

بررسی موانع بین‌المللی برنامه‌های درسی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی (مورد دانشگاه شهید بهشتی)

کوروش فتحی واجارگاه^۱، عذرا زارع^۲ و محمد یمنی^۳

چکیده

هدف از این پژوهش شناسایی موانع بین‌المللی کردن برنامه درسی آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی است. علاوه بر این پرسش اصلی، پاسخگویی به سؤالات فرعی مرتبط با موانع فرهنگی، موانع مربوط به روش تدریس، موانع مربوط به محتوا، موانع انسانی، موانع ساختاری، موانع تجهیزاتی و موانع سیاسی نیز مدنظر بوده است. برای یافتن پاسخ این پرسشها از یک پرسشنامه ۴۴ سؤالی بر مبنای مقیاس لیکرت در ارتباط با هشت موضوع اصلی مندرج در سؤالات فرعی استفاده شده است. این پژوهش از نوع توصیفی و آزمونهای آماری مورد استفاده در آن تی تک نمونه‌ای، تی مستقل، تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون فریدمن است. با توجه به نتایج این تحقیق، بین پاسخهای ارائه شده اغلب هماهنگی وجود دارد و بعضاً تفاوتهایی هم مشاهده می‌شود. یافته‌های تحقیق بیانگر آن است که اعضای هیئت علمی عوامل فرهنگی، انسانی، سیاسی، ساختاری، تجهیزاتی، محتوایی و روش تدریس را به عنوان موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی می‌دانند. همچنین، تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب آزمون تی مستقل بر اساس جنسیت نشان داد که جنسیت بر موانع بین‌المللی سازی اثرگذار نیست و تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس گروه آموزشی نشان داد که بین نظرهای اعضای هیئت علمی به تفکیک گروه آموزشی آنها در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه درسی تفاوت وجود دارد.

کلید واژگان: بین‌المللی سازی، برنامه‌های درسی آموزش عالی، موانع.

مقدمه

امروزه، بی‌تردید جهانی شدن و گسترش فناوریهای اطلاعات و ارتباطات در سراسر جهان، به ویژه در جوامع دانایی محور، اشتیاق فراوانی را برای توسعه آموزش عالی و در دسترس قرار دادن فرصتهای یادگیری مداوم ایجاد کرده است. گسترش مبادلات بین‌المللی و دسترسی آسان‌تر به مردمان جوامع مختلف در سایه پیشرفت علمی و فناوری، مفهوم مرزهای جغرافیایی و محصور بودن به یک مکان معین را به چالش کشیده و نظامهای آموزشی را با مفهوم شهروند جهانی و مقید بودن به توسعه و بهسازی این شهروندان در جای جای دنیا آشنا ساخته است. (Fathi

۱. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی : kouroshfathi@hotmail.com

۲. کارشناس ارشد علوم تربیتی گرایش آموزش بزرگسالان

۳. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۲/۲۱ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۹/۲

Vajargah, 2007: 174). به قول اسکات^۴، توسعه روزافزون فناوری اطلاعات و ارتباطات و برقراری تله کنفرانسهای بین قاره‌ای و ماهیت دانش به طور کلی نشان دهنده آن است که علم و تخصص حد و مرزی نمی‌شناسد و در نتیجه، دانشگاهها به طور اجتناب‌ناپذیر مؤسسات بین‌المللی محسوب می‌شوند (Arefi, 2005: 168). امروزه، از مهم‌ترین اهداف دانشگاهها بین‌المللی سازی برنامه درسی و از دیدگاه بعضی از صاحب‌نظران اصلی‌ترین عنصر بین‌المللی سازی دانشگاهها برنامه درسی است. دانشکده به عنوان مهم‌ترین رکن در اصلاح برنامه، تجدید نظر در برنامه‌ها و بهبود آموزش در آنها، اصولاً به عنوان محرک اصلی تلاشها در زمینه بین‌المللی سازی تدریس شناسایی شده است (Navarro, 2004: 3).

بیان مسئله: در شصت سال گذشته، شاهد تغییری عمده در نظامهای آموزشی سراسر جهان بوده‌ایم. نیروهای اقتصادی و سیاسی در نوسان بودند، اما تقاضا برای یک نیروی کار و شهروندانی با تحصیلات بیشتر افزایش یافته است (Knight and De Wit, 1995: 8).

با مرکزیت آموزش عالی در دهه ۸۰ و ۹۰ در فرایندهای بین‌المللی سازی، بخش توسعه یافته آموزش عالی دیگر به عنوان یک هزینه اضافی مالی برای جامعه در کشورهایی مثل بریتانیا، نیوزیلند و استرالیا محسوب نمی‌شد. دول غربی به شکلی فزاینده طیفی از ابتکارات را برای تأمین بودجه دانشگاهها در نظر گرفتند تا یک فرهنگ تعهد را مورد تشویق قرار دهند و برای پیشرفت بازرگانی مراکز تحقیقاتی ایجاد کنند (Currie and Newson, 1998).

هنگامی که تأمین بودجه دولتی کاهش یافته است، مؤسسات آموزش عالی مجبور شده‌اند تا منابع جایگزینی برای تأمین بودجه بیابند که یکی از این منابع دانشجویان بین‌المللی بوده‌اند. بنابراین، آموزش عالی هم اکنون به عنوان یک کالای بین‌المللی نیز در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند مورد تجارت قرار گیرد (Devita and Case, 2003:387; Bell, 1996). به دلیل وجود بازارهای قوی در دهه ۹۰ به منظور جذب دانشجویان خارجی، دانشگاهها نیز در این زمینه پیشرفتهایی داشته‌اند. ارائه آموزش از راه دور مرسوم از طریق ابزار الکترونیکی شدت یافته است. دوره‌ها با کمک همکاران خارجی در خارج از کشور ارائه می‌شوند و دانشگاهها شروع به توسعه دانشکده‌هایی در خارج از کشور کرده و در همکاری با کشورهای میزبان توسعه یافته‌اند و کشور میزبان نیز زیرساختارهای فیزیکی را فراهم می‌آورد، در حالی که صادرکنندگان برنامه درسی و مهارتهای آموزشی را ارائه می‌کنند. تعداد اندکی از دانشگاهها کارشان را مستقل از کشور میزبان انجام داده‌اند؛ به ویژه اینکه کشورهای کمتر توسعه یافته به سرعت ظرفیتهای پذیرش خود را افزایش می‌دهند و در دراز مدت، آموزش شهروندان خود را به عهده خواهند گرفت (Huang, 2003).

تمرکز اخیر بر Ioc سبب ایجاد مسائلی در حرکت بین‌المللی سازی آموزش عالی شده است. تلاشهای اولیه برای بین‌المللی سازی دانشکده‌ها به این موارد مربوط می‌شدند: آوردن دانشجویان بین‌المللی به دانشکده، فرستادن دانشجویان داخلی به خارج از کشور برای فرصت مطالعاتی، تأمین بودجه دانشکده‌ها برای مسافرت به منظور شرکت در کنفرانسها و وقایع بین‌المللی. با ازدیاد تعداد دانشجویان خارجی، توجه به بین‌المللی ساختن دانشکده‌ها معطوف شد که شامل دستیابی تأمین نیرو، تغییر فضای دانشکده و روابط بین گروهی و تغییر بنیادی به جای

4. Scott

مسائل آکادمیک مربوط به برنامه درسی و بورس است (Humphreys, 2004). امروزه، دانشگاهها به ابتکاراتی دست می‌زنند تا امکان دسترسی به بازارهای بین‌المللی آموزش عالی را برای بخشهای آموزش خود فراهم آورند و برای این منظور، از راه جذب دانشجویان خارجی، تأسیس دوره‌ها و دانشگاههای مجازی، اعزام دانشجو به کشورهای دیگر، تأسیس شعبه‌های دانشگاهی در سراسر دنیا، برگزاری دوره‌های مشترک دو و چند جانبه بین دانشگاههای یک کشور و بین دانشگاههای کشورهای مختلف وارد عمل می‌شوند. آموزش عالی در کشورهای در حال رشد دولتی است و کاملاً جزو مسئولیتهای دولت شناخته می‌شود، مانند مدیریت، جذب و به‌کارگیری مدرسان، تجهیزات، آزمایشگاه، بورس و بنابراین، بحران دولت - اعم از بحران اقتدار، مشروعیت بخشی و هویت آنها- به صورت شانه خالی کردن از زیر بار تعهد در برابر دانشگاهها، به ویژه تأمین اعتبارات لازم برای دانشگاه بروز کرده است (Rahmati, 2003: 69). آنچه باید مورد توجه قرار گیرد این است که در دوران جهانی شدن و تلقی دنیا به عنوان یک دهکده جهانی و نیز تلقی کلیه افراد در سطح جهان به عنوان شهروند جهانی و مخاطب دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، چرا دانشگاههای ما در ایران از این قافله عقب هستند؟ چرا برنامه‌های درسی آموزش عالی با نوآوریهای علمی و فناوری در جهان هماهنگی ندارد؟ چرا محتوای دروس این رشته به روز و همگام به سوی مرزهای جهانی علم نیست؟

فهم این نکته مهم است که بحرانی‌ترین چالش پیش روی بیشتر نهادهای آموزش عالی، ایجاد ظرفیتهایی برای پذیرش تحول و تغییر است. باید موانعی را که آموزش عالی از پاسخگویی به نیازهای جوامع به سرعت در حال تغییر باز می‌دارد، برطرف کرد. فرایندهای اداری غیرضرور را بر چید و چارچوبهای مصنوعی و ترتیبات موجود را مورد سؤال قرار داد. با توجه به مباحث مذکور، سؤال اصلی در این تحقیق این است که موانع بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی کدامند؟ بر اساس این پرسش سؤالات فرعی تحقیق به شرح زیر تعیین شده است:

۱. موانع فرهنگی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟
۲. موانع روش تدریس در بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟
۳. موانع مربوط به محتوای بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟
۴. موانع انسانی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟
۵. موانع تجهیزاتی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟
۶. موانع ساختاری بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟
۷. موانع مدیریتی- سیاسی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در دانشگاه شهید بهشتی کدامند؟

ضرورت اجرای پژوهش: از سالهای گذشته بین‌المللی سازی مورد توجه کشورها بوده و موجب شده است تا دانشگاهها

دوره‌های خاصی را در برنامه‌های درسی خود لحاظ کنند (Meyer, 1999: 5). برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالتهای کلی آموزش عالی است. از این رو، برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آید، آینه نقشها و اهداف آموزش عالی به شیوه‌ای بسیار دقیق است (Altbach, 1999: 67).

- برای بین‌المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی توجه به نکات زیر ضروری است:
- تلاش در جهت توسعه برنامه‌های درسی به نحوی که ضرورت‌های محلی، ملی و بین‌المللی تأمین شود (Karimi, 2003: 25):
 - توجه به اهمیت فزاینده ارتباطات، بیان و گفتمان به یک یا چند زبان زنده خارجی (Karimi, 2003: 25):
 - تضعیف قالب‌های سیاست ملی برای قانونگذاری که دانشگاه‌ها گرفتار آن هستند (Rahmati, 2003: 42):
 - توجه بیشتر به مفهوم ثبت نام در آموزش فراملی (چند ملیتی) در برنامه‌های درسی و فرایندهای تدریس و یادگیری (De Wit, 2001:6):
 - قرار دادن دانشجویان وطنی در کنار خارجیها و تشویق روبکرد اجتماعی به زندگی مشترک. (Ltsn, 2002: 3-4)
- مبانی نظری: «بین‌المللی سازی» یکی از مهم‌ترین فرایندهای جهانی آموزش عالی در دو دهه گذشته بوده است (Knight, 1997; Lim, 1995; Alladin, 1992; Annekelube, 2000). برخی جهانی شدن و بین‌المللی سازی را مفاهیم یکسانی دانسته‌اند (Lim, 1995; Alladin, 1992)، اما نایت این دو را یکسان نمی‌پندارد. به اعتقاد او جهانی شدن مفهوم ایدئولوژیک دارد که به فناوریهای ارتباطی جدید، سیاستهای جهانی و تأثیرات آن بر اقتصاد، فرهنگ و سیاست در جهان اشاره دارد، اما بین‌المللی سازی آموزش عالی راهبرد و سیاستی انتخابی است که دولت‌ها برای مواجهه با فرایندهای جهانی شدن و بهره برداری مناسب از آن به کار می‌گیرند (Knight, 1997). جهانی شدن و بین‌المللی سازی در آموزش عالی از دیدگاه پیتر اسکات متفاوت از یکدیگرند. به اعتقاد او برخلاف بین‌المللی شدن، جهانی شدن فرایندی به منظور کاهش حضور و اقتدار دولت - ملتها محسوب می‌شود. همچنین، بین‌المللی شدن در حیطه فرهنگ و دیپلماسی بحث می‌شود، در حالی که جهانی شدن با نظام سرمایه و گسترش فرهنگ مصرف‌گرای مرتبط است (Scott, 1999).
- همچنین، بین‌المللی سازی یادگیری دانشجویان و استادان از یکدیگر، تأمین نیازهای دانشجویان محلی و خارجی، ایجاد وابستگی میان دانشجویان، به‌کارگیری فعالیتهای فرهنگی، دسترسی به منابع متنوع یادگیری و تدریس و ارائه دوره‌های آموزشی کیفی در سطوح بین‌المللی را در بر می‌گیرد. در فرایند بین‌المللی شدن فقط دانشگاهها به موضوع ثبت نام دانشجویان بین‌المللی پرداخته نمی‌شود و هدف اصلی پرورش دانش‌آموختگانی مستعد است که بتوانند مسائل گوناگون را در مکانهای با حساسیت محیطی و فرهنگی متفاوت حل کنند (Caruuna and Honstock, 2003: 4).
- دلایل بین‌المللی سازی: دلایل متعددی برای بحث در زمینه بین‌المللی سازی آموزش عالی وجود دارد که شامل دلایل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، حرفه‌ای، علمی و پژوهشی، مهارتهای میان فرهنگی، چندزبانگی و تغییر نگرشها می‌شود. (Gaing, 2003; Nilsson, 2003; De Wit, 1999; Knight and De Wit, 1995: 8).
- از بعد سیاسی می‌توان به انگیزه سیاسی حاکمان و سیاستمداران در پیوستن به اقتصاد و جامعه جهانی و باز شدن به سوی دنیا اشاره کرد (Arefi, 2005: 17). با روی کار آمدن ایالات متحده آمریکا به عنوان یک قدرت بین‌المللی بعد از جنگ جهانی دوم، دلایل سیاسی بعد جدیدی به خود گرفت و با حرکت به سمت حفظ و گسترش تأثیرات سیاسی آمریکا، دانش دیگر فرهنگها، زبانها و نظامها اهمیت بسیاری یافت و توسعه مطالعات منطقه‌ای،

کارآموزی زبان خارجی و مطالعه برنامه‌های خارج از کشور در دانشگاه‌های ایالات متحده به شکل اساسی بر انگیخته شد (De Wit, 1999: 4). این دیدگاه خوش‌بینانه به آموزش عالی به عنوان عاملی مؤثر برای صلح در سیاست‌های آمریکا در نظر گرفته شد و آموزش عالی در ۵۰ سال گذشته حمایت‌های بسیاری را از هر نظر کسب کرد (De Wit, 1999: 4).

از بعد اقتصادی به ارزش آموزش عالی بین‌المللی در پرورش نیروی کار قادر و توانا به انجام دادن فعالیت در زمینه‌های بین فرهنگی و بین‌المللی می‌توان اشاره می‌کرد (Arefi, 2005: 170). دلایل اقتصادی به عنوان نیروی محرک برنامه‌های اروپایی برای همکاری و مبادله در پژوهش، فناوری و آموزش در نظر گرفته می‌شود و در خصوص تأکید بیشتر بر اقتصاد به جای سیاست می‌توان به مطالعه‌ای که در سال ۱۹۹۷ با عنوان «سیاست‌های ملی برای بین‌المللی شدن آموزش عالی در اروپا» توسط مؤسسه ملی سوئد تهیه شده است، اشاره کرد. همچنین، شایان ذکر است که در کشورهای اسکاندیناوی، استرالیا، آلمان، انگلستان، هلند، اروپای مرکزی و شرقی گرایش به تغییر عوامل سیاسی، فرهنگی و آموزشی در جهت عوامل اقتصادی در امر بین‌المللی شدن به چشم می‌خورد (De Wit, 1999: 4). در سطح سازمانی به نقش آموزش عالی بین‌المللی به عنوان راه حلی در ارتباط با امور مالی و از بعد آکادمیک در افزایش و بهبود رشد کیفی نظام آموزش عالی و از بعد فرهنگی، اجتماعی به نقش آن در افزایش اطلاعات چند فرهنگی و ادراک پدیده‌های مختلف اجتماعی، ملی و جهانی می‌توان اشاره کرد (Arefi, 2005: 170).

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی^۵ Ioc

روشن ساختن رابطه Ioc با مفاهیمی همچون جهانی‌سازی و بین‌المللی کردن برای فهم آن لازم است. جهانی‌سازی را عموماً فرایند پیچیده‌ای می‌دانند که ناشی از تحولات جهانی مردم و کالاهای، ایده‌ها و ایدئولوژیها، تصویرها و پیامها و سرمایه و فناوریهاست. بر اساس گفته‌های گیدنز (Giddens, 1990) جهانی‌سازی می‌تواند به عنوان توسعه روابط بین‌الملل تعریف شود که مناطق دور از هم را آن گونه به هم مرتبط می‌سازد که حوادث محلی متأثر از حوادثی هستند که در فواصل بسیار دور رخ می‌دهند و بر عکس (Giddens, Quoted in McAllen 1995: 11). تشدید فرایندهای مربوط به روابط اجتماعی و تحولات پیچیده جهانی، محیطی برای آموزش و پرورش در تمام مقاطع به وجود آورده است که در آن دانشجویان، استادان و مدیرانی از کشورهای مختلف با زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متنوع حضور دارند. مفهوم جهانی شدن از مفهوم بین‌المللی کردن متمایز شده است. در عرصه تعلیم و تربیت، نایت تعریف ویژه‌ای ارائه داده است که بسیار اثرگذار و مقبول بوده است. به زعم او بین‌المللی کردن عبارت است از: «مورد توجه قرار دادن بعد بین‌المللی، بین فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و ارائه تحصیلات پس از دوره متوسطه» (Knight, 2004: 11).

Ioc به معنای تلاش برای دادن وجهه‌ای بین‌المللی به برنامه‌های درسی سازمانها و نهادهای آموزشی است. این برداشت به طور ویژه در سطح نظام آموزش عالی در دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته در سطح جهان رایج و متداول است و به طور کلی، ادبیات و جایگاه خاصی در بین کشورهای آمریکا، انگلستان، کانادا، استرالیا و مانند آنها دارد (Fathi Vajargah, 2007: 174). مهم‌ترین امر موجه این برداشت حاضر شدن دانشجویان خارجی در

دانشگاه‌های این کشورها و سپس، گسترش شاخه‌ها و شعب این دانشگاهها در سطح دنیا و ممالک مختلف و تولد و ظهور فناوریهای جدید نظیر فناوری اطلاعات و ارتباطات برای عرضه هر چه بیشتر برنامه درسی به صورت آنلاین به اقصی نقاط دنیا بوده است (Fathi Vajargah, 2007: 174).

لماسون (Lmasson, 1999) بر دیدگاه پذیرش واقعی جهان در بین‌المللی سازی برنامه درسی تأکید دارد. او بر این باور است که پذیرش واقعی بدین معناست که یادگیری میان فرهنگها و کشورها یک فرایند دوجانبه است و نه یک جانبه (Bond, 2003: 3).

فهم برنامه درسی به صورت بین‌المللی کاری بسیار دشوار، گسترده و پیچیده است، اما در عین حال، فهم برنامه درسی به عنوان یک مسئله بین‌المللی امری است که غفلت از آن با توجه به تحولات موجود در سطح جهان امکان‌پذیر نیست (Fathi Vajargah, 2007: 175).

عوامل متعددی در ایجاد زمینه بین‌المللی سازی آموزش عالی و تحقق یافتن اهداف عمده آن مؤثرند (Arefi, 2005: 174). یکی از مهم‌ترین آنها که می‌تواند در این زمینه کارساز باشد، برنامه‌های درسی در آموزش عالی است و این نکته در خصوص کلیه مؤسسات آموزش عالی و دانشگاههایی که به نوعی در فرایند آموزش عالی بین‌المللی قرار می‌گیرند، مصداق دارد. از یک سو، برنامه‌های درسی آموزش عالی باید زمینه‌ها و عناصر لازم برای پاسخگویی به نیازهای دانشجویانی که از سایر کشورها مراجعه می‌کنند و هدفشان در راستای اهداف آموزش بین‌المللی، ضمن پیشرفتهای آکادمیک، کسب تجربه‌های فرهنگی، آشنایی با زبان کشور میزبان و همچنین، شناساندن معرفی فرهنگ خود است، فراهم کند و از سوی دیگر، زمینه‌ها و عناصر لازم به منظور آماده ساختن دانشجویان داخلی برای کسب آموزش و یادگیری و تجربه از محیطهای آموزشی خارج از کشور [چه مستقیم و چه مجازی] را ایجاد کند که البته، مدیریت و سازماندهی چنین برنامه‌هایی بسیار حساس است و در این خصوص، توجه جدی به فوق برنامه‌های درسی بسیار ضروری است (Arefi, 2005: 174).

منافع بین‌المللی کردن: بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در سه سطح دانشگاه، دانشکده و افراد منافی را به دنبال دارد (Mestenhause, 1999: 18-20).

منافع دانشگاهی: بین‌المللی کردن دانشگاه به عنوان یک اولویت در عصر حاضر، برای دانشگاه رسمیت و آوازه و توجه ملی و بین‌المللی به دنبال خواهد داشت. برخی اعتقاد دارند دانشگاهی که در معرض بین‌المللی شدن قرار می‌گیرد، از روابط عمومی و رقابت در عصر سرمایه درآمندی به دست خواهد آورد (Mestenhause, 1999: 18-20). یک برنامه درسی که فقط به دانشگاه محدود می‌شود، باید پژوهشگران دانشگاههای سطح جهان را برای همکاری در پروژه‌های پژوهشی مشترک جذب کند تا بتوان درآمد بیشتری از فرصتهای ایجاد شده در دانشگاه از طریق دانشجویان بین‌المللی به دست آورد. افزایش توجه دانشگاهها به بین‌المللی شدن باعث تشویق دانشجویان زیادتری می‌شود و همچنین، مشارکت بین‌المللی اعضای یک دانشکده را که شامل دانشجویان و استادان بین‌المللی می‌شود، افزایش می‌دهد (Mestenhause, 1999: 18-20).

منافع دانشکده: کیفیت تدریس به طور چشمگیری با افزایش ارتباطات بین فرهنگی و قیاسی و تمرکز بر رشته‌های تحصیلی مطرح در سطح بین‌المللی، مطالعات بین رشته‌ای، تدریس گروهی و همکاری بین گروهی افزایش می‌یابد. ابتکارات در برنامه‌های درسی برای دانشجویان دانشکده‌های بین‌المللی ممکن است سالها بعد دانشکده‌ها را منتفع کند؛ یعنی هنگامی که دانشجویان دانش‌آموخته مقاطع پیشرفته در سطح بین‌المللی دائماً در حال تحول جایگاه

خوبی به دست آورند. به علاوه، رقابت، جایگاه دانشگاهی و پرستیژ و وجهه دانشکده می‌تواند منافعی برای دانشکده و کارکنان آن و نیز برنامه درسی آن به همراه داشته باشد (Mestenhause, 1999: 18-20).

منافع فردی: سهامداران فردی از جمله مدیران دانشکده، کارمندان و دانشجویان از بین‌المللی شدن فضای دانشکده منتفع می‌شوند. این آگاهی روزافزون از فرهنگ جهانی و توجه به دیدگاههای جهانی باعث تولید ارزش افزوده در برنامه‌های درسی در مقاطع زیر تکمیلی و تخصصی می‌شود. افراد همچنین، ممکن است به منظور ایجاد تنوع فرهنگی و فهم فرهنگ جهانی و فهم بیشتر موضوعات بین‌المللی در زمینه‌هایی همچون یادگیری زبان و رقابت بین‌فرهنگی و توسعه دیدگاههای جهان گستر مورد تشویق و تحسین قرار بگیرند (Mestenhause, 1999: 18-20). از دیگر منافع بین‌المللی سازی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- افزایش درک و شناخت میان فرهنگی؛
- آشنایی دانشجویان بومی با مسائل بین‌المللی؛
- ایجاد منابع درآمد جدید (Knight, 2003: 8).

به طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی باعث آگاهی بیشتر از دانش انباشته شده بشر در اقصی نقاط عالم، مبادله تجارب آموزشی و پژوهشی، ارتقای استانداردهای کیفیت آموزشی، افزایش تجربه اجتماعی و دانش فرهنگی دانشجویان و دانشگاهیان از ملتها و فرهنگهای مختلف و پیشرفت در یادگیری، خلاقیت و نوآوری می‌شود.

رویکردهای تئوریک به Ioc

رویکرد فرایندی: این رویکرد بر یکپارچگی ابعاد میان فرهنگی یا بین‌المللی در تدریس، پژوهش و خدمات آموزشی از طریق ترکیب مجموعه گسترده‌ای از فعالیتهای، سیاستها و خطمشی‌ها تأکید می‌کند. نایت مفهوم یکپارچگی در رویکرد فرایندی را بسیار کلیدی قلمداد می‌کند. به نظر وی یکپارچگی بین‌المللی یا دیدگاههای بین فرهنگی در کارکردهای تدریس، تحقیق و خدمات وجود دارد. همچنین، یکپارچگی به هماهنگی فعالیتهای مختلف بین‌المللی برای تضمین ایجاد یک رابطه متقابل اشاره می‌کند (Qaing, 2003: 4).

رویکرد عقلگرایی اقتصادی: این رویکرد غالباً در ارتباط با تلاشهای بین‌المللی سازی مورد اشاره قرار می‌گیرد. این تلاشها دستور کاری برای ایجاد درآمد بیشتر مثلاً از راه جذب دانشجویان بین‌المللی دارند. شاید این دیدگاهی تقریباً بدبینانه باشد، اما به هر حال، دیدگاهی است که در مباحث Ioc بسیار مورد بحث قرار می‌گیرد. هرچه دانشجویان خارجی بیشتری شهریه تحصیلی بالاتری بپردازند، منافع اقتصادی بیشتر می‌شود و دولتهای دانشجو پذیر نیاز کمتری به سرمایه‌گذاری در آموزش عالی دارند (Knight and De Wit, 1995: 11). دانشجویان پرداخت کننده شهریه عناصری ضروری برای مؤسسات تحت فشار شدید مالی محسوب می‌شوند، آنها به دنبال جذب فزاینده دانشجویان خارجی برای تأمین بودجه‌هایی‌اند که دولت تأمین نکرده است (Devita and Case, 2003: 383). لذا، تمایلی وجود دارد که دانشجویان پرداخت کننده شهریه را مشتریان یا بخشی از تجارت جهانی دانشگاهها دانست (Rhoades and Smart, 1996; Quoted in Doers, 2003: 158). به شکلی مشابه برنامه درسی نیز به عنوان کالای بین‌المللی برای تجارت تلقی می‌شود (Devita and Cas, 2003: 387). در این رویکرد این عقیده وجود دارد که برنامه درسی باید برای تمام دانشجویان و در هر دانشگاهی استاندارد باشد. اسکرپر و میسون بر این باورند که دانشگاههای اروپایی به دنبال حفظ منافع رقابتی خود

در بازارهای آموزش جهانی هستند و این کار را از طریق توسعه برنامه‌های آموزش همگانی بین‌المللی به منظور کسب درآمد انجام می‌دهند (Schapper and Mayson, 2004: 193).

رویکرد ترکیبی: این رویکرد در دانشگاه‌های استرالیا استفاده می‌شود و عموماً الهام گرفته شده از تعریف بین‌المللی سازی (Knight, 1993) است؛ Ioc را ترکیب ابعاد/دیدگاه‌های بین‌المللی یک برنامه درسی خاص می‌دانند. در این رویکرد غالباً نقش معینی برای کارمندان دانشگاه وجود دارد و آن توجه به مفاهیم فرهنگی و کنش بین فرهنگی دانشجویان در طراحی دروس و آموزش آنها و فرایندهای یادگیری است (Gelade, 2003).

رویکرد تبدیلی: شیوه تبدیلی سبب می‌شود تا مدرسان و دانشجویان تغییراتی را در الگوهای خود به وجود آورند و کار را از دیدگاه‌های مربوط به گروه‌های مختلف نژادی، فرهنگی و جنسیتی در نظر بگیرند و آن را با فهم انتقادی از دیدگاه‌های تعلیم و تربیت که شامل آموزش فمینیستی، آموزش بین فرهنگی و آموزش ضد نژادی و آموزش‌های پس از استعمار می‌شود، ترکیب کنند. دانشگاه دیکین اخیراً سیاستی را در خصوص برنامه درسی از نظر فرهنگی فراگیر و بین‌المللی اتخاذ کرده، که به دلیل تعبیر کلی آن از بین‌المللی سازی، مورد توجه قرار گرفته است. این دانشگاه دیدگاه‌های بین‌المللی و بین فرهنگی و آموزش فراگیر را در دوره‌های درسی خود گنجانده و این به منظور افزایش توانمندی دانشجویان از نظر اخلاقی و رفتاری در بافتهای اجتماعی و دانشگاهی بین‌المللی و بین فرهنگی است (Deakin University, 2002: 1).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی و جامعه آماری آن مشتمل بر اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی است. حجم جامعه آماری ۶۱۴ نفر است. برای بررسی پایایی ابزار سی نفر شرکت داشتند. برای نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و از طریق جدول مورگان ۲۱۶ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت حاوی ۴۷ سؤال است. از مجموع ۲۱۶ پرسشنامه توزیع شده ۲۰۰ پرسشنامه بازگردانده شد. آزمون مورد استفاده این پژوهش علاوه بر آمار توصیفی (تی تک نمونه‌ای، (تی) مستقل، تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون فریدمن است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حول محورهای هفت‌گانه (موانع: فرهنگی، روش تدریس، محتوا، انسانی، ساختاری، تجهیزاتی و سیاسی) بدین شرح است.

سؤال اول پژوهش: موانع فرهنگی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی کدام‌اند؟

جدول ۱ - گویه‌های مربوط به موانع فرهنگی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی

مؤلفه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test value=3	
					t	درجه آزادی
۱. ندانن اختیارات لازم به گروه آموزشی در زمینه تبادلات دانشجویی یا سایر کشورها	۲۰۰	۳/۶۲	۰/۸۴۷	۱۰/۴۳	۱۹۹	۰/۰۰
۲. برگزار نشدن نمایشگاه در دانشکده برای معرفی و شناسایی سایر فرهنگها	۲۰۰	۳/۲۳	۰/۸۷۳	۳/۸	۱۹۹	۰/۰۰
۳. بسته بودن درهای آموزش عالی به سوی ایده‌ها و افکار جدید بین‌المللی	۲۰۰	۳/۳۶	۱/۱۴	۴/۵۵	۱۹۹	۰/۰۰
۴. نامناسب بودن برنامه‌های درسی در افزایش آگاهی دانشجویان نسبت به توسعه و نشر ارزشها در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی	۲۰۰	۳/۴۲	۰/۸۶۷	۶/۹۴	۱۹۷	۰/۰۰
۵. برگزار نشدن سخنرانیهایی بین‌المللی به منظور رشد و توسعه دانشجویان به عنوان شهروندان جهانی و تأکید بر چشم‌اندازهای بین‌المللی	۲۰۰	۳/۵۶	۰/۸۶۵	۹/۲۲	۱۹۹	۰/۰۰
۶. عدم توجه گروه آموزشی در ایجاد زمینه فرهنگی مناسب برای بین‌المللی کردن برنامه درسی	۲۰۰	۳/۴۲	۰/۹۰۴	۶/۶۴	۱۹۹	۰/۰۰

به منظور شناسایی موانع فرهنگی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شده است. از ۶ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی تمام گویه‌ها میانگینی بالاتر از ۳/۰۰ دارند و فرض صفر هیچ گویه‌ای پذیرفته نمی‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که تمام گویه‌های مطرح شده از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

سؤال دوم پژوهش: موانع مربوط به روش تدریس بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی کدام‌اند؟

جدول ۲ - گویه‌های مربوط به روش تدریس بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی

مؤلفه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test value=3	
					t	درجه آزادی
۷. نبودن آموزش از راه دور	۲۰۰	۳/۰۲	۰/۰۹۲۴	۰/۰۳۰۶	۱۹۹	۰/۰۷۶۰
۸. برگزار نشدن سمینارهای الکترونیکی	۲۰۰	۳/۳۷	۰/۰۸۲۴	۶/۴۴	۱۹۸	۰/۰۰۰
۹. نبود آموزش مشارکتی یا سایر کشورها	۲۰۰	۴/۱۷	۰/۰۸۱۰	۲۰/۴۹	۱۹۹	۰/۰۰۰
۱۰. نبود آموزش به صورت آنلاین	۲۰۰	۳/۴۳	۰/۰۹۵۰	۶/۳۸	۱۹۵	۰/۰۰۰

به منظور شناسایی موانع مربوط به روش تدریس بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از ۴ گویه مطرح شده برای این پرسش تمام گویه‌ها بجز گویه شماره ۷ (آموزش از راه دور) با مقدار $\alpha = ۰/۰۳۰۶$ در سطح معناداری $\alpha = ۰/۰۵$ از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین، می‌توان گفت که گویه‌های ۸، ۹ و ۱۰ از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

سؤال سوم پژوهش: موانع محتوایی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی کدام‌اند؟

جدول ۳- موانع محتوایی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی

مؤلفه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test value=3	
					t	درجه آزادی
۱۱. به روز نبودن محتوای دروس با تحولات جهانی	۱۹۹	۳/۶۴	۰/۰۹۸۸	۹/۲۵	۱۹۸	۰/۰۰۰
۱۲. عدم توجه به رشته‌های جدید	۳۰۰	۳/۶۴	۰/۰۹۵۶	۹/۴۶	۱۹۹	۰/۰۰۰
۱۳. عدم توجه به ارائه محتوا به صورت آنلاین	۱۹۶	۳/۱۶	۰/۰۹۱۹	۲/۴۸	۱۹۵	۰/۰۱۴
۱۴. عدم توجه به مسائل جهانی (محیط زیست، صلح، مبارزه با فقر و بیکاری) از طریق استفاده از رویکرد تلفیقی بین رشته‌ای در سازماندهی محتوا	۱۹۶	۳/۴۸	۰/۱۰۰	۸/۵۶	۱۹۵	۰/۰۰۰

به منظور شناسایی موانع محتوایی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شده است. از ۴ گویه مطرح شده برای این پرسش تمام گویه‌ها بجز گویه شماره ۱۳ با مقدار ۲/۴۸ در سطح معناداری $\alpha = 0/05$ از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین، می‌توان گفت که گویه‌های ۱۱، ۱۲ و ۱۴ از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

سؤال چهارم پژوهش: موانع انسانی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی کدامند؟

جدول ۴- موانع انسانی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی

مؤلفه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test value=3	
					t	درجه آزادی
۱۵. تدریس دروس خارج از تخصص اعضای هیئت علمی	۲۰۰	۳/۲۳	۱/۰۱	۸/۸۲	۱۹۹	۰/۰۰۲
۱۶. تسلط نداشتن به زبانهای خارجی	۲۰۰	۳/۹۰	۰/۸۲۰	۱۲/۵۵	۱۹۹	۰/۰۰۲
۱۷. عدم استفاده از بررسه‌های کارشناسی و پژوهشی در خصوص بین‌المللی کردن برنامه درسی	۲۰۰	۳/۷	۰/۷۹۴	۱۰/۳۵	۱۹۹	۰/۰۰۲
۱۸. بازنگشتن افراد بورسیه به داخل کشور	۲۰۰	۳/۶۸	۰/۹۲۸	۱۰/	۱۹۹	۰/۰۰۲
۱۹. دعوت نکردن از استادان و متخصصان خارجی و حضور آنها در دانشگاهها برای ارائه آموزشهای کوتاه مدت و بلند مدت به دانشجویان داخلی	۲۰۰	۴	۰/۷۷۹	۱۸/	۱۹۹	۰/۰۰۲
۲۰. حضور نداشتن دانشجویان ایرانی در دانشگاههای خارج از کشور برای گذراندن دوره های کوتاه کارآموزی	۲۰۰	۴/۱۱	۰/۶۸۱	۲۲/	۱۹۹	۰/۰۰۲
۲۱. شرکت نداشتن دانشجویان در پروژه های تحقیقاتی بین‌المللی	۲۰۰	۳/۹۳	۰/۷۹۸	۱۶/	۱۹۹	۰/۰۰۲
۲۲. عضو نبودن دانشجویان در مجامع و انجمنهای بین‌المللی	۲۰۰	۳/۹۸	۰/۷۹۵	۱۷/	۱۹۹	۰/۰۰۲
۲۳. در دسترس نبودن فرصتهای لازم برای استادان	۲۰۰	۴/۰۸	۰/۸۳۴	۱۸/	۱۹۹	۰/۰۰۲

به منظور شناسایی موانع انسانی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از ۹ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی تمام گویه‌ها میانگینی بالاتر از ۳/۰۰ دارند و فرض صفر هیچ گویه‌ای پذیرفته نمی‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که تمام گویه‌های مطرح شده از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

سؤال پنجم پژوهش: موانع تجهیزاتی بین‌المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی کدام‌اند؟

جدول ۵ - گویه‌های مربوط به موانع تجهیزاتی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی

مؤلفه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test value=3		
					t	درجه آزادی	سطح معناداری
۲۴. توجه نامناسب به استفاده از فناوریهای جدید نظیر پست الکترونیکی و وب سایت	۲۰۰	۳/۵۶	۰/۰۹۱۱	۸/۶۹	۱۹۹	۰/۰۰۰	
۲۵. توجه نامناسب به استفاده از شبکه‌های الکترونیکی نظیر گروه‌های چت یا دانشجویان و استادان سایر کشورها	۱۹۸	۳/۲۵	۰/۰۹۲۱	۳/۸۵	۱۹۷	۰/۰۰۰	
۲۶. توجه نامناسب به استفاده از سالنهای مباحثه اینترنتی به صورت آنلاین	۱۹۸	۳/۴۶	۰/۰۸۷۰	۷/۵۱	۱۹۷	۰/۰۰۰	
۲۷. نبود امکانات سخت افزاری مناسب در عرصه اینترنت و فناوری	۲۰۰	۲/۶۷	۲/۹۹	۳/۱۶	۱۹۹	۰/۰۰۲	

به منظور شناسایی موانع تجهیزاتی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از ۴ گویه مطرح شده برای این پرسش تمام گویه‌ها میانگینی بالاتر از ۳/۰۰ دارند و فرض صفر هیچ گویه‌ای پذیرفته نمی‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که تمام گویه‌های مطرح شده از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

سؤال ششم پژوهش: موانع ساختاری بین‌المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی کدام‌اند؟

جدول ۶ - گویه‌های مربوط به موانع ساختاری بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی

مؤلفه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test value=3		
					t	درجه آزادی	سطح معناداری
۲۸. هیئت امنای دانشگاه	۱۹۸	۲/۹۴	۱/۲۳	۰/۵۷۶	۱۹۷	۰/۵۶۵	
۲۹. شورای پژوهشی دانشگاه	۱۹۸	۳/۱۶	۱/۰۱	۲/۲۳۰	۱۹۷	۰/۰۲۷	
۳۰. هیئت ممیزه دانشگاه	۱۹۷	۳/۰۳	۱/۱۸	۰/۴۲۱	۱۹۶	۰/۶۷۴	
۳۱. شورای آموزشی دانشگاه	۱۹۹	۳/۲۱	۱/۰۷	۲/۷۸	۱۹۸	۰/۰۰۶	
۳۲. رئیس دانشکده	۲۰۰	۳/۰۳	۱/۱۱	۰/۳۸۲	۱۹۹	۰/۷۰۳	
۳۳. شورای گروه آموزشی	۲۰۰	۳/۲۵	۱/۰۱	۴/۵۱	۱۹۹	۰/۰۰۰	

به منظور شناسایی موانع ساختاری بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از ۶ گویه مطرح شده برای این پرسش گویه‌های شماره ۲۸ (هیئت امنای دانشگاه) با مقدار ۰/۵۷۶، گویه شماره ۳۰ (هیئت ممیزه دانشگاه) با مقدار (۰/۴۲۱) و گویه شماره ۳۲

با مقدار $0/382$ در سطح معناداری $\alpha = 0/05$ از نظر آماری معنادار نیست. اگر چه میانگین به دست آمده بالاتر از میانگین مقایسه است، ولی این تفاوت میانگین معنادار نیست و در سایر گویه‌ها میانگین به دست آمده بالاتر از $3/0$ است و فرض صفر هیچ گویه‌ای پذیرفته نمی‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که گویه‌های ۲۹، ۳۱ و ۳۳ از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

سؤال هفتم پژوهش: موانع مدیریتی- سیاسی بین‌المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی کدام‌اند؟

جدول ۷- گویه‌های مربوط به موانع مدیریتی - سیاسی بین‌المللی کردن برنامه درسی

مؤلفه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	شاخص	
				t	درجه آزادی
۳۴. شورای عالی انقلاب فرهنگی	۱۹۸	۳/۶۹	۰/۹۹۷	۹/۸۳	۱۹۷
۳۵. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	۲۰۰	۳/۸	۰/۹۴۰	۱۲/۰۳	۱۹۹
۳۶. قوانین و مقررات حاکم بر دانشگاه	۲۰۰	۳/۹۳	۰/۷۸	۱۶/۷۲	۱۹۹
۳۷. شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی	۲۰۰	۳/۶۳	۱/۰۶	۸/۳۸	۱۹۹
۳۸. هیئت امنای مرکزی	۱۹۵	۳/۲۱	۱/۰۶	۲/۸۱	۱۹۸
۳۹. شورای گسترش آموزش عالی	۱۹۸	۳/۷۱	۰/۹۳۶	۱۰/۷	۱۹۷
۴۰. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی (سابق)	۱۹۸	۳/۳۷	۱/۰۱	۲/۲۵	۱۹۷
۴۱. نظام مدیریتی کشور	۲۰۰	۳/۹۶	۰/۸۴۹	۱۵/۹۷	۱۹۹
۴۲. نحوه ارتباط و تعاملات سیاسی کشورمان با کشورهای منطقه	۲۰۰	۳/۷	۰/۹۲۴	۱۰/۷۱	۱۹۹
۴۳. نحوه ارتباط و تعاملات سیاسی کشورمان با کشورهای جهان	۲۰۰	۳/۹۱	۰/۷۷۱	۱۶/۶۸	۱۹۹
۴۴. مشکل خروج دانشجویان از کشور و گرفتن ویزا	۱۹۹	۳/۸۲	۰/۷۸۵	۱۴/۸۸	۱۹۸

به منظور شناسایی موانع مدیریتی - سیاسی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه‌های مرتبط آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از ۱۰ گویه مطرح شده برای این پرسش تمام گویه‌ها میانگینی بالاتر از $3/0$ دارند و فرض صفر هیچ گویه‌ای پذیرفته نمی‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که تمام گویه‌های مطرح شده از نظر اعضای هیئت علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

تفاوت معنادار بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی به تفکیک جنسیت.

جدول ۸- آزمون تی گروه‌های مستقل در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه درسی به تفکیک جنسیت

متغیر	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
	مرد	۵۵	۱۶۸/۱۶۳	۲۷/۷۶		۱۷۹	۰/۷۲۸

با توجه به داده‌های جدول ۸، $t = ۰/۳۴۸$ در سطح معناداری $۰/۰۵$ معنادار نیست. لذا، می‌توان گفت که بین نظرهای اعضای هیئت علمی به تفکیک جنسیت آنها در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

تفاوت معنادار بین نظرهای اعضای هیئت علمی در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی به تفکیک گروه آموزشی

جدول ۹- نتایج تحلیل واریانس یک راهه در خصوص تفاوت بین نظرهای اعضای هیئت علمی به تفکیک گروه آموزشی

شاخص	متغیر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروهی		۴۷۵۷/۰۶۸	۳	۱۵۸۵/۶۸۹	۲/۹۸	۰/۰۳۳
درون گروهی		۹۴۶۹۰/۹۹۸	۱۷۸	۵۳۱/۰۷۲		
جمع کل		۹۹۴۴۸/۰۶۶	۱۸۱			

با توجه به داده‌های جدول ۹، چون مقدار $F=2/۹۸$ در سطح معناداری $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار است، لذا، فرض صفر رد می‌شود؛ به عبارت دیگر، بین نظرهای اعضای هیئت علمی به تفکیک گروه آموزشی آنها در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه درسی تفاوت وجود دارد.

رتبه‌بندی گویه‌های متغیرهای تحقیق: با استفاده از آزمون رتبه‌بندی فریدمن گویه‌های هر یک از متغیرهای تحقیق به تفکیک اولویت‌بندی و در جداول ۱۰ تا ۱۶ ارائه شده است.

جدول ۱۰- رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به موانع فرهنگی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۳/۸۹	۱. ندادن اختیارات لازم به گروه آموزشی در زمینه تبادلات دانشجویی با سایر کشورها
دوم	۳/۷۹	۵. برگزار نشدن سخنرانیهای بین‌المللی در جهت رشد و توسعه دانشجویان به عنوان شهروند جهانی و تأکید بر چشم‌اندازهای بین‌المللی
سوم	۳/۵۲	۴. نامناسب بودن برنامه‌های درسی در افزایش آگاهی دانشجویان درخصوص توسعه و نشر ارزشها در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی
سوم	۳/۵۲	۶. عدم توجه گروه آموزشی در ایجاد زمینه فرهنگی مناسب برای بین‌المللی کردن برنامه درسی
چهارم	۳/۳۴	۳. بسته بودن درهای آموزش عالی به سوی ایده‌ها و افکار جدید بین‌المللی
پنجم	۲/۹۴	۲. برگزار نشدن نمایشگاه در دانشکده برای معرفی و شناسایی سایر فرهنگها

جدول ۱۱- رتبه‌بندی گویه‌های موانع مربوط به روش تدریس بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی آموزش

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۳/۴۱	۹. نبود آموزش مشارکتی با سایر کشورها
دوم	۲/۴۰	۱۰. نبود آموزش به صورت آنلاین
سوم	۲/۳۰	۸. برگزار نشدن سمینارهای الکترونیکی
چهارم	۱/۸۹	۷. نبود آموزش از راه دور

جدول ۱۲- رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به موانع محتوایی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۲/۸۰	۱۲. عدم توجه به رشته‌های جدید
دوم	۲/۶۹	۱۱. به روز نبودن محتوای دروس با تحولات جهانی
سوم	۲/۴۸	۱۴. عدم توجه به مسائل جهانی (محیط زیست، صلح، مبارزه با فقر و بیکاری) از طریق استفاده از رویکرد تلفیقی بین رشته‌ای در سازماندهی محتوا
چهارم	۲/۰۳	۱۳. عدم توجه به ارائه محتوا به صورت آنلاین

جدول ۱۳- رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به موانع تجهیزاتی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۶/۶۳	۲۰. حضور نداشتن دانشجویان ایرانی در دانشگاه‌های خارج از کشور برای گذراندن دوره‌های کوتاه کارآموزی
دوم	۶/۲۸	۲۳. در دسترس نبودن فرصتهای لازم برای استادان
سوم	۶/۱۱	۱۹. دعوت نکردن از استادان و متخصصان خارجی و حضور آنها در دانشگاهها برای ارائه آموزشهای کوتاه مدت و بلند مدت به دانشجویان داخلی
چهارم	۵/۹۲	۲۲. عضو نبودن دانشجویان در مجامع و انجمنهای بین‌المللی
پنجم	۵/۹۰	۱۶. عدم تسلط به زبانهای خارجی
ششم	۵/۷۳	۲۱. شرکت نداشتن دانشجویان در پروژه‌های تحقیقاتی بین‌المللی
هفتم	۵/۰۵	۱۸. بازنگشتن افراد بورسیه به داخل کشور
هشتم	۴/۹۷	۱۷. عدم بهره‌گیری از بررسیهای کارشناسی و پژوهشی در خصوص بین‌المللی کردن برنامه درسی
نهم	۳/۶۲	۱۵. تدریس دروس خارج از تخصص اعضای هیئت‌علمی

جدول ۱۴- رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به موانع محتوایی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی آموزش عالی

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۲/۶۶	۲۴. توجه نامناسب به استفاده از فناوریهای جدید نظیر پست الکترونیکی و وب سایت
دوم	۲/۵۵	۲۶. توجه نامناسب به استفاده از سالنهای مباحثه اینترنتی به صورت آنلاین
دوم	۲/۵۵	۲۷. نبود امکانات سخت افزاری مناسب در عرصه اینترنت و فناوری
سوم	۲/۲۴	۲۵. توجه نامناسب به استفاده از شبکه‌های الکترونیکی نظیر گروههای چت با دانشجویان و استادان سایر کشورها

جدول ۱۵- رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به موانع ساختاری بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۳/۸۸	۳۳. شورای گروه آموزشی
دوم	۳/۶۹	۳۱. شورای آموزشی دانشگاه
سوم	۳/۵۴	۲۹. شورای پژوهشی دانشگاه
چهارم	۳/۲۵	۳۰. هیئت ممیزه دانشگاه
پنجم	۳/۳۱	۲۸. هیئت امنای دانشگاه
ششم	۳/۲۴	۳۲. رئیس دانشکده

جدول ۱۶- رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به موانع مدیریتی- سیاسی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی

اولویت	میانگین رتبه	گویه
اول	۷/۰۳	۴۱. نظام مدیریتی کشور
دوم	۶/۸۹	۳۶. قوانین و مقررات حاکم بر دانشگاه
سوم	۶/۷۰	۴۲. نحوه ارتباط و تعاملات سیاسی کشورمان با کشورهای جهان
چهارم	۶/۳۵	۳۵. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
پنجم	۶/۳۴	۴۴. مشکل خروج دانشجویان از کشور و گرفتن ویزا
ششم	۶/۱۱	۳۹. شورای گسترش آموزش عالی
هفتم	۵/۹۱	۳۴. شورای عالی انقلاب فرهنگی
هشتم	۵/۸۳	۴۳. نحوه ارتباط و تعاملات سیاسی کشورمان با کشورهای منطقه
نهم	۵/۷۶	۳۷. شورای عالی برنامه ریزی آموزشی
دهم	۴/۸۲	۴۰. سازمان مدیریت و برنامه ریزی (سابق)
یازدهم	۴/۲۷	۲۸. هیئت امنای مرکزی

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی گویه‌های ۱ تا ۶ به عنوان موانع فرهنگی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی محسوب می‌شوند. از دلایل این امر می‌توان بدین موارد اشاره کرد: برگزار نشدن کلاس‌هایی که بتوان دانشجویان خارجی را با فرهنگ و شرایط اقتصادی، سیاسی، تاریخی کشور میزبان آشنا کرد، توجه ناکافی به واقعیت وجود هویتها، نژادها و عقاید و به طور کلی، فرهنگهای مختلف در محیطهای دانشگاهی، فراهم نکردن زمینه‌ها و عناصر لازم در برنامه‌های درسی به منظور پاسخگویی به نیازهای دانشجویانی که از کشورهای دیگر مراجعه می‌کنند و هدفشان ضمن پیشرفت‌های علمی، کسب تجربه‌های فرهنگی و همچنین، شناساندن و معرفی فرهنگ خود است. نتایج این تحقیق مؤید یافته‌های قاهری (Ghaheri, 2005) است.

از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی از چهار گویه مطرح شده مربوط به روش تدریس، تمام گویه‌ها بجز گویه شماره ۷ به عنوان موانع مربوط به روش تدریس بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی محسوب می‌شوند. در حال حاضر، روشهای تدریس سنتی که در آن اغلب، دانشجو منفعل و مدرس فعال است، در دانشگاهها رایج است. بی‌تردید، بین‌المللی شدن آموزش عالی در روشهای تدریس تأثیر بسیار خواهد گذاشت، ولی همان‌طور که نتایج نشان داد، کمبود امکانات و تجهیزات برای بین‌المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی و برقراری ارتباطات علمی با دانشگاههای معتبر خارجی و آشنایی ناکافی استادان با روشهای استفاده از فناوری روز نیز بی‌تأثیر نبوده است و این نتیجه شاید به دلیل کم بودن تعداد دانشجویان خارجی در دانشگاهها و عدم تغییر روشهای آموزشی استادان باشد. نتایج این تحقیق مؤید یافته‌های قاهری است (Ghaheri, 2005).

از چهار گویه مطرح شده مربوط به محتوای بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی، تمام گویه‌ها بجز گویه شماره ۱۳ به عنوان موانع مربوط به روش تدریس بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی محسوب می‌شوند. از دلایل این امر می‌توان به عدم توجه به آخرین تحولات علمی و پژوهشی انجام شده در جهان اشاره کرد. همچنین، محتوای برنامه‌های درسی بر اساس اهداف خاص آموزشی کشورها تعیین می‌شود و بدون شک، این امر در تغییرات ایجاد شده در دروس دانشگاهی تأثیر خواهد گذاشت. نتایج این تحقیق مؤید یافته‌های قاهری است (Ghaheri, 2005).

از ۹ گویه مطرح شده مربوط به موانع انسانی بین‌المللی سازی برنامه‌ها، تمام گویه‌های مطرح شده از نظر اعضای هیئت‌علمی جزء موانع انسانی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند. از دلایل این امر می‌توان به مشکلات اعزام استادان به فرصتهای مطالعاتی خارج از کشور [از جمله اخذ روادید و هزینه‌های مربوط به مسافرت] به منظور برقراری ارتباطات مستمر علمی با استادان و متخصصان سایر کشورها اشاره کرد. همچنین، عدم تسهیل همکاریهای علمی بین‌المللی با دانشگاههای معتبر خارج از کشور، عدم امکان مبادله استاد و دانشجو با دانشگاههای بزرگ جهان، شرکت نداشتن دانشجویان در پروژه‌های بین‌المللی، از دست دادن نخبگان آموزش عالی کشور به دلیل فراهم نکردن شرایط مناسب برای آنها و اجرا نشدن پژوهشهای بین‌المللی در ایران، از جمله دلایل احتمالی این نتیجه ذکر کرد. نتایج این تحقیق مؤید یافته‌های قاهری است (Ghaheri, 2005).

از چهار گویه مربوط به موانع تجهیزاتی، تمام گویه‌ها از نظر اعضای هیئت‌علمی جزء موانع تجهیزاتی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند. استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات نیاز به تجدید ساختار و تغییرات سازمانی گسترده‌ای در نظام آموزش عالی دارد. ناآشنایی مسئولان امر با فناوری اطلاعات و ارتباطات و نبود انعطاف در نظام‌های آموزش عالی به منظور واکنش مناسب داشتن در برابر نیازهای در حال تحول دنیای علم و فناوری را می‌توان از جمله دلایل احتمالی این نتیجه ذکر کرد. نتایج این تحقیق مؤید یافته‌های آزادمنش و قاهری است (Azadmanesh, 2005; Ghaheri, 1384).

از شش گویه مطرح شده مربوط به موانع ساختاری، تمام گویه‌ها بجز گویه‌های شماره ۲۸، ۳۰ و ۳۲ از نظر اعضای هیئت‌علمی جزء موانع ساختاری بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند. از دلایل این امر می‌توان به تعدد نهادهای تصمیم‌گیر در ارتباط با دانشگاه، شفاف نبودن قوانین و آیین‌نامه‌ها در ارتباط با دانشگاه، پذیرفته نشدن جایگاه دانشگاه و آزادی آکادمیک توسط مسئولان رده بالای کشور اشاره کرد.

از ده گویه مطرح شده مربوط به موانع مدیریتی - سیاسی، تمام گویه‌ها از نظر اعضای هیئت‌علمی جزء موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی محسوب می‌شوند. از دلایل این امر می‌توان گفت که بین‌المللی شدن آموزش عالی که همراه با خصوصی‌سازی مراکز علمی دانشگاهی است نیز با موانع سیاسی زیادی روبه روست. دولت‌ها به دلایل امنیتی دوست ندارند که مراکز دانشگاهی آنها به روی همه دانشجویان جهان باز باشد. مراکز خصوصی که در زمینه آموزش عالی فعالیت می‌کنند نیز باید از قوانین دولت‌ها در خصوص آموزش عالی پیروی کنند. اما این تنها بخشی از موانع سیاسی آموزش عالی است؛ به عبارت دیگر، موانعی است که دولت‌های دانشجوی پذیر ایجاد می‌کنند و بخشی دیگر از موانع مربوط به دولت‌های دانشجوی فرست است. این دولت‌ها فرایند بین‌المللی شدن آموزش عالی را با مباحثی همچون فرار مغزها و تهاجم فرهنگی در ذهن خود تداعی می‌کنند. از نظر این دولت‌ها دانشجویان با هزینه کشور مادر تحصیلات مقدماتی را به پایان می‌رسانند و بهترین نخبگان برای ادامه تحصیل به کشورهای دیگر مهاجرت می‌کنند که حاصل آن یا فرار نخبگان است که هرگز بر نمی‌گردند و در صورت بازگشت چنان شیفته فرهنگ کشور مقصد خود شده‌اند که به ترویج فرهنگ آن کشور می‌پردازند که به آن تهاجم فرهنگی می‌گویند.

همچنین، نتایج آزمون تی مستقل در خصوص نظرهای اعضای هیئت‌علمی بر حسب جنسیت برای تمام گویه‌ها معنادار نیست. لذا، تفاوت دو گروه در تمام گویه‌های مطرح شده برای این سؤال پژوهش معنادار نیست و می‌توان گفت که بین گروه‌ها اتفاق نظر وجود دارد.

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه در خصوص نظرهای اعضای هیئت‌علمی بر حسب گروه‌های مختلف نشان می‌دهد که نظر هر چهار گروه در خصوص موانع بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی در تمام گویه‌های مطرح شده برای این سؤال پژوهش تفاوت وجود دارد و نظرهای هر چهار گروه با هم برابر نیست. همچنین، F کلی به دست آمده برای سؤال تحقیق برابر با $۲/۹۸$ در سطح $۰/۵$ معنادار است. لذا، می‌توان گفت که در این متغیر تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی

- ایجاد شرایط مناسب برای بحث و تبادل نظرهای علمی بین دانشجویان داخلی و خارجی.
- حذف موانع و مشکلات اعزام استادان به فرصت‌های مطالعاتی خارج از کشور [از جمله اخذ روادید و هزینه‌های مربوط به مسافرت] به منظور برقراری ارتباطات مستمر علمی با استادان و متخصصان سایر کشورها.
- تسهیل همکاری‌های علمی بین‌المللی با دانشگاه‌های معتبر خارج از کشور و عقد تفاهمنامه همکاری و اجرایی کردن آنها.
- ایجاد زمینه‌ای برای انجام دادن پژوهش‌های بین‌المللی در دانشگاه‌های ایران.
- ایجاد زمینه و تسهیلات بهتر و بیشتر در ارتباط با برنامه‌های مبادلاتی نظیر تبادل دانشجو و استاد و محقق با مراکز دانشگاهی و پژوهشی معتبر جهان.
- تجدید نظر در برنامه‌های درسی هم از نظر محتوا و هم از نظر ارائه به دانشجویان خارجی.
- تجدید نظر در روش‌های تدریس برنامه‌های درسی به دلیل حضور دانشجویان خارجی در دانشگاهها.
- فراهم‌سازی زمینه‌هایی در برنامه‌های درسی به منظور رشد مهارت‌های ارتباطی و زبانی دانشجویان، به خصوص زبانهایی که در روابط بین‌المللی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

References

1. Alladin, I.(1992); "International Co- operation in Higher Education: The Globalization of Universities"; Higher Education in Europe, Vol. 17, No. 4, pp. 4-13.
2. Altbach , P. (1999); Comparative Studies in Higher Education, in Postlethwaite in (ed) The Encyclopedia of Comparative Education and Nation System of Education.
3. Anneke lub, Cheps , "Europeanisation, Internationalization and Globalization in Higher Education,(2002): <http://www.nlua.gr /dep / old/international/wto/susulub-pdf> last vist 06/o9/2005
4. Arefi, Mahboubeh (2005); Strategic Curriculum in Higher Education, Tehran: Jahade Daneshgahi Publications, Shahid Beheshti University (in Persian).
5. Azadmanesh, Nahid (2005); The Study of Possibility Evaluation of the Application of Modern Technology IcT in Higher Education Curriculum from the Viewpoint of Faculty Members of Shahid Beheshti University, IcT Specialists, and Curriculum Specialists; M.A. Thesis of Shahid Beheshti University, Tehran: Educational Science and Psychology (in Persian).
6. Bell, F. (1996); Internationalization the Curriculum: A Dubious Concept, Variousy Interpreted- what is Going on the UK and Europe?; 2 UNESCO Conference, Macquarie University.
7. Bond, S. L. (2003); Untapped Resources: Internationalization of the Curriculum and Classroom Experience: A Selected Literature Review; Ottawa, Canadian

- Bureau for International Education, Available at: <http://www.cbie.ca> last vist o5/o1/2005.
8. Caruuna, viv and Jane Honstock(2003). Internationalising the Curriculum: From Policy to Practice: <http://www.edu.sulford.ac.uk/her/proceedings/papers/vc30.rtf> last vist 09/07/2005.
 9. Currie, J. and J. Newson (1998); Universities and Globalization: Critical Perspectives; London, Sage.
 10. De Wit, Hans (1999); Rationales for the Internationalization of Highereducation; Center for International Higher Education Policy (Not Accessible to Public, Copies Available from the Authors of this Report <http://www.bc.edu> last vist 06/05/2004.
 11. De Wit, Hans (2001); Rationales for the Internationalization of Higher Education; University Van Amsterdam, the Nether Lanex; Available at: <http://www.ipr.pt/millenivm/wit11.htm>.
 12. Deakin University (2002); International and Culturally Inclusive Curricula – Operational, Policy (not Accessible to Public; Copies Available from the Authors of this Report) [Guide.nsf/http://theguide.deakin.edu.au/The](http://theguide.deakin.edu.au/The) last vist 08/06/2007.
 13. Devita, G. and P. Case (2003); “Rethinking the Internationalization Agenda in UK Higher Education”; Jounarl of Futher and Higher Education, Vol. 27, No, 4, pp. 383-398.
 14. Fathi Vajargah, Kurosh (2007); Curriculum toward New Identities; 1st Vol., Tehran: Aijj Publications(in Persian).
 15. Gelade, S. (2003); “Internationalization and Academic Staff; 17 IDP Australian Enternational Education Conference; Melbourn, Available at: [http:// idp.com/17aicppapers](http://idp.com/17aicppapers). last vis4/6/2006
 16. Ghaheri, RaziyeH (2005); The Identification of the Degree of International Relations of Higher Education Impact in Teaching Curriculum from the Viewpoint of Faculty Members of State Universities of Tehran and Curriculum Specialists; M.A. Thesis of Shahid Beheshti University, Tehran (in Persian).
 17. Ghiddens, A. (1990); The Consequences of Modernity; Stanford, Stanford University Press.
 18. Huang, F.(2003); “Transanational Higher Education: A Perspective from China”; Higher Education Research and Development, Vol. 22, No. 2, pp. 193-204.
 19. Humphreys, D. (2004); Diversity Plans: What Impact Can they Have?; Diversity Digest, Digest/ Subject Archive.cfm= student <http://diversityweb.org/>
 20. Karimi, Abdolazim (2003); Education and Democracy Structures; Tehran: Teaching and Education Research Center (in Persian).

21. Knight, J. (1993); "Internationalization: Management Strategies and Issues"; International Education Magazine, CBIE, Ottawa, Vol. 9, No. 1, pp. 21-22.
22. Knight, J. (2004); Internationalization Issues Actors and Questions: A Comparative Regional Analysis; IMHE Paper July.
23. Knight, J. and H. De Wit (1995); Ch 1 Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspective; In Strategies for Internationalization of Higher Education, H .De Wit, Amsterdam, EAIE.
24. Knight, J. and H. De Wit (1997); Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspective; In De Wit (ed); Internationalization of Higher Education: A Comparative Study; Amsterdam: European Association of Internationalization Education.
25. Knight, J.(1997); Asia Pacific Countries in Comparison to Those in Europe and North America: Concluding Remarks in Internationalization in Higher Education: in Asia Pacific Countries; Knight, J. and H. de wit(eds) Amsterdam: European Association for International Education.
26. Knight, Jane (2003); Internationalization of Higher Education: Praction and Priorities; IAU, Survey, P. 8.
27. Lemasson, J. P.(1999); Introduction: The Internationalization of Canadian Universities; In A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization; S. Bond and J.P. Lemasson, Ottawa, International Development Research Centre.
28. Lim, G.(eds) (1995); Strategies for a Global University: Model International Development Experiment; East Lansing: Michigan State University.
29. Mestenhauer, Josef A. (1999); "Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing the Campus"; Continuing Higher Education Review, Vol. 63.
30. Meyer, John W. (1999); Globalization and the Curriculum: Problems for Theory in the Sociology of Education; Department of Sociology Stanford University, Available at: edu/cer /meyer1.doc <http://www.yale.edu/cer/meyer1.doc> last vist 07/08/2005.
31. Navarro, Muria (2004); Faculty Perspectives on Strategies to Internationalize the Undergraduate Agricultural Curriculum.
32. Nilsson, B. and N. Otten (2003); "Editorial"; Journal of Studies in International Education, Vol. 7, No. 1, P. 3.
33. Nilsson, B. and N. Otten (2003); "Editorial"; Journal of Studies in International Education, Vol. 7, No. 1, P. 3.
34. Project Report Of Internationalization of the Curriculum (2005); Monashuniversity, Australia.
35. Qaing, Zha (2003); "Internazionalization of Higher Education towards a Conceptual fram Work"; Policy Futwes in Education, Vol.1, No. 2, www.ords.co.uk/pdf last vist o5/01/2005.

36. Rahmati, Marjan (2003); The Study of Globalization Phenomenon and Higher Education from the Viewpoint of High Managers of Ministry of Sciences, Researches, and Technology, and University Presidents and Research Centers; M.A. Thesis of Shahid Beheshti University, Tehran: Educational Science and Psychology (in Persian).
37. Rhoades, G. and D. Smart (1996); The Political Economy of the Entrepreneurial Culture in Higher Education: Policies towards Foreign Student in Australia and the United States; In the Social Role of Higher Education: Comparative Perspectives; K. Kempner and WG. Tierney(eds), New York, Garland Publishing, Inc.
38. Schapper, J. and S. E. Mayson (2004); "Internationalization of Curricula: An Alternative to the Taylorism of Academic Work"; Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 26, No. 2, pp. 189-205.
39. Scott, P. (1999); "Globalization and the University"; CRE Action, 115, pp. 35-46.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.