

طراحی برنامه درسی با رویکرد جهانی‌شدن و حفظ هویت فرهنگی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان

کبری قاسمی*
علاءالدین اعتماد اهری**
بدیع‌الزمان مکی آل آقا***

چکیده

برنامه درسی با رویکرد جهانی‌شدن بر اساس الگوی کلاین شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی و یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه‌بندی یادگیرنده، ارزشیابی برنامه درسی بوده است. این پژوهش یک مطالعه ترکیبی بود که طی سه مرحله انجام شد. در مرحله اول با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، ویژگی‌های برنامه درسی با رویکرد جهانی‌شدن و حفظ هویت فرهنگی تبیین گردید. در مرحله دوم، ابعاد و گویه‌های ابزار با استفاده از نتایج بخش کیفی مطالعه و بررسی متون معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش تدوین گردید و در مرحله سوم نیز روایی صوری، روایی محتوا و پایایی ابزار تعیین گردید. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه خبرگان و متخصصان برنامه درسی است و برای تعیین حجم نمونه موردنیاز از نمونه‌گیری هدفمند - قضاوتی که تعداد آنان ۴۰ نفر بوده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته بود که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. پس از روایی سنجی کلیه گویه‌ها به‌وسیله نسبت روایی محتوایی CVR و شاخص روایی محتوای CVI، ۱۴ گویه در بخش اهداف، ۱۰ گویه محتوا، ۵ گویه راهبردهای یاددهی و یادگیری، ۵ گویه مواد و منابع آموزشی، ۵ گویه فعالیت‌های یادگیری، ۶ گویه زمان آموزش، ۶ گویه فضای آموزش، ۷ گویه گروه‌بندی، ۵ گویه ارزشیابی حاصل شد که در مجموع شامل ۶۲ گویه بود. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که یکی از حیاتی‌ترین عناصر در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تعیین هدف یا اهداف بوده است.

واژه‌های کلیدی: اعتبارسنجی، الگو، برنامه درسی، جهانی‌شدن، هویت فرهنگی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.
* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
** استادیار دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول)
ala.Emad@gmail.com
*** استادیار دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۲

مقدمه

امروزه ساختار اجتماعی در معرض تغییرات بی‌وقفه است، گرچه افراد سعی در پایداری و ثبات دارند و جوامع، تخیل تداوم را در خود پرورش می‌دهند. ولی این امر هرگز تحقق نمی‌یابد. این خود یک حقیقت آشکار است که جوامع همواره در حال تغییر و دگرگونی هستند. تغییرات اجتماعی گرچه در تمام جوامع و ادوار اتفاق افتاده و می‌افتد اما میزان آن از جامعه‌ای تا جامعه دیگر متفاوت است. در اجتماعی این تغییرات تحت شرایط خاص ممکن است سریع ولی در اجتماع دیگر کند باشد. این تغییرات و شرایط نوین ایجادشده از دهه واپسین قرن بیستم منجر به پدید آمدن وضعیت جدیدی شده است، با ابعاد گوناگون پیامدهای متفاوت و گاه متضاد در عرصه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، فروپاشی نظام دوقطبی، ظهور بازیگران جدید بین‌المللی، طرح مسائل و معضلات فراملی و ارائه ایده‌آل‌ها و اهداف و علایق مشترک در سطح جوامع داخلی و عرصه بین‌المللی، آن هم با بهره‌برداری از امکانات فنی، ارتباط لحظه‌ای محیط جهانی و فضای بین‌المللی را دستخوش تحولات و دگرگونی‌های ساختاری کرده است. «جهانی شدن» به‌عنوان پارادایم عصر حاضر می‌رود تا کلیه شئون زندگی بشر را دستخوش تغییر و تحول کند (حمیدی و سرافرازی، ۱۳۹۰).

مفهوم جهانی شدن، از جمله مقوله‌هایی است که امروزه هم در فرهنگ نخبگان و هم در فرهنگ عامه به وفور به کار می‌رود، اما به جد با اختلاط و ابهام و حتی اغتشاش معنایی در وجوه و علل پیدایی روبه‌روست. این مفهوم، از یک سو جایگزین واژه‌های متفاوتی است که در علوم اجتماعی با تعاریف مشخص علمی روبه‌رو هستند، اما در زبان عمومی از مرزهای تشخیص خود دور می‌شوند و از سوی دیگر، رویکردهای مختلفی که در جهان سیاست و فرهنگ وجود دارند، بارهای معنایی خاصی را بر آن می‌افزایند (خانیکی، ۱۳۹۲).

گیدین^۱ (۱۹۹۴) معتقد است که جهانی شدن به معنای انتقال (زمان و مکان) است. او براین باور است که بخش اعظم این تحول ناشی از توان بشر در متحول ساختن وسایل ارتباطی و فعالیت از راه دور است (نقل از جهانیان، ۱۳۸۹). رابرتسون^۲ (۱۹۹۲) معتقد است مفهوم جهانی شدن تا اوایل یا شاید اواسط دهه ۱۹۸۰ اعتبار علمی چندانی نداشت و کاربرد آن از اواسط دهه هشتاد آغاز شد و از آن‌پس مفهوم جنبه جهانی پیدا کرد. اگرچه

1 Giddend

2 Robertson

واژه جهانی شدن از دهه هشتاد وارد ادبیات علمی شده است، اما فرایند جهانی شدن جدید نیست. بلکه تاریخ آن به زمان نوگرایی و ظهور سرمایه‌داری برمی‌گردد. البته نوگرایی، این فرایند را تسریع کرده و در طی دوران معاصر موجب تشدید سطح آگاهی انسان نسبت به آن شده است. رابرتسون تمدن اروپایی را کانون اصلی و خاستگاه تحول جهانی شدن به حساب می‌آورد. اصلی‌ترین نکته در برداشت او از جهانی شدن، مربوط به تشدید آگاهی جهانی است که پدیده نسبتاً جدیدی است (نقل از جهانیان، ۱۳۸۹).

جهانی شدن و جهانی کردن معمولاً به‌مثابه مفاهیمی مترادف، بکار برده می‌شوند در صورتی که در معنا و در لفظ مشترک نیستند و دارای معانی کاملاً متفاوتی هستند. در روند جهانی شدن حرکت‌ها کاملاً طبیعی است و اراده خاصی خواسته‌های خود را بر جامعه جهانی و ملت‌ها تحمیل نمی‌کند. در این شرایط، نظریه‌پردازی‌ها بیشتر به صورت تحلیل وضعیت آینده با توجه به اخبار و اطلاعات و پیش‌بینی آینده است. در زمینه جهانی سازی نیز قدرت‌های بزرگ برای سوق دادن جامعه جهانی به سوی اهداف از پیش طراحی شده، برنامه‌ریزی می‌کنند. به عبارتی دیگر در روند جهانی سازی، کشورهای معطوف به قدرت می‌کوشند خواسته‌ها و منافع خود را بر دیگر ملت‌ها تحمیل کنند و به تثبیت رهبری خود بر آنان می‌پردازند. قدرت‌های سلطه‌گر منافع ملت‌ها را در مسلخ منافع خود قربانی می‌کنند و از فرآیندهای تسریع‌کننده جهانی شدن، برای گسترش سیطره خود بر مقدرات جامعه جهانی بهره می‌گیرند (سپهرنیا، ۱۳۹۰).

در این بین، ابعاد جهانی شدن را می‌توان در رشد تجارت جهانی و تنوع معاملات بین‌المللی، رشد تجارت پول و سرمایه، توسعه صنعت گردشگری، انتقال سریع و رو به رشد گسترش فناوری، شکل‌گیری شرکت‌های بزرگ چندملیتی، تشدید گرایش و تمایل کشورها به عضویت در سازمان‌ها و بلوک‌های اقتصادی منطقه‌ای، مهاجرت نیروی کار در سطح بین‌المللی و گسترش ارتباطات و رسانه‌ها و فرآیندهای تبادل اطلاعات در سراسر نقاط جهان و پدید آمدن دنیای مجازی ارتباطات و اطلاعات، ادغام و تبادل شاخصه‌ها و رفتارهای فرهنگی، تغییر نگرش‌ها، ایدئولوژی‌ها، هنجارها و... نازک‌تر شدن پوسته دولت‌ها و ایجاد پیوندهای میان مردمی جستجو کرد (زیرک، ۱۳۸۷). به‌طور کلی ابعاد جهانی شدن را می‌توان در ابعادی همچون حقوق بشر، اقتصاد، سیاست، فناوری اطلاعات و ارتباطات و فرهنگ تقسیم کرد (خانیکی، ۱۳۹۲).

برجسته‌ترین بعد و تناقض و پیچیدگی در عرصه جهانی شدن، در بعد فرهنگ آشکار می‌شود. فرآیند جهانی شدن نه تنها نوعی همگونی و ادغام فرهنگی در پی دارد، بلکه اسباب تنوع، واگرایی و رستاخیز فرهنگی و ارزش‌های جدید را فراهم می‌کند (لطفی و حیدرزاده، ۱۳۸۹).

به‌طور کلی، هرگاه ارزش‌های جدید در جامعه وارد شود و به دنبال نهادینه کردن خود باشد، تضادی میان ارزش‌های جدید و قدیم ایجاد می‌شود. بدین ترتیب، زمانی که ارزش‌های جدید بتواند به مقابله با ارزش‌های قدیم بپردازد، ممکن است فرهنگ جامعه را دستخوش تحولاتی کند و در نهایت هویت فرهنگی جامعه را با چالش مواجه کند و در صورت حل نشدن این چالش، بستری برای تبدیل آن به بحران و تهدید فراهم می‌شود. شکل‌گیری بحران هویت موجب می‌شود تا افراد نتوانند به شناسایی خود و هویت فرهنگی خود به‌منظور حرکت به سوی پیشرفت بپردازند. پدیده جهانی شدن از عوامل مؤثر بر این شکل از هویت هست (عبوضی و هراتی، ۱۳۸۸)؛ به عبارت دیگر در دوره معاصر، فرایند جهانی شدن و گسترش رسانه‌ها به چالش‌های هویت فرهنگی دامن می‌زند، یا دست‌کم بعد تازه‌ای به آن‌ها افزوده است (کرسول^۱، ۲۰۱۲).

از این‌رو مسئله طراحی برنامه‌ی درسی مبتنی بر جهانی شدن و هویت فرهنگی مسئله‌ای مهم در پیشروی جوامع امروزی است. چراکه به نظر می‌رسد که آموزش و پرورش و برنامه درسی در گذشته تا حد زیادی ملی و مبتنی بر هویت ملی هر کشور بود؛ اما امروزه به علت پدیده‌های جهانی شدن مفاهیم برنامه درسی ملی ممکن است نیاز به تغییراتی اساسی داشته باشد (گوپیناتان و ماردینا^۲، ۲۰۱۳). در این میان آلتوگان^۳ (۲۰۱۵) مدلی در زمینه یادگیری در خصوص هویت فرهنگی طراحی کرده است. جبورد و ریپ^۴ (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود به چالش‌های برنامه درسی مبتنی بر جهانی شدن اذعان داشته و بر پیامدهای مثبت و منفی ناشی از پدیده جهانی شدن در برنامه درسی اشاره کرده است. هر یک از پژوهش‌گران مذکور بر اساس مبانی نظری خاص خویش اقدام به ارائه طراحی برنامه درسی مذکور داشته‌اند. بازتاب هر نظریه در برنامه درسی نشان می‌دهد که جهت‌گیری برنامه درسی نظام‌های آموزشی به سمت جریانی از تکثرگرایی، توجه به خرده‌فرهنگ‌ها، توجه به هویت ملی و بومی، آموزش فنی حرفه‌ای، آموزش مادام‌العمر و تمرکززدایی پیش می‌رود. با توجه

1 Creswell
2 Gopinathan, S., & Mardiana

3 Altugan
4 Durib

به اینکه جامعه‌ی ایران نیز جامعه‌ای جوان و در حال گذر است و ضرورت میزان اثرپذیری اهداف برنامه‌ی درسی این کشور از تحولات جهانی امری اجتناب‌ناپذیر است و این مقوله مسئله طراحی مبتنی بر نظام مذکور را پیشروی متخصصان و دست‌اندرکاران قرار می‌دهد (طوسی، ۱۳۸۸).

طراحی برنامه درسی به‌طور کلی در دو سطح عام و خاص شکل می‌گیرند. سطح فراگیر یا عام ناظر بر تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی است و سطح خاص و یا جزئی ناظر بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی و فنی در خصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه است. در سطح فراگیر یا عام، طرح برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعاتی که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود، تأثیر می‌پذیرد. به لحاظ تاریخی سه منبع اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی شناسایی شده است که هر یک به‌عنوان مبنایی در تصمیم‌گیری‌های متعدد مربوط به امر برنامه‌ریزی به کار گرفته می‌شود: موضوع‌های درسی مدون، یادگیرنده‌ای که برنامه درسی برای آنان طراحی می‌گردد و جامعه. همچنین شکل یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی و مشخص تراز تصمیم‌هایی که در خصوص عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود، تأثیر می‌پذیرد (کلاین^۱، ۱۹۸۰ نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲). از طرفی طراحی برنامه درسی در سه طبقه فنی، غیرفنی و حد وسط مورد بحث واقع می‌شوند. طراحی فنی مبتنی بر مفروضاتی نظیر خطی بودن فرایند برنامه‌ریزی درسی، تجویزی و عینی بودن و اختصاص فعالیت تدوین و پیش‌بینی برنامه درسی به متخصصان برنامه درسی هستند. طراحی غیرفنی با تدارک پیشاپیش برنامه درسی مخالف بوده و هرگونه تصمیم‌گیری در این زمینه را به عهده معلم واگذار می‌کنند. طراحی میانه یا حد وسط در حد وسط این دو قرار دارند و در پاره‌ای جهات مختصات هر دو گروه از طراحی‌های فوق را دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

اگر زیر چتر نظام تعلیم و تربیت اسلامی اراده‌ای برای یکپارچه دیدن وجود دارد باید مرزهای صوری بین خرده نظام‌ها، زمینه، محیط، برنامه و یادگیرنده برداشته شود و بیشتر از آنچه به نظریه‌ها پرداخت باید به کاربرد و تخصص محوری پرداخته شود. (الهامیان و همکاران، ۱۳۹۸)

بنابراین از آنجاکه طراحی مورد نظر ما در وهله اول باید متوجه جهانی شدن و هویت فرهنگی در میان همه یادگیرندگان باشد، نوعی طراحی عام است که اگرچه تحت تأثیر

نیازهای جامعه و دانش موجود نیز قرار دارد، ولی با محوریت یادگیرنده طراحی می‌شود که در زمره طراحی دانش‌محور قرار دارد و در حد وسط طراحی فنی و غیرفنی تدوین می‌شود؛ زیرا از یک طرف معلم باید بتواند با توجه به شرایط مدرسه، برنامه را متناسب‌سازی کند و در آن مداخله داشته باشد، بنابراین ارائه یک طراحی تجویزی صرف مثرتر نخواهد بود. از طرفی ممکن است معلمان نیز دانش و تخصص لازم برای استفاده از برنامه‌های در این خصوص را نداشته باشند و نمی‌توان جریان شکل‌گیری برنامه را به معلم و دانش‌آموز واگذار کرد، بنابراین ارائه یک طراحی غیرفنی نیز کارآمد نخواهد بود. از سوی دیگر برنامه درسی طراحی شده در صورتی که مورد اعتبارسنجی و تأیید متخصصان قرار بگیرد با اطمینان بیشتری برای طراحی برنامه درسی تکمیلی و اجرا به کار گرفته خواهد شد. در صورتی که طراحی برنامه درسی ارائه شده مورد اعتبارسنجی قرار نگیرد، درستی و اعتبار آن همواره مورد پرسش خواهد بود؛ بنابراین اعتبارسنجی کردن طراحی ارائه شده و اطمینان حاصل کردن از مطلوبیت و درستی آن نیز مسئله دیگری است که در فرایند پژوهش حاضر به آن پرداخته خواهد شد و نیز با توجه به اینکه تولیدات آموزشی باید بتوانند با تولیدات دنیا رقابت کنند لازم است که این تغییرات با حفظ هویت فرهنگی در برنامه درسی لحاظ شوند.

پژوهشگر در این زمینه، به نتایج مشابهی با پژوهش رستمی، سعدی و شباسی (۱۳۹۱) در مورد پیامدهای جهانی شدن بر عناصر برنامه درسی رسیده است. نتایج این پژوهش نشان داده است که جهانی شدن موجب شده است اهداف از انعطاف‌پذیری بالاتری برخوردار شوند و توجه بیشتری به سطوح از اهداف شود و تأکید بر تفکر واگرایانه و خلاق و تربیت شهروندی جهانی شود. همچنین نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش آیتی (۱۳۸۷) و یانگ^۱ (۲۰۰۳) نیز همسو بوده است. محمدی نائینی و همکاران (۱۳۹۷) اقدام به طراحی مدل اساتید در برنامه درسی بین‌المللی آموزش عالی ایران کردند. در پژوهش انجام شده، با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع مقوله‌بندی قیاسی از دیدگاه اساتید و صاحب‌نظران برنامه درسی و با شیوه نمونه‌گیری هدفمند به صورت فیش‌برداری از متون انجام شده است. رستمی و همکاران (۱۳۹۱) تأثیر جهانی شدن بر عنصر گروه‌بندی را ایجاد گروه‌های یادگیری گسترده و ایجاد گروه‌های منعطف و گروه‌بندی عنوان داشتند. آتشک و همکاران (۱۳۹۲) نیز در زمینه تأثیرات جهانی شدن بر

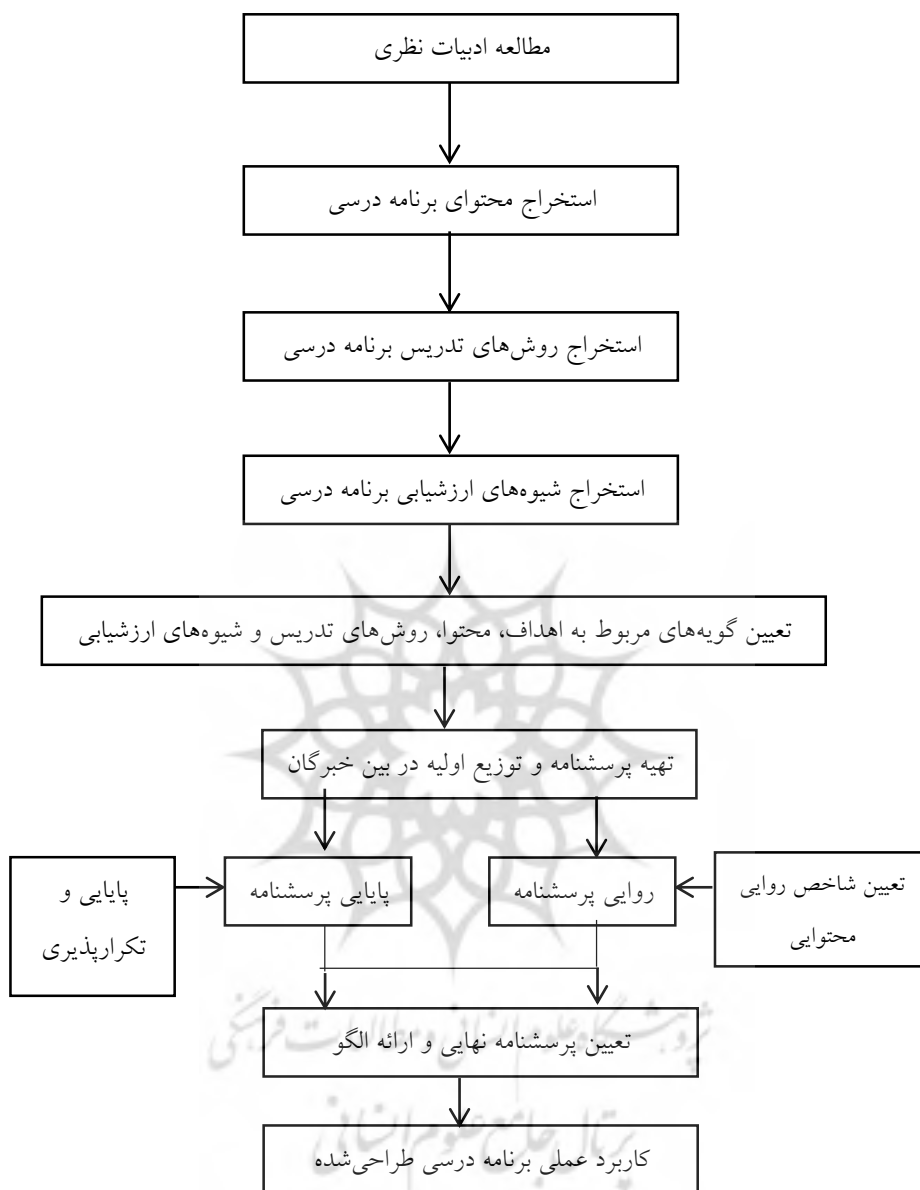
1 Yang

عنصر روش‌ها و راهبردهای یاددهی یادگیری به نتایج مشابهی مبنی بر تغییر جریان آموزش از سنتی به مجازی، تغییر جریان آموزش از تدریس به یادگیری، تغییر جریان آموزش از گروهی به انفرادی، تغییر جریان از رفتاری به ساختن گرایی، تغییر نقش استادان از انتقال‌دهنده دانش به راهنما دست یافتند.

از این رو سؤال‌های اصلی در پژوهش حاضر این بود که عناصر مناسب برنامه درسی با رویکرد جهانی شدن چیست و چگونه می‌توان به حفظ هویت فرهنگی نائل شد؟ و اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی طراحی شده چگونه خواهد بود؟

روش

در پژوهش حاضر، از آنجاکه پژوهشگر بر آن بوده تا با مطالعه و بررسی متون، اسناد و منابع کتبی و شفاهی و همچنین مصاحبه با متخصصان، مبادرت به طراحی الگوی برنامه درسی با رویکرد جهانی شدن و حفظ هویت فرهنگی و سپس آن را با توجه به نظر متخصصان اعتبارسنجی کند، لذا این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده، توصیفی و زمینه‌یابی است. جامعه مورد بررسی این پژوهش شامل کلیه متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی با تجربه پژوهش‌هایی در زمینه جهانی شدن و هویت فرهنگی است. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه مورد نیاز جهت اعتبارسنجی از نمونه‌گیری هدفمند - قضاوتی از جامعه آماری خبرگان استفاده شده است. خبرگان این پژوهش برابر ۴۰ نفر از متخصصان و اعضای هیئت‌علمی برنامه‌ریزی درسی بودند. بیشتر افراد مصاحبه‌شونده مورد بررسی یعنی ۶۶٪ درصد مصاحبه‌شوندگان مرد و ۳۴ درصد از آن‌ها زن بودند. ۷۱٪ افراد مصاحبه‌شونده مورد بررسی دانشیار دانشگاه‌های کشور بودند و ۵۵٪ افراد مورد بررسی دارای سنی بین ۴۰-۵۰ سال بودند. در اعتبارسنجی جهت طراحی نهایی برنامه درسی خبرگان به پرسشنامه‌ای که با عنوان عناصر برنامه درسی جهانی شدن با حفظ هویت فرهنگی بود پاسخ دادند. چهارچوب مفهومی طراحی برنامه درسی در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. چهارچوب مفهومی طراحی برنامه درسی

جهت تعیین روایی و پایایی، گروه ارزیابی روایی و پایایی، گروه ارزیابی شامل ۴۰ نفر از متخصصان تشکیل شد. نظر افراد گروه تعیین روایی وارد یک کاربرد اکسل گردید. روایی محتوایی شامل دو مؤلفه نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا

(CVI) است. در محاسبه CVR از متخصصان درخواست شد که در خصوص هر یک از سؤالات پرسشنامه به سه آیتم «ضروری است»، «مفید اما ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد» پاسخ دهند. آرای اعضای گروه که به گزینه ضروری است تعلق گرفت از طریق نسبت روایی محتوایی که از این پس به اختصار با عبارت CVR نمایش داده می‌شود، کمی‌سازی شد. بدین منظور از رابطه (۱) استفاده گردید.

$$(1) CVR = \frac{ne-N/2}{N/2}$$

در این رابطه ne تعداد متخصصانی است که به گزینه‌ی ضروری پاسخ داده‌اند و N تعداد کل متخصصان است. اگر مقدار محاسبه‌شده از مقدار جدول بزرگ‌تر باشد اعتبار محتوای آن آیتم پذیرفته می‌شود. در جدول ۱ حداقل مقادیر قابل قبول CVR با توجه به تعداد نفرات شرکت‌کننده در برآورد روایی پرسشنامه توصیه‌شده توسط لاوشه نشان داده شده است (گیلبرت و پریون، ۲۰۱۶). با توجه به اینکه در این مطالعه تعداد اعضای گروه تعیین روایی ۱۵ نفر بودند، لذا عدد مورد قبول CVR مساوی و بالاتر از ۰/۴۹ فرض شد.

جدول ۱. معیار پذیرش CVR توصیه‌شده توسط لاوشه

تعداد افراد پانل متخصصان	حداقل مقدار روایی
۵	۰/۹۹
۶	۰/۹۹
۷	۰/۹۹
۸	۰/۸۵
۹	۰/۷۸
۱۰	۰/۶۲
۱۵	۰/۴۹
۲۰	۰/۴۲
۲۵	۰/۳۷
۳۰	۰/۳۳
۴۰	۰/۲۹

شاخص روایی محتوایی که از این پس به اختصار CVI نشان داده می‌شود، نشان‌دهنده جامعیت قضاوت‌های مربوط به روایی یا قابلیت اجرای مدل یا ابزار نهایی است. هر قدر

روایی محتوایی نهایی بالاتر باشد، مقدار CVI به سمت ۰/۹۹ میل می‌کند. برعکس این قضیه نیز صادق است. جهت محاسبه CVI از متخصصان خواسته شد که در خصوص «مربوط یا اختصاصی بودن»، «سادگی و روان بودن» و «وضوح یا شفاف بودن» هر سؤال نظر خود را اعلام کنند. بدین صورت که متخصصان «مربوط بودن» هر گویه را از نظر خودشان از ۱. «مربوط نیست»، ۲. «نسبتاً مربوط است»، ۳. «مربوط است» ۴. «کاملاً واضح است» مشخص می‌شود. برای محاسبه CVI نهایی از میانگین هر سه CVI برابر با ۰/۷۹ است و اگر شاخص CVI گوی‌های کمتر از ۰/۷۹ باشد آن‌گونه حذف شده است. برای محاسبه CVI از رابطه ۲ استفاده شد.

$$CVI (۲) = \frac{\text{تعداد متخصصینی که به گویه نمره 3 و 4 داده‌اند}}{\text{تعداد کل}}$$

یافته‌ها

در ابتدا پرسشنامه اولیه طراحی برنامه درسی که بر اساس برنامه درسی کلاین شامل ۹ بخش اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی و یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه‌بندی یادگیرنده و ارزشیابی برنامه درسی تهیه گردید.

از متخصصان خواسته شد که در خصوص «مربوط یا اختصاصی بودن»، «سادگی و روان بودن» و «وضوح یا شفاف بودن» هر سؤال نظر خود را اعلام کنند. بدین صورت که متخصصان «مربوط بودن» هر گویه را از نظر خودشان از ۱. «مربوط نیست»، ۲. «نسبتاً مربوط است»، ۳. «مربوط است» ۴. «کاملاً واضح است» مشخص می‌شود. از متخصصان درخواست شد که در خصوص هر یک از سؤالات پرسشنامه به سه آیتم «ضروری است»، «مفید اما ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد» پاسخ دهند.

جهت محاسبه CVI از متخصصان خواسته شد که در خصوص «مربوط یا اختصاصی بودن»، «سادگی و روان بودن» و «وضوح یا شفاف بودن» هر سؤال نظر خود را اعلام کنند. بدین صورت که متخصصان «مربوط بودن» هر گویه را از نظر خودشان از ۱. «مربوط نیست»، ۲. «نسبتاً مربوط است»، ۳. «مربوط است» ۴. «کاملاً واضح است» مشخص می‌شود. در جدول ۲ تعداد گویه‌های مربوط به هر بخش و مجموع آن‌ها نشان داده شده است.

جدول ۲. بخش‌های مختلف پرسشنامه اولیه طراحی برنامه درسی

عنوان بخش	تعداد گویه‌ها
اهداف	۱۸
محتوا	۱۲
راهبردهای یاددهی و یادگیری	۶
مواد و منابع آموزشی	۷
فعالیت‌های یادگیری	۶
زمان آموزش	۸
فضای آموزش	۷
گروه‌بندی یادگیرنده	۸
ارزشیابی	۵
کل	۷۷

نسبت روایی محتوا CVR در ۱۴ گویه (۸، ۱۲، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۲۹، ۳۲، ۴۰، ۴۱، ۵۲، ۶۱) پایین‌تر از مقادیر ارائه‌شده در جدول لاوشه برای ۴۰ نفر پایین‌تر از ۰/۲۹ بود که به دلیل کسب نمره پایین حذف شدند. در این مرحله با توجه به اهداف ابزار و محتوای طراحی‌شده برای گویه‌ها، برخی از گویه‌های ابزار با همدیگر همپوشانی داشتند که با اعمال نظرات و پیشنهادهای آن‌ها، همپوشانی داشتند که با اعمال نظرات و پیشنهادهای آن‌ها، تعداد ۵ گویه (۴۸، ۵۱، ۵۱، ۱۹، ۴۸، ۵۱) نیز به دلیل همپوشانی با گویه‌های دیگر حذف گردید. پس از روایی سنجی به‌وسیله نسبت روایی محتوایی CVR و شاخص روایی محتوای CVI، ۱۴ گویه در بخش اهداف، ۱۰ گویه محتوا، ۵ گویه راهبردهای یاددهی و یادگیری، ۵ گویه مواد و منابع آموزشی، ۵ گویه فعالیت‌های یادگیری، ۶ گویه زمان آموزش، ۶ گویه فضای آموزش، ۷ گویه گروه‌بندی، ۵ گویه ارزشیابی حاصل شد که در مجموع شامل ۶۲ گویه است. در جدول ۳ شاخص روایی محتوایی ابزار بر اساس نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا بعد از اصلاح و بازنگری ابزار آورده شده است.

جدول ۳. شاخص روایی محتوایی ابزار بر اساس نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا بعد

از اصلاح و بازنگری

CVI	CVR	گویه	حیطه
۰/۹۷۵	۰/۵۰	انعطاف‌پذیری اهداف	-
۰/۹۰	۰/۳۰	تأکید بر پرورش تفکر انتقادی و روحیه پرسشگری	-
۰/۸۷	۰/۴۰	تأکید بر تکرار آموزش زبان	-
۰/۹۰	۰/۳۰	تربیت شهروند جهانی	-
۰/۸۵	۰/۴۵	تأکید بر پرورش روحیه دموکراتیک	-
۰/۹۵	۰/۵۵	تمرکززدایی در نظام آموزشی و برنامه درسی	-
۰/۹۷	۰/۶۰	تأکید بر ارزش‌های رقابت محوری بین‌المللی در برنامه درسی	-
۰/۹۰	۰/۵۵	تأکید بر مهارت‌های آموزشی بر اساس استانداردهای فنی و حرفه‌ای و بین‌المللی	اهداف
۰/۸۲	۰/۵۰	توجه به خرده‌فرهنگ‌ها	-
۱	۰/۴۵	اهمیت یافتن صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز	-
۱	۰/۳۰	تقویت هویت ملی و بومی	-
۰/۸۲	۰/۴۵	تأکید بر برنامه درسی موضوع محور	-
۰/۸۲	۰/۴۵	تأکید بر خصوصی‌سازی مدارس و برنامه درسی	-
۰/۸۲	۰/۶۰	پذیرش اصل تغییر در نظام آموزشی	-
۰/۹۰	۰/۴۵	انعطاف‌پذیری در انتخاب محتوا و منابع یادگیری	-
۱	۰/۴۰	چندبعدی بودن محتوا و منابع	-
۰/۹۲	۰/۴۰	سرعت دسترسی به محتوا و منابع	-
۰/۸۷	۰/۶۵	کاربرد محور شدن محتوا	-
۰/۹۲	۰/۴۵	رویکرد تلفیقی و بین‌رشته‌ای در سازمان‌دهی محتوا	-
۰/۹۰	۰/۵۵	گنجانیدن زبان انگلیسی در محتوای دروس	محتوا
۰/۹۰	۰/۷۰	انطباق کامل محتوا با اهداف برنامه درسی جهانی شدن و حفظ هویت فرهنگی	-
۰/۹۷	۰/۳۰	وجود تعاریف روشن از مفاهیم جدید محتوای درسی	-
۱	۰/۵۵	کافی بودن و تنوع مثال‌ها و تمرین‌ها در حوزه جهانی‌شدن	-
۰/۹۰	۰/۳۰	جذاب بودن صفحه‌آرایی، تصاویر و متن کتاب	-
۰/۹۰	۰/۳۵	تناسب روش‌های تدریس دبیران با اهداف و محتوا	راهبردهای
۰/۹۵	۰/۵۰	انتخاب روش‌های تدریس فعال به منظور یادگیری معنادار	یاددهی -
۰/۸۵	۰/۴۰	عدم اجرای روش‌های تعیین‌شده توسط برخی از دبیران	یادگیری -

CVI	CVR	گویه	حیطه
۱	۰/۶۰	آشنایی و تسلط دبیران به روش‌های تدریس فعال	-
۰/۸۰	۰/۴۵	انعطاف‌پذیری در راهبرد تدریس	-
۰/۸۷	۰/۵۵	انتخاب و استفاده صحیح از منابع آموزشی به روز	-
۰/۹۲	۰/۵۵	استفاده از منابع کمک‌آموزشی (کامپیوتر، فیلم‌های آموزشی) و استانداردها و تأییدشده	مواد و منابع
۱	۰/۴۵	تدارک فضای فیزیکی مناسب	آموزشی
۰/۸۵	۰/۶۰	استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی تهیه‌شده و سایر تجهیزات	-
۱	۰/۷۰	تجهیز مدارس به تکنولوژی آموزشی همگام با سایر کشورها	-
۰/۸۷	۰/۵۰	یادگیری فعال	-
۰/۹۲	۰/۳۰	رشد انواع مهارت‌ها توسط فعالیت‌ها	-
۰/۹۰	۰/۵۰	تناسب فعالیت‌ها با اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و خصوصیات یادگیرنده و نگرش آن‌ها	فعالیت‌های یادگیری
۰/۹۲	۰/۳۰	توجه کافی به طراحی و اجرای فعالیت‌های متنوع	-
۱	۰/۳۵	کافی بودن زمان اختصاص‌یافته به محتوا	-
۰/۸۷	۰/۳۰	مناسب بودن زمان‌بندی تدریس	-
۰/۸۰	۰/۳۵	مدیریت زمان از سوی دبیران	زمان آموزش
۰/۸۵	۰/۵۰	تناسب بین سختی مطالب و زمان لازم برای آن	-
۰/۸۷	۰/۴۵	زمان‌بندی مناسب تدریس (برنامه هفتگی و روزانه)	-
۰/۹۲	۰/۳۵	انعطاف‌پذیری در زمان آموزش	-
۱	۰/۷۰	تکثر مکان	-
۰/۹۰	۰/۷۰	برآورده شدن نیازهای روانی یادگیرنده در فضای مطلوب	-
۰/۹۵	۰/۳۵	تناسب تعداد یادگیرنده و مساحت کلاس با توجه به استانداردهای جهانی	فضای آموزش
۰/۸۷	۰/۴۰	مجازی کردن فضا و مکان یادگیری	-
۰/۹۰	۰/۴۵	طراحی مناسب فضای آموزشی (چیدمان وسایل کلاس، تعداد کلاس‌ها، طرز قرار گرفتن آن‌ها کنار هم و...)	-
۰/۹۰	۰/۳۵	شرایط فیزیکی مناسب محیط آموزشی (سرما- گرما- نور- صدا و ...)	-
۰/۹۵	۰/۴۵	افزایش تمرکز و کارایی یادگیرنده در گروه‌های هدفمند و توجه به روش‌های تدریس و محتوای برنامه درسی	گروه‌بندی یادگیرنده
۰/۸۷	۰/۳۵	آموزش روش‌های گروه‌بندی به دبیران	-

حیطه	گویه	CVR	CVI
-	ایجاد گروه‌های یادگیری وسیع	۰/۳۵	۰/۸۵
-	انعطاف و تنوع در کار گروه‌ها	۰/۵۵	۰/۸۷
-	اختصاص دادن زمان کافی به کار گروهی	۰/۳۰	۰/۹۲
-	استفاده از کلاس‌های بحث گروهی برای حل مسائل، فعالیت‌ها و تمرین‌ها	۰/۴۵	۰/۹۰
-	نظارت و هدایت فعالیت‌های گروهی یادگیرنده به‌منظور پیشرفت همه اعضای گروه	۰/۳۵	۰/۹۰
-	بررسی روایی و اعتبار سؤالات آزمون‌ها (تناسب سؤالات با اهداف؛ محتوا، روش‌های تدریس و...).	۰/۷۰	۰/۸۷
-	طراحی سؤالات و آزمون‌های استاندارد	۰/۶۰	۰/۸۷
ارزشیابی	درک مشکلات یادگیری در ارزشیابی‌های هدفمند	۰/۵۵	۰/۹۵
-	توجه به کیفیت ارزشیابی‌های مستمر	۰/۵۰	۱
-	تکثر شیوه‌های ارزشیابی	۰/۳۰	۰/۸۰

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش ۹ عنصر برنامه درسی بر اساس الگوی کلاین برای جهانی‌شدن و حفظ هویت فرهنگی مشخص شد و پس از روایی سنجی کلیه گویه‌ها، ۱۴ گویه در بخش اهداف، ۱۰ گویه محتوا، ۵ گویه راهبردهای یاددهی و یادگیری، ۵ گویه مواد و منابع آموزشی، ۵ گویه فعالیت‌های یادگیری، ۶ گویه زمان آموزش، ۶ گویه فضای آموزش، ۷ گویه گروه‌بندی، ۵ گویه ارزشیابی حاصل شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یکی از حیاتی‌ترین عناصر در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تعیین هدف یا اهداف است. اهداف، عناصر اصلی برنامه‌ریزی درسی بوده و برنامه‌ها برای دستیابی به آن، طراحی و سپس اجرا می‌شوند. تمام کارها و وظایف اعم از نیازسنجی، تعیین محتوا، روش تدریس، اجرا و ارزشیابی به‌منظور دستیابی به اهداف شکل می‌گیرند و عملی می‌شوند. هدف‌ها در واقع قصد نهایی تعلیم و تربیت بوده و یا نتایجی را مشخص می‌کنند که انتظار می‌رود، پس از اجرای یک برنامه درسی، بتوان در رفتار یادگیرنده مشاهده کرد. محتوا، دانش (حقایق، تبیین‌ها، اصول، تعاریف) مهارت‌ها و فرایندها (کنجکاوی، مشاهده، تفسیر یافته‌ها، طراحی پژوهش، اجرای آزمایش، ایجاد ارتباط و...) و ارزش‌ها (اعتقاد، به‌خوب و بد، صحیح و غلط و علاقه به علم و...) است. یکی از محصولات نهایی هر طرح برنامه

درسی تولید انواع گوناگون مواد آموزشی است و مواد آموزشی به صورت بسته یا کیت تهیه و عرضه می شود که این بسته حاوی مواد یادگیری انفرادی فراگیرنده از قبیل کتاب درسی، کتاب تمرین و ... راهنمای یاددهنده و تدریس، آزمون یا ابزار اندازه گیری شخصی، وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس درس از قبیل وسایل نمایشی، مرجع و گروهی و تجهیزات دیداری و شنیداری است (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۹۳). هرچقدر سطح درگیری بیشتر باشد به همان نسبت تجربیات یادگیری فراگیر عمیق تر خواهد بود (ابراهیم کافوری و همکاران، ۱۳۹۴). در نهاد آموزش و پرورش نیز مؤلفه زمان از جایگاه خاصی برخوردار بوده و زمان در تاروپود فعالیت های آن نقش اساسی دارد. بر اساس پژوهش های پژوهشگران دانشگاه پیس (۱۹۹۸) زمان آموزش بیشتر به صورت یک پیوستار عمودی متنوع دانسته شده است. یک هرم وارونه را در نظر بگیرید و در قسمت بالای هرم زمان به صورت تعداد ساعات یک روز تحصیلی و روزها در یک سال تحصیلی در نظر گرفته شده است و قسمت پایین هرم به بیشترین زمانی که یادگیری در آن انجام می شود، اختصاص داده شده است. پیوستار از بالا به پایین به صورت زمان تخصیص یافته، زمان درگیری با تکلیف و زمان یادگیری تحصیلی تقسیم بندی شده است (نقل از مظاهری، ۱۳۹۵). یکی از عوامل مهم تعیین کننده موفقیت یک برنامه درسی اثربخش و نیز تعیین کننده رفتار یادگیرنده است و با دستاوردها رضایت و موفقیت او ارتباط دارد (گونیراتنه و همکاران^۱، ۲۰۰۸). بر اساس یافته های حاصل از پژوهش تأثیرات جهانی شدن بر عنصر مکان در برنامه درسی، اساساً سراسر فرصت فراهم می آورد. به طوری با انعطاف پذیری در مکان یادگیری و گسترش مکان یادگیری، امکان یادگیری بیشتر را فراهم آورده و فرد در هر مکانی می تواند به یادگیری بپردازد که این گسترش فضای یادگیری موجب صرفه جویی در هزینه و زمان می شود که آموزش های مجازی و استفاده از آموزش های الکترونیکی نمونه بارزی از آن محسوب می شود؛ زیرا علاوه بر مکان فیزیکی، جو و فضای روانی و همچنین محیط مجازی را نیز در برمی گیرد. همان طور که نمی توان محتوای آموزشی را از تجربیات موجود در ارائه واقعی یک برنامه درسی جدا کرد. در عین حال نمی توان تجربه را از محتوا، یادگیری محتوا و کسب دانش را از فضا یا فضاهایی که در قالب آن تجربه رخ می دهد، تفکیک کرد. محیط یادگیری یک پدیده پیچیده از انعکاس فعالیت های یک معلم است (لونبرگ و اورنشتاین^۲، ۲۰۱۱). این مسئله

به بعد روانی و امنیت و آرامش روحی و روانی یادگیرندگان اشاره دارد که در بحث محیط یادگیری بسیار مورد تأکید است. اشاره به گروه‌های داخل کلاس دارد که برحسب محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری متفاوت است. به عقیده بروفی کار گروهی سبب می‌شود تا یادگیرنده مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری عهده‌دار شود و به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند سبب خواهد شد تا در موفقیت گروهی سهیم شده و احساس خود اثربخشی و مؤثر بودن را تجربه کنند (مظاهری، ۱۳۹۵).

ارزشیابی در مطالعات برنامه درسی شامل ارزشیابی برنامه درسی و ارزشیابی یادگیرنده یا همان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. ارزشیابی فرایندی است که به‌منظور تصمیم‌گیری درباره اینکه فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده است، صورت می‌گیرد (اسکایرو^۱، ۲۰۰۸).

برای عمل به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی دوره متوسطه تحصیلی رهنمودهایی ارائه شده است. نخست؛ اینکه کدهای استخراج‌شده در این مطالعه می‌تواند راهنمای خوبی برای مطالعات عمیق‌تر و تخصصی‌تر راجع به ابعاد جزئی این برنامه درسی به شمار آید. دوم؛ مدل این مطالعه می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای تربیت شهروند جهانی در برنامه درسی مقطع متوسطه استفاده کرد. در این ارتباط مدل مفهومی که بر پایه دانش، ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش و به‌عنوان مدل نهایی پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر، مطالعات وسیع‌تر و ساختمان‌دهی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، در راستای بهبود، توسعه و امکان به‌کارگیری این برنامه درسی باشد. سوم؛ اینکه طیف وسیعی از عوامل زمینه‌ای شامل اهداف و خط‌مشی‌های آموزش و پرورش، سیستم‌ها، مدارس و برنامه‌های درسی، ظرفیت معلم‌ها، به‌علاوه نیازها و تنوع یادگیرندگان در یک چارچوب وسیع اجتماعی - فرهنگی و سیاسی و اقتصادی در نظر گرفته شده است که باید به آن‌ها توجه خاص داشت. گسترده بودن قلمرو پژوهش: پژوهش حاضر در سه حوزه جهانی‌شدن، هویت فرهنگی و برنامه درسی صورت گرفت که قلمرو مطالعات هر مورد بسیار متنوع است. در حوزه جهانی‌شدن پژوهشگر با ابعاد مختلف این پدیده (جهانی‌شدن اقتصاد، سیاست و فرهنگ) سروکار دارد که بحث و بررسی این ابعاد نیاز به داشتن درک کامل و دقیق، مطالعه گسترده در ابعاد ذکر شده و بررسی اثرات مختلف این ابعاد بر روی یکدیگر در جامعه، نظام

آموزشی و برنامه درسی را داشت. در حوزه برنامه درسی نیز به علت تنوع حیطه‌های قابل بررسی و آشنا برای دست‌اندرکاران برنامه درسی به صورت اهداف برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، ارزشیابی و اجرا برنامه درسی، راهبردهای یاد دهی-یادگیری و سازمان‌دهی محتوا و درهم‌تنیده بودن این حیطه‌ها تعیین مرز و حدود هر یک عملاً بسیار دشوار بود به طور مثال اهداف برنامه درسی که مورد بررسی این پژوهش بود با سایر حیطه‌ها پیوند نزدیکی داشت. از این رو پژوهشگر می‌بایست حیطه‌های دیگر را نیز تا حدودی مورد مطالعه قرار می‌داد و این کار باعث صرف وقت و زمان است.

منابع

- آتشک، م. نوروززاده، ر. قهرمانی، م. ابوالقاسمی، م. فراستخواه، م. (۱۳۹۲). واکاوی پیامدها و سازوکارهای جهانی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۱۱)، ۱-۱۴.
- آیتی، م. (۱۳۸۷). مبانی اجتماعی برنامه‌های درسی در عرصه جهانی شدن، هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران: جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی؛ چالش‌ها فرصت‌ها الهامیان، ن. حاجی حسین نژاد، غ. موسی پور، ن. کیان، م. (۱۳۹۸). طراحی الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۳(۴۶)، ۱۴۵-۱۶۱
- جهانیان، ر. (۱۳۸۹). نظریه جهانی شدن و نقش آن در تعلیم و تربیت. فصلنامه تخصصی علوم سیاسی. ۱۳: ۲۴-۵.
- حمیدی، ه. سرافرازی، م. (۱۳۹۰). جهانی شدن و مدیریت منابع انسانی. مطالعات راهبردی شدن جهان. ۲(۲): ۴۰-۱.
- خانیک، ه. (۱۳۹۲). جهانی شدن و ارتباطات؛ زمینه‌ها و چشم‌اندازهای نظری. فصلنامه‌ی مطالعات راهبردی جهانی شدن. ۴(۱۰): ۳۳-۷.
- رستمی، س. سعدی، م. شیاسی، ف. (۱۳۹۱). پیامدهای جهانی شدن برنامه درسی، کنفرانس علمی-بین‌المللی آموزش و جهانی شدن مرکز ملی مطالعات جهانی شدن.
- زیرک، م. (۱۳۸۷). تحلیل پیامدها و دستاوردهای تجاری جهانی شدن، منطقه‌گرایی و الحاق ایران به سازمان تجارت جهانی، ماهنامه بررسی مسائل و سیاست‌های اقتصادی، ۱(۸۴)، ۱-۱۶.
- سپهرنیا، ر. (۱۳۹۰). بررسی نقش جهانی شدن در شکل‌گیری خاص گرائی‌های فرهنگی. مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی. ۲(۵)، ۱۴۴-۱۲۱.

- طوسی، ط. (۱۳۸۸). بررسی مبانی نظری جهانی‌شدن و اثرات آن بر اهداف کلی برنامه درسی نظام آموزش و پرورش ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- عیوضی، م. و هراتی، م. (۱۳۸۸). تأملی در تأثیر توسعه بر هویت فرهنگی. *راهبرد یاس*. ۱۹، ۱۳۰-۱۰۴.
- فتیحی واجارگاه، ک. موسی پور، ن. یادگارزاده، غ. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی (مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها). تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- لطفی، ح. محمدزاده، آ. (۱۳۸۹). فرآیند جهانی‌شدن و بررسی این پدیده در کشورهای جهان اسلام. مجموعه مقالات چهارمین کنگره جغرافی دانان بین‌المللی جهان اسلام. ۱۰-۱.
- لوی، ا. (۱۹۷۷). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ ۱۳۹۳، چاپ سی و پنجم، تهران: مدرسه.
- محمدی نائینی، م. کشتی آرای، ن. یارمحمدیان، م. (۱۳۹۷). طراحی مدل اساتید در برنامه درسی بین‌المللی آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۲، ۱۴۵-۱۳۱.
- مظاهری، ح. (۱۳۹۵). الگوی طراحی برنامه درسی شایستگی محور دوره ابتدایی مبتنی بر اسناد تحول بنیادین، رساله دوره دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.

References

- Altugan, A. S. (2015). The effect of cultural identity on learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 455-458.
- Atashak, M. Norouzzadeh, R. Championship, M.P. Abolghasemi, M. Ferasatkhah, M. (1392). Exploring the Consequences and Mechanisms of Globalization of Higher Education Curricula. *Curriculum Research*, 2 (11), 1-14. [In Persian]
- Ayati, M. (1387). Social Foundations of Curriculum in the Globalization Arena, Eighth Iranian Curriculum Studies Association Conference: Globalization and Staying Curriculum; Challenges Opportunities. [In Persian]
- Creswell, J. W. (2012). Educational research. *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- Durib, M. J. (2014). Challenges of Globalization to School Curricula from the Point of View of Faculty Members with Suggestions of How to Deal with it. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1196-1206.
- Elhamian, N. Haji Hussein Nejad, Gh. Musa Pour, N. Kian, M. (1398). Designing a Model for Teacher Training Curriculum Based on Transformational Documents of Education of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Research in Educational Systems*. 13 (46), 145-161. [In Persian]
- Eyvazi, M. Herati, M. (1388). Reflection on the Impact of Development on Cultural Identity. *Jasmine strategy*. 19, 130-104. [In Persian]
- Fathi Wajargah, K. Musa Pour, N. Yadegarzadeh, Gh. (1393). Curriculum development in higher education (Introduction to concepts, perspectives and models). Tehran: Kind Publishing Institute. [In Persian]

- Gilbert, G. E., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's Content Validity Index. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 530-531.
- Gooneratne, I. K., Munasinghe, S. R., Siriwardena, C., Olupeliyawa, A. M., & Karunathilake, I. M. K. (2008). Assessment of psychometric properties of a modified PHEEM questionnaire. *Ann Acad Med Singapore*, 37, 993-7.
- Gopinathan, S., & Mardiana, A. B. (2013). Globalization, the state and curriculum reform. In *Globalization and the Singapore curriculum* (pp. 15-32). Springer, Singapore.
- Hamidi, H. Sarafrazi, M. (1390). Globalization and Human Resource Management. *World Strategic Studies*. 2 (2): 40-1. [In Persian]
- Jahanian, R. (1389). Theory of Globalization and its Role in Education. *Journal of Political Science*. 13: 24-5. [In Persian]
- Khaniki, H. (1392). Globalization and communication; theoretical backgrounds and perspectives. *Strategic Studies of Globalization*. 4 (10): 33-7. [In Persian]
- Levi, A. (1977). *Foundations of Educational Planning, School Curriculum*. Translated by Farideh Mashayekh 1393, Thirty-fifth Edition, Tehran: School. [In Persian]
- Lotfi, H. Mohammadzadeh, A. (1389). The process of globalization and study of this phenomenon in the countries of the Islamic world. *Proceedings of the 4th Congress of the International Geographers of the Islamic World*. 10-1. [In Persian]
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Nelson Education.
- Mazaheri, H. (۱۳۹۵). *Competency-Based Curriculum Design Pattern of Elementary Course Based on Fundamental Transformation Documents*, PhD Thesis, Islamic Azad University, Arak Branch. [In Persian]
- Mehr Mohammadi, M. (1392). *Curriculum: Views, approaches and perspectives*. Tehran: Aram Publications. [In Persian]
- Mohammadi Naeini, M. Keshti Aray, N. Yarmohammadian, M. (1397). Designing a Model for Professors in Iran's International Higher Education Curriculum. *Journal of Research in Educational Systems*. 12, 145-131. [In Persian]
- Rostami, S. Saadi, M. Shiasi, F. (1391). Consequences of Globalization of the Curriculum, *International Scientific Conference on Education and Globalization National Center for Globalization Studies*. [In Persian]
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*: Sage Publications.
- Sepehrnia, R. (1390). Investigating the role of globalization in the specific formation of cultural orientations. *Strategic Studies of Public Policy*. 2 (5), 144-121. [In Persian]
- Tusi, T. (1388). *Investigating the Theoretical Foundations of Globalization and its Impact on the General Goals of the Iranian Education System Curriculum*. M.Sc., Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz. [In Persian]
- Yang, R. (2003). Globalisation and higher education development: A critical analysis. *International Review of Education*, 49(3-4), 269-291.
- Zirak, M. (1387). Analysis of the Trade Outcomes and Achievements of Globalization, Regionalism and Iran's Accession to the World Trade Organization, *Quarterly Review of Economic Issues and Policies*, 1 (84), 1-16.