

شناسایی و تحلیل عوامل امتناع بین‌المللی سازی دانشگاه‌های تخصصی با تمرکز بر استراتژی «بین‌المللی شدن در خانه» (IAH)^۱

طلعت الشریعه فیروزجائیان^۲، علی خورسندی طاسکوه^۳

تاریخ دریافت: 1396/04/29

تاریخ پذیرش: 1397/01/23

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی و تحلیل عوامل امتناع بین‌المللی شدن دانشگاه‌های تخصصی استان تهران بود. سه مولفه‌ی اصلی مورد مطالعه در این پژوهش «برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بین‌فرهنگی»، «آمدوشد استادان بین‌المللی» و «انجام پژوهش‌های مشترک بین‌المللی» بوده است. روش پژوهش این مطالعه علمی، روش آمیخته از نوع تشریحی است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش اعضای هیات علمی تمام‌وقت و مدیران ارشد دانشگاه‌های صنعتی شریف، علامه طباطبائی، علم و صنعت، امیرکبیر و خواجه نصیر طوسی بود که تعداد آن‌ها 2445 نفر بود. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کمی، پرسشنامه‌ی محقق ساخته و در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده است. نمونه مورد مطالعه برای اجرای پرسشنامه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای و انجام مصاحبه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی تعیین شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی (نظیر میانگین، انحراف معیار و واریانس) و آمار استنباطی نظیر (آزمون t گروه‌های مستقل، آزمون تحلیل واریانس، آزمون فریدمن، آنوا و آزمون توکی) استفاده شد. تحلیل نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، «فقدان اولویت رویکرد بین‌فرهنگی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی»، «عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی»، «پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی»، «عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران»، «فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی»، «فقدان کفایت لازم در ساختار سازمانی دانشگاه»، «فقدان منابع مالی و قوانین حمایتی» و «ضعف مهارت زبانی استادان ایرانی در انجام و نگارش پژوهش‌های مشترک بین‌المللی» از مهم‌ترین عوامل امتناع استراتژی بین‌المللی شدن در خانه در دانشگاه‌های تخصصی تهران می‌باشد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی بین‌المللی، بین‌المللی شدن در خانه، برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی، اساتید بین‌المللی، پژوهش‌های بین‌المللی.

^۱ این مقاله برگرفته از پژوهش «مطالعه و تحلیل عوامل امتناع بین‌المللی سازی پردیس (IAH) (مورد مطالعه: دانشگاه‌های تخصصی تهران)» که در سال 1395-1396 در دانشگاه علامه طباطبائی اجرا شده، می‌باشد.

^۲ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، Firuzjaeian@yahoo.com

^۳ * استادیار سیاستگذاری آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، Khorsandi@gmail.com

مقدمه

نهاد دانشگاه بر اساس نظریات مختلف¹ رسالت و مأموریت‌های گوناگونی دارد. مأموریت و اهداف آن در ایجاد نوع فعالیت، اتخاذ روش‌ها و برنامه‌ها در سطح نهادی تاثیر گذارند. اهداف آموزش عالی در هر کشور اساسا با توجه به ایدئولوژی، فرهنگ و منابع جامعه تعیین می‌گردد. در واقع دانشگاه در جایگاه یک نهاد اجتماعی پیچیده و پویا از ابعاد و کارکردهای مختلف اجتماعی، فرهنگی، علمی، اقتصادی و سیاسی برخوردار است. نهاد دانشگاه اکنون بیش از گذشته در زمینه‌ی اتخاذ سیاست‌ها و تدوین برنامه‌های درازمدت و استراتژیک ملی و بین‌المللی کشورها (اعم از پیشرفته و در حال توسعه) تاثیرگذار است (خورسندی طاسکوه، 1383، ص، 81). به دلیل تأثیرگذاری در زمینه رشد، پیشرفت و توسعه همه‌جانبه‌ی کشورها توجه جدی به نظام آموزش به‌طور عام و آموزش عالی به‌طور خاص مورد اهمیت است. در عصر پرشتاب و جهانی شده کنونی آنچه به‌عنوان راهگشای مسائل متعاقب جهانی شدن مطرح می‌شود بین‌المللی شدن دانشگاه‌هاست. نظر به اینکه بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها به ایجاد جامعه‌ای علمی منتهی می‌شود و جریان پیوسته اطلاعات و انتشار سریع عقاید و افکار را تسهیل می‌کند (محمد شفیع و نیستانی، 1395). این پدیده و سیاست در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشورها و مناطق مختلف با رشد فراگیر و استقبال روزافزونی روبرو بوده است (نایت²، 2014؛ یونسکو، 2014؛ به نقل از خورسندی طاسکوه، 1395، الف). این سیاست جدید در آموزش عالی به لحاظ نظری و عمل توجه بسیاری از سیاست‌گذاران را برای تدوین طرح‌های راهبردی در بیشتر موسسات آموزش عالی در سراسر دنیا جلب نموده است (آلتیچ³، 2002؛ دیویت⁴، 2006؛ اندرس⁵، 2004؛ جونز⁶، 2009؛ نایت، 2004؛ نینز و هلستین⁷، 2005؛ رینه و کیولا⁸، 2005؛ ریزوی و لینگارد⁹، 2010؛ اسکات¹⁰، 2005).

در گذشته آموزش عالی بین‌المللی، به شکل سنتی و با جابجایی دانشجویان به کشور میزبان مرسوم بوده است، اما امروزه این رویکرد پاسخگوی تقاضای بالای تحصیل در خارج نمی‌باشد؛ لذا نیلسون¹¹

¹ برای نمونه: در نظریه تضاد، رسالت اصلی دانشگاه کاهش تضادها و نابرابری‌ها از طریق ایجاد امکانات نابرابر برای همه مردم می‌باشد. در نظریه پیشرفت گرایی، کیفیت آموزش عالی به امور و حقوق لایزال و ثابت بستگی ندارد بلکه به بازسازی پیوسته و مداوم تجارب انسانی که بدان شکل می‌دهد ربط دارد. رسالت اصلی دانشگاه در آن است که فرد برای شرکت مؤثر در فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی و علمی و فرهنگی مهیا سازد.

² Knight

³ Altbach

⁴ de Wit

⁵ Enders

⁶ Jones

⁷ Ninnes & Hellstin

⁸ Rinne & Koivula

⁹ Rizvi & Lingard

¹⁰ Scott

¹¹ Nilsson

(1999) در دانشگاه سوئد، اولین بار مفهوم جدیدی از آموزش عالی بین‌المللی را مطرح نمود که از آن به‌عنوان بین‌المللی شدن در خانه¹ نام برده می‌شود. این رویکرد جدید، با حذف هزینه‌های جابجایی امکان آموزش بین‌المللی را در دانشگاه بومی و داخل مرز فراهم می‌کند. این مفهوم به‌مرور زمان تغییر یافته و در حال گسترش است و به تلفیق هدفمند ابعاد بین‌المللی و بین‌فرهنگی در تمام فعالیت‌ها و فرآیندهای دانشگاهی می‌شود (دویت و همکاران، 2015، ص، 49 به نقل از بیلن و جونز²، 2015).

از آنجائی که جهانی‌شدن به‌عنوان فرآیندی که تغییراتی را در تکنولوژی، اقتصاد، سیاست، فرهنگ، محیط پیرامون و ارتباطات میان کشورها و جوامع تحمیل نموده است (سازمان سلامت جهانی³، 2015) برای برای پاسخگویی به آن، فرآیند بولونیا⁴ میان 47 کشور اروپایی، جهت نوسازمان دهی، بهبود و هماهنگی در سیستم آموزش عالی اروپا شکل گرفت؛ که یکی از نتایج و دستاوردهای آن «بین‌المللی سازی» دانشگاه‌ها بود. در این میان اگرچه جهانی‌شدن و بین‌المللی شدن ارتباط قوی‌ای دارند اما باید به این نکته اشاره داشت که آن‌ها نمی‌توانند به‌صورت مترادف بکار روند. درواقع جهانی‌شدن بیشتر شبیه به یک «راهگشا و شکل‌دهنده» برای توسعه یک کشور عمل می‌کند و بین‌المللی شدن به این مفهوم است که یک کشور چگونه به آن «پاسخ» می‌دهد (نایت، 1999، ص، 14). استفاده از واژه «بین‌المللی سازی» در بخش آموزش عالی اوایل دهه‌ی 80 میلادی آغاز گردید. تعریفی که 20 سال قبل توسط جین نایت معرفی گردید بین‌المللی شدن را این‌گونه توصیف می‌کند که «به‌مثابه تلفیق یک بُعد بین‌المللی در پژوهش، تدریس و کارکرد خدماتی در آموزش عالی» است (نایت، 1994، ص، 3). پس‌ازآن نایت تعریف جدیدی از بین‌المللی شدن در پژوهش‌های اخیر خود ارائه داده است. او این تعریف را ارائه داد که بین‌المللی شدن در سطوح ملی، بخش و موسسه‌ای به‌مثابه‌ی تلفیق ابعاد بین‌المللی، بین‌فرهنگی و جهانی در هدف⁵، کارکرد⁶ یا ارائه⁷ آموزش‌های دانشگاهی تعریف شده است (نایت، 2003، ص، 2). سطوح مختلف سیاست‌های ویژه‌ی خود را برای بین‌المللی سازی دارند و برنامه‌ها در جهت نیل به سیاست‌ها ایجاد شده‌اند (تان⁸، 2015، ص، 15). جدول زیر جزئیات تفاوت‌های بین سطوح و برنامه‌های پیشنهادی بر اساس سیاست‌ها را نشان می‌دهد:

¹ Interntionalisation at Home (IAH)

² Beelen & Jonse

³ WHO

⁴ Bologna

⁵ purpose

⁶ function

⁷ delivery

⁸ Thanh

سطح	سیاست	برنامه
ملی	سیاست آموزشی و دیگر سیاست‌های سطح ملی مربوط به بعد بین‌المللی آموزش عالی؛ بخش‌های سیاسی دیگر شامل: فرهنگی علمی، مهاجرت، تجارت، استخدام و فرهنگ	برنامه‌های ملی و زیرمنطقه‌ای که بعد بین‌المللی آموزش عالی را ارتقا می‌دهد و یا تسهیل می‌کند، توسط بخش‌های دولتی مختلف و یا سازمان‌های غیردولتی می‌توانند فراهم شوند. نمونه‌هایی از برنامه‌ها شامل: برنامه تحرک علمی، نوآوری‌های پژوهشی بین‌المللی و برنامه‌های جذب دانشجویان
بخشی	سیاست‌های مربوط به هدف، عملکرد، منابع مالی، مقررات دوره آموزش عالی	مقررات به‌وسیله‌ی و برای بخش آموزش به‌طور ویژه ارائه داده می‌شود، می‌تواند توسط هر سطحی در دولت یا به‌وسیله سازمان‌های دولتی و خصوصی فراهم شود.
موسسه‌ای	سیاست‌هایی که جنبه‌های خاص بین‌المللی شدن را نشان می‌دهد و یا سیاست‌هایی که برای ادغام و تقویت بعد بین‌المللی به ماموریت و نهاد اولیه‌ی موسسه ارائه می‌شوند.	برنامه مبادله دانشجویان، تحصیل زبان خارجی، برنامه درسی بین‌المللی شده، مطالعات منطقه‌ای و موضوعی، اشتغال یا تحصیل در خارج، دانشجویان بین‌المللی، فرآیندهای یاددهی - یادگیری، برنامه‌های ارائه مدرک مشترک/ دو مدرک هم‌زمان، آموزش میان فرهنگی، برنامه جابجایی هیات علمی و کارکنان، بازدید اساتید و نخبگان، ارتباط بین برنامه‌های علمی و دیگر استراتژی‌ها

جدول 1: سیاست‌ها و برنامه‌ها در سه سطح نایت (2004، ص: 17)

به لحاظ استراتژیک، برای بین‌المللی سازی اشکال مختلفی تعریف شده است. استراتژی‌های بین‌المللی سازی صرفاً محدود به تبادل دانشجویان و پذیرش دانشجویان بین‌المللی نمی‌شود (بک و همکاران¹، 1996) و در دو جریان و استراتژی اصلی طبقه‌بندی شده است: فراسوی مرزها و در خانه. بین‌المللی شدن در فراسوی مرزها به فعالیت‌هایی که در کشورهای دیگر اتفاق می‌افتد اشاره دارد که اغلب به آموزش‌های فراملی و میان مرزی مربوط می‌گردد. همچنین جریانی که بر اساس فعالیت‌های مبتنی بر محیط دانشگاه است، بین‌المللی شدن در خانه نامیده می‌شود (نایت، 2004، ص، 16). در واقع گفتمان IAH در پی بازگرداندن ارتباط انسانی² در محیط دانشگاه‌هاست و از منظر تحلیل پارادایمیک، تغییری از بین‌المللی شدن سنتی به بین‌المللی شدن در خانه محسوب می‌شود که IAH را فراتر از تمرکز صرف بر دیدگاه محدود به جابجایی، تعریف می‌کند (تیکنز³، 2007، ص 2). همچنین با توجه به منابع متعدد، این حیطه بسیار وسیع و دربرگیرنده دربرگیرنده ابعاد بین‌المللی و بین فرهنگی در متغیرهای بسیاری است. لوئیزا⁴ (2013) بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه‌ی IAH متغیرهای مختلفی را گردآوری نمود که تعدادی از آن‌ها شامل موارد مقابل

¹ Back

² human touch

³ Teekens

⁴ Luisa

می‌گردد: «برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در پردیس»، «استفاده از اساتید بین‌المللی در پردیس»، «اجرای پژوهش‌های بین‌المللی در پردیس»، «تبادل دانشجو و نیروی انسانی (آکادمیک و غیرآکادمیک)»، «رشد مهارت زبان دانشجویان، هیات علمی و کارکنان»، «کاربرد ICT در فعالیت‌های تدریس-یادگیری». با در نظر گرفتن متغیرهای IAH، افزایش بی‌سابقه مهاجرت بین‌المللی در تاریخ دنیا تغییر فزاینده‌ی جوامع، اهمیت ترویج آگاهی جهانی در سیستم دانشگاهی، بُعد بین‌فرهنگی نیز در بین‌المللی در کنار بُعد بین‌المللی اهمیت می‌یابد. آموزش بین‌فرهنگی در دانشگاه دربرگیرنده مفهوم جمع‌گرایی است، بایستی فهم فرهنگ خود و دیگران و روابط به هم متکی در بین افراد را شامل شود و بین‌المللی سازی دانشگاه باید منابع و اصلاحات آموزشی‌ای را ایجاد کند که دانشجویان، کارکنان و اساتید را با یک دیدگاه انتقادی برای زندگی در بافتار جهانی تربیت کند (گاسل - آلیوا، 2005).

بنا بر اظهار اوتن^۲ (2000)، در این مفهوم از بین‌المللی شدن (IAH) گشودگی و تمایل در برخورد‌های بین‌فرهنگی میان دانشجویان بومی، دانشجویان بین‌المللی و دانشگاه، بایستی توسط دانشگاه مورد تشویق قرار گیرد. دانشجویان بومی در همراهی با مفهوم بین‌المللی شدن در خانه، بایستی در فرآیند بین‌المللی سازی جهت ایجاد حساسیت و آگاهی بیشتر برای بهره‌برداری از فرصت‌های مختلفی که موجب توسعه فردی می‌گردد درگیر شوند. علاوه بر یادگیری سایر فرهنگ‌ها، یادگیری بین‌فرهنگی در محیط دانشگاه از طریق برخورد و تعامل با دانشجویان بین‌المللی، با هدف ایجاد حساسیت و توجه نسبت به پیشینه‌ی فرهنگی و ارزشی خود فرد نیز فراهم شده است (اوتن، 2000). به بیان تیکنز (2007)، هنگامی که در آموزش عالی با شایستگی‌های بین‌فرهنگی برخورد می‌شود درواقع از مساله‌ی «بین‌المللی سازی» به سوی «بین‌فرهنگی سازی» حرکت شده است. آموزش عالی اغلب یادگیری‌ای را فراهم می‌کند که دانشجویان بومی را از زمینه‌های فرهنگی و قومی مختلف خود و دیگران محروم و منع می‌سازد که در این حالت دانشجویان و منابع دانشی‌ای که آن‌ها در این خصوص نمایندگی می‌کنند را انکار می‌کند (تیکنز، 2007، ص، 9).

بنِت^۳ (2008)، در این باره بیان می‌دارد که از آنچه به‌عنوان شایستگی بین‌فرهنگی یاد می‌شود وفاق و اشتراک نظری در حال پدید آمدن است که اغلب مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری، شناختی، تأثیرگذار و ویژگی‌هایی که تعاملات موثر و مناسب را در زمینه‌های فرهنگی متنوع حمایت می‌کنند، شامل می‌شود (بنِت، 2008). همچنین دیردورف (2004)، بیان می‌کند که سه عنصر مشترک برتر در تعاریف نهادی شایستگی بین‌فرهنگی آمده است و شامل: آگاهی، ارزش گذاردن و درک نسبت به تفاوت‌های فرهنگی، تجارب دیگر فرهنگ‌ها و خودآگاهی نسبت به فرهنگ خویش است (دیردورف^۴، 2004، ص، 183).

¹ Gacel-Avila

² Otten

³ Benet

⁴ Deardorff

در خصوص درک بین‌فرهنگی و تعاملات، یون جان¹ (2013) با مطالعه‌ی سیستم آموزش عالی کره نشان داد که برنامه‌های محیط دانشگاه برای دو گروه دانشجویان بومی و بین‌المللی، موجب افزایش تعامل دانشجویان کره‌ای با دانشجویان بین‌المللی می‌شود و رابطه مستقیمی با شایستگی بین‌فرهنگی آنان دارد و نیز در این شرایط شایستگی بین‌فرهنگی دانشجویان به‌طور معناداری تقویت شده و بر تصمیم‌گیری‌های تحصیلی و شغلی آنان در آینده موثر است. با وجود این برخی مطالعات نشان می‌دهند که دانشجویان بومی و نیز دانشجویان بین‌المللی ارتباط دوستانه نزدیک‌تری با دانشجویانی با ملیت خودشان دارند و همچنین هر دو گروه شرکت‌کننده بیان نمودند که در مقایسه با افرادی با پیش‌زمینه‌های فرهنگی دیگر، زمان بیشتری را صرف معاش و تعامل با اعضای گروه‌های فرهنگی خود می‌گذرانند. هنگامی که هریک از آنان با افرادی با زمینه‌های فرهنگی متفاوت تعامل می‌کنند هدف از ارتباط بیشتر بر اهداف آکادمیک قصد شده است تا معاشرت‌های اجتماعی (براون و دیلی²، 2004). همچنین بررسی موانع IAH یکی از اقدامات مهم جهت زمینه‌سازی توسعه‌ی آن است. مطالعه‌ی دانکو و همکاران³ (2010) نشان داد که برای توسعه رویکرد IAH موانعی وجود دارد که شامل موارد مقابل می‌گردد: 1) تمایل و آمادگی اساتید جهت فراهم نمودن بخش‌های مختلف دوره‌ها و یا تمام یک دوره‌ی آموزشی با همکاران حتی از سایر دانشگاه‌ها (و یا همچنین از دانشگاه‌های خارجی) وجود دارد اما به دلیل تفاوت در رویکردهای پداگوژیک و فرهنگ تدریس و نیز مقررات مختلف امکان آن تضعیف می‌گردد. 2) تجارب ناکافی در روش‌های یادگیری مشارکتی و به‌کارگیری ابزارهای وابسته به وب برای تدریس و یادگیری 3) برای به‌کارگیری انگلیسی به‌مثابه زبان آموزشی سطوح متفاوت مهارت زبان انگلیسی وجود دارد، همچنین مقررات کشورها در انتخاب زبان آموزشی اهمیت دارند. در شرایط کنونی، پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه‌ی توسعه‌ی آموزش عالی بین‌المللی در سیستم آموزش عالی ایران محدود به جنبه‌های کوچکی از بحث آموزش عالی بین‌المللی است. مانند برنامه درسی بین‌المللی که نتایج نشان می‌دهند آموزش و ارتقای مهارت‌های زبانی، برقراری ارتباطات علمی و فرهنگی با دانشگاه‌های معتبر خارجی و دادن اختیارات لازم به گروه‌های آموزشی در مورد مبادله استاد و دانشجو با سایر دانشگاه‌ها، لازمه ارتقا و بهبود وضعیت موجود برای رسیدن به وضع مطلوب در راستای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی است. بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضع مطلوب، موجب هماهنگی با استانداردهای آموزشی بین‌المللی، ارتقاء کیفیت آموزش، به‌روز شدن دانش تخصصی استادان و گسترش رشته‌های تحصیلی مطرح در سطح بین‌الملل می‌شود که علی‌رغم امکانات و فرصت‌های موجود در عصر جهانی‌شدن، شرایط مناسبی برای اشاعه اندیشه‌ها و یافته‌های دانش بومی در سطح جهانی از طریق نظام برنامه‌ریزی درسی و فرآیندهای آموزشی موجود کشور، وجود ندارد (قاسمپور، 1390).

¹ Eun Jon

² Brown & Daly

³ Danko et al

از آنجائی که جهانی‌شدن موجب کوچک‌تر شدن جهان گشته است و طیف وسیعی از فرهنگ‌های مختلف را به یکدیگر نزدیک کرده است، مرزهای فرهنگی به‌طور اجتناب‌ناپذیری در حال حرکت‌اند. همچنین سرعت تغییرات اجتماعی نیز به همین سان رو به فزونی گذارده و تنوع فرهنگی و ارتباطات بین فرهنگی از حقایق دنیای مدرن بشمار می‌آید؛ بنابراین کسب شایستگی‌های بین فرهنگی پاسخی به این نیازهای بشری است (یونسکو، ۲۰۰۹). از آنجاکه دانشگاه مرجع اصلی ایجاد تغییر در جامعه به شمار می‌آید (که تغییر مداوم الگوی دانشگاه‌ها نیز این مساله را تایید می‌کند)، برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی در الگوی آموزش عالی بین‌المللی به‌عنوان مولفه‌ای مهم در استراتژی (IAH) است که می‌تواند در نهادینه‌سازی رویکرد بین فرهنگی در تعاملات اجتماعی موثر باشد. جهت «برنامه‌ریزی درسی با پیاده‌سازی رویکرد بین فرهنگی» در مراحل مختلف آن (طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی) بایستی ویژگی‌های تعریف‌شده‌ی این رویکرد مدنظر قرار گیرد. همچنین اهمیت «استفاده از اساتید بین‌المللی» (اوتن، 2003 به نقل از لوئیزا¹، 2013) و نیز «انجام پژوهش‌های بین‌المللی در پردیس» نیز از جمله مولفه‌های مهم در استراتژی IAH است که در رنکیگ بین‌المللی دانشگاه نیز موردتوجه است.

با در نظر گرفتن پدیده جهانی‌شدن، افزایش هزینه‌های ملی و جهانی و همچنین کاهش بودجه دولتی دانشگاه‌ها در سنوات اخیر، در مواجهه با پیچیدگی و پیوستگی‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در محیط‌های چالشی امروز، دانشگاه‌ها وادار به ایفای وظایف جدید در جوامع می‌گردند. از این‌رو به نظر می‌رسد یکی از نیازهای اساسی دانشگاه‌ها در دنیای امروز حرکت به‌سوی بین‌المللی شدن است، ضمن اینکه بین‌المللی شدن آموزش به‌طور عام و بین‌المللی شدن آموزش عالی به‌طور خاص، چیزی فراتر از آماده کردن افراد برای مشاغل آینده است (گاسل-آلیوا²، 2005؛ دلورز³، 1997). آن اهداف بزرگ‌تری شامل ایجاد و حفظ دنیایی صلح‌آمیز، مشارکتی، دموکراتیک و همراه با درک متقابل دارد. این اهداف هیچ‌گاه به‌اندازه اکنون ضروری نبوده‌اند (مستن هاوز⁴، 2002، ص 171). این توضیح بر این امر صحه می‌گذارد که نقش آموزش‌های دانشگاهی برای توسعه‌ی ارتباطات باز و مبتنی بر گشودگی فرهنگی در دنیای جهانی شده‌ی امروز بیش‌ازپیش حائز اهمیت است. همچنین توسعه بین‌المللی شدن به‌عنوان یکی از ابزارهای حیاتی استراتژیک و کلیدی آموزش عالی برای مواجهه با تغییر و فشارهای جهانی‌شدن، برای تمام کشورها ضروری است. از این‌رو پژوهش در زمینه بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و مطالعه انتقادی عوامل بازدارنده‌ی اتخاذ سیاست‌های بین‌المللی سازی، ضروری به نظر می‌رسد. همچنین از این‌جهت که در ایران دانشگاه‌های تخصصی استان تهران به‌عنوان دانشگاه‌های تخصصی مطرح در خاورمیانه و نیز از نظر رتبه‌بندی‌های بین‌المللی بیشتر موردتوجه‌اند، مطالعه آن‌ها در این زمینه حائز اهمیت است. لذا در این مطالعه شناسایی عوامل

¹ Luisa

² Gacel-Avila

³ Delors

⁴ Mestenhauser

امتناع بین‌المللی سازی دانشگاه‌های تخصصی شهر تهران با رویکرد (IAH) مدنظر است. و شامل پرسش‌های جزئی زیر می‌شود:

- عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در دانشگاه‌های تخصصی تهران کدامند؟

- عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی برای آموزش و تدریس در دانشگاه‌های تخصصی تهران کدامند؟

- عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی در دانشگاه‌های تخصصی تهران کدامند؟

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر ابزار گردآوری داده‌ها آمیخته‌ی تشریحی است. در بخش کمی از روش پیمایش و ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. در بخش داده‌های کیفی، از روش آمیخته تشریحی برای تشریح ابعاد مختلف پدیده و موضوع مورد مطالعه و یافته‌های مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گردید (بازرگان، 1389). از دو روش مکمل نمونه‌گیری غیر تصادفی یعنی «نمونه‌گیری هدفمند¹» و «گلوله برفی²» به‌عنوان روش مناسب جهت انتخاب صاحب‌نظران به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات برای بعد کیفی پژوهش استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل دو گروه، «اعضای هیات علمی» تمام‌وقت و «مدیران ارشد» دانشگاه‌های «تخصصی³» استان تهران که تعداد آن‌ها 2445 نفر است، می‌باشد. نمونه آماری به روش تصادفی مرحله‌ای و در دانشگاه‌های علامه طباطبائی و صنعتی شریف انتخاب شده‌اند که تعداد آن‌ها با استفاده از فرمول کوکران 185 می‌باشد. همچنین تعداد افراد نمونه در این قسمت کیفی 10 نفر است. این تعداد مصاحبه بر اساس روش گلوله برفی و تا مرحله اشباع رخ داده است. برای سنجش روایی محتوای پرسشنامه، علاوه بر اساتید راهنما و استاد مشاور تعدادی از اساتید مجرب و متخصصان حوزه آموزش عالی در حیطه بین‌المللی سازی آموزش عالی آن را مورد مطالعه و اظهار نظر کرده‌اند. پایایی پرسشنامه نیز طی اجرای مقدماتی روی یک نمونه 60 نفری با استفاده از نسخه 23 نرم‌افزار SPSS و با روش آلفای کرونباخ⁴ محاسبه شده است که در هر مولفه مقادیر زیر را نشان می‌دهد:

¹ Purposeful sampling

² Snowball Sampling

³ دانشگاه‌ها بر حسب علمی که در آنها تدریس می‌شوند، دو نوع جامع و تخصصی هستند. دانشگاه تخصصی شامل آموزش‌هایی است که صرفاً در یک حیطه و زمینه‌ی دانش ارائه می‌گردد. مانند دانشگاه‌های صنعتی و یا علوم انسانی.

⁴ Cronbachs' Alpha

ابعاد	تعداد پرسش‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی	10	0/951
استفاده از اساتید بین‌المللی	7	0/727
پژوهش‌های بین‌المللی	5	0/778
کل پرسشنامه	22	0/818

جدول 2: مقادیر آلفای کرونباخ پرسشنامه

یافته‌های پژوهش: در دو بخش کمی و کیفی تعریف شده‌اند. در بخش کمی هر متغیر به‌طور جداگانه در دو سطح توصیفی و استنباطی نشان داده شده‌اند و سپس در بخش کیفی یافته‌های هر سه متغیر در یک جدول نشان داده شده‌اند.

یافته‌های بخش کمی

در این بخش داده‌های حاصل از پرسشنامه به تفکیک در سه متغیر اصلی پژوهش در قالب آمار توصیفی و استنباطی آورده شده است

1- متغیر برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی

در جدول 3 اطلاعات آمار توصیفی مربوط به عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی ارائه شده است که در دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف به ترتیب در شاخص‌های میانگین، انحراف معیار و واریانس مقادیر 27/64، 4/56 و 21/57 و 26/45، 4/57 و 20/89 را به نمایش می‌گذارد.

نام دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	واریانس
علامه طباطبائی	27/64	4/65	21/57
صنعتی شریف	26/45	4/57	20/89

جدول 3: آزمون‌های توصیفی متغیر عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی در دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف

نمایش توزیع فراوانی هر گویه

در جدول 4 فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به هریک از گویه‌های پرسش اول پژوهش در طیف لیکرت آورده شده است که به‌قرار زیر است:

صنعتی شریف		علامه طباطبائی				فراوانی		گویه	
خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم		درصد
12	19	15	14	17	20	19	9	ف	پایین بودن کیفیت برنامه‌های درسی گروه‌های آموزشی
20	31/7	25	23/3	26/2	30/8	29/2	13/8	د	
6	18	24	12	15	17	28	5	ف	عدم استفاده از روش‌های آموزش نوین نظیر تدریس گروهی
10	30	40	20	23/1	26/2	43/1	7/7	د	
25	23	11	1	29	23	12	1	ف	عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی
41/7	38/3	18/3	1/7	44/6	23/4	18/5	1/5	د	
10	12	27	11	6	22	28	9	ف	عدم توجه به رویکردهای غیربومی در برنامه‌ریزی درسی
16/7	20	45	18/3	9/2	33/8	43/1	13/8	د	
5	25	24	5	14	26	22	3	ف	غالب بودن رویکرد برنامه‌ریزی درسی موضوع محور
8/3	41/7	40	8/3	21/5	4	33/8	4/6	د	
7	27	20	6	12	21	28	4	ف	فقدان تنوع فوق-برنامه‌های آموزشی و درسی
11/7	45	33/3	10	18/5	32/3	43/1	6/2	د	
5	18	22	15	7	17	24	17	ف	فقدان تنوع منابع درسی دینی برای دانشجویان خارجی
8/3	30	36/7	25	10/8	26/2	36/9	26/2	د	
5	26	20	9	14	26	16	9	ف	فقدان اولویت رویکرد بین‌فرهنگی در برنامه‌ریزی درسی
8/3	43/3	33/3	15	21/5	40	24/6	13/8	د	

جدول 4: توزیع فراوانی و درصد پاسخ به گویه‌های مربوط به متغیر عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف

با توجه به جدول 4 در دانشگاه علامه طباطبائی گویه‌های «عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی» و «فقدان اولویت رویکرد بین‌فرهنگی در برنامه‌ریزی درسی» به ترتیب با کسب مقادیر 68٪ و 61/5٪ در

سطح «زیاد» و «خیلی زیاد» بیشترین درصد پاسخ‌ها را داشته‌اند. در دانشگاه صنعتی شریف گویه‌های «عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی»، «پایین بودن کیفیت برنامه‌های درسی گروه‌های آموزشی» به ترتیب با کسب مقادیر 80٪ و 51/7٪ در سطح «زیاد» و «خیلی زیاد» بیشترین درصد پاسخ‌ها را داشته‌اند.

آزمون آنوآ

در جدول 5 آزمون آنوآ برای مقایسه‌ی متغیر عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در بین اساتید ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در دانشگاه علامه طباطبائی Sig با کسب مقدار 0/303 بیشتر از 0/05 است و نشان‌دهنده‌ی این است که تفاوت معناداری در این متغیر میان پاسخ‌ها در این دانشگاه وجود ندارد اما در دانشگاه صنعتی شریف Sig با کسب مقدار 0/027 کمتر از 0/05 است تفاوت معناداری در این متغیر میان پاسخ‌ها وجود دارد.

Sig	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	دانشگاه علامه
0/303	241/	476/	3	427/	بین
0	1	26	61	79	گروهی
		355/	64	435/	درون‌گر
		21		1301	وهی
				826/	جمع
				130	دانشگاه
					شریف
0/027	284/	474/	3	421/	بین
0	3	61	56	184	گروهی
		722/	59	429/	درون‌گر
		18		1048	وهی
				850/	جمع
				1232	

جدول 5: آزمون آنوآی یک‌راهه متغیر عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در بین اساتید دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف

آزمون توکی¹

در جدول 6 آزمون توکی برای مقایسه چندگانه نمرات میانگین بین مرتبه علمی اساتید در متغیر عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در دانشگاه صنعتی شریف ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود

¹ باتوجه به نتایج آزمون آنوآ مربوط به دانشگاه علامه طباطبائی، به آزمون توکی برای داده‌های این قسمت نیازی نبوده است.

تفاوت میانگین‌ها و خطای معیار بین مرتبه‌ی علمی استادیار و استاد به ترتیب 1/51، 4/48 می‌باشد که در سطح معناداری 0/02 معنادار می‌باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین‌های مرتبه‌ی علمی استادیار و استاد در دانشگاه صنعتی شریف تفاوت وجود دارد اما در میانگین سایر مرتبه‌های علمی این دانشگاه در میان پاسخ‌ها تفاوت وجود ندارد.

فاصله اطمینان تفاوت میانگین‌ها 95%		سطح معناداری	خطای معیار	تفاوت میانگین‌ها	گروه دو	گروه یک
حد بالا	حد پایین					
4/38	-7/76	0/88	2/29	-1/68	استادیار	مریی
4/41	-5/68	0/98	2/47	0/86	دانشیار	
2/88	-3/89	0/68	2/52	2/79	استاد	
7/76	-4/38	0/88	2/29	1/68	مریی	استادیار
6/32	-1/21	0/28	1/42	2/55	دانشیار	
8/48	0/47	0/02	1/51	4/48	استاد	
5/68	-7/41	0/68	2/47	-0/86	مریی	دانشیار
1/21	-6/32	0/28	1/42	-2/55	استادیار	
6/62	-2/76	0/69	1/77	1/93	استاد	
3/89	-9/48	0/68	2/52	-2/79	مریی	استاد
-0/47	-8/48	0/02	1/51	-4/48	استادیار	
2/76	-6/62	0/69	1/77	-1/93	دانشیار	

جدول 6: آزمون توکی برای مقایسه چندگانه نمرات میانگین عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی در بین اساتید دانشگاه صنعتی شریف

2- متغیر استفاده از اساتید بین‌المللی

در جدول 7 اطلاعات آمار توصیفی مربوط به عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی ارائه شده است که در دانشگاه علامه طباطبایی و صنعتی شریف به ترتیب در شاخص‌های میانگین انحراف معیار و واریانس مقادیر 18/63، 3/05، 9/33 و 19/06، 3/28 و 10/8 به نمایش می‌گذارد.

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
علامه طباطبایی	18/63	3/05	9/33
صنعتی شریف	19/06	3/28	10/80

جدول 7: آزمون‌های توصیفی متغیر عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی

نمایش توزیع فراوانی هر گویه

در جدول 8 فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به هریک از گویه‌های پرسش دوم پژوهش در طیف لیکرت آورده شده است که به‌قرار زیر است:

صنعتی شریف				علامه طباطبائی				فراوانی درصد	گویه
خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم		
14 23/3	33 55	12 20	1 1/7	16 24/6	29 44/6	15 23/1	5 7/7	ف د	پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران
12 20	33 55	10 7/16	5 8/3	11 16/9	32 49/2	16 24/6	6 9/2	ف د	عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران
4 6/7	10 16/7	26 43/3	20 33/3	5 7/7	10 15/4	26 40	24 36/9	ف د	عدم تمایل دانشجویان ایرانی به شرکت در کلاس‌های درس اساتید بین‌المللی
13 21/7	22 36/7	15 25	10 16/7	9 13/8	22 33/8	23 35/4	11 16/9	ف د	عدم تمایل مدیریت دانشگاه‌ها به جذب استادان بین‌المللی
19 31/7	28 46/7	7 11/7	6 10	15 23/1	27 41/5	18 27/7	5 7/7	ف د	فقدان سازوکار حقوقی و قانونی برای در اختیار گرفتن اساتید بین‌المللی
18 30	21 35	17 28/3	4 6/7	23 35/4	17 26/2	21 32/3	4 6/2	ف د	مشکلات امنیتی-سیاسی برای فعالیت و تدریس اساتید بین‌المللی در دانشگاه‌های ایران
13 21/7	24 40	16 26/7	7 11/7	18 27/7	30 46/2	12 18/5	5 7/7	ف د	وجود موانع فرهنگی برای پذیرش اساتید بین‌المللی از سوی گروه‌های آموزشی

جدول 8: توزیع فراوانی و درصد پاسخ به گویه‌های مربوط به متغیر عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی در دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف

با توجه به جدول 8 گویه‌های «وجود موانع فرهنگی برای پذیرش اساتید بین‌المللی از سوی گروه‌های آموزشی»، «پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران» و «عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران» به ترتیب با کسب مقادیر 73/9٪، 69/2٪ و 66/1٪ در سطح «زیاد» و «خیلی زیاد» بیشترین درصد پاسخ‌ها را داشته‌اند. همچنین در دانشگاه صنعتی شریف گویه‌های «پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران»، «فقدان سازوکار حقوقی و قانونی برای در اختیار گرفتن

اساتید بین‌المللی» و «عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران» به ترتیب با کسب مقادیر 0/78/3، 77/7٪ و 75٪ در سطح «زیاد» و «خیلی زیاد» بیشترین درصد پاسخ‌ها را داشته‌اند.

آزمون آنوآ¹

در جدول 9 آزمون آنوآ برای مقایسه‌ی متغیر عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی در بین اساتید دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود Sig با کسب مقادیر 0/66 و 0/19 بیشتر از 0/05 است و نشان‌دهنده‌ی این است که تفاوت معناداری در این متغیر میان پاسخ‌ها در این دانشگاه‌ها وجود ندارد.

Sig	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	علامه
0/665	528/	039/	3	116/	بین
0	0	5	61	15	گروهی
		541/	64	023/	درون‌گر
		9		582	وهی
				139/	جمع
				579	
Sig	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	شریف
0/194	626/	029/	3	086/	بین
0	1	17	56	51	گروهی
		476/	59	647/	درون‌گر
		10		586	وهی
				733/	جمع
				637	

جدول 9: آزمون آنوآی یک‌راهه متغیر عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی در بین اساتید دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف

3- متغیر انجام پژوهش‌های بین‌المللی

در جدول 10 اطلاعات آمار توصیفی مربوط به عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی ارائه شده است که در دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف به ترتیب در شاخص‌های میانگین انحراف معیار و واریانس مقادیر 15/15، 2/34 و 5/47 و 14/91، 2/29 و 5/26 به نمایش می‌گذارد.

¹ باتوجه به نتایج آزمون آنوآ مربوط به دانشگاه علامه طباطبائی، به آزمون توکی برای داده‌های این قسمت نیازی نبوده است.

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
علامه طباطبائی	15/15	2/34	5/47
صنعتی شریف	14/91	2/29	5/26

جدول 10: آزمون‌های توصیفی متغیر عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی

نمایش توزیع فراوانی گویه‌ها

در جدول 11 فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به هریک از گویه‌های پرسش سوم پژوهش در طیف لیکرت آورده شده است که به‌قرار زیر است:

گویه	فراوانی درصد	علامه طباطبائی				صنعتی شریف			
		خیلی کم	کم	زیاد	خیلی زیاد	خیلی کم	کم	زیاد	خیلی زیاد
سطح پایین توانش‌های روشی و حرفه‌ای پژوهشگران ایرانی برای انجام پژوهش‌های مشترک بین‌المللی	ف د	7 10/8	19 29/2	24 36/9	15 23/1	10 16/7	19 31/7	22 36/7	9 15
ضعف مهارت زبانی استادان ایرانی (عدم تسلط کافی به حداقل یک زبان بین‌المللی) در انجام و نگارش پژوهش‌های مشترک بین‌المللی	ف د	5 7/7	10 15/4	22 33/8	28 43/1	6 10	15 25	19 31/7	20 33/3
عدم حمایت وزارت متبوع برای فعالیت‌های پژوهشگران دانشگاه‌های ایران در سطح بین‌المللی	ف د	- -	19 29/2	24 36/9	22 33/8	1 1/7	8 13/3	27 45	24 40
فراهم نبودن ضوابط و شرایط حقوقی لازم برای انجام پژوهش‌های مشترک بین‌المللی	ف د	3 4/6	12 18/5	32 49/2	18 27/7	3 5	10 16/7	31 51/7	16 26/7
فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی لازم جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی	ف د	2 3/1	6 9/2	30 46/2	27 41/5	2 3/3	5 8/3	26 43/3	27 45

جدول 11: توزیع فراوانی و درصد پاسخ به گویه‌های مربوط به متغیر عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی در دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف

با توجه به جدول 11 در دانشگاه علامه طباطبائی گویه‌های «فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی لازم جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی» «ضعف مهارت زبانی استادان ایرانی (عدم تسلط کافی به حداقل یک زبان بین‌المللی) در انجام و نگارش پژوهش‌های مشترک بین‌المللی» و به ترتیب با کسب مقادیر 87/7% و 76/9% در سطح «زیاد» و «خیلی زیاد» بیشترین درصد پاسخ‌ها را داشته است. در دانشگاه صنعتی شریف گویه‌های «فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی لازم جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی» و «عدم حمایت

وزارت متبوع برای فعالیت‌های پژوهشگران دانشگاه‌های ایران در سطح بین‌المللی» با کسب مقادیر 88/3٪ و 85٪ در سطح «زیاد» و «خیلی زیاد» بیشترین درصد پاسخ‌ها را داشته‌اند.

آزمون آنوآ

در جدول 12 آزمون آنوآ برای مقایسه‌ی متغیر عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی در بین اساتید دانشگاه علامه طباطبائی و صنعتی شریف ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود Sig با کسب مقدار 0/025 کمتر از 0/05 است و نشان‌دهنده‌ی این است که تفاوت معناداری در این متغیر میان پاسخ‌ها در این دانشگاه وجود دارد اما در دانشگاه صنعتی شریف Sig با کسب مقدار 0/217 بیشتر از 0/05 است و نشان‌دهنده‌ی این است که تفاوت معناداری در این متغیر میان پاسخ‌ها در این دانشگاه وجود ندارد.

Sig	F	میانگ ین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	علامه
0/025	401/	532/	3	595/	بین
0	1	7	61	22	گروهی
		375/	64	866/	درون‌گر
		5		327	وهی
				462/	جمع
				350	شریف
0/217	527/	831/	3	492/	بین
0	1	7	56	23	گروهی
		127/	59	092/	درون‌گر
		5		287	وهی
				583/	جمع
				310	

جدول 12: آزمون آنوآی یک‌راهه متغیر عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی در بین اساتید دانشگاه

آزمون توکی^۱

فاصله اطمینان تفاوت میانگین‌ها 95%		سطح معناداری	خطای معیار	تفاوت میانگین‌ها	گروه دو	گروه یک
حد بالا	حد پایین					
3/23	-2/6	0/09	1/1	0/31	استادیار	مربی
4/09	-2/34	0/08	1/22	0/87	دانشیار	
5/25	-1/45	0/44	1/26	1/9	استاد	
2/6	-3/23	0/09	1/1	-0/31	مربی	استادیار
2/53	-1/41	0/87	0/74	0/56	دانشیار	
3/76	-0/59	0/23	0/82	1/58	استاد	
2/34	-4/09	0/08	1/22	-0/87	مربی	دانشیار
1/41	-2/53	0/87	0/74	-0/56	استادیار	
3/59	-1/55	0/72	0/97	1/02	استاد	
1/45	-5/25	0/44	1/26	-1/9	مربی	استاد
0/59	-3/76	0/23	0/82	-1/58	استادیار	
1/55	-3/59	0/72	0/97	-1/02	دانشیار	

جدول 13: آزمون توکی برای مقایسه چندگانه نمرات میانگین عوامل امتناع انجام پژوهش بین‌المللی در بین اساتید دانشگاه علامه طباطبائی

در جدول 13 آزمون توکی برای مقایسه چندگانه نمرات میانگین بین مرتبه علمی اساتید در متغیر عوامل امتناع انجام پژوهش‌های بین‌المللی در دانشگاه علامه طباطبائی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود تفاوت میانگین‌ها و خطای معیار بین مرتبه‌ی علمی (مربی و استادیار) و (مربی و دانشیار) به ترتیب 0/31، 0/87 و 1/1، 1/22 می‌باشد که در سطوح معناداری 0/09 و 0/08 معنادار می‌باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین‌های مرتبه‌ی علمی (مربی و استادیار) و (مربی و دانشیار) در دانشگاه علامه طباطبائی تفاوت وجود دارد اما در میانگین سایر مرتبه‌های علمی این دانشگاه تفاوت وجود ندارد.

بخش کیفی

در این بخش پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، مفاهیم و معانی ایجادشده با نقل روایتی مختصر از هر یک از آن‌ها تعیین شد. سپس به تناسب مفاهیم یافت شده مقوله‌های مختلفی تعریف شد و مفاهیم به آن مقوله‌ها تعمیم داده شدند و در ابعاد مرتبط کدگذاری گردیدند. همچنین برای جلوگیری از سوگیری پژوهشگر در فرآیند کدگذاری و مقوله‌بندی، انسجام آن‌ها در مقولات و ابعاد تعیین شده بازبینی و ارزیابی گردید. در نهایت پژوهشگر به استدلال درباره مقوله‌ها و شاخص‌های آن‌ها پرداخت و از طریق بازسازی معانی استخراج شده از داده‌ها و طبقه‌بندی‌ها به تعیین روابط و نتیجه‌گیری پرداخت. در جدول 14 داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها در سه متغیر

¹ باتوجه به نتایج آزمون آن‌وا مربوط به دانشگاه صنعتی شریف، به آزمون توکی برای داده‌های این قسمت نیازی نبوده است.

این پژوهش در دو بعد «درون‌سازمانی» و «برون‌سازمانی» طبقه‌بندی شده‌اند که مقولات «سیاست‌گذاری آموزشی»، «برنامه‌ریزی آموزشی»، «برنامه‌ریزی درسی»، «برنامه‌ریزی پژوهشی»، «زیرساخت مالی، فضا و امکانات»، «سیاست‌گذاری جذب و استخدام» و «عوامل اداری» در بعد «درون‌سازمانی» و همچنین مقولات «عوامل سیاسی»، «زیرساخت حقوقی و قانونی»، «عوامل فرهنگی» و «عوامل فردی» در بعد «برون‌سازمانی» قرار گرفته‌اند که مطابق زیر است:

بعد	مقوله	مفهوم	نقل قول
درون‌سازمانی	سیاست‌گذاری آموزشی	- موانع ایدئولوژیک در اتخاذ سیاست آموزشی	- در برنامه‌های درسی برخی رشته‌ها از سوی شورای انقلاب فرهنگی ستیزی با بعد بین‌المللی به وجود آمده است. برای نمونه دروسی مانند جامعه‌شناسی، روانشناسی و مطالعات تطبیقی را که بر نگرش بین‌المللی موثر است حذف شده‌اند. منشا ستیز اغلب جنبه ایدئولوژیک دارد. - در تعریف ماموریت دانشگاه و ساختار سازمانی آن به ارتباطات بین‌فرهنگی به‌عنوان یک ویژگی لوکس نگاه می‌شود و فاقد حساسیت و اهمیت لازم است. - مسائل مالی و عدم حمایت‌های لازم از سوی دانشگاه موجب امتناع از این امر می‌گردد.
	برنامه‌ریزی آموزشی	- عدم اولویت تاسیس رشته با شریک خارجی	- تاسیس رشته با شریک خارجی در سازوکارهای سازمانی در علوم انسانی تعریف‌شده و موردتوجه نیست. - ساعاتی که برای تدریس به اعضای هیات علمی به‌عنوان وظیفه شغلی اختصاص می‌یابد نسبت به دانشگاه‌های خارجی بیشتر است.
	برنامه‌ریزی درسی	- عدم اولویت ارائه آموزش‌های بین‌فرهنگی به دانشجویان خارجی - عدم اولویت مقوله بین‌فرهنگی در برنامه‌های درسی - فقدان مهارت زبان دانشجویان - فقدان آموزش صحیح انجام پژوهش	- در دانشگاه علامه طباطبائی دانشجویان خارجی آموزش‌های لازم بین‌فرهنگی را نمی‌بینند و در قزوین فقط زبان فارسی می‌آموزند که اغلب آنان در ایران مشکلات جدی و فرهنگی پیدا می‌کنند. - به‌طور کلی برنامه‌های درسی که در علوم انسانی ارائه می‌شود فاقد محتوای بین‌فرهنگی است. - عدم تسلط دانشجویان به زبان جهت حضور در کلاس اساتید بین‌المللی - بجای آموزش مداوم هنگامی که اساتید برای آن نمره تعیین می‌کنند، دانشجوی آموزش ندیده وادار می‌شود وارد بازار سیاه شده و سمت
		- کیفیت نامناسب دانش	

<p>مرداب میدان انقلاب سوق داده می‌شود. - دانشجویها دانش کافی برای انجام پژوهش و همچنین مهارت نگارش آن و نیز مهارت‌های لازم را برای سرچ مقاله و ارائه آن ندارند.</p>	<p>و مهارت پژوهشی دانشجویان</p>		
<p>- انجام پژوهش بین‌المللی زمان‌بر و با بازدهی کم است که این مساله در ذات این‌گونه پژوهش‌ها وجود دارد. ساختار دانشگاه به مقالات نگاه کمی دارد و نسبت به کیفیت آن‌ها کم‌توجه است. - مدرک‌گرایی شدید و عدم توجه به کیفیت آن موجب کمرنگ شدن ارزش کیفی پژوهش و خریداری آن از بازارهای سیاه شده است. تعداد دانشجویهای تحصیلات تکمیلی زیاد گردیده و اغلب دانشگاه‌ها در این خصوص مشکل دارند. - عدم حساسیت دانشگاه به انجام پژوهش در سطح بین‌الملل موجب شده سازوکار حمایتی لازم تعریف نشود.</p>	<p>- فقدان ارزیابی کیفی در پژوهش جهت امتیازدهی به هیات علمی - فقدان جایگاه پژوهش در دانشگاه و عدم کنترل کیفی - فقدان جایگاه شایسته پژوهش بین‌المللی در دانشگاه</p>	<p>برنامه‌ریزی پژوهشی</p>	
<p>- فقدان منابع مالی برای پرداخت به اساتید بین‌المللی وجود دارد. - امکانات لازم برای تدریس اساتید بین‌المللی در دانشگاه‌های ایران وجود ندارد. - وجود محدودیت در تامین امکانات پژوهشی در رشته‌های فنی (متکی به آزمایشگاه و مواد) موجب می‌گردد در برخی حوزه‌ها نتوان مقبولیت پژوهشی لازم در سطح بین‌المللی کسب نمود.</p>	<p>- عدم پرداخت مناسب به اساتید بین‌المللی - فقدان امکانات و فضا - کمبود امکانات آزمایشگاهی</p>	<p>زیرساخت مالی، فضا و امکانات</p>	
<p>- محدودیت‌های مقرراتی سازمانی برای جذب و یا دعوت از اساتید بین‌المللی آن‌ها وجود دارد. - اغلب افراد هیات علمی جذب‌شده مهارت کافی برای حداقل یک زبان بین‌المللی ندارند.</p>	<p>- فقدان سازوکار قانونی جذب هیات علمی بین‌المللی - فقدان مهارت زبان هیات علمی</p>	<p>سیاست‌گذاری جذب و استخدام</p>	
<p>فرآیندهای کند اداری وجود دارد و واحد بین‌الملل در انجام فرآیند و چگونگی آن حمایت نکرده و به اساتیدی که قصد میزبانی دارند واگذار می‌شود. - اغلب اوقات بوروکراسی اداری کند و پیچیده برای انجام پژوهش بین‌المللی دانشجویان دکتری تجربه شده است.</p>	<p>- فرآیند کند دعوت اساتید بین‌المللی - تشریفات اداری طولانی و پیچیده</p>	<p>عوامل اداری</p>	

<p>- بوروکراسی دست و پاگیر جهت تهیه تجهیزات و متریال لازم در انجام پژوهش‌ها یکی دیگر از عوامل محدودکننده‌ی انجام آن در سطح بین‌المللی می‌باشد.</p> <p>- با قوانین بین‌المللی جهت چگونگی درج نام پژوهشگران در یک پژوهش مشترک عدم همسویی وجود دارد.</p>	<p>- تشریفات اداری طولانی تهیه مواد آزمایشگاهی</p> <p>- فقدان مطابقت آیین‌نامه‌ای پژوهشی</p>		
<p>- تحریم اخیر امریکا و برگزید در انگلیس و حرکت دنیا و ابرقدرت‌های آن به سوی ملی‌گرایی، اثر منفی بر روند بین‌المللی شدن دارد.</p> <p>- نگاه بدبینانه به کسانی که برای فرصت مطالعاتی می‌خواهند از ایران سفر کنند، وجود دارد که خلاف اصل برائت است (تردید به جاسوس بودن افراد).</p>	<p>- محدودیت جابجایی بین‌المللی</p> <p>- سوءظن امنیتی- سیاسی</p>	عوامل سیاسی	برون‌سازمانی
<p>- مساله تقلب و خریدوفروش پایان‌نامه و فقدان قوانین مربوط به کپی‌رایت در ایران موجب فقدان کیفیت لازم پژوهشی است.</p>	<p>فقدان قوانین بازدارنده تقلب در پژوهش</p>	زیرساخت حقوقی و قانونی	
<p>- تبلیغات فرهنگی در دنیا علیه ایران و ایرانی موجب امتناع آنان از حضور در ایران است.</p> <p>- زیرساخت‌های فرهنگی اجتماع برای حضور افراد خارجی و ایجاد تجربه مثبت برای آنان ضعیف است.</p> <p>- موج ایران‌هراسی و نگرانی خانواده‌های اساتید بین‌المللی و خود آنان از حضور در ایران موجب امتناع آنان از سفر علمی به ایران می‌گردد.</p>	<p>- تخریب چهره ایران در سطح بین‌الملل</p> <p>- فقدان زیرساخت فرهنگی جامعه</p> <p>- تمایل و نگرش منفی به حضور در ایران</p>	عوامل فرهنگی	
<p>جهت انجام پژوهش با شریک خارجی اضطراب شخصی برای مواجهه با موقعیت ناشناخته و عدم آشنایی با سازوکار آن وجود دارد.</p>	فقدان ریسک‌پذیری	عوامل فردی	

جدول 14: داده‌های عوامل امتناع متغیرهای اساسی پژوهش در مصاحبه در دانشگاه‌های علامه طباطبائی و صنعتی شریف

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌های مربوط به پرسش اول:

در این پرسش در دانشگاه علامه طباطبائی بر اساس آزمون آنوآ در بین مرتبه‌های علمی اساتید تفاوت معناداری در پاسخ‌ها مشاهده نمی‌شود. در دانشگاه صنعتی شریف بر اساس آزمون آنوآ و توکی بین مرتبه‌های علمی در این خصوص تفاوت معناداری در میانگین‌های مربوط به دو گروه «استادیار و دانشیار» مشاهده می‌شود. گویه‌های «عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی» و «فقدان اولویت رویکرد بین‌فرهنگی در برنامه‌ریزی درسی» در دانشگاه علامه طباطبائی و گویه‌های «عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی»، «پایین بودن کیفیت برنامه‌های درسی گروه‌های آموزشی» در دانشگاه صنعتی شریف بیشترین تاثیر را به‌عنوان عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در پاسخ‌ها نشان داده‌اند؛ که با توجه به این نتایج «عدم تدریس دروس به یک زبان بین‌المللی» به‌عنوان مهم‌ترین عامل امتناع از برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در هر دو دانشگاه شناسایی شده است.

در طی مصاحبه‌ها برای امتناع از برنامه‌ریزی بین‌فرهنگی به موانع ایدئولوژیک در اتخاذ سیاست آموزشی و همچنین عدم توجه به مسائل بین‌فرهنگی در ماموریت آموزشی دانشگاه به‌عنوان عاملی تاثیر گذار بر رویکردهای فعلی برنامه‌ریزی درسی اشاره شده است؛ که این مدعا با گویه‌ی «عدم توجه به رویکردهای غیربومی در برنامه‌ریزی درسی» (در بخش کمی پژوهش) و استقرار رویکرد ایدئولوژیک رسمی کشور در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران همسویی دارد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در دانشگاه علامه طباطبائی (دانشکده علوم ارتباطات) با ذکر اینکه «در تعریف ماموریت دانشگاه و ساختار سازمانی آن به ارتباطات بین‌فرهنگی به‌عنوان یک ویژگی لوکس نگاه می‌شود و فاقد حساسیت لازم است» به‌عنوان عاملی برای تاخر در بعد بین‌فرهنگی در برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی اشاره نمود. وی همچنین بیان نمود که عدم اولویت ارائه آموزش‌های بین‌فرهنگی به دانشجویان خارجی نیز در دانشگاه علامه طباطبائی وجود دارد که دانشجویان را در کوتاه‌مدت دچار مشکلات عدیده می‌کند. همچنین شایسته‌ی ذکر است در دانشگاه صنعتی شریف به دلیل عدم ارتباط با حوزه تخصصی افراد به این پرسش در مصاحبه پاسخ داده نشده است.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پرسش اول، در مجموع می‌توان اظهار نمود برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی لزوماً محدود به زیرساخت‌های سازمانی و اقدامات سیاستی درونی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) نمی‌شود. بلکه ابزار و کانال‌های متعدد می‌توانند مرکز ثقل تولیدات بین‌فرهنگی باشد و بر جامعه و زندگی شهروندی سایه افکند. همچنین در شرایط کنونی برنامه‌ی درسی بین‌فرهنگی نانوشته آن است در روابط اجتماعی و زندگی واقعی افراد به‌عنوان الگوهای رفتاری در جریان است. رفتار شهروندی مبتنی بر روابط صلح‌آمیز، احترام به تفاوت‌ها و پذیرش و گشودگی فاقد پیش‌داوری آن است که هدف از آموزش رویکرد بین‌فرهنگی ایجاد رفتار شهروندی جهانی است. با توجه به یافته‌ها (کیفی) «رویکرد گشودگی بین‌فرهنگی در الگوهای ارتباطی جامعه

در شرایط کنونی نسبتاً کم‌رنگ است». همچنین «ارزش‌گذاری بر اساس معیارهای نژادی و مادی در روابط اجتماعی» به‌وفور دیده می‌شود که ریشه‌ی فرهنگی دارند و نشان از «فقدان آموزش‌های بین‌فرهنگی در سیستم‌های آموزش رسمی و غیررسمی» دارد. در این باره جامعه‌شناسان و روانشناسان و برنامه‌ریزان درسی نقش قابل‌توجهی در حوزه‌ی مطالعات ارتباطات فرهنگی برای زمینه‌سازی تلفیق آن با برنامه‌های درسی می‌توانند داشته باشند. دامنه‌ی وسیع‌گفتمان بین‌فرهنگی نشان از ضرورت برنامه‌ریزی با رویکرد بین‌فرهنگی در سیستم‌های کلان و خرد آموزش کشور دارد. به‌دوراز انصاف است که تمام مسئولیت ایجاد رویکرد بین‌فرهنگی بر عهده‌ی نهال نحیف آموزش (در سطح کلان و خرد) در یک کشور در حال توسعه وانهادده شود. چراکه زیر بار سنگینی آن تاب نیاورده و با شکست مواجه می‌شود. جهت تقویت و توسعه زیرساخت فرهنگی نهادها و سازمان‌های مختلف بایستی به سهم خود در ایجاد رویکرد بین‌فرهنگی مشارکت نمایند. اگر یک دانشگاه و یا مدرسه برنامه‌های درسی و رویکردهای درسی بین‌فرهنگی را آموزش دهد و به لحاظ درونی آماده گردد ولی شرایط بیرون از دیوارهای مدرسه و دانشگاه هنوز با رویکردهای تعاملی بین‌فرهنگی همساز نباشند به‌مثابه‌ی آموزش در خلأ است؛ اما در شرایط کنونی واقعیت درونی سیستم آموزش عالی حاکی از آن است که «استقرار رویکرد بین‌فرهنگی حتی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی کم‌رنگ می‌باشد» و «همکاری‌های سازمانی و زیرساخت‌های مادی، قانونی، آموزشی و پژوهشی (و ...) درونی نیز برای این امر مهیا نیست». برای نمونه در رشته‌هایی چون ارتباطات (روابط بین‌الملل) در گروه علوم انسانی که به‌مثابه‌ی قلب تپنده‌ی رویکرد بین‌فرهنگی در شاخه‌های دانشگاهی است «برنامه‌ریزی درسی با رویکرد بین‌فرهنگی، مدون و مشخص نمی‌باشند». در طی مصاحبه‌ها برای امتناع از برنامه‌ریزی بین‌فرهنگی به «موانع ایدئولوژیک در اتخاذ سیاست آموزشی» و همچنین «عدم توجه به مسائل بین‌فرهنگی در ماموریت آموزشی دانشگاه» به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر رویکردهای فعلی برنامه‌ریزی درسی اشاره شده است؛ که این مدعا با گویهی «عدم توجه به رویکردهای غیربومی در برنامه‌ریزی درسی» (در بخش کمی پژوهش) و استقرار رویکرد ایدئولوژیک رسمی کشور در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران همسویی دارد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در دانشگاه علامه طباطبائی (دانشکده علوم ارتباطات) با ذکر اینکه «در تعریف ماموریت دانشگاه و ساختار سازمانی آن به ارتباطات بین‌فرهنگی به‌عنوان یک ویژگی لوکس نگاه می‌شود و فاقد حساسیت لازم است» به‌عنوان عاملی برای تأخر در بعد بین‌فرهنگی در برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی اشاره نمود. وی همچنین بیان نمود که «عدم اولویت ارائه آموزش‌های بین‌فرهنگی به دانشجویان خارجی» نیز در دانشگاه علامه طباطبائی وجود دارد که دانشجویان را در کوتاه‌مدت دچار مشکلات عدیده می‌کند. شایسته ذکر است یافته‌های این بخش با پژوهش قاسمپور (1390) در رابطه با عدم وجود شرایط مناسب برای اشاعه‌ی اندیشه‌ها و یافته‌های دانش بومی در سطح جهانی از طریق نظام برنامه‌ریزی درسی و فرآیندهای آموزشی موجود در کشور ایران همسوئی وجود دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش کرافورد¹ (2008) مبنی بر کسب شایستگی بین‌فرهنگی بدون تجربه و گذراندن زمانی خارج و دور از فرهنگ خویش همسوئی ندارد و در نتایج این پژوهش به تأثیر

¹ Crawford

آموزش‌های بین‌فرهنگی در تجارب درون‌مرزی برای حضور در عرصه‌های بین‌فرهنگی اشاره شده است. همچنین با نتایج پژوهش یون جان (2013) مبنی بر تأثیرگذاری برنامه‌های پردیس دانشگاه جهت افزایش تعامل دانشجویان بومی دانشجویان بین‌المللی و بهبود و ارتقای شایستگی بین‌فرهنگی آنان همسوئی دارد.

تحلیل یافته‌های مربوط به پرسش دوم

در این پرسش در دانشگاه علامه طباطبائی بر اساس آزمون آنوآ در بین مرتبه‌های علمی اساتید تفاوت معناداری در پاسخ‌ها مشاهده نمی‌شود. در دانشگاه صنعتی شریف بر اساس آزمون آنوآ در بین مرتبه‌های علمی اساتید تفاوت معناداری در پاسخ‌ها مشاهده نمی‌شود. گویه‌های «وجود موانع فرهنگی برای پذیرش اساتید بین‌المللی از سوی گروه‌های آموزشی»، «پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران» و «عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران» در دانشگاه علامه طباطبائی و گویه‌های «پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران»، «فقدان سازوکار حقوقی و قانونی برای در اختیار گرفتن اساتید بین‌المللی» و «عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران» در دانشگاه صنعتی شریف بیشترین تاثیر را به‌عنوان عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در پاسخ‌ها نشان داده‌اند؛ که با توجه به این نتایج در دو دانشگاه در گویه‌های «پایین بودن حقوق اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران» و «عدم تمایل اساتید بین‌المللی به تدریس در دانشگاه‌های ایران» به‌عنوان مهم‌ترین عوامل امتناع از استفاده از اساتید بین‌المللی در هر دو دانشگاه اشتراک وجود دارد.

آنچه استنباط می‌شود و در تمام مصاحبه‌ها در عوامل امتناع استفاده از اساتید بین‌المللی به آن اشاره شده است «فقدان زیرساخت‌های مالی، مادی، امکانات و فضای مناسب» می‌باشد؛ اما آنچه مصاحبه‌ها و پاسخ‌های پرسشنامه نیز نشان می‌دهند آن است که در حال حاضر با توجه به تجربه‌ی زیسته‌ی آکادمیک پاسخگویان، «اساتید داخلی ویژگی‌های آکادمیک بین‌المللی را آن‌طور که باید دارا نیستند». همچنین بر اساس نتایج (در پاسخ پرسش‌های باز پرسشنامه و نیز مصاحبه‌ها) «نیاز به بازنگری شاخص‌ها در فرآیند جذب و استخدام»، «استفاده از اساتید فاقد جاذبه‌ها و ویژگی‌های کافی آکادمیک بین‌المللی»، «استفاده از نیروهای در دسترس و فاقد مهارت و شایستگی‌های لازم»، «در نظر نگرفتن اصول برنامه‌ریزی منابع انسانی» و «رشد فزاینده‌ی دانشگاه‌ها به لحاظ کمی و فقدان کیفیت در ماموریت‌های دانشگاهی» است؛ که استفاده از نیروهای در دسترس و فاقد مهارت و شایستگی‌های لازم نه‌تنها دانشگاه را در ماموریت اول خود یعنی آموزش متوقف می‌نماید بلکه آن را تضعیف نیز می‌نماید. «سیاست رشد کمی دانشگاه و عدم توجه به اصل برنامه‌ریزی آمایش سرزمین و سطحی‌نگری نسبت به آن با اقدام به ایجاد رشد تولید واحد دانشگاهی» یکی از دلایل مهمی است که دانشگاه‌های قوی و درجه‌یک را تضعیف می‌نماید و از تقویت اهداف خود بازمی‌دارد. «شایسته ذکر است نتایج این بخش با نتایج پژوهش علی‌محمدی (1392) در خصوص تاثیر جنسیت پاسخ‌دهندگان در تعیین موانع دعوت از اساتید مهمان در سطح بین‌المللی همسوئی دارد.»

تحلیل یافته‌های مربوط به پرسش سوم

در این پرسش در دانشگاه علامه طباطبائی بر اساس آزمون آن‌وا و توکی بین مرتبه‌های علمی در این خصوص تفاوت معناداری در میانگین‌های مربوط به «گروه مربی با دو گروه استادیار و دانشیار» مشاهده می‌شود. در دانشگاه صنعتی بر اساس آزمون آن‌وا در بین مرتبه‌های علمی اساتید تفاوت معناداری در پاسخ‌ها مشاهده نمی‌شود. گویه‌های «فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی لازم جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی»، «ضعف مهارت زبانی استادان ایرانی (عدم تسلط کافی به حداقل یک زبان بین‌المللی) در انجام و نگارش پژوهش‌های مشترک بین‌المللی» در دانشگاه علامه طباطبائی و گویه‌های «فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی لازم جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی» و «عدم حمایت وزارت متبوع برای فعالیت‌های پژوهشگران دانشگاه‌های ایران در سطح بین‌المللی» در دانشگاه صنعتی شریف بیشترین تاثیر را به‌عنوان عوامل امتناع برنامه‌ریزی درسی بین‌فرهنگی در پاسخ‌ها نشان داده‌اند؛ که با توجه به این نتایج در گویه‌ی «فقدان حمایت‌های مالی و سازمانی لازم جهت انجام پژوهش‌های بین‌المللی» به‌عنوان مهم‌ترین عامل امتناع انجام پژوهش‌های مشترک بین‌المللی در هر دو دانشگاه اشتراک وجود داشته است. همچنین در مصاحبه‌ها «فقدان حمایت مالی لازم»، «فقدان حقوق مالکیت فکری در قوانین»، «رشد فزاینده دانشگاه‌ها به لحاظ کمی»، «فقدان اهمیت و اولویت‌دهی به کیفیت در پژوهش»، «نداشتن سیستم پایش کیفی پژوهش در دانشگاه»، «عدم ارائه آموزش‌های لازم برای انجام پژوهش»، «فقدان سیستم پایش کیفی در پژوهش»، «بروکراسی شدید اداری برای همکاری‌های پژوهش بین‌المللی» به‌عنوان مهم‌ترین موانع اشاره شده‌اند. همچنین شایان‌ذکر است در مصاحبه‌های دانشگاه صنعتی شریف بیان شده است با توجه به ماهیت رشته‌های فنی نیاز به تجهیزات و امکانات برای انجام فعالیت پژوهشی و آزمایشگاهی در سطح قابل توجهی است که منابع مالی دانشگاه پاسخگوی آن نمی‌باشند.

در مجموع می‌توان گفت در جامعه‌ای که کسوت دانشجویی در مقاطع مختلف تحصیلی، یک تکلیف اجتماعی به شمار می‌رود، افراد در هر شرایطی اولویت تحصیلی را مدنظر دارند. معمولاً خاستگاه چنین رویکردی شاید به «رشد کمی دانشگاه‌ها» بازگردد که «فقدان کیفیت تحصیلی در ابعاد آموزشی و پژوهشی» یکی از پیامدهای غیرقابل‌اجتناب آن خواهد بود. در چنین شرایطی زیرساخت آموزشی لازم نیز در توسعه‌ی کیفی در پژوهش‌ها در برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه‌ها مشاهده نمی‌شود. همچنین «فقدان زیرساخت‌های قانونی و بازدارنده درون دانشگاهی و ملی برای حق نشر» در جامعه به «توسعه‌ی بی‌اخلاقی‌های پژوهشی» در طغیان جمعیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انواع مراکز آموزش عالی برای دامن زدن به تنزل کیفی در پژوهش و تقلب و استفاده از حاصل زحمات دیگران در قالب فونت‌های متفاوت می‌گردد. این مساله در نوع خود به رشد کیفی همکاری‌های پژوهشی در عرصه‌ی بین‌المللی لطمه‌ی جدی وارد نموده است. همچنین «فقدان مهارت‌های لازم و اولیه شامل زبان و روش‌شناسی پژوهش» به علت «عدم توجه کافی به چگونگی آموزش آن‌ها» در سیستم آموزش عالی موجب می‌شود دانشجویان تحصیلات

تکمیلی اغلب پژوهش‌های خود را برون‌سپاری کنند. یا بدون چاپ مقاله‌ی علمی به دوره‌ی تحصیلات تکمیلی خود پایان دهند. این موارد در دهه‌ی اخیر فزونی یافته است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که این مساله به دانشگاه‌های برتر کشور نیز تسری یافته است. همچنین «فقدان حمایت مالی لازم» از جمله مواردی است که به دلیل فقدان اهمیت و توجه به ماموریت پژوهش در دانشگاه است. نتایج این بخش با نتایج پژوهش بیلن و همکاران (2009) و نیز اِگِرُن - پُلاک و هادسون¹ (2010) در خصوص موانع بین‌المللی شدن در محیط دانشگاه در رابطه با فقدان مهارت زبان خارجی هیات علمی و دانشجویان به عنوان مانع، همسوئی دارد.

رهیافت‌هایی برای سیاست‌گذاری

در این قسمت پیشنهاداتی جهت سیاست‌گذاری در سطح فربخشی و بخشی آورده شده است. سیاست‌گذاری تعیین‌کننده‌ی استراتژی، برنامه‌های عملیاتی، روند و جریان‌اتی است که در تمامی نهادهای زیرمجموعه ایجاد می‌شود. ضمن اینکه بر جو حاکم جامعه‌ی خارج سازمانی (به تناسب جامعه‌ی آماری آن سازمان) موثر است. هر چه یک سازمان در راس قرار گیرد و فراگیرتر باشد ضریب تأثیرگذاری آن بیشتر خواهد بود؛ بنابراین برای ایجاد رویکرد و گفت‌وگو بین فرهنگی (و سایر) در جامعه بایستی از سازمان‌های خیلی تأثیرگذار تا کمتر تأثیرگذار اقدام نمود و سیاست‌ها و جهت‌گیری‌های اصلاحی را از آنجا آغاز نمود.

شایسته‌ی توضیح است که مخاطبان این بخش صرفاً محدود به تصمیم‌گیران داخلی دانشگاه و یا دانشکده‌ها نمی‌باشند بلکه در سطح وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سایر وزارتخانه‌ها و نهادهای تأثیرگذار در ایجاد زیرساخت‌های سیاست کلان و تأثیرگذار در کشور می‌باشند و شامل: قوه قضائیه، قوه مقننه، نهاد ریاست جمهوری، وزارت امور خارجه، وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان تبلیغات اسلامی، شهرداری‌ها، سازمان صداوسیما و نهادها و سازمان‌های مشابه می‌شود. پیشنهادات سیاستی شامل موارد زیر است:

- پیشنهاد می‌شود در قوه قضائیه سیاست‌هایی منتج به ایجاد لوایح قضایی در راستای توسعه حقوقی جهت تسهیل تعاملات بین‌المللی دانشگاه‌ها و انجام اقدامات حمایتی اتخاذ گردد (مانند راهبرد: تاسیس کانون نمایندگان حقوقی دانشگاه‌ها در معاونت بین‌الملل قوه قضائیه جهت تسهیل و حمایت روابط بین‌المللی دانشگاه‌ها).
- پیشنهاد می‌شود در مجلس شورای اسلامی سیاست‌هایی جهت روان‌سازی تصویب لوایح حقوقی مرتبط با حقوق بین‌المللی در راستای تسهیل تعاملات دانشگاهی اتخاذ شود (مانند راهبرد: تشکیل کمیسیون حقوق آکادمیک بین‌الملل مستقل از کمیسیون آموزش و تحقیقات).

¹ Egron-Polak & Hudson

- اتخاذ سیاست‌هایی در نهاد ریاست جمهوری، جهت روان‌سازی مراودات و تعاملات بین‌فرهنگی در داخل و خارج کشور پیشنهاد می‌شود (برای نمونه راهبردی چون: تاسیس دفتر تعاملات با عضویت نمایندگانی از اقلیت‌های شیعه، سنی، یهودی، مسیحی، زرتشتی و ... در نهاد ریاست جمهوری در راستای توسعه‌ی تعاملات و ارتباطات بین‌فرهنگی مبتنی بر حفظ منافع گروه‌ها در نهادهای اجرایی).
- اتخاذ سیاست‌هایی در وزارت امور خارجه جهت نهادینه‌سازی رویکرد بین‌فرهنگی و گشودگی فرهنگی (راهبرد نمونه: تاسیس مرکز مطالعات بین‌فرهنگی در وزارت امور خارجه).
- اتخاذ سیاست‌هایی در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی جهت بنیان‌گذاری گفتمان‌های بین‌فرهنگی (راهبرد نمونه: شکل‌گیری «نهاد گفتمان بین‌المللی در جهان اسلام با رویکرد بین‌فرهنگی»).
- سیاست‌گذاری لازم در سازمان شهرداری جهت ایجاد و توسعه‌ی معماری شهری و نمادهای فیزیکی با موضوع گفتگوی ملل و فرهنگ‌ها.
- اتخاذ سیاست‌هایی در وزارت آموزش و پرورش جهت نهادینه‌سازی و بولد نمودن رویکرد بین‌فرهنگی در حیطه‌ی ارتباط با خلق در برنامه‌ریزی درسی «چهار خ^۱» (برای نمونه: تاکید و تعمیق رویکرد بین‌فرهنگی در خصوص ارتباط با خَلق در محتوای آموزشی و اضافه نمودن دروسی با عنوان گفتگوی بین‌فرهنگی به‌طور ویژه برای تمام دانش‌آموزان کُشو به‌ویژه استان‌هایی که تنوع اقلیت‌های فرهنگی و قومی و مذهبی مشهود است؛ مانند استان‌های خراسان شمالی، مرکزی و جنوبی، گلستان، سیستان و بلوچستان، کردستان و ...).
- اخذ سیاست‌هایی در سازمان صداوسیما جهت برنامه‌سازی با رویکرد توسعه‌ی تعاملات میان اقوام مختلف داخلی (و نیز خارجی) در راستای نشان دادن پیامدهای مثبت تعاملات فارغ از توجه به طبقه‌ی نژادی، قومی، مذهبی، اقتصادی و
- سیاست‌گذاری جهت استقرار رویکرد بین‌فرهنگی در فرآیندهای سازمانی (اداری) و آکادمیک دانشگاهی.
- سازمان جهت ایجاد و ارتقای رویکرد بین‌المللی به‌عنوان یک فرهنگ در انجام فعالیت‌های آکادمیک.
- ایجاد ساختار منعطف و حمایت از انجام فعالیت‌های آکادمیک بین‌المللی.
- اصلاح سیاست‌های ترفیع، ارزشیابی و امتیازدهی به فعالیت‌های آکادمیک مبتنی بر رویکرد بین‌المللی و بین‌فرهنگی.
- حمایت از مشارکت هیات علمی در بازنگری در اصلاح سیاست‌ها و خطمشی دانشگاهی در حیطه‌های بین‌المللی و بین‌فرهنگی.

^۱ برنامه ریزی درسی مبتنی بر ارتباط انسان با خدا، خود، خلق و خلقت. شایسته ی توضیح است در برخی کتب به صورت نظری به آن پرداخته شده است.

- تدوین چشم‌انداز بین‌فرهنگی در برنامه درسی مبتنی بر درک میان فرهنگی در تمامی رشته‌ها.
- تسهیل و حمایت از توسعه شبکه‌سازی آکادمیک و همکاری‌های علمی، در سطح بین‌المللی.
- تصویب آیین‌نامه، جهت تدریس برخی واحدهای درسی به زبان انگلیسی در دوره‌ی تحصیلات تکمیلی در جهت حمایت از حضور اساتید بین‌المللی.
- سیاست‌گذاری در جهت استقرار سیستم پایش کیفی پژوهشی همگام با استانداردهای آکادمیک بین‌المللی.

منابع

1. بازگان، ع. (1389). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*. تهران: نشر دیدار.
2. خورسندی طاسکوه، ع. (1383). *دانشگاه و گفت‌وگوی تمدن‌ها*. تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری؛ اولین دائرةالمعارف آموزش عالی ایران؛ دانشنامه بزرگ فارسی، چاپ اول.
3. خورسندی طاسکوه، ع. (1395). تحلیل مبانی نظری و اهداف بین‌المللی شدن آموزش عالی. *فصلنامه آموزش عالی ایران*. سال 7؛ شماره 1، 22-1.
4. علی محمدی، ب. (1392). *بررسی موانع و راهکارهای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی در حوزه فنی-مهندسی: مطالعه موردی دانشگاه‌های شهرستان سنج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات دانشگاه کردستان*.
5. قاسمپور دهقانی، ع. (1390). *تبیین رویکرد بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی، پایان‌نامه دکتری تخصصی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*.
6. محمدشفیق، م، نیستانی، م. (1395). *مروری بر راهکارهای بین‌المللی سازی دانشگاه‌ها. کنگره ملی آموزش عالی ایران*.
7. معروفی، ی. (1396). *مراحل ارزشیابی برنامه‌ی درسی، دانشنامه‌ی ایرانی برنامه‌ی درسی*.
8. ملکی، ح. (1389). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*، انتشارات: دانشگاه فردوسی مشهد.
9. Altbach, P. G. (2002). *Perspectives on international higher education. Change*, Volume 34; Number 3, 29-31.
10. Back, K., Davis, D. And Olsen, A. (1996). *Internationalisation and higher education: Goals and division, DEETYA, Evaluations and investigations program, Canberra*. 96/15.
11. Beelen, J, & Jones, E. (2015). *Redefining internationalisation at home*. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*, Dordrecht: Springer 67-80.
12. Beelen, J, Boddington, A, Bruns, B, Martin Glogar, M, Machado, C. (2009). *Guide of Good Practices, TEMPUS CORINTHIAM*, The publication of this guide represents one of the objectives of the Tempus CORINTHIAM Project, NO. 159186-2009-1-BE-SMGR.

13. Brown, J. C., & Daly, A. J. (2004). *Exploring the interactions and attitudes of international and domestic students in a New Zealand tertiary institution*. Retrieved October 25, 2010, from University of Tasmania website: http://eprints.utas.edu.au/6733/1/Hawaii_Justine.pdf Knight J.2004. "Internationalization remodeled: Definitions, Rationals and Approaches." *Journal for studies in international Education* 8 (1): 5-31.
14. Crawford, B. J. (2008). *Exploring Intercultural Competency Growth by Non-Mobile University Students Through Interaction with Dissimilar Others: Internationalizing at home through voluntary social interaction*, Master's Thesis UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ Faculty HUMANITIES Department of Communication.
15. Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B. & Watcher, B. (2000). *Internationalisation at Home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
16. DankoT, Pester, A, Kulikovskaya, L. (2010). Enlarging Internationalization at home using Web 2.0 learning tools. Conference ICL2010 September 15 -17, 2010 Hasselt, Belgium.
17. Delors, J. (1997). *Education: The treasure within*. Mexico City, Mexico: Ediciones de la UNESCO.
18. Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. (Doctoral dissertation) North Carolina State University.
19. Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values* (IAU 4rd Global Survey Report). Paris, France: IAU
20. Enders, Jurgen.(2004). Higher education,internationalization,and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, Volume 47, 361-382.
21. Eun, J . (2013). Realizing Internationalization at Home in Korean Higher Education:Promoting Domestic Students' Interaction with International Students and Intercultural Competence, *Journal of Studies in International Education*. 17(4):455-470

22. Gacel-Avila, J. (2005). The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry, *Journal of Studies in International Education*, 9 (2): 121-135.
23. Jones, G. (2009). Internationalization and higher education in Canada: Three challenges. In R.D. Trilokekar, G. A. Jones & A. Shubert (Eds.), *Canada universities go global*, Toronto: James Lorimer and Company (CAUT Series). 355-369.
24. Knigh, J.(2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales ;*Journal of Studies in International Education*, Volume 8; Number 1. 5-31.
25. Knight, J. (2003). International Higher Education. Retrieved July 24, 2014, from Boston College website: http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33 .pdf
26. Knight, J., & De Wit, H. (Eds.).(1999). *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: Organization for Economic Cooperation & Development.
27. Luisa, M. (2013). *Becoming Global Without Leaving Home: Internationalization at Home, A Case Study of San Jorge, a Spanish Private University*, A Dissertaton Submitted to The Faculty School Of The University Minnesota.
28. Mestenhauser, J.A. (2002). In Search of a Comprehensive Approach to International Education: A Systems Perspective. In W. Grunzweig & N. Rinehart (Eds), *Rockin' in Red Square: Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*. Mūsnter, Germany: Lit Verlag.
29. Otten, M. (2000). "Impacts of Cultural Diversity at Home." In *Internationalization at Home: A Position Paper* (European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburgand Malmö University, 2000): 15-20. Available: <http://www.eaie.org/IaH/IaHPositionPaper.pdf> <10 December 2008>.
30. Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing educational policy*. UK: London. Routledge.
- Robin S. H. (1976). *A history of higher education in Canada, 1663-1960*. Toronto: *University of Toronto Press*.
31. Rinne, R. & Koivula, J. (2005). The Changing place of the university and a clash of values; the entrepreneurial university in the European knowledge society.: A

Journal of Higher Education management and Policy, Volume 17; Number 3, 91-123.

32. Scott, P. (2005). The Global dimension: Internationalizing higher education. In B. Khem, H. de Wit (eds.), *Internationalization in higher education: European responses to the globalperspective*. Amsterdam: *European Association for International Education and the European Higher Education Society*.
33. WHO (2015). Globalization. Retrieved March 06, 2015, from World Health Organization website: <http://www.who.int/trade/glossary/story043/en/>
34. Thanh, D. (2015). Internationalization-at-Home: Students' Perspectives Case: Lahti University of Applied Sciences LAHTI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES, Faculty of Business Degree Program in International Business Bachelor's Thesis Autumn 2015.
35. Teekens, H. (2007). Internationalisation at home: An introduction. In H. Teekens (Ed.), *Internationalisation at home: Ideas and ideals* 3–11. Amsterdam, TheNetherlands: European Association for International Education.
36. UNESCO. (2009). World Report No. 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Paris: UNESCO. Available from www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity