

تحلیلی بر بومی سازی و بین المللی شدن برنامه درسی دانشگاهها در عصر جهانی شدن

علی قاسم پور دهقانی^۱، محمد جواد لیاقت دار^۲

سید ابراهیم جعفری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۰۳/۲۰

چکیده

در سال‌های اخیر، «بین‌المللی شدن» یکی از مباحث مهم محافل دانشگاهی بوده است. این موضوع دلالت بر تلفیق بُعد بین‌المللی، میان‌فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و نحوه آموزش دارد. بومی‌سازی، نظریه دیگری است که خواهان اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و سرمایه‌های فرهنگی و ارزش‌های محلی خاص در موقعیت خاص است و همچون رویکرد بین‌المللی شدن، پاسخی در برابر پدیده جهانی شدن است. هدف مطالعه حاضر، بررسی ماهیت و الگوهای عملی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و تبیین ربط و نسبت این رویکرد با نظریه‌های بومی‌سازی علوم و پدیده جهانی شدن است. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی و تحلیلی است که تلاش شده موضوع تحقیق با بهره‌گیری از نظریات متخصصان حوزه علوم تربیتی و جامعه‌شناسی مورد بررسی و نقد قرار گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد بومی‌سازی و بین‌المللی شدن یکی از مهم‌ترین لوازم در عصر جهانی شدن، و رویکردی مهم برای احیای تفکر اسلامی در نظام علمی فرهنگی جهان است. اگرچه هر نظام آموزشی طبق آرمان‌ها و اهداف جامعه و با توجه به میزان اهمیتی که برای دانش ملی و دانش جهانی قائل است، راهکارها و فرصت‌های خاصی در ارتباط با رویکرد بین‌المللی سازی و بومی‌سازی علوم دارد، اما نظام‌هایی که دور از هرگونه افراط و تفریط در این زمینه قدم برداشته‌اند، توانسته‌اند نسبت به فرصت‌ها و چالش‌های پیش رو، تصمیمات مؤثرتری داشته باشند و در بحث تولید علم و تحقق رسالت‌های آموزش عالی، اثربخش‌تر عمل کنند.

واژه‌های کلیدی: بین‌المللی شدن، جهانی شدن، بومی شدن، برنامه‌ریزی درسی، آموزش عالی.

alighasempur@gmail.com

javad@edu.ui.ac.ir

jafari@edu.ui.ac.ir

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

مقدمه

دانشگاه‌ها یکی از مهم‌ترین اجزای نهاد آموزش و از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهی جهان آینده تلقی می‌شوند. به دلیل دگرگونی‌های شدیدی که امروزه دنیای آموزش عالی را تحت تأثیر قرار داده، اهداف، برنامه‌ها و جهت‌گیری‌های دانشگاه‌ها بیش از پیش در کانون توجه واقع شده‌اند. مروری بر تحولات آموزش عالی از ظهور اولین دانشگاه در قرن سیزدهم تا به امروز نشان می‌دهد آموزش عالی همواره نهادی پویا و متغیر بوده و همگام با تحولات و ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و معرفتی تغییر کرده است. برخی از عوامل ایجاد تحول در نظام‌های آموزش عالی عبارتند از «جهانی شدن»^۱، «بین‌المللی شدن»^۲ و «بومی شدن»^۳.

نگاهی به تغییرات صورت‌گرفته در بیشتر دانشگاه‌های دنیا نشان می‌دهد برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران دانشگاه‌ها با توجه به میزان دل‌بستگی به مقوله‌های دانش بومی، دانش جهانی، هویت ملی و هویت جهانی، رویکردهای متفاوتی را در برنامه‌ریزی‌های خود اتخاذ کرده‌اند. البته طبق یافته‌های پژوهشی، نظر و عمل آنان سبب شده که یا در دانش جهانی محو و یا در قفس دانش بومی خویش محدود شوند. برخی دیگر به خاطر انتخاب راه متعادل‌تر، توانسته‌اند با استفاده از فرصت‌های ناشی از پدیده جهانی شدن و رویکرد بین‌المللی‌سازی، ضمن اثبات، حفظ و تقویت دانش بومی و هویت ملی از دانش و هویت جهانی بهره‌ها ببرند و علاوه بر این سهم قابل ملاحظه‌ای در تولید دانش بومی و دانش جهانی کسب کرده، به مرحله بالاتری گام بردارند.

هدف نوشتار حاضر، واکاوی و تحلیل ماهیت، اهداف و الگوهای عملی نظریه بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی است. نظریه بین‌المللی‌سازی برنامه درسی از نظر متخصصان تعلیم و تربیت «پارادایم جدید» حوزه برنامه درسی است (میداستون^۴، ۱۹۹۶؛ ریزوی^۵، ۲۰۰۰ و گسل^۶، ۲۰۰۵). به دلیل ربط و نسبتی که این نظریه با نظریه بومی‌سازی دانش و بحث دانش جهانی دارد، نظریه‌های بومی‌سازی علوم و نظریه جهانی‌سازی برنامه‌های درسی در این مقاله نقد و تشریح می‌شوند. نظریه جهانی شدن به دلیل شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که با نظریه بین‌المللی شدن دارد،



1. Globalization
2. Internationalization
3. Localization
4. Maid Stone
5. Rizvi
6. Gacel

در آغاز معرفی می‌شود، سپس نظریه بین‌المللی‌سازی برنامه درسی با توجه به مدل‌ها و دلایل بین‌المللی‌سازی برنامه درسی تبیین و تحلیل می‌شود. در ادامه دانش بومی و نظریه‌های مربوط به این حوزه معرفی و تحلیل می‌شود که نشانگر نوع تمرکز و جهت‌گیری نظام‌های آموزشی نسبت به دانش بومی و دانش جهانی است.

روش پژوهش

روش تحقیق در این مقاله، روش توصیفی و تحلیلی است؛ از این رو مطالعه حاضر بیشتر به روش کیفی و با تأکید بر فرایندها و درک و تفسیر آنها انجام شده است؛ بنابراین به منظور تبیین ماهیت، اهداف و فرصت‌های ناشی از رویکردهای بومی‌سازی و بین‌المللی‌سازی و پدیده جهانی‌شدن، تلاش شده با بهره‌گیری از مهم‌ترین نظریات مطرح در این زمینه و نیز با عنایت به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و علمی آموزش عالی کشورمان، موضوع مورد نقد و تحلیل قرار گیرد.

جهانی‌شدن و اثرات آن بر آموزش عالی

جهانی‌شدن که گاهی نظریه اجتماعی و گاهی نیز یک امر واقع تلقی شده است (لیولن^۱، ۲۰۰۲: ۹)، بیانگر این حقیقت است که انسان امروز در حال تجربه کردن زندگی کاملاً متفاوتی با گذشته است. ظهور و توسعه امکانات ارتباطی، میزان ارتباطات متقابل میان جوامع انسانی و مردم را گسترانده، و چهره «نظام جدید جهانی» را آشکار نموده و سیستمی شکل گرفته که در آن هر اتفاق، تصمیم و فعالیتی در هر گوشه‌ای از عالم می‌تواند نتایج مهمی برای دیگر بخش‌های دور و نزدیک ایجاد کند (هاروی^۲، ۲۰۰۹). جهانی‌شدن از نظر نایت^۳ (۱۹۹۹) یعنی به جریان افتادن تکنولوژی، اقتصاد، دانش، مردم، ارزش‌ها و ایده‌ها بر فراز مرزها و هر کشوری را به گونه‌ای صرف نظر از تاریخ، سنن، فرهنگ و انتظارات تحت تأثیر قرار می‌دهد. جهانی‌شدن، همچون جزئی از هستی شکل گرفته و از این منظر، ابعاد جهانی و بین‌المللی آموزش عالی مهم‌تر شده است (نایت، ۲۰۰۴). اگرچه جهانی‌شدن نمی‌تواند یک نتیجه عمومی داشته باشد یا یک جهان همگن خلق کند و از این رو نتایج گوناگون و متضادی دارد (شافر^۴، ۲۰۰۲: ۱۱)، اما به باور

1. Lewellen
2. Harvey
3. Knight
4. Schaeffer





متخصصان، همه دانشگاه‌ها تحت تأثیر جهانی شدن هستند و جهانی شدن در تمام سطوح و ابعاد آموزش عالی تأثیرات عمیقی به جای گذاشته است (اسکات^۱، ۱۹۹۸؛ نایت، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۴ و دلنتی^۲، ۲۰۰۲). برخی از مهم‌ترین زمینه‌های جهانی شدن در آموزش عالی عبارتند از:

۱. قرار گرفتن دانش در فضای سایبر و حذف زمان و فاصله به عنوان موانع دانش و ارتباطات؛
۲. سهولت جابه‌جایی استادان و دانشجویان و برگزاری روزافزون کنفرانس‌های بین‌المللی؛
۳. افزایش تشکلهای و شبکه‌های ارتباطی میان دانشگاه‌ها؛
۴. افزایش فعالیت گروهی در تحقیقات و انتشار کتاب‌ها و مقالات؛
۵. استاندارد شدن عناصر آموزشی و پژوهشی در آموزش عالی.

به باور متخصصان، امروزه بین رسالات آموزش عالی و اثرات پدیده اجتناب‌ناپذیر جهانی شدن تنش ایجاد شده است. دانشگاه‌ها از طرفی، مؤسساتی محلی و ملی هستند و انتظار می‌رود همواره متوجه نیازهای بومی و ملی باشند. از طرف دیگر، رقابت، چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از جهانی شدن باعث شده تا دانشگاه‌ها با نگاهی فراتر، سطح و عمق نظر و عمل خویش را گسترش دهند. برخی معتقدند راه حل رفع این تنش جهانی - محلی^۳، جهانی سازی آموزش عالی نبوده و بین‌المللی سازی آموزش عالی کارگشایتر است (بک^۴، ۲۰۰۸: ۵۸).

به هر حال، ضرورت‌های عصر جدید ایجاب می‌کند توجه ویژه‌ای نسبت به این رویکردهای بومی سازی و بین‌المللی سازی صورت گیرد. با توجه به اینکه نظام آموزش عالی کشور ما بر دو منبع میراث اسلامی و ایرانی تکیه دارد، رویکردهای انتخابی در برنامه‌ریزی‌های آموزش عالی باید بتواند راه را برای اعتلای تمدن اسلامی ایرانی در جهان پیش رو فراهم کند. چنین حرکتی مستلزم توجه به ابعاد فرهنگی و تمدنی دانش و معرفت است. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی کشور باید بتواند در کنار حفظ باورها، ارزش‌ها، سنت‌ها، اعتقادات دینی و توجه به دیرینه باستانی و اسلامی، توسعه علمی، پژوهشی و مهندسی دانش، بینش، باورها و فرهنگ جامعه را هم در سطح بومی و ملی و هم در سطح بین‌المللی محقق سازد.

بین‌المللی شدن در آموزش عالی

صاحب‌نظران سراسر جهان همواره در جهت مفهوم‌سازی نظریه بین‌المللی شدن در آموزش

1. Scott
2. Delanty
3. Global/Local Tension
4. Beck

عالی تلاش کرده‌اند. از میان آنها، نایت نقش چشمگیری داشته است (ژان یو^۱، ۲۰۱۰). نایت، بین‌المللی شدن - در سطح سازمانی - را چنین تعریف کرده است: «فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، میان فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و نحوه آموزش» (نایت، ۲۰۰۴: ۲۹). اگرچه بین‌المللی شدن و جهانی شدن یکی نیستند، اما به صورتی پویا مفاهیمی به هم وابسته دارند. جهانی شدن را می‌توان عامل شتاب‌دهنده و کاتالیزور تصور کرد، درحالی‌که بین‌المللی شدن گونه‌ای پاسخ است، اما پاسخی است فعال و هوشمندانه. «بین‌المللی شدن، جهان آموزش عالی را تغییر می‌دهد و جهانی شدن، دنیای بین‌المللی شده را تغییر می‌دهد» (نایت، ۲۰۰۴: ۵). بین‌المللی شدن اشاره به روابط میان دولت - ملت‌ها دارد، به‌گونه‌ای که شناخت و احترام به تفاوت‌ها و سنت‌ها را تشویق می‌کند (ویلی^۲، ۲۰۰۸). اما پدیده جهانی شدن تمایل و رغبتی به احترام به تفاوت‌ها و مرزها ندارد و مبانی بسیاری از دولت‌ها را تحلیل برده و همگنی و یکسان‌سازی^۳ را دنبال می‌کند. بین‌المللی شدن، فرایند جبران‌کننده به تمایلات جهانی شدن و حمایت از مقاومت در برابر آخرین اثرات همگن‌سازی و ملیت‌زدایی^۴ است (گسل^۵، ۲۰۰۵).

در نظر اسچورینان^۶ (۱۹۹۹) بین‌المللی شدن فرایند آموزشی ضدسلطه‌ای و در جریان است که در متن علم و عمل بین‌الملل اتفاق می‌افتد، جایی که جوامع به عنوان خرده‌سیستمی از جهان بزرگ‌تر و جامع‌تر در نظر می‌آیند. این فرایند در نظام آموزشی، مستلزم برنامه‌ای جامع و چندوجهی از عمل است تا در همه جنبه‌های آموزشی تلفیق و ادغام شود (اسچورینان، ۱۹۹۹: ۲). اکثر صاحب‌نظران معتقدند اصلی‌ترین عنصر بین‌المللی‌سازی، برنامه‌های درسی دانشگاه‌هاست. تاگارت (۲۰۰۳) معتقد است بین‌المللی شدن نظریه‌ای است که خواهان اعمال دو گونه تحول در برنامه درسی دانشگاه‌هاست: یکی تغییر در برنامه‌ها به منظور تناسب‌سازی برنامه‌ها با نیازهای دانشجویان و فعال کردن دانشجویانی که دارای زمینه فرهنگی متفاوتی هستند؛ دوم، تغییر در برنامه‌ها با هدف آماده‌سازی دانشجویان به منظور زندگی و کار در محیط‌ها و سازمان‌هایی که با محیط دانشگاه و خانه دانشجویان متفاوت است.

1. Zhan Yu
2. Wylie
3. Homogenization
4. Denationalism
5. Gacel
6. Schoorinan



الگوها و رویکردهای بین‌المللی‌سازی برنامه درسی

بین‌المللی‌کردن برنامه درسی از نظر محتوا^۱ (آنچه تدریس می‌شود) و از نظر شکل^۲ (روش ارائه) و از نظر ساختار^۳ (سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و محتوای برنامه‌ها) در مراکز آموزش عالی متنوع است و مبتنی است بر جذب و به‌کارگیری^۴، بهسازی آموزش، توانایی و تعهد استادان در اجرای اهداف بین‌المللی‌شدن؛ تجربه و مبادله بین‌المللی استاد و دانشجو؛ برقراری ارتباط با مؤسسات آموزش عالی بین‌المللی و آژانس‌های تابعه (بیک، دیویس و السون، ۱۹۹۶). سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۵ (۲۰۰۴)، الگوهای مختلف برنامه‌های درسی بین‌المللی‌شده را در ۹ مورد معرفی کرده است:

۱. برنامه‌هایی که دانشجویان را برای مشاغل تعریف‌شده بین‌المللی آماده می‌کند؛
۲. برنامه‌هایی که منتهی به اخذ گواهینامه‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای بین‌المللی می‌شود؛
۳. برنامه‌هایی که تحصیل آن منتهی به دو رشته‌ای شدن^۶ است؛
۴. برنامه‌هایی که برخی قسمت‌های آن اجباری و قابل ارائه در دانشگاه‌های خارج از کشور است (مبادله و فرصت‌های مطالعاتی)؛
۵. برنامه‌هایی همراه با دوره‌های بین‌المللی و یا مطالعات میدانی و زبانی؛
۶. برنامه‌های میان‌رشته‌ای^۸ از قبیل مطالعات میدانی و منطقه‌ای در بیش از یک کشور؛
۷. برنامه‌هایی که در آن دامنه دروس اصلی با کمک رویکردهای میان‌فرهنگی و فرافرهنگی بین‌المللی^۹ توسعه یافته است؛

۸. برنامه‌هایی به زبان خارجی که آشکارا مسائل ارتباطی و میان‌فرهنگی را آموزش می‌دهد؛
 ۹. برنامه‌هایی که محتوای آن به طور خاص برای دانشجویان خارجی طراحی شده است.
- کیانگ^{۱۰} (۲۰۰۳) که بین‌المللی‌شدن را راهی برای مقاومت و پاسخ‌دهی دولت‌ها به پدیده



1. Content
2. Form
3. Structure
4. Recruitment
5. Back, Davis and Olsen
6. Oecd
7. Double Degree
8. Interdisciplinary
9. Cross-cultural-Intercultural Approaches
10. Qiang

جهانی‌سازی می‌داند، معتقد است بین‌المللی‌شدن از طریق چهار رویکرد قابل تحقق است: رویکرد فعالیت، رویکرد شایستگی، رویکرد روحیه‌ای و رویکرد فرایندی.

الف) رویکرد فعالیت: ^۱ این رویکرد مبتنی بر فعالیت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی درسی، تبادل استاد و دانشجو، حمایت‌های تکنولوژیکی و مطالعات و پژوهش‌های بین‌المللی است. این رویکرد احتمالاً متداول‌ترین و شناخته‌شده‌ترین رویکرد در عرصه بین‌المللی‌سازی است و غالباً هم‌معنی آموزش بین‌المللی است که در اواخر دهه هفتاد و دهه هشتاد مطرح شده است. ب) رویکرد شایستگی: ^۲ این رویکرد بر توسعه و رشد مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و ارزش‌ها در دانشجویان، اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه‌ها تأکید دارد. مهم‌ترین مسئله رویکرد شایستگی این است که چگونه تولید و انتقال دانش می‌تواند کمک‌کننده رشد و توسعه شایستگی‌ها در افراد باشد، به‌گونه‌ای که آنان از نظر بین‌المللی و میان‌فرهنگی، دانا و ماهر شوند؛ بنابراین در این رویکرد، طراحی برنامه‌ها به‌ویژه برنامه‌های درسی بین‌المللی شده، صرفاً پایان کار نبوده و وسیله‌ای برای توسعه و خلق شایستگی‌ها در دانشجویان و کارکنان آموزش عالی است.

ج) رویکرد روحیه‌ای: ^۳ این رویکرد بر ایجاد فرهنگ و جوئی تأکید دارد که ارزش‌گذارنده و حمایت‌کننده چشم‌انداز و ابتکار عمل بین‌المللی و میان‌فرهنگی است. این رویکرد اغلب به نظریه‌های رشد و توسعه سازمان‌ها مرتبط می‌شود. نظریه‌هایی که بر جو و فرهنگ سازمانی تأکید و توجه دارند و پشتیبان مجموعه‌ای از اصول و اهداف خاص در این جو و فرهنگ هستند. کیانگ (۲۰۰۳) به‌درستی معتقد است بعد بین‌المللی یک مؤسسه آموزشی بدون داشتن نظامی از باورهای قوی و فرهنگ پشتیبان هرگز شکل نخواهد گرفت.

د) رویکرد فرایندی: ^۴ در این رویکرد بر القا و تلفیق بعد بین‌المللی و میان‌فرهنگی در فرایندهای تدریس، پژوهش و خدمات از طریق ترکیب فعالیت‌های متنوع رویه‌ها و سیاست‌ها تأکید می‌شود. مهم‌ترین مسئله در این رویکرد، ضرورت بیان پایداری بعد بین‌المللی است؛ بنابراین همیشه روی جنبه‌هایی از برنامه‌ها نظیر عناصر سازمانی، سیاست‌ها و رویه‌ها تأکید می‌شود.

برخی دیگر از محققان معتقدند لازمه تحقق رویکرد بین‌المللی‌سازی، ارائه فعالیت‌های تعاملی در آموزش و پژوهش نظام‌های آموزشی است که دربرگیرنده چند عنصر

1. Activity Approach
2. Competency Approach
3. Ethos Approach
4. Process Approach



است: فعالیت‌های تبادلی انسانی، یعنی جابه‌جایی دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی؛ برنامه‌ریزی درسی؛ فعالیت‌های پژوهشی که شامل سازماندهی کنفرانس‌های بین‌المللی و رهبری پژوهش‌های مشترک برای ارائه یافته‌های تحقیق و مقالات علمی است و توسعه راهبردهای بین‌المللی (ژان یو، ۲۰۱۰)؛ بنابراین بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی همانند سایر رویکردهای برنامه‌ریزی دارای اصول خاص خود است. مهم‌ترین این اصول عبارتند از: ارزش قائل شدن به تفاوت‌های فرهنگی؛ توسعه، بازنگری، بهسازی و خودارزیابی؛ تلفیق دروس؛ متناسب‌سازی (سنجش ارزشمندی) حوزه مطالعاتی و آگاهی از ارزش‌ها و اهداف. از نظر تاگارت (۲۰۰۳) بین‌المللی‌شدن یکی از اهداف مقدم برای ورود به هزاره سوم است و برای بین‌المللی‌سازی آموزش، برنامه درسی، محیط پشتیبان یادگیری دانشجویان محلی و بین‌المللی، لازم است به راهبردهای پیشنهادی متخصصان توجه کرد:

راهبرد اول: گنجانیدن محتوای بین‌المللی در برنامه درسی در هر جا که از نظر آموزشی مفید و امکان‌پذیر باشد.



راهبرد دوم: رهبری، توسعه و بهسازی کارکنان و هیئت علمی به منظور ارتقای فعالیت‌های مدیریتی، آموزشی و برنامه‌ریزی درسی برای دانشجویان بین‌المللی.

راهبرد سوم: پیگیری بازخورد خاص از سوی دانشجویان بین‌المللی به منظور اطمینان از اینکه فعالیت‌های آموزشی آنان، با انتظاراتشان و نیز آرمان‌های دانشگاه هماهنگ است.

راهبرد چهارم: فراهم‌سازی فرصت‌ها و حمایت از دانشجویان برای انجام فعالیت‌های علمی، فرهنگی و بین‌المللی در طول دوران تحصیل.

گذشته از لزوم مراعات راهبردهای فوق، متخصصان تأکید دارند به منظور موفقیت بیشتر در فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی، لازم است برخی الزامات نیز مراعات شود. این الزامات عبارتند از جذب دانشجویان بین‌المللی؛ استخدام و بهره‌گیری از کارکنان و اساتید باتجربه بین‌المللی؛ استفاده از نمونه‌های بین‌المللی برنامه درسی؛ ایجاد خدمات حمایتی برای دانشجویان؛ جریان یا اصلاح کلینیکی برای کسانی که از نظر زبان مشکل دارند (تاگارت، ۲۰۰۳).

دلایل بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی

میدلستون (۱۹۹۶)، ریزوی (۲۰۰۰) و گسل (۲۰۰۵) این حرکت و روند جهانی به سوی بین‌المللی‌شدن را «پارادایمی جدید» در حوزه برنامه درسی می‌دانند. انگیزه‌ها و دلایل این نوع

جهت‌گیری را می‌توان در دو سطح ملی و سطح شناسایی کرد. در سطح ملی^۱ مهم‌ترین نیروهای تأثیرگذار عبارتند از: رشد و توسعه منابع انسانی، انعقاد پیمان‌های راهبردی، تولید درآمد و تجارت اقتصادی، ساخت ملت و سازمان، رشد و توسعه فرهنگی-اجتماعی و فهم متقابل. در سطح سازمانی^۲ هم پنج عامل شناسایی شده که عبارتند از: بهبود کیفیت، رشد و توسعه منابع انسانی، تولید درآمد، ایجاد روابط راهبردی و تولید پژوهش و دانش (نایت، ۲۰۰۵). بر اساس نظر کایرن^۳ (۲۰۰۵) دلیل موجه جهت‌گیری بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی دو مورد عمده است: یکی تحقق نیازهای ملل و جهان، و دیگری رشد و توسعه افراد جوامع مختلف. به طور کلی می‌توان چهار دلیل را برای بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی شناسایی کرد: دلایل سیاسی، دلایل اقتصادی، دلایل اجتماعی فرهنگی و دلایل علمی.

الف) دلایل سیاسی: دلایل سیاسی بیانگر آن است که منافع آموزش جهانی در راستای کمک به فهم رابطه میان حکومت‌هاست و شامل سیاست‌های خارجی، امنیت ملی، همکاری تکنولوژیکی، صلح و فهم متقابل، هویت ملی و هویت منطقه‌ای است. در جهان امروز آموزش، بُعد چهارم سیاست خارجی است (نایت، ۲۰۰۴) و همکاری آموزشی به منزله نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده روابط دیپلماتیک میان ملت‌ها محسوب می‌شود. از آنجاکه اغلب نخبگان سیاسی از میان دانشگاهیان برگزیده می‌شوند، گسترش اعطای بورس‌های بین‌المللی و پذیرش دانشجویان خارجی به منزله نوعی معرفی فرهنگ و جامعه خود به رهبران سیاسی و مدیران ارشد آینده کشورهای جهان است. همچنین روابط دانشگاهی می‌تواند موجب استحکام روابط سیاسی و اقتصادی میان دولت‌ها شود (دویت، ۲۰۰۲: ۸۶).

ب) دلایل اقتصادی: از نظر اقتصادی استدلال می‌شود که بین‌المللی‌شدن سبب افزایش سرعت توسعه علمی کشورها می‌شود و نیز انبوهی از تجارب و پیوندهای اقتصادی را ایجاد می‌کند و در نتیجه تجارت و صنعت علم به منزله یکی از منابع اقتصادی گسترش می‌یابد (جاستون و ادلشتاین، ۲۰۰۳). در یک بررسی جامع از علل گسترش فرایند بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در دهه ۱۹۸۰ نشان داده شده که ارزش‌های اقتصادی بیش از مسائل دانشگاهی در بین‌المللی‌شدن غلبه داشته است (دویت، ۲۰۰۲: ۸۴).

ج) دلایل علمی و آکادمیکی: دلیل علمی نیز به شناسایی و تبیین اهداف و مقاصد استانداردهای

1. National-level
2. Institutional-level
3. Kieran
4. Johston and Edelstein



علمی مراکز آموزشی جهان مربوط می‌شود و به دنبال فراهم‌سازی افق میان‌فرهنگی و بین‌المللی در تدریس، پژوهش، توسعه نگرش آکادمیکی و ارتقای کیفیت است. تحقیقات بر این نکته تأکید دارند که تفکر انتقادی که لازمه اجتناب‌ناپذیر علم است، بدون داشتن نوعی چشم‌انداز و نگرش بین‌المللی امکان‌پذیر نیست (بلچر^۱، ۱۹۹۵). مک بورنی (۲۰۰۰) معتقد است دانشگاه‌ها برای این رویکرد بین‌المللی در دستورکار خویش قرار می‌دهند که انتخاب‌های جذابی برای دانشجویان فراهم کنند، نیروی کار دانا و آگاه بین‌المللی تربیت کنند و سنت‌های بین‌المللی شده در تعلیم و تربیت را گسترش دهند.

د) دلایل اجتماعی - فرهنگی: به لحاظ فرهنگی و اجتماعی بین‌المللی شدن آموزش عالی و گسترش مبادلات دانشگاهی سبب رشد اجتماعی دانشگاهیان می‌شود، زیرا دامنه تجربه اجتماعی و دانش فرهنگی دانشجویان و دانشگاهیان از ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف افزایش می‌یابد و باعث نوعی «جهش» در فرایند رشد آنها از نظر یادگیری، خلاقیت و نوآوری‌های مختلف می‌شود (نایت، ۱۹۹۱ و ۲۰۰۴). واچر^۲ (۲۰۰۰) معتقد است برنامه درسی بین‌المللی، مجموعه‌ای از شایستگی‌ها و مهارت‌هایی است که از سوی دانشگاه‌ها به نسل بعد داده می‌شود. این شایستگی‌ها و مهارت‌ها صرفاً بین‌المللی نبوده و میان‌فرهنگی هم هستند. یکی دیگر از دلایل بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی، پرورش «هوش فرهنگی»^۳ است. هوش فرهنگی همان قابلیت فرد برای سازگاری با افراد مختلف از فرهنگ‌های گوناگون و نیز توانایی مدیریت سازگار و اثربخش در اثنای این ارتباطات است. از طریق این فرایند دوسویه، دانشجویان و استادانی که دارای پیش‌زمینه اجتماعی و فرهنگی مختلف هستند، تجارب، دانش و تخصص خود را به منظور ارتقای ادراک و توانایی‌شان برای زندگی و کار اثربخش در موقعیت‌های محلی و بین‌المللی در حال تغییر، مبادله می‌کنند؛ بنابراین، بین‌المللی سازی یکی از مکانسیم‌های پرورش هوش فرهنگی است (ادلی، آنگ و تن^۴، ۲۰۰۶: ۴۹).

دانش بومی و بومی‌سازی دانش

مباحث و انتقادهایی که به‌تازگی از مبانی علم جدید، هویت ملی و هویت اجتماعی به دنبال پدیده جهانی شدن توسط اندیشمندان مختلف صورت گرفته، موجب پیدایش مفاهیم تازه‌تری



1. Belcher
2. Watcher
3. Cultural Intelligence
4. Earley, Ang and Tan,

همچون «دانش بومی»^۱ و «بومی‌سازی»^۲ شده است. منظور از «دانش بومی» هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاصی قرار دارد. این واژه را برای نخستین بار، گیرتنر^۳ در سال ۱۹۸۳ مطرح کرده است. وی در این باره گفته منظور از دانش بومی، دانش خاصی است که به‌شدت در موقعیت و بافت خاصی ریشه داشته و رشد کرده است (هرزل و ورکام،^۴ ۲۰۰۸: ۴۵۳). به عبارت دیگر، دانش بومی، دانشی است که طی زمان توسط افراد بنا شده و به مرور اشاعه یافته و مبتنی بر پیشینه فرهنگی، تاریخی و بستر اجتماعی کاملاً خاصی است. برخی «بومی‌سازی» را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص می‌دانند (چنگ، ۲۰۰۰: ۱۱). این تعریف دو برداشت را به ذهن متبادر می‌کند: اول اینکه، بومی‌سازی یعنی انطباق^۵ همه هنجارها، ابتکارات و ارزش‌هایی که هدفشان تحقق بخشیدن به نیازهای جامعه است؛ دوم اینکه، بومی‌سازی یعنی ارتقای^۶ ارزش‌های محلی، هنجارها و مسائل مورد علاقه، مشارکت و التزام به فعالیت‌ها در سطح جامعه. توسعه و رشد فرهنگ بومی، تحقق آمال و آرزوهای جامعه، علاقه‌مندی به اخلاق و هنجارها و فعالیت و مشارکت و حمایت از نوآوری‌های فنی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، بومی برخی مثال‌های بومی‌سازی است (چنگ، ۲۰۰۲: ۱۲).

امروزه دانش بومی و نیز رویکرد بومی‌سازی دانش در جوامع کاملاً مختلف و دارای درجات و شدت و ضعف فراوانی است. دانش بومی، به باور متخصصان، معرفتی است که در طول زمان و توسط افراد مختلف در جامعه‌ای محلی پدید آمده و اشاعه یافته و بدیهی است که این دانش در اجتماعات مختلف، مبتنی بر بُن‌مایه‌های متفاوتی است؛ بنابراین معرفت و دانشی که از نگاه آنان معتبر و ارزشمند است، ممکن است از سوی جوامع دیگر سودمند نباشد و حتی اعجاب‌برانگیز نخواهد بود که نظام دانش بومی و محلی در جوامع مختلف از همدیگر متفاوت باشد (چنگ، ۲۰۰۴). چنگ، معتقد است اگر قوت دانش بومی چشمگیر باشد، می‌تواند در رشد و توسعه ملت‌ها و نیز رشد و توسعه دانش جهانی مؤثر باشد و این دانش می‌تواند در سایر جوامع از اعتبار لازم نیز برخوردار باشد. عکس قضیه نیز ممکن است. مثلاً اگر دانش

1. Local Knowledge
2. Localization
3. Geertz
4. Herzele and Woerkum
5. Adaptation
6. Enhancement



بومی تحت تأثیر عناصر خارجی قرار بگیرد، طبیعی است که نتواند پویایی و توسعه لازم را داشته باشد و در نتیجه پیامد این حالت آن خواهد بود که این دانش در دانش جهانی غرق و محو و بی‌اثر می‌شود و مشخص است که دلیل آن، عدم تناسب و کارایی خود دانش بومی است (چنگ، ۲۰۰۴: ۱۰).

بحث و نظریه‌های پیرامون بومی‌سازی، سبب شده تا در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت بگیرد. برای مثال این موضوع چند سالی است که به طور خاص در جوامع اسلامی و نیز کشورهای آسیایی مطرح شده است. در کشور ما، به باور طرفداران بومی‌سازی، مطالعات انتقادی صورت گرفته از ماهیت و شیوه علمی که تاکنون در اغلب مراکز آموزشی ارائه شده، ناظر بر نقص کارکردی و نقص در مبادی اولیه و شکل دهنده این علوم بوده است. محققان معتقدند که در این عرصه، علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهش‌های علمی که در مورد مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی معروف شده‌اند، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب همان دیدگاه‌های مادی‌گرایانه و ایدئالیستی منعکس می‌کنند و در واقع، این دو مکتب، به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به هیچ روی، جامع‌نگر و جهان‌شمول محسوب نمی‌شوند.



جهت‌گیری‌های فرایند بومی‌سازی دانش در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی

یکی دیگر از مباحثی که به دنبال پدیده جهانی شدن مطرح شده، بحث هویت ملی و هویت جهانی و مسئله ماندگاری یا تداوم هویت‌های ملی در جریان جهانی شدن و بین‌المللی شدن است. هویت عبارت است از «فرایند معناسازی بر اساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعه به‌هم‌پیوسته‌ای از ویژگی‌های فرهنگی است که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود» (کاستلز، ۲۰۰۵: ۲۲)؛ به بیان دیگر، هویت ملی عبارت است از «ترکیبی از گرایش‌ها، احساسات و ادراکات مربوط به عناصر و وابستگی‌های اجتماعی فرهنگی که موجب وحدت و انسجام اجتماعی می‌شود و جزئی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد» (برنچ، تایال و تریپلت، ۲۰۰۸: ۷۷۸). در رابطه با پدیده جهانی شدن و مسئله حفظ یا حذف هویت ملی، نظرگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. برخی معتقدند حرکت در جهت جهانی شدن، تأثیر منفی بر هویت‌های ملی و محلی دارد. گروهی دیگری بر این اعتقادند که جهانی شدن، تأثیری در یکسان‌سازی و همگرایی

1. Castells
2. Branch, Tayal and Triplett

جهانی و حذف هویت ملی ندارد (بهاک^۱، ۲۰۰۸: ۳۰۶). گروه سوم، معتقدند در واقع انقلاب در زمینه ارتباطات، باعث تشدید آگاهی‌های قومی - فرهنگی بیشتر می‌شود. از نظر این گروه، جهانی‌شدن همواره متضمن همزمانی و درون‌پیوستگی دو پدیده بوده که به صورت قراردادی «امر جهانی» و «امر محلی» نامیده می‌شوند. از این حیث آنان اصطلاح «محلی جهانی‌شدن»^۲ را ترجیح می‌دهند (گسل، ۲۰۰۵: ۱۳۹). گذشته از نظریات فوق که گویای جهت‌گیری افراد در ارتباط با پیامدها و اثرات جهانی‌شدن و بین‌المللی‌شدن بر هویت ملی و جهانی بوده، نظریه‌های دیگری نیز وجود دارد که جهت‌گیری برخی نظام‌های آموزشی را در ارتباط با سطح تمرکز بر دانش بومی، هویت ملی، دانش جهانی و هویت جهانی نشان می‌دهد. این نظریات از سوی چنگ (۲۰۰۴: ۲۴-۷) مطرح شده و تحلیل آنها نشان می‌دهد نظام‌های آموزشی بر مبنای هریک از این نظریه‌ها در ارتباط با پدیده جهانی‌شدن و نظریه بومی ماندن چه سیاست‌هایی می‌تواند اتخاذ کنند. برنامه‌های درسی آنان دارای چه ویژگی‌های است و به‌طور کلی نظام آموزشی از چه نقاط قوت و نقاط ضعفی برخوردار است و در نهایت پیامد و برون‌داد آن نظام چیست.

الف) نظریه درخت:^۳ نظریه درخت، مبتنی بر این اصل است که دانش بومی ریشه در ارزش‌ها و سنت‌های بومی دارد، و در عین حال می‌تواند عناصر خارجی مفید را از دانش جهانی جذب کند تا به رشد جامعی برسد. اغلب کشورهای هم‌چون چین، ژاپن، تایلند، کره، به منظور حفظ هویت‌ها و سرمایه‌های محلی خویش در برابر امواج و چالش‌های جهانی‌شدن، با توسل به نظریه درخت و از طریق نظام آموزشی خود در تلاش هستند. طبق نظریه درخت، اساس دانش در نظام‌های آموزشی، توجه به ترجیحات فرهنگی و بومی است و این کمک می‌کند تا دانش‌آموختگان با نگرشی جهانی رشد یابند و در عین حال پای‌بند به سنت‌ها و هویت‌های بومی خود باشند. طبق نظریه درخت، رشد و توسعه فردی و اجتماعی در جوامع محلی که دارای ضعف فرهنگی باشند، یعنی آن غنای فرهنگی لازم را نداشته باشند، با مشکل مواجه می‌شود. در این حالت است که جوامع سعی می‌کنند به صورتی گزینشی عمل کنند و طبیعی است که هر اندازه گزینش‌ها بالا باشد، نمادی از تعصب و مقاومت در برابر تغییر ظاهر می‌شود. ب) نظریه کریستال:^۴ برخی از جوامع نسبت به جهانی‌شدن نگران هستند و این باعث شده که آنان بخواهند علاوه بر حفظ دانش و هویت بومی خویش، جنبه‌های مخصوصی از دانش

1. Bhawuk
2. Glocalization
3. Theory of Tree
4. Theory of Crystal



بومی را در بستر دانش جهانی رشد و توسعه دهند. کلید این فرایند، توجه به دانش بومی به منظور انباشتن دانش جهانی در برابر نیازها و خواسته‌های جامعه محلی است؛ بنابراین، آموزش و برنامه درسی باید بر اساس آن دسته از ارزش‌های بومی و ملی که مرتبط با دانش جهانی است طراحی و سازماندهی شود. در نتیجه برون‌داد این نوع نظام آموزشی، دانش‌آموختگانی است که با چشم‌انداز و نگرشی جهانی، به صورتی محلی و بومی اندیشیده و عمل می‌کنند. در این حالت است که میان دانش محلی و دانش جهانی مغایرتی حادث نمی‌شود، زیرا بر مبنای نظریه کریستال، نیازهای فرهنگی و هویت‌های بومی شناسایی شده و متناظر با آنها، دانش و ابزارهای دانش جهانی انتخاب می‌شود که منجر به رشد و توسعه هویت محلی می‌شود.

ج) نظریه قفس^۱: یکی از مهم‌ترین نگرانی‌های دولت‌ها و جوامع این است که خود را در برابر حجم گسترده دانش و تکنولوژی حفظ کنند. نظریه قفس، مبتنی بر این فرض است که وفاداری محلی باید هسته اصلی هرگونه عمل تربیتی قرار گیرد. در نتیجه فرایند رشد و توسعه دانش بومی می‌تواند با عنایت به واردات و توجه به دانش جهانی باشد ولی این امر باید به منظور محدودسازی توسعه بومی و محلی و تعامل با جهان خارج در چهارچوبی روشن و شفاف باشد؛ یعنی لازم است چهارچوبی با مرزهای دقیق ایدئولوژیکی و هنجارهای اجتماعی برای طرح برنامه درسی مشخص شود تا بلکه اقدامات آموزشی دقیقاً با خواسته‌ها و نیازهای جامعه تطابق داشته باشند.

د) نظریه DNA^۲: بیشتر جوامع آسیایی، اقدامات زیادی برای جایگزین‌سازی سنت‌ها و هویت‌های بومی با ایده‌ها و هویت‌های اقتباس‌شده از سایر کشورها داشته‌اند. نظریه DNA گویای اقتباس محض از کشورهای غربی است. این نظریه تأکید بر کارگشایترین و برترین عناصر از دانش جهانی برای جایگزین کردن با عناصر سست و ضعیف محلی در راستای توسعه جامعه محلی دارد؛ بنابراین، طراح برنامه درسی در این جوامع باید نسبت به دانش محلی و نیز دانش جهانی گزینشی و اقتباسی عمل کند. یعنی بتواند عناصر قوی و نیز عناصر ضعیف از دو بافت دانش بومی و دانش جهانی را به‌خوبی تشخیص دهد. طبق این نظریه فراگیران تشویق می‌شوند تا برای انتقال هرگونه عنصر مفیدی به سمت بافت بومی و محلی هوشیارانه عمل کنند. نتیجه مورد انتظار در این دیدگاه انسانی بومی - جهانی است که می‌تواند با ترکیبی از دانش جهانی و دانش بومی، اندیشیده و عمل کند.



1. Theory of Birdcage
2. Theory of Dna

ه) نظریه قارچ^۱: نظریه قارچ مبتنی بر این فرض است که اقتباس گونه‌های خاصی از دانش جهانی برای رشد و توسعه محلی و فردی، نسبت به تولید دانش بومی، روشی آسان و پسندیده است. بنا به دلایل اقتصادی، تاریخی و جغرافیایی، توسعه برخی جوامع شدیداً وابسته به سایر کشورهاست. پس جای تعجب نیست که در عصر جهانی‌شدن، کشورهای وابسته به فکر توسعه کشورهایی باشند که حیات توسعه‌ای ایشان به آنها ربط دارد؛ بنابراین در این فرایند، دانش بومی هضم‌کننده دانش‌های مهم جهانی است. از این دیدگاه طراحان برنامه درسی باید فراگیران را کمک کنند تا بتوانند در راستای رشد و اعتلای خود و جامعه خویش، دانش ارزشمند جهانی را شناسایی کنند. طبق نظریه قارچ، طراحی آموزش باید به گونه‌ای باشد که بتواند دانش جهانی را در شکلی که نیازهای افراد را برآورده سازد دربرگیرد. پیامد آموزشی این نوع نظام آموزشی تربیت فراگیرانی است که مسلط بر انواع معین دانش جهانی شده‌اند و می‌توانند به صورتی مستقل بیندیشند و عمل کنند.

و) نظریه آمیب^۲: نظریه آمیب نشانگر آن است که رشد و توسعه دانش بومی صرفاً منوط به استفاده مفید و کامل دانش انباشته‌شده جهانی است. آن دسته از کشورهایی که پیشینه فرهنگی چشمگیری نداشته‌اند، مسلم است که نسبت به حفظ ارزش‌های محلی و سرمایه‌های فرهنگی پافشاری نمی‌کنند. برای این قبیل کشورها، اقتباس و تطبیق با تغییرات سریع جهانی و بقای اقتصادی در رقابت‌های بین‌المللی بسیار مهم‌تر است؛ بنابراین، این کشورها طبق نظریه آمیب عمل می‌کنند. بر اساس نظریه آمیب، طراح برنامه درسی باید یک زنجیره کامل از برنامه‌های آموزنده جهانی را به منظور نهایت استفاده از دانش جهانی اتخاذ کند تا فراگیران بتوانند به گونه‌ای بهتر با محیط‌های متغیر انطباق یابند.

طبق نظر چنگ (۲۰۰۴)، نوع تصمیمات جوامع به منظور توسعه دانش بومی یا بهره‌گیری از دانش جهانی، آن اجتماعات و نیز نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی‌شان را در یکی از این نظریه‌ها قرار خواهد داد و بنابراین از نظر علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، آینده خاصی را در پیش رو خواهند داشت.

زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و علمی در آموزش عالی کشور

با توجه به مباحث مطرح‌شده، توجه به رویکرد بین‌المللی‌سازی به منظور پاسخ یا اتخاذ تدابیر

1. Theory of Fungus
2. Theory of Amoeba



مناسب در مقابل اثرات جهانی شدن امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. اگرچه در عصر جهانی شدن، جهت‌گیری بین‌المللی‌سازی در برنامه‌های درسی امری لازم است، اما ضرورت دارد به منظور پرهیز از التقاط، خصوصاً التقاط فکری و فرهنگی، بومی‌سازی دانش در اولویت فرایندهای آموزشی و رکن اصلی سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی قرار گیرد. در این قسمت به پژوهش‌هایی اشاره می‌شود که تأییدکننده این ادعاست.

برای مثال بازرگان و همکاران (۱۳۸۹) طی پژوهشی، با هدف بررسی وضعیت موجود آموزش عالی فراملی ایران، با نگاهی توصیفی-تاریخی به مسائل و چشم‌اندازهای آموزش عالی فراملی در کشور ایران، پرداخته و با ارزیابی وضعیت موجود آموزش عالی فراملی در کشور ایران به این نتیجه رسیده که ایران یک کشور واردکننده آموزش عالی و همزمان صادرکننده آموزش عالی فراملی به شمار می‌آید. اما مطالعه درون‌دادها و فرایندهای این نوع آموزش در قالب برنامه‌های مشترک میان دانشگاه‌های خارج از ایران با دانشگاه‌های داخلی نشان‌دهنده آن است که وضعیت موجود آن از مطلوبیت برخوردار نبوده است (بازرگان، قلی‌زاده و دادرس، ۱۳۸۹). آموزش عالی فراملی ایران، یکی از جریان‌های فرصت‌سازی است که اگر به نحو شایسته اجرا و هدایت شود، می‌تواند هم در جهت اشاعه دانش و فرهنگ بومی کشور و هم در جهت جذب منافع سیاسی و اقتصادی کارساز و راهگشا شود. یافته‌های پژوهشی بازرگان و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که بازنگری و بهسازی آموزش عالی فراملی ایران بیش از پیش باید در دستور کار برنامه‌ریزان درسی و مهندسان فرهنگی کشور قرار گیرد.

یکی از دلایل برنامه‌ریزی درسی با رویکرد بومی و بین‌المللی در آموزش عالی کشور، به‌روزرسانی و هویت‌بخشی به برنامه‌های درسی رشته‌های علمی در دانشگاه‌های کشور است. برآوردها و بررسی‌های انجام‌شده در این زمینه نشان داده که برنامه‌های درسی در برخی از رشته‌های دانشگاهی در جامعه ما از وضع مطلوبی برخوردار نیست. برای مثال آراسته و همکاران (۱۳۸۷) پژوهشی را با هدف بررسی وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن انجام دادند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که ارزیابی دانشجویان دانشگاه‌های تهران از تناسب محتوای درسی استادان بر نارضایتی آنها در این زمینه دلالت دارد. در این راستا دانشجویان گروه‌های آموزشی علوم انسانی بیش از سایر گروه‌ها به عدم تناسب محتوای درسی اشاره داشته اما دانشجویان فنی و مهندسی رضایتمندی بیشتری را ابراز داشته‌اند.

دلیل دیگر برای برنامه‌ریزی درسی با رویکرد بومی و بین‌المللی در آموزش عالی کشور، طرح این پرسش است که آیا رابطه‌ای بین جهت‌گیری بین‌المللی شدن و کیفیت برنامه‌های درسی



در آموزش عالی وجود دارد یا خیر. جی یونگ^۱ (۲۰۰۹) یکی از محققان برجسته‌ای است که پژوهشی با هدف بررسی رابطه میان بین‌المللی شدن و کیفیت آموزش عالی انجام داده است. او با ارائه شاخص‌های کیفیتی در ارزیابی آموزش عالی به عنوان پیش فرض پژوهشی، دانشگاه‌هایی که رویکرد بین‌المللی شدن را در برنامه خود داشته‌اند ارزیابی نموده و به این نتیجه رسیده که رابطه مثبت و معنی‌داری میان بین‌المللی شدن و کیفیت آموزش عالی وجود دارد. کالن^۲ (۲۰۰۵) محقق دیگری است که در یک مطالعه تجربی درباره تأثیر تحصیل خارج از کشور بر دانشجویان به این نتیجه رسید که در راستای بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، فرصت‌های فرهنگی خاص و البته آموزش‌های خاص فرهنگی نصیب دانشجویان می‌شود و دانشجویان از این رهگذر به دانش و نگرش‌های خاص فرهنگی دست پیدا می‌کنند. مواجهه با فرهنگ‌های دیگر باعث فراگیری دانش و تجاربی می‌شود که هرگز امکان تحصیل آن در وطن برای فرد وجود ندارد. عقاید قالبی فرد شکسته می‌شود، تعصبات بیهوده، تعدیل و چشم‌انداز وسیع‌تری از جامعه و فرد برای دانشجویان خارجی به وجود می‌آید (کالن، ۲۰۰۵).



ویلیامز (۲۰۰۵) طی پژوهشی با هدف بررسی علل بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، از طریق مصاحبه و پرسشنامه، مهم‌ترین عوامل بین‌المللی شدن را در این موارد می‌داند: رشد و توسعه دانش ملی و بومی به کمک دانش کشورهای دیگر، اعتباربخشی به تحصیلات عالی بین‌المللی، بهسازی و توسعه نظام آموزشی و بهبود کیفیت منابع انسانی، کسب توانایی برای رقابت در جوامع دانش‌محور، کسب مهارت‌های لازم برای رویارویی با چالش‌های اقتصادی جهان، کشف راه‌های جدید برای حل مسائل، افزایش خودآگاهی و کسب تجربیات جدید از جوامع مختلف، ایجاد تعامل بین‌المللی و کسب مهارت‌های زبانی در محیط واقعی و ایجاد چشم‌انداز مناسب شعلی در آینده.

با نگاهی تاریخی - اجتماعی به گذشته کشورمان متوجه می‌شویم در «عصر زرین فرهنگ ایرانی» که تا زمان حمله مغول ادامه دارد، نهادهای علمی و فرهنگی جامعه ما رشد و توسعه قابل ملاحظه‌ای یافتند که البته درخشش این نهادها فارغ از هرگونه مرز ملی بود. این نهادها در سایه نگرش جهان‌شمول تمدن اسلامی - ایرانی در میراث گسترده تمدن‌های اسلام، ایران، هند، یونان و روم سهیم شدند. در تمام این دوره، تمدن ایرانی با درهم‌تنیدن تار علوم که ریشه فراتمدنی داشتند با پودهای فرهنگ تمدن ایرانی توانستند دستاوردهای علمی و تمدنی شگرف

1. Ji-yeung
2. Kallen

و عظیمی پدید آورند (خرمشاد و آدمی، ۱۳۸۸: ۱۷۲-۱۷۱)؛ بنابراین در عصر زرین فرهنگی ایران، هم توجه به دانش بومی و ارزش‌های ملی و دینی در دستور کار نهادهای آموزشی بود و هم نگرش جهان‌وطنی اندیشمندان و متفکران علمی و دینی باعث شد تا ضمن تعامل جهان با مراکز علمی و دانشمندان، تمدن ایرانی و اسلامی پرثمر شود.

به زعم گلشنی (۱۳۸۷: ۹۷-۸۳) در اندیشه اسلامی، عواملی وجود دارد که موجب گسترش دانش در جهان اسلام شد. آنها عبارتند از: تشویق اسلام و مسلمانان به کسب علم، تشویق اسلام به تفکر در طبیعت و شناخت جهان، ارزش ذاتی علم در هر زمان و هر مکان و کسب آن از هر کسی، نگرش جهان‌وطنی دانشمندان مسلمان به علم و تعامل جهانی با مراکز علمی در کل جهان، روحیه حقیقت‌جویی در برابر تعصب‌ورزی دینی مسیحیت و تعصب قومی مغول‌ها، قائل بودن به وحدت علوم در عین کثرت آنها. مطابق با آنچه گفته شد مشخص می‌شود نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران در حال حاضر و در شرایط جهانی شدن باید متوجه حفظ و نشر دانش محلی، سرمایه فرهنگی و ارزش‌های بومی و عرضه آن به سایر منابع یا نهادهای برون‌محلی یا جهانی باشد. این سیاست هم مستلزم بومی‌سازی علوم و هم نیازمند بین‌المللی‌سازی نظام‌های آموزش عالی است.



بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر تأکید داشت که کشور ما به طور قطع یکی از مهم‌ترین حوزه‌های علمی فرهنگی بوده و هست. لذا به منظور مقاومت در برابر اثرات پدیده جهانی شدن و همچنین حفظ و احیای تفکر اسلامی در جغرافیای علمی فرهنگی جهان، چاره‌ای جز جهانی عمل کردن ندارد. اگر این مهم دارای الزاماتی باشد، یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین ارکان آن، بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و نظام فکری، معرفتی و مراودات علمی- فرهنگی است. البته حدود بیش از دو دهه است که اکثر نظام‌های آموزش عالی جهان رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی را در پیش گرفته‌اند و در حال حاضر این رویکرد در جامعه جهانی به یک هنجار تبدیل شده است. بدیهی است نظام آموزش عالی کشور ما دیر یا زود گام‌های بلندی در این مسیر خواهد گذاشت و به بین‌المللی‌سازی عناصر آموزش عالی خواهد پرداخت. البته تصمیمات و سیاست‌های راهبردی آموزش عالی کشور از مدت‌ها قبل متوجه این مسئله بوده و به این رویکرد توجه داشته است. برای مثال، در سند چشم‌انداز بیست‌ساله بیان شده است: «ایران

کشوری است توسعه یافته به جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه، با هویت اسلامی و انقلابی، الهام بخش در جهان اسلام و با تعامل سازنده و مؤثر در روابط بین الملل، برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری، متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی، دست یافته به جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی (شامل آسیای میانه، قفقاز، خاورمیانه و کشورهای همسایه) با تأکید بر جنبش نرم افزاری و تولید علم، رشد پُرشتاب و مستمر اقتصادی، ارتقای نسبی سطح درآمد سرانه». بر اساس برنامه چهارم توسعه، فصل چهارم ماده ۲۵ «دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی می‌توانند برای تأمین بخشی از هزینه‌های خود نسبت به پذیرش دانشجوی خارجی یا دانشجویان ایرانی که در دانشگاه‌های سایر کشورها در رشته تحصیلی مورد تأیید وزارت علوم و بهداشت مشغول به تحصیل اند، اقدام نمایند».

اگرچه می‌توان دلالت‌های متعددی برای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در کشور مطرح کرد، اما در حال حاضر ما شاهد دغدغه‌ها و نگرانی‌هایی در ارتباط با هویت، مبانی علم، دانش بومی و بومی‌سازی دانش در جامعه هستیم و این مسائل به‌ویژه بومی‌سازی علوم انسانی به یکی از اهداف و برنامه‌های تصمیم‌گیرندگان بنیادهای علمی کشور تبدیل شده است. در این شرایط، از سویی، در جامعه ما مسئله حفظ هویت ملی و توجه به دانش بومی اهمیت بیشتری پیدا کرده و از سوی دیگر، شواهد نشان می‌دهد مؤسسات آموزش عالی کشور توانمندی‌های گسترده‌ای برای بین‌المللی‌شدن دارند و مصوبات قانونی نیز بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی را تشویق و ترغیب می‌کنند. توصیه می‌شود که در چنین وضعیتی، شایسته نیست به بهانه بومی‌سازی، رویکرد بین‌المللی‌سازی را رها کرد و نیز روا نخواهد بود که به دلیل محاسن و فرصت‌های ناشی از بین‌المللی‌سازی، هویت ملی و رویکرد بومی‌سازی دانش را دست کم گرفت. این دو رویکرد دقیقاً پاسخی به تهدیدات جهانی شدن و مقابله‌ای شایسته علیه پیامدهای سیاست‌های فرهنگی جامعه جهانی است؛ در نتیجه، اگر به جوانب هر دو موضوع توجه کافی شود، روشن خواهد شد که می‌توان هم بهره‌های لازم را از بین‌المللی‌شدن آموزش عالی برد و هم می‌توان ضمن مدیریت و سرمایه‌گذاری هویت ملی و دانش، به‌ویژه دانش بومی، گامی استوار در راستای تحکیم و نیز اشاعه و معرفی دستاوردهای علمی، فرهنگی و ارزش‌های بومی برداشت. به نظر می‌رسد به منظور بهره‌گیری از منافع و فرصت‌های خاص ناشی از بین‌المللی‌شدن آموزش عالی کشور و نیز به منظور پرهیز از التقاط فکری و فرهنگی و حفظ



و تقویت دانش و فرهنگ بومی و ملی، بومی‌سازی دانش در برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور مورد توجه جدی قرار گیرد؛ بنابراین هر دو رویکرد همانند بال‌هایی تصور می‌شود که می‌تواند در عصر جهانی‌شدن، نظام مهندسی فرهنگی و علمی کشور را اوج و عظمت بخشد. بنابراین اگر دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی و تصمیم‌گیرندگان آموزش عالی در کشور نگران دانش بومی و هویت ملی و عواقب جهانی‌شدن هستند، لازم است مبنا و چشم‌انداز مطلوبی اختیار کنند و متوجه باشند که نظرگاه و جهت‌گیری آنان همچون هریک از نظریه‌های رشد دانش بومی که تشریح شد، آنان را به کدام جهت راهنمایی می‌کند. آنان باید اهداف اصلی بین‌المللی‌سازی آموزش عالی کشور را تعیین کنند و دقیقاً مشخص کنند آیا اهداف مذکور با رسالت‌های آموزش عالی کشور همخوانی دارد؟ آیا اجرای اهداف مذکور در تولید علم و اشاعه دانش، تقویت و غنی‌سازی فرهنگ و تربیت منابع انسانی مورد نیاز نقش مثبتی دارد؟ برنامه‌های درسی به طور خاص و آموزش عالی به طور عام باید به نفع چه کسانی یا گروه‌هایی بین‌المللی شود؟ ذی‌نفعان و ذی‌ربطان بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی چه کسانی هستند و سهم آنان در تعیین اهداف، اجرای رویکردها و برنامه‌ها و ارزشیابی از فرایندها چقدر است؟

بانگاهی بر نظریه‌های مرتبط با جهت‌گیری‌های جهانی‌شدن و بین‌المللی‌سازی مراکز آموزشی عالی، به این نتیجه می‌رسیم که هریک از رویکردها و نظریه‌هایی که برای بین‌المللی‌سازی یا بومی‌سازی برنامه‌های درسی مطرح شد، بر اساس میزان اهمیتی که برای دانش بومی، دانش جهانی، هویت ملی و هویت جهانی قائل است، پیامدها و برون‌دادهای خاصی را در جامعه به دنبال دارد. هریک از این نظریه‌ها، یک طیف یا تیزی از نظریه‌های برنامه درسی است که می‌توانند به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی نهادهای آموزشی کمک کنند تا اینان بتوانند به‌گونه‌ای شایسته‌تر به فهم پیامدهای مثبت و منفی برنامه‌ریزی‌های خود نائل شوند؛ لذا، ارجحیت هریک از این رویکردها در فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی مبتنی بر میزان اهمیت دانش بومی و هویت ملی در مقابل دانش جهانی و هویت جهانی است. برای مثال، اگر جهت‌گیری بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی جامعه ما، مبتنی بر نظریه‌های استعاره‌ای درخت، کریستال یا قفس باشد، طبیعی است که بهره‌گیری محض از دانش ملی، کانون توجه می‌شود و مراکز آموزشی ناچارند برای رشد و توسعه دانش ملی، فقط به پیشینه‌های فرهنگی و اجتماعی توجه کرده و در نتیجه، خود را از دانش جهانی بی‌نیاز ببینند و نتوانند بهره‌های لازم را از فرصت‌های جهانی‌شدن و بین‌المللی‌سازی ببرند و حتی به آسیب‌هایی مبتلا شوند.



از سوی دیگر، اگر رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی جامعه ما مبتنی بر نظریه‌های استعاره‌ای قارچ یا آمیب باشد، طبیعی است که توجه خود را بر دانش جهانی و استفاده از آن در طراحی برنامه‌های درسی متمرکز می‌کنند و این جهت‌گیری نیز، کم‌توجهی به رشد و پرورش دانش ملی، هویت ملی و سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی را به دنبال خواهد داشت؛ بنابراین بدیهی است انتخاب مسیری فی‌مابین دو رویکرد قبلی، جهت‌گیری بر مبنای نظریه DNA خواهد بود. اگر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی مبتنی بر این نظریه باشد، این فرصت فراهم می‌شود که هم از دانش بومی و هم از دانش جهانی استفاده شود. در نتیجه، فرصت‌ها، تهدیدها و چالش‌های ناشی از جهانی‌شدن و بین‌المللی‌سازی قابل تشخیص می‌شوند و نظام آموزش عالی می‌تواند به نقاط قوت آموزشی و پژوهشی خود بیافزاید و رسالت‌های خود را به‌گونه‌ای بهتر محقق سازد.



منابع

۱. آراسته، حمیدرضا، سبحانی نژاد، مهدی و همایی، رضا. (۱۳۸۷)، «وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۵)، صص ۴۷-۶۶.
۲. بازرگان، عباس، حسینی قلی‌زاده، رضوان، و دادرس، محمد. (۱۳۸۹)، «نگاهی به آموزش عالی فراملی در کشور ایران: مسائل و چشم‌انداز»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۵۸)، صص ۱۷-۱.
۳. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۷)، *نقشه جامع علمی کشور*، ویراست دوم، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۴. خرمشاد، محمدباقر، آدمی، علی. (۱۳۸۸)، «انقلاب اسلامی، انقلاب تمدن‌ساز؛ دانشگاه ایرانی، دانشگاه تمدن‌ساز»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، (۶)، صص ۱۸۸-۱۶۱.
۵. گلشنی، مهدی. (۱۳۸۷)، «عوامل مؤثر در شکوفایی علم در تمدن اسلامی»، *مجموعه مقالات مقدمه‌های بر دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی: بایسته‌های نظری*، تهران: معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
6. Beck, K. V. (2008), *Being International: Learning in a Canadian University*. Ph.D. Dissertation. Canada: Simon Fraser University.
7. Branch, C. W. Tayal, P. & Triplett, C. (2000), "The Relationship of Ethnic Identity and Ego Identity Status among Adolescents and Young Adults", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24 (6), pp. 777-790.
8. Castells, M. (2005), "Global Governance and Global Politics", *Academic Research Library*, Vol. 38, No. 1, pp. 9-16.
9. Cheng, Y. C. (2004), "Fostering local knowledge and human development in globalization of education", *International Journal of Educational Management*, 18 (1), pp. 7-24
10. Cheng, Y. C. (2000), A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium, *International Journal of Educational Management*, 14 (4), pp. 156-174.
11. Cheng, Y. C. Ng, K. H., & Mok, M. M. C. (2002), Economic Considerations in Education Policy Making: A Simplified Framework, *International Journal of Educational Management*, 16 (1), pp. 18-39.
12. Earley, P. C. Ang, S. & Tan, J. (2006), *Developing Cultural intelligence at work*, Stanford, CA: Stanford University Press.
13. Delanty, G. (2002), The Governance of Universities: What is the Role of the University in the Knowledge Society? *Canadian Journal of Sociology*, 27, (2), pp. 185-98.
14. De Wit, H. (2000), "Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education", in Barrows, L. C. (Ed.), *Internationalization of higher education: An institutional perspective. Papers on higher education* (CEPES/UNESCO, pp. 9-22), Bucharest.





15. Gacel, J. A. (2005), "The Internationalization of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry", *Journal of Studies in International Education*, 9 (121).
16. Haigh, M. (2002), "Internationalization of the Curriculum: Designing Inclusive Education for a Small World", *Journal of Geography in Higher education*, Vol. 26, No. 1. pp. 49-66.
17. Jang, J. Y. (2009), "Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education", *A dissertation submitted faculty of the Graduate School of the University of Minnesota*.
18. Leask, B. (2001), "Bridging the gap: Internationalizing university curricula", *Journal of Studies in International Education*, 5 (2), pp. 100-115.
19. Lewellen, T. C. (2002), *The Anthropology of Globalization: Cultural Anthropology Enters the 21st century*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
20. Huang, F. (2003), "Transnational Higher Education: A Perspective from China", *Higher Education Research & Development*, 22 (2), pp. 193-203.
21. Herzele, A. V. and Woerkum, C M. (2008), "Local Knowledge in Visually Mediated Practice", *Journal of Planning Education and Research*, 27, pp. 444-456.
22. Kieran, J. (2005), "International Education: The Concept, and its Relationship to Intercultural Education", *Journal of Research in International Education*, 4, p. 313.
23. Knight, J. (1994), *Internationalization: Elements and checkpoints* (Research Monograph, No. 7), Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
24. Knight, J. (1999), *A time of Turbulence and Transformation for Internationalization* (Research Monograph, No. 14), Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
25. Knight, J. (2003), "Updated Internationalization Definition", *International Higher Education*.
26. Knight, J. & deWit, H. (Eds.), (1997), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
27. Knight, J. & de Wit, H. (1999), *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: Organization for Economic Cooperation & Development, *Case Studies and Stocktake*, Canberra: DEETYA.
28. Knight, J. (2004), "Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches and Rationales", *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), pp. 5-31.
29. Leaske, B. (2001), Bridging the Gap: Internationalizing University Curricula, *Journal of Studies in International Education*, 5, pp. 100-115.
30. Qiang, Z. (2003), Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework, *Policy Futures in Education*, 1 (2).
31. OECD (2004), *Education in a New International Setting: Curriculum Development for Internationalization-Guidelines for Country Case Study*, Paris: OECD (CERI).

32. Sanderson, G. (2008), A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education*, 12 (3), pp. 276-307.

33. Schoorman, D. (1999), "The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U. S. -based Case Study", *Journal of Studies in International Education*, 3 (2), pp. 19-46.

34. Schaeffer, R. K. (2003), *Understanding Globalization: The Social Consequences of Political, Economic, and Environmental Change*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

35. Wit, H. de. (2002), *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

36. Wachter, B. (2000), "Internationalization at Home: The context". in P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, & B. Wachter (Eds.), *Internationalization at home: A position paper*, pp. 5-13, Amsterdam: European Association for International Education.

37. Zhan, Yu. (2010), *Impact of International Foundations on the Internationalization of Chinese Research Universities: A Case Study of Peking University and the Nippon Foundation Group*, Columbia University.

