



Construction and Validation of the Cosmopolitan Scale in the Implemented Curriculum (Educational Cosmopolitanism)

Mohammad Mahmoodi Booreng¹, Mohammad Akbari², Mohsen Ayati³

1 PhD in Curriculum Planning, University of Birjand, Birjand, Iran, Email: m.mahmoodi@birjand.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran; (Corresponding author), Email: akbaryborng2003@birjand.ac.ir

3 Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran, mayati@birjand.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article Type: Research Article	Objective: The main purpose of the present study was to Construct and validate a cosmopolitan scale in the implemented curriculum (Educational cosmopolitanism).
Received: 2024.12.25	Methods: The research method was a mixed exploratory type and based on an instrument development model. By studying the theoretical foundations of the educational cosmopolitan theory and related research, a questionnaire was designed based on data obtained from existing sources. To validate the scale, the content validity ratio and content validity index were used in the validity section, and Cronbach's alpha coefficient was used in the reliability section. Also, confirmatory factor analysis was used to examine and test the indicators and components extracted in the qualitative section. The research method of the qualitative section was qualitative content analysis, and documents from experts in the field were collected and analyzed. In the quantitative part, the research method was a descriptive survey, and the statistical population included curriculum experts who were selected using a purposive sampling approach.
Received in revised form: 2025.04.29	Results: The research tool was the cosmopolitan curriculum scale with 7 components (collective solidarity, attention to individuality and differences, interpersonal intimacy, critical examination of cultures, logical thinking, exchange of ideas, avoidance of dogma) and 30 items on a 5-point Likert scale. Thus, by obtaining feedback from experts, the content validity index (CVI) of the entire questionnaire, which was the average of the coefficients obtained from the 30 items, was estimated to be 0.83. Also, the content validity ratio (CVR) of the entire questionnaire was 0.89. The result of factor analysis showed that the comparative fit indices (CFI) and the normal fit index (NFI) were 0.97 and 0.96, respectively, which indicated a good fit of the model in society. Also, the reliability of the cosmopolitan curriculum scale was confirmed based on the total Cronbach's alpha coefficient (1.97).
Accepted: 2025.05.31	Conclusion: Researchers are expected to examine and analyze the state of the education system from this perspective by becoming familiar with this field and using the designed questionnaire.
Published online: 2025.06.23	Keywords: <i>Cosmopolitanism, curriculum, education.</i>

Cite this article: Mahmoodi Booreng, Mohammad; Akbari, Mohammad; Ayati, Mohsen (2025). Construction and Validation of the Cosmopolitan Scale in the Implemented Curriculum (Educational Cosmopolitanism). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 15(50), 35-58. DOI: 10.22034/emes.2025.2048558.2614



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران

مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی

شاپا چاپی: ۲۸۶۵-۲۴۷۶ شاپا الکترونیکی: ۲۷۸۳-۰۹۴۲

ساخت و اعتباریابی مقیاس جهان وطنی در برنامه درسی اجرانشده (جهان وطنی آموزشی)

محمد محمودی بورنگ^۱، محمد اکبری^۲، محسن آیتی^۳

۱. دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران، رایانامه: m.mahmoodi@birjand.ac.ir
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: akbaryborng2003@birjand.ac.ir
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران، رایانامه: mayati@birjand.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۵ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۲/۰۹ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۲	هدف: هدف اساسی پژوهش حاضر، ساخت و اعتباریابی مقیاس جهان وطنی در برنامه درسی اجرانشده (جهان وطنی آموزشی) بود. روش پژوهش: روش پژوهش، آمیخته از نوع اکتشافی و بر اساس مدل تدوین ابزار بود. با مطالعه مبانی نظری جهان وطنی آموزشی و پژوهش های مربوط به آن، طراحی پرسشنامه بر مبنای داده های به دست آمده از منابع موجود انجام شد. برای اعتباریابی مقیاس، در بخش روایی از نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی و در بخش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. همچنین برای بررسی و آزمون نشانگرها و مؤلفه های استخراج شده در بخش کیفی، از روش تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. روش پژوهش در بخش کیفی، تحلیل محتوای کیفی بود و اسناد صاحب نظران حوزه گردآوری و تحلیل شد. در بخش کمی نیز روش پژوهش توصیفی پیمایشی بود و جامعه آماری شامل متخصصان برنامه درسی بودند که با رویکرد نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. یافته ها: ابزار پژوهش، مقیاس برنامه درسی جهان وطنی شامل ۷ مؤلفه (همبستگی جمعی، توجه به فردیت و تفاوت های افراد، صمیمیت بین فردی، بررسی انتقادی فرهنگ ها، تفکر منطقی، تبادل نظر، پرهیز از جزم اندیشی) و ۳۰ گویه در طیف پنج درجه ای لیکرت بود. بر اساس بازخورد متخصصان، شاخص روایی محتوایی (CVI) کل پرسشنامه که میانگین ضریب های به دست آمده از ۳۰ گویه بود، برابر ۰/۸۳ برآورد گردید. همچنین نسبت روایی محتوایی (CVR) کل پرسشنامه برابر ۰/۸۹ به دست آمد. نتیجه تحلیل عاملی نشان داد که شاخص های برازندگی تطبیقی (CFI) و برازندگی نرمال (NFI) به ترتیب برابر ۰/۹۷ و ۰/۹۶ هستند که بیانگر برازش مناسب مدل است. همچنین با توجه به ضریب آلفای کرونباخ کل (۰/۹۷) پایایی مقیاس برنامه درسی جهان وطنی تأیید شد. نتیجه گیری: انتظار می رود پژوهشگران با آشنایی با این حوزه و استفاده از پرسشنامه طراحی شده، وضعیت نظام آموزشی را از این منظر بررسی و تحلیل کنند. واژه های کلیدی: جهان وطنی، برنامه درسی، آموزش.

استناد: محمودی بورنگ، محمد؛ اکبری، محمد؛ آیتی، محسن (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس برنامه درسی جهان وطنی در آموزش. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵۸-۳۵، (۵۰) ۱۵. DOI: 10.22034/emes.2025.2048558.2614



ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.

مقدمه

رسالت آموزش و پرورش، کمک به رشد همه‌جانبه یادگیرندگان و به‌طور کلی پرورش شخصیت آنان در جهت کسب هنجارهای مورد پذیرش جامعه است. با توجه به این وظیفه، تربیت اجتماعی و در پی آن تربیت شهروندی از اهمیت اساسی برخوردار است (طارمی و همکاران، ۱۴۰۳). آنچه از تعاریف شهروندی می‌توان دریافت، مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و قوانین بنیادین مشترک است که احساس وابستگی، تعهد و احترام به میراث مشترک و همچنین تشخیص حقوق و تکالیف را در برمی‌گیرد (رهروان و همکاران، ۱۴۰۳). تعلق، وابستگی و تعهد به میراث مشترک را می‌توان به هویت تعبیر کرد (حق‌پرست و همکاران، ۱۳۹۸). هویت به معنای هستی و وجود است و در واقع از پاسخ به پرسش «کیستی من فردی» آغاز شده و به پرسش «کیستی ما جمعی» ختم می‌شود (شرفی، ۱۳۹۶). انسان امروز دیگر نمی‌تواند وجود خود را به یک هویت خاص محدود سازد؛ بحران هویت در روزگار کنونی از آن‌روست که هویت دیگر مجموعه‌ای یکدست از ارزش‌های ثابت و مطمئن نیست. البته این سخن به معنای تغییر دائمی شخصیت انسان نیست، بلکه بدین معناست که تقلیل شخصیت به سطح «فردیتی بی‌مایه» دیگر پاسخگوی واقعیت فردی مدرن و جامعه کنونی نیست (شایگان، ۱۳۹۲). از این‌رو شهروندی در جامعه امروز زمانی موفق خواهد بود که فرد دارای فرهنگی غنی و درعین حال آشنا با بسیاری از کشورها و زبان‌ها باشد؛ انسانی که نه تنها با فرهنگ‌ها و ملت‌های گوناگون آشناست، بلکه به ارزش‌های آنها نیز احترام می‌گذارد. چنین فردی نه تنها ملی‌گرا به معنای محدود و حقیر آن نیست، بلکه درعین حال به میهن خود به‌طور خاص و به تاریخ و فرهنگ آن به‌طور عام عشق می‌ورزد. جهان‌گرایی و میهن‌پرستی اگر بدین معنا تفسیر شوند، نه تنها در تقابل با یکدیگر نیستند، بلکه مکمل یکدیگرند. این تعریف همپوشانی کاملی با مفهوم «جهان‌وطنی»^۱ دارد (شاف^۲، ۱۹۹۵؛ ترجمه نوائی، ۱۳۷۵). از دیرباز انسان‌ها به مفاهیمی چون وطن، میهن، کشور و سرزمین توجه ویژه‌ای داشته‌اند و گاه احساسات شدید میهن‌پرستانه‌ای نسبت به زادگاه خود نشان داده‌اند. در برابر این نگاه، مکتب جهان‌وطنی پدید آمد که رویکردی متعادل‌تر را دنبال می‌کند. این مکتب بر آن است که همه انسان‌ها، فارغ از تفاوت‌هایشان، با یکدیگر برابرند و به‌نوعی هم‌وطن یکدیگر محسوب می‌شوند (فرضی‌شوب و جمشیدی، ۱۴۰۲). این امر به معنای فراموشی ریشه‌های دینی، فرهنگی و تاریخی نیست؛ بلکه به معنای تعامل و هماهنگی با فرهنگ‌های گوناگون است (هاشمی و ذکایی، ۱۳۹۹). از این‌رو جهان‌وطنی تفاوتی ماهوی با مفاهیمی همچون جهانی‌شدن و جهانی‌سازی دارد؛ مفاهیمی که در پی یکپارچه‌سازی ملت‌ها - به‌ویژه کشورهای جهان سوم - از بالا یا پایین هستند. در حوزه واژه‌شناسی

1. Cosmopolitanism

2. Schaff

باید یادآور شد که بن حبیب^۱ (۲۰۰۶) جهان‌وطنی را یکی از واژگان کلیدی و نیازمند توجه زمانه ما می‌داند. واژه «جهان‌وطنی» از واژه یونانی «کازموپولیتیس»^۲ مشتق شده است؛ واژه‌ای که گستره‌ای از دیدگاه‌های اخلاقی و فلسفی مهم را دربرمی‌گیرد. هسته مشترک تمام دیدگاه‌های جهان‌وطنی آن است که انسان‌ها به یک جامعه واحد تعلق دارند (رایت و اندروتی^۳، ۲۰۱۲).

جهان‌وطنی در اندیشه‌های فلاسفه باستان، به‌ویژه ساینیک دیوژینس^۴ که خود را «شهروند جهانی» معرفی می‌کرد، ریشه دارد (آپباه^۵، ۲۰۰۶؛ هو^۶، ۲۰۱۳). پس از او، امانوئل کانت اندیشه‌های جهان‌وطنی خود را مطرح کرد. او معتقد بود تفکر جهان‌وطنی، اصلی برای هدایت مردم در برابر جنگ است؛ اصلی که در مهمان‌نوازی جهانی و رعایت اخلاق معنا می‌یابد. زیربنای این اندیشه، مفهوم «زمین میراث مشترک و متعلق به نژاد بشر است» را تداعی می‌کند (کانت^۷، ۱۹۹۹). در ارتباط با مفهوم جهان‌وطنی، تأکیدهای فلسفی امانوئل لویناس^۸ بر اخلاق و ژاک دریدا^۹ بر مهمان‌نوازی، چارچوبی نظری برای روابط میان افراد در زندگی روزمره فراهم می‌آورد. برای لویناس، اخلاق از طریق تعهد به پاسخگویی در قبال دیگران معنا می‌یابد. نظریه‌های اخلاق و مهمان‌نوازی لویناس و دریدا، پذیرش تفاوت‌های دیگران را امری اساسی می‌دانند؛ امری که در جهان‌وطنی نیز جایگاه ویژه دارد (کرخوف^{۱۰}، ۲۰۱۷). اگر این نظریه به‌درستی اجرا شود، هر فرد می‌تواند به‌عنوان یک «من» یکتا، ارزش‌های سرزمین، فرهنگ و آداب و رسوم کشور خود را به جهانیان معرفی کند و درعین حال با دیدگاهی مثبت و سازنده، فرهنگ‌ها و ارزش‌های سایر سرزمین‌ها را بپذیرد.

از آنجا که انسان‌ها به‌صورت جبری و بدون انتخاب در محیط و شرایط خاصی زاده می‌شوند و هویت فردی و جمعی‌شان بر اساس فرهنگ و ارزش‌های همان محیط شکل می‌گیرد، نباید این موارد به‌عنوان معیار یا ملاک روابط با دیگران در نظر گرفته شوند (فرضی شوب و جمشیدی، ۱۴۰۲). باید توجه داشت که در دهه‌های اخیر، ظهور مفاهیمی همچون جهانی‌شدن، دهکده جهانی، جامعه جهانی، فراملی‌شدن و فراسرزمینی‌شدن، نشان‌دهنده تغییرات ساختاری، نهادی و ارزشی در جوامع جدید بوده و به‌نوعی بر مناسبات شهروندی و درک از آن نیز تأثیر گذاشته است.

بااین‌حال، مفهوم جهان‌وطنی فراتر از این تجربه‌ها می‌رود و نگاهی گسترده‌تر به شیوه اندیشیدن

1. Benhabib
2. Kosmopolitis
3. Wright & Andreotti
4. Diogenes the cynic
5. Appiah
6. Hou
7. Kant
8. Emmanuel Levinas
9. Derrida
10. Kerkhof

درباره جهان دارد. جهان‌وطنی تنها به تحرک یا جابه‌جایی فراملی محدود نمی‌شود؛ بلکه شخصیت جهان‌وطن با توجه به جاذبه‌های محلی و آشنا، تفاوت‌ها را فرصتی برای ایجاد ارتباط و نه جدایی می‌بیند (دلانتی^۱، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، جهان‌وطنی بیش از آنکه صرفاً حرکتی جغرافیایی یا فیزیکی باشد، نوعی اندیشه و نگرش جهانی است که به افراد امکان می‌دهد با بهره‌گیری از ابزارها و فناوری‌های دیجیتال، روابط فرهنگی و اجتماعی جدیدی ایجاد کنند. تقویت جایگاه فناوری در زندگی انسان‌ها نیز به جهان‌وطنی اهمیت ویژه‌ای بخشیده است (همان، ۲۰۲۵).

اندیشه جهان‌وطنی در حوزه‌های گوناگون سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و پدیده‌های انسانی مورد توجه و استفاده قرار گرفته است. باور رایج در این باره - از میان نظریه‌های مختلف - آن است که همه انسان‌ها از یک اجتماع سهم می‌برند و به یک جامعه تعلق دارند (کلاینگلد و براون^۲، ۲۰۱۳). فردی با اندیشه جهان‌وطنی با آغوشی باز و نگاهی کنجکاوانه فرصت‌هایی برای آشنایی با تجربیات تازه و فرهنگ‌های متنوع فراهم می‌سازد (فولینواید^۳، ۲۰۰۱). یکی از شاخه‌های مهم جهان‌وطنی، جهان‌وطنی آموزشی است که در جهت تحقق و نهادینه‌سازی این روحیه در عرصه آموزش تلاش می‌کند. هانسن^۴ (۲۰۱۷) به‌طور خاص مفهوم جهان‌وطنی را وارد حوزه آموزش ساخت و بدین‌سان «جهان‌وطنی آموزشی» را بنیان نهاد (هانسن، ۲۰۱۷).

برنامه‌درسی جهان‌وطنی، یک برنامه‌درسی مشترک را پیشنهاد نمی‌کند؛ بلکه بیشتر بر هدف‌ها، محتوا و تجربیات آموزشی هر ملت تأکید دارد و در کنار آن، درک متقابل نسبت به جامعه بین‌المللی و همکاری جهانی را افزایش می‌دهد (ارنشتاین و هانکینز^۵، ۲۰۰۴). جهان‌وطنی در عرصه آموزش جایگزین کسب مهارت و دانش برای آمادگی حرفه‌ای یا دانشگاهی نمی‌شود؛ بلکه «فضا»یی برای آموزش عدالت اجتماعی در کنار «آماده‌سازی برای زندگی مولد» فراهم می‌آورد (هانسن، ۲۰۱۷). این فضا فرصتی ایجاد می‌کند برای به‌کارگیری نظریه انتقادی اجتماعی در کلاس درس؛ جایی که دانش‌آموزان از تجربیات ناآشنا بهره می‌گیرند و معلمان آنها را در تجربه دیدگاه‌های متعدد یاری می‌کنند (استورنایدو و نیکلاس^۶، ۲۰۱۹). چنین رویکردی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دریابند چه کسانی هستند و چه کسانی می‌خواهند باشند. این فضا همچنین در یادگیری ارتباطات میان‌فرهنگی، همکاری فرهنگی و احترام به دیگران مؤثر است. معلمان نه تنها جهان را آن‌گونه که هست به دانش‌آموزان نشان می‌دهند، بلکه آنها را در کسب نگرش‌ها، دانش و توانایی‌های لازم برای حل چالش‌های بزرگ یاری می‌کنند. یک

1. Delanty
2. Kleingeld & Brown
3. Fullinwider
4. Hansen
5. Ornstein & Hunkins
6. Stornaiuolo & Nichols

شهروند جهانی انتقادی، از خلاقیت، گفت‌وگوی میان‌فرهنگی و تبادل دیدگاه‌ها به‌عنوان بخشی از فرایندهای مطالعات انتقادی برای ساخت آینده‌ای بهتر بهره می‌گیرد (کرخوف، ۲۰۱۷). والستروم^۱ (۲۰۱۴) نیز مؤلفه‌های جهان‌وطنی را شامل بازتاب‌دهی، گفت‌وگوی میان‌فرهنگی، مهمان‌نوازی و تبادل نظر معرفی کرده است.

دانش آموز قرن بیست‌ویکم باید آموزش‌هایی دریافت کند که به‌وسیله آن بتواند هم در جوامع فرهنگی و هم فراتر از مرزهای فرهنگی به‌درستی عمل کند (بنکز^۲، ۲۰۰۴). درواقع این نوع آموزش، آنان را قادر می‌سازد تا با توجه به تقسیم‌بندی‌های گسترده نژادی، قومی، مذهبی، جغرافیایی و جنسیتی برای زندگی در دنیای به‌سرعت در حال تغییر آماده شوند (زینگ^۳، ۲۰۱۵). بنابراین، آموزش‌وپرورش در عصر جهانی کنونی مؤثر خواهد بود که چشم‌اندازی جهان‌وطنی بر پایه درکی مشترک از حقوق بشر و برابری‌های اجتماعی داشته باشد (پورسلیم و همکاران، ۱۳۹۶). بااین‌حال، مطالعات اندکی وجود دارد که نشان‌دهنده توجه محققان به برنامه‌های درسی و فعالیت‌های کلاس درس از منظر جهان‌وطنی باشد (والستروم، ۲۰۱۴).

شواهد و مستندات جهانی نشان می‌دهد که توجه چندانی به برنامه‌های درسی برای تقویت ویژگی‌هایی همچون مهارت تفکر انتقادی و خلاق، مبارزه با بی‌عدالتی، توانایی درک متقابل، احترام به سنت‌ها و فرهنگ‌های مختلف، صلح، و احترام به نژادها و مذاهب در دانش‌آموزان صورت نگرفته است (باتچر^۴، ۲۰۱۷). این ضرورت در جامعه ایران – که اقوام مختلفی چون کرد، لر، بلوچ، فارس و... و پیروان ادیانی همچون کلیمی، زرتشتی و ارمنی، همگی زیر چتر فرهنگ و هویت ایرانی زندگی می‌کنند – بیشتر احساس می‌شود. ازاین‌رو باید به ارتباطات بین‌فرهنگی برای تداوم انسجام و اتحاد جامعه چندفرهنگی و احترام به حقوق اقوام، به‌منظور جلوگیری از تنش‌ها و تبعیض‌های قومی توجه ویژه داشت (نورانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ صالحی امیری، ۱۳۸۹؛ سیف‌زاده، ۱۳۸۷). ماده‌های ۹۷ و ۹۸ منشور حقوق شهروندی نیز بر حق ارتباطات بین‌فرهنگی میان شهروندان تأکید کرده و مقرر کرده است: «شهروندان فارغ از تفاوت‌های قومی و مذهبی از حق ارتباطات بین‌فرهنگی برخوردارند» (هیئت دولت، ۱۳۹۵). برای نهادهای‌سازی این اصل، مهم‌ترین عرصه نظام آموزشی و به‌ویژه دوره ابتدایی است؛ زیرا انعطاف بالای فکری و ماندگاری یادگیری در این دوره، گنجاندن مسائل شهروندی و اجتماعی را مؤثرتر می‌سازد. چنین رویکردی نه تنها موجب تغییر رفتار و افزایش آگاهی یادگیرندگان می‌شود،

1. Wahlstrom
2. Banks
3. Xing
4. Butcher

بلکه مسیر را برای آموزش‌های مناسب‌تر در دوره‌های بالاتر هموار می‌کند (کیم و بائی^۱، ۲۰۱۶). علاوه بر این، اسناد بالادستی نیز بر اهمیت موضوع تأکید دارند. برای نمونه، در حوزه‌های یادگیری سند برنامه‌دستی ملی، بخش تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی بیان می‌کند که دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی برای به چالش کشیدن ایده‌های خود و دیگران در خصوص مسائل اجتماعی در سطح محلی، ملی و جهانی داشته باشند. این امر به پرورش روحیه حقیقت‌جویی، عدالت‌خواهی، حق‌طلبی، تکلیف‌مداری، دعوت‌گری، مذاکره، انصاف، نوع‌دوستی و پذیرش مسئولیت الهی در قبال نوع بشر، به‌ویژه محرومان و مستضعفان کمک می‌کند. همچنین دانش‌آموزان باید بتوانند ویژگی‌های تمدن و فرهنگ ایرانی-اسلامی و تأثیر آن در توسعه جامعه بشری را درک کرده و نقش خود را در جهان امروز برای حفظ و ارتقای جایگاه ایران در منطقه و جهان بشناسند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). در گزاره‌های ارزشی سند تحول بنیادین نیز به تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت برای ارتباط با همه انسان‌ها در سراسر جهان و استمرار فرهنگ اسلامی-ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها اشاره شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). با توجه به تأکید اسناد بالادستی بر مفهوم جهان‌وطنی و ضرورت آن، مطلوب است که در برنامه‌های درسی مدارس توجه ویژه‌ای به این امر صورت گیرد. از آنجا که معلم مهم‌ترین عنصر در برنامه‌دستی است (فولن^۲، ۱۹۹۹)، باید بررسی شود که معلمان تا چه اندازه به مؤلفه‌های جهان‌وطنی در آموزش خود توجه دارند. گسترش رسانه‌های اجتماعی و ارتباطات جمعی از یک‌سو و علاقه دانش‌آموزان به فعالیت در این بسترها از سوی دیگر، سبب ایجاد تنش‌هایی در این زمینه شده است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۷) و لزوم توجه به رویکرد فرهنگی را بیشتر نمایان می‌سازد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های جهان‌وطنی و طراحی پرسشنامه‌ای برای بررسی میزان توجه به این مؤلفه‌ها در برنامه‌دستی اجرانشده است. در نهایت، هدف اصلی پژوهش ساخت و اعتباریابی مقیاس جهان‌وطنی در برنامه‌دستی اجرانشده است.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف دستیابی به یک نتیجه عملی، در زمره تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد. از منظر روش‌شناسی، رویکرد پژوهش حاضر ترکیبی بوده و با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل دو بخش بود: بخش نخست شامل قلمرویی بود که محتوای موردنظر از آن استخراج شد. این محتوا برای مطالعه نظام‌مند، تحلیل، طبقه‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های الگوی آموزشی مورد استفاده قرار گرفت. این جامعه شامل کلیه منابع مکتوب مرتبط با موضوع جهان‌وطنی بود که با بهره‌گیری از فیلترهای مشخص شده در ادامه، به شیوه هدفمند نمونه‌گیری شدند.

1. Kim & Bae
2. Fullan

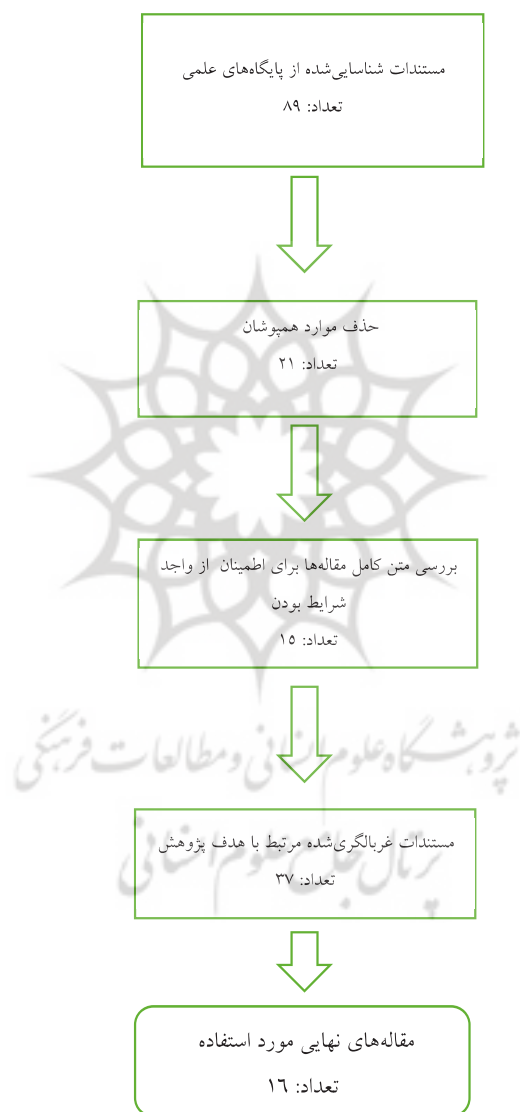
قلمرو پژوهش در بخش کیفی شامل داده‌هایی بود که از طریق مبانی نظری، مقاله‌ها و کتاب‌های در دسترس، به شیوه مرور نظام‌مند گردآوری شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، هدفمند بود و با توجه به قلمرو پژوهش، برای انتخاب و بررسی مقالات نهایی، معیارهای زیر در نظر گرفته شد: (۱) مقاله‌های مرتبط با هدف پژوهش با استفاده از کلیدواژه «جهان‌وطنی» و معادل‌های آن؛ (۲) بازه زمانی انتشار از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ میلادی؛ (۳) دسترسی آزاد (متن‌باز) بودن مقاله‌ها. برای اعتباریابی الگوی تدوین‌شده از روش پیمایش استفاده شد. جامعه آماری در بخش کمی شامل ۱۴۵۰ معلم شهرستان بیرجند بود که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای ساده، تعداد ۳۰۴ نفر به‌عنوان نمونه در پژوهش مشارکت کردند. در این بخش، ابزار پژوهش بر اساس نشانگرها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از مرحله کیفی طراحی شد. پس از تعیین نمونه آماری، یک نسخه از الگو به همراه پرسشنامه مربوطه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. پرسشنامه‌ها از طریق پست الکترونیکی، نرم‌افزارهای پیام‌رسان و بخشی نیز به‌صورت مراجعه حضوری توزیع و گردآوری شدند. پس از تکمیل و بازگشت پرسشنامه‌ها، داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. ابزار پژوهش شامل ۷ نشانگر برای سنجش مؤلفه‌های جهان‌وطنی در آموزش بود. شیوه نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام گرفت؛ به‌گونه‌ای که عدد ۱ نشان‌دهنده بیشترین اهمیت و عدد ۵ نشان‌دهنده کمترین اهمیت بود. برای بررسی روایی محتوایی ابزار، از نظر متخصصان استفاده شد. همچنین به‌منظور آزمون نشانگرها و مؤلفه‌های استخراج‌شده در بخش کیفی، روش تحلیل عاملی تأییدی به کار گرفته شد. در پایان، پایایی ابزار با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برآورد گردید.

یافته‌ها

الف) یافته‌های کیفی

پرسش اول: جهان‌وطنی شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ برای دستیابی به مقوله‌های مرتبط با جهان‌وطنی، از شیوه کدگذاری باز و محوری استفاده شد. در فرایند جست‌وجو، پروتکل گردآوری داده‌ها مطابق آنچه در بخش روش‌شناسی ذکر گردید، اجرا شد. بدین ترتیب که در گام نخست، با جست‌وجو بر اساس سه معیار تعیین‌شده در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر و موتور جست‌وجوی Google Scholar، در مجموع ۸۹ مقاله شناسایی شد؛ در مرحله دوم، مقاله‌های همپوشان به تعداد ۲۱ مورد حذف شدند و تنها یک نسخه از هر مقاله باقی ماند؛ در مرحله سوم، متن کامل مقاله‌ها بررسی شد تا میزان ارتباط آنها با ماهیت پژوهش مشخص شود؛ در این مرحله ۱۵ مقاله به دلیل عدم ارتباط ماهیتی با پژوهش حذف شدند؛ در مرحله چهارم، مقاله‌های باقی‌مانده از حیث ارتباط با هدف پژوهش مورد بازبینی دقیق‌تر قرار گرفتند. در نهایت، مقالاتی که

حاوی ایده‌های جدید و بیشتر جنبه نظری داشتند انتخاب شدند. بدین ترتیب، ۱۶ مقاله به‌طور کامل بررسی شده و جملات و دیدگاه‌های استخراج‌شده از صاحب‌نظران در این مقاله‌ها، مبنای کدگذاری و تحلیل قرار گرفت. حاصل این فرایند، شناسایی مؤلفه‌ها و محورهای مرتبط با جهان‌وطنی بود.



شکل (۱) فرایند انتخاب مقاله‌ها

جدول (۱) مؤلفه‌های احصاشده ابزار جهان‌وطنی در آموزش

کد منتخب	کد محوری	کد باز	منبع
مؤلفه‌های ابزار جهان‌وطنی در آموزش	همبستگی جمعی	ارتباط با سایر دانش‌آموزان، توسعه همبستگی جهانی، مشارکت جمعی، درک بین‌المللی، همکاری، صلح، توسعه عدالت اجتماعی، توجه به اطلاعات محلی و بین‌المللی، تشریح مسائل روز جهانی	هایدن، ۲۰۱۷، هانسن، ۲۰۰۸، دلانتی، ۲۰۲۵، مارتینز، ۲۰۰۴، کرخوف، ۲۰۱۷
	توجه به تفاوت‌های فردی	توجه به تفاوت‌های یادگیرندگان، شناسایی استعداد، تکلیف‌دهی متنوع	کرخوف، ۲۰۱۷، ریزوی، ۲۰۱۱
	صمیمیت بین فردی	ایجاد جو صمیمی برای ارتباط، رویکرد مشورت و همفکری، تعامل، محیط صمیمانه	واردل، ۲۰۱۵، ایپاه، ۲۰۰۶، هانسن، ۲۰۱۷، روث، ۲۰۱۰، واردل، ۲۰۱۵
	بررسی انتقادی فرهنگ‌ها	توجه و احترام به فرهنگ و سنت‌های خود، بازبینی نظام ارزشی خود، بازتاب‌دهی فردی، درک فرهنگ‌های متفاوت، بررسی از دیدگاه متقابل، کاوشگری گروهی، گردش علمی	تود، ۲۰۱۵؛ ایپاه، ۲۰۰۸، هانسن، ۲۰۱۷، کرخوف، ۲۰۱۷، ریزوی، ۲۰۰۵، کلاینگلد و براون، ۲۰۰۲، هانسن و همکاران، ۲۰۰۹
	تفکر منطقی	تحلیلگری، متفکر انتقادی، درک هویت‌های متغیر، هدایت یادگیرندگان، حل مسئله، بررسی اجتماع گونه، رویارویی با مسائل واقعی، استدلال‌گرایی	هانسن، ۲۰۰۸، هایدن، ۲۰۱۰، کرخوف، ۲۰۱۷، هایدن، ۲۰۱۲
	تبادل نظر	پویایی، کنج‌کاو و فعال، درک ارتباطات فردی و بین فردی، احترام به دیگران، توسعه تجارب	پاستفانو (۲۰۱۵)، کاستا، ۲۰۰۵، هانسن، ۲۰۱۷، کاستا، ۲۰۰۵
	پرهیز از جزم‌اندیشی	پرهیز از جهانی‌گرایی، میهن‌پرستی، پرهیز از فردیت‌گرایی، اجتناب از تعصب، تجربه دیدگاه‌های متعدد	هیرد و سونگ، ۲۰۱۸، کرخوف، ۲۰۱۷، دلانتی، ۲۰۱۲، دلانتی، ۲۰۲۵، کالهن، ۲۰۰۲

همان گونه که از نتایج بخش کیفی قابل استنباط است، در مرحله نخست تعداد ۶۵ مفهوم به صورت کدگذاری باز استخراج گردید. سپس به منظور ایجاد انسجام بیشتر و دستیابی به مؤلفه‌ها، ۷ مقوله شامل: همبستگی جمعی؛ توجه به فردیت و تفاوت‌های افراد؛ صمیمیت بین فردی؛ بررسی انتقادی فرهنگ‌ها؛ تفکر منطقی؛ تبادل نظر؛ پرهیز از جزم‌اندیشی شناسایی شدند. پرسشنامه پژوهش بر مبنای این مؤلفه‌ها تدوین گردید و در ادامه فرایند اعتباریابی آن تشریح می‌شود.

پرسش دوم: آیا پرسشنامه جهان‌وطنی از اعتبار لازم برخوردار است؟
برای پاسخ به این سؤال، پرسشنامه تدوین‌شده مبتنی بر مؤلفه‌های استخراج‌شده در بخش کیفی، به‌منظور سنجش روایی و پایایی در میان نمونه آماری توزیع گردید.

ب) یافته‌های کمی

روایی

به‌منظور بررسی روایی ابزار پژوهش حاضر، از میان روش‌های مختلف، روش روایی محتوایی انتخاب شد و شاخص روایی محتوا (CVI) و ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) پرسشنامه جهان‌وطنی محاسبه گردید. در روایی محتوایی، این موضوع بررسی می‌شود که آیا ابزار مورد استفاده، تمامی جنبه‌های اصلی و مهم مفهوم را پوشش می‌دهد یا خیر.

برای تعیین روایی محتوا از دو رویکرد کیفی و کمی بهره گرفته شد:

در بررسی کیفی محتوا، پژوهشگر از متخصصان درخواست می‌کند تا ابزار را بر اساس معیارهای رعایت دستور زبان، انتخاب واژگان مناسب، جایگاه صحیح آیتم‌ها و امتیازدهی مناسب ارزیابی کنند. بازخوردهای ارائه‌شده مبنای اصلاح و بازنگری قرار خواهد گرفت. برای بررسی روایی محتوایی به شکل کمی، از دو ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده می‌شود. CVI به‌صورت تجمیع امتیازات موافق برای هر آیتم که امتیاز مرتبط اما نیاز به بازبینی و کاملاً مرتبط را کسب کرده‌اند تقسیم بر تعداد کل متخصصان محاسبه خواهد شد. اگر نمره CVI کمتر از $0/70$ به دست آید گویه غیرقابل قبول است و بایستی حذف شود، اگر نمره CVI بین $0/70$ تا $0/79$ باشد گویه سؤال برانگیز بوده و به اصلاح و بازنگری نیاز دارد و اگر نمره CVI بالاتر از $0/79$ بود، گویه مناسب تشخیص داده می‌شود.

برای تعیین CVR از متخصصان درخواست می‌شود تا هر آیتم را بر اساس طیف سه‌گزینه‌ای «ضروری است»، «مفید است ولی ضرورتی ندارد» و «ضرورتی ندارد» ارزیابی کنند. سپس پاسخ‌ها مطابق فرمول زیر محاسبه می‌شود.

$$CVR = \frac{n_E - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

در فرمول بالا n_E تعداد متخصصانی است که گزینه «ضروری است» را انتخاب کرده‌اند و N تعداد کل متخصصان را نشان می‌دهد. با توجه به تعداد صاحب‌نظران شرکت‌کننده در این پژوهش (۱۱ نفر) حداقل مقدار پذیرفته‌شده برای ضریب اعتبار محتوایی برابر $0/62$ در نظر گرفته شد. به همین

منظور، پرسشنامه محقق ساخته در اختیار ۵ نفر از اعضای هیئت علمی متخصص در این حوزه و ۶ نفر از دانشجویان دکتری قرار گرفت تا بازخورد لازم را در ارتباط با ابزار ارائه دهند. اصلاحات پرسشنامه بر اساس نظرات این گروه انجام شد که نتایج آن به شرح زیر است:

شاخص روایی محتوایی (cvi) کل پرسشنامه که میانگین ضریب‌های به‌دست آمده از ۳۰ گویه بود، برابر ۰/۸۳ برآورد گردید.

نسبت روایی محتوایی (cvi) کل پرسشنامه برابر ۰/۸۹ به دست آمد.

علاوه بر این، تحلیل عاملی پرسشنامه نیز با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS انجام گرفت که نتایج آن به شرح زیر ارائه می‌گردد:

تحلیل عاملی

برای بررسی و آزمون نشانگرها و مؤلفه‌های استخراج شده در بخش کیفی پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. بدین منظور تعداد ۳۰۴ پرسشنامه در میان معلمان شهرستان بیرجند اجرا گردید. تحلیل عاملی روشی است برای بررسی همبستگی درونی میان متغیرها و تلخیص تعداد زیادی گویه در قالب عامل‌های محدود، به گونه‌ای که اطلاعات با کمترین میزان ریزش به مجموعه‌ای کوچک‌تر از عوامل تبدیل شود. این روش به دو دسته تقسیم می‌شود: تحلیل عاملی اکتشافی؛ زمانی به کار می‌رود که پژوهشگر قصد دارد گویه‌ها را در چند عامل بزرگ‌تر دسته‌بندی کند و ساختار عاملی از پیش مشخص نشده باشد؛ در تحلیل عاملی تأییدی: هدف اطمینان از یک ساختار عاملی منظم است. وقتی شما برای عوامل اصلی تحقیق خود گویه‌هایی را شناسایی کرده‌اید برای اطمینان از ساختار عاملی موجود از تحلیل عاملی تأییدی استفاده می‌شود (پورشافعی، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه مؤلفه‌های پژوهش حاضر بر اساس مبانی نظری از پیش تعیین شده بودند، روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS به کار گرفته شد. نتایج این تحلیل در ادامه ارائه می‌شود.

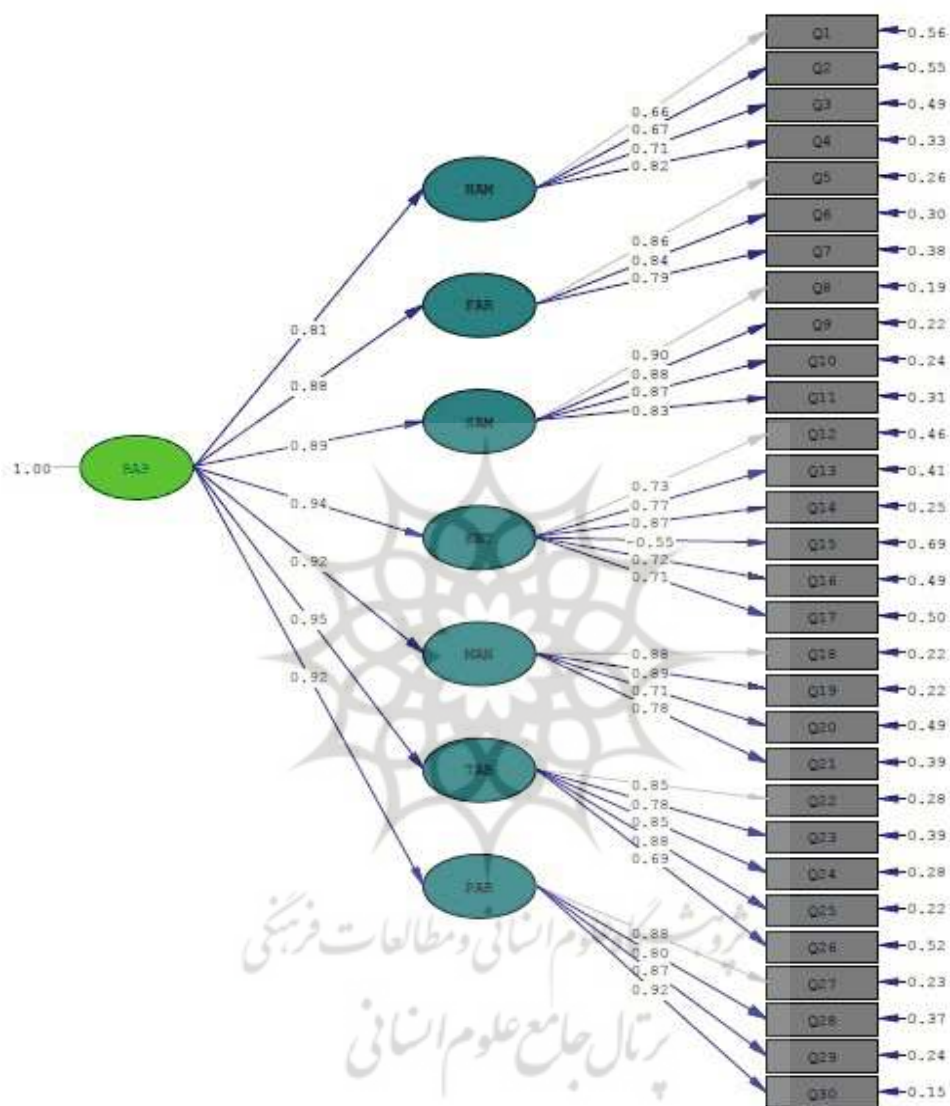
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۲) شاخص‌های برازش ابزار جهان‌وطنی در آموزش

نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
سطح تحت پوشش کای دو	Chi-square	۱۶۵۲/۵۰	بزرگ‌تر از ۵ درصد
شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۷۲	۰/۹ >
شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده	AGFI	۰/۶۶	۰/۹ >
شاخص برازش هنجارنشده	NNFI	۰/۹۷	۰/۹ >
شاخص برازش هنجارنشده	NFI	۰/۹۶	۰/۹ >
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۷	۰/۹ >
شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۹۵	۰/۹ >
شاخص برازش فزاینده	IFI	۰/۹۷	۰-۱
شاخص برازش مقتصد هنجارنشده	PNFI	۰/۸۴	۰/۵ >
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۱	۰/۱ <
کای مربع بهنجارنشده	CMIN	۴/۱۵	مقداری بین ۱ تا ۳

چون شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص برازندگی نرمال (NFI) به ترتیب برابر ۰/۹۷ و ۰/۹۶ است حاکی از تقریب قابل قبول مدل در جامعه آماری است. با توجه به اینکه ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA)، ۰/۱ به دست آمد، برازش مدل قابل قبول ارزیابی می‌گردد. نسبت مجذور کای (۱۶۵۲/۵) به درجه آزادی (۳۹۸) برابر ۴/۱۵ شد مطابق با ملاک‌های پیشنهادی باین مبنی بر مطلوب بودن عدد کمتر از ۳ می‌توان استنباط کرد که مدل به‌جز شاخص CMIN، از برازش قابل قبولی با داده‌ها برخوردار است.

در ادامه مدل آزمون‌شده تحلیل عاملی تأییدی مربوط به پرسشنامه توجه به جهان‌وطنی در برنامه‌درسی ارائه می‌شود.



شکل (۱) نتایج تحلیل عاملی تأییدی مربوط به توجه به جهان‌وطنی در برنامه درسی اجرا شده

نتایج نشان داد که بالاترین بار عاملی ۰/۹۲ مربوط به سؤال ۳۰ از مؤلفه پرهیز از جزم‌اندیشی و کمترین بار عاملی ۰/۵۵ مربوط به سؤال ۱۵ از مؤلفه بررسی انتقادی فرهنگ‌ها بود. با توجه به اینکه بار عاملی کلیه سؤالات بالاتر از ۰/۵ و آماره تی، بیشتر از ۱/۹۶ است لذا هیچ سؤالی از مدل حذف

نشدند. در ادامه نتایج مرتبط با داده‌های تحلیل عاملی تأییدی جهان‌وطنی در آموزش ارائه می‌گردد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بالاترین بار عاملی برابر با ۰/۹۲ مربوط به سؤال شماره ۳۰ از مؤلفه پرهیز از جزم‌اندیشی و کمترین بار عاملی برابر با ۰/۵۵ مربوط به سؤال شماره ۱۵ از مؤلفه بررسی انتقادی فرهنگ‌ها بود. با توجه به اینکه بار عاملی تمامی سؤالات بالاتر از ۰/۵۰ و مقدار آماره t بیشتر از ۱/۹۶ به دست آمد، هیچ‌یک از سؤالات از مدل حذف نشد. در ادامه، نتایج مرتبط با داده‌های تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه جهان‌وطنی در آموزش ارائه می‌گردد.

جدول (۳) نتایج تحلیل عاملی تأییدی مربوط به توجه به جهان‌وطنی در برنامه درسی اجراشده (جهان‌وطنی آموزشی)

مؤلفه	ردیف	عبارت	بار عاملی	آماره تی
همبستگی جمعی	۱	هنگام تدریس به لزوم اتحاد و همبستگی بین گروه‌های مختلف جامعه محلی، اقوام و مذاهب اشاره می‌کنم.	۰/۶۶	۹/۰۵
	۲	همکاری با سایر کشورها را به‌عنوان یک راه‌حل مؤثر برای حل مشکلات معرفی می‌کنم.	۰/۶۷	۹/۰۷
	۳	هنگام تدریس به لزوم اتحاد و همبستگی بین گروه‌های مختلف در جامعه بین‌المللی اشاره می‌کنم.	۰/۷۱	۹/۴۸
	۴	ترویج صلح و همکاری بین کشورها یکی از اهداف من در تدریس درس‌های حیطه اجتماعی است.	۰/۸۲	۱۰/۴۷
توجه به فردیت و تفاوت‌های افراد	۵	تلاش می‌کنم به دانش‌آموزانم در مسیر خودشناسی و شناسایی استعداد‌های مؤثرشان کمک کنم.	۰/۸۶	۱۴/۳۷
	۶	به تفاوت‌های فردی و علائق یادگیرندگانم توجه دارم.	۰/۸۴	۱۶/۲۰
	۷	معمولاً در کلاس درس، تکالیف متنوعی را با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزانم تدارک می‌بینم.	۰/۷۹	۱۴/۷۹
صمیمیت بین فردی	۸	جو صمیمانه بین دانش‌آموزان در کلاس درس من از اهمیت فراوانی برخوردار است.	۰/۹۰	۲۱/۱۲
	۹	در کلاس درس سعی می‌کنم ارتباط دانش‌آموزان را باهم بهبود بخشم.	۰/۸۸	۲۰/۸۱
	۱۰	ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزانم را بیرون از محیط مدرسه نیز حفظ می‌کنم.	۰/۸۷	۲۰/۱۹
	۱۱	در کلاس درس من، دانش‌آموزان با معلم ارتباط صمیمانه‌ای دارند.	۰/۸۳	۱۸/۳۲

مؤلفه	ردیف	عبارت	بار عاملی	آماره تی
بررسی انتقادی فرهنگ‌ها	۱۲	الگوی غالب من در تدریس، پیروی از اصول فرهنگی کشور خود است.	۰/۷۳	۱۱/۷۷
	۱۳	توانایی انتقاد و نقدپذیری از اهداف آموزشی من در کلاس درس است.	۰/۷۷	۱۲/۰۹
	۱۴	دوست دارم دانش‌آموزانم نسبت به آداب و رسوم و فرهنگ‌های خودی نیز انتقاد و نظرات خود را آزادانه بیان کنند.	۰/۸۷	۱۳/۷۴
	۱۵	الگوی غالب من در تدریس، پیروی از الگوهای جهانی و بین‌المللی است.	۰/۵۵	۸/۵۵
	۱۶	برای آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ‌های مختلف، از ظرفیت اماکن فرهنگی استفاده می‌کنم.	۰/۷۲	۱۱/۲۲
	۱۷	از فناوری برای بررسی فرهنگ‌های مختلف در کلاس استفاده می‌کنم.	۰/۷۱	۱۱/۱۱
تفکر منطقی	۱۸	همواره از دانش‌آموزانم برای انتخاب‌هایشان دلیل مناسب می‌خواهم.	۰/۸۸	۱۹/۴۱
	۱۹	توانایی ارائه استدلال منطقی یکی از اهداف آموزشی کلاس من است.	۰/۸۹	۱۹/۶۹
	۲۰	از رد یا پذیرش یک فرضیه در ابتدای مطرح‌شدن آن توسط دانش‌آموزان اجتناب می‌کنم.	۰/۷۱	۱۳/۴۱
	۲۱	مواجهه علمی با مسائل را به دانش‌آموزانم آموزش می‌دهم (به‌عنوان مثال فرایند حل مسئله).	۰/۷۸	۱۵/۶۷
تبادل نظر	۲۲	”هنر گفت‌وگو“ را به‌عنوان یک روش برای حل تضاد به دانش‌آموزان آموزش می‌دهم.	۰/۸۵	۱۷/۲۱
	۲۳	یکی از روش‌های تدریس متداول من در آموزش ”یادگیری از طریق مباحثه“ است.	۰/۷۸	۱۵/۰۴
	۲۴	فرصت بیان تجارب و خاطرات دانش‌آموزان از مسائل مطرح‌شده را به آنها می‌دهم.	۰/۸۵	۱۷/۲۰
	۲۵	فرصت گفت‌وگو درباره موضوعات مختلف را به دانش‌آموزان می‌دهم.	۰/۸۸	۱۸/۳۸
	۲۶	با قراردادن دانش‌آموزان با نظرات یکسان در یک گروه، از مباحثه بین گروهی در کلاس استفاده می‌کنم.	۰/۶۹	۱۲/۵۱

مؤلفه	ردیف	عبارت	بار عاملی	آماره تی
پرهیز از جزم‌اندیشی	۲۷	از دانش‌آموزانم می‌خواهم به عقاید و اظهارنظرهای مختلفی که دوستانشان بیان می‌کنند احترام بگذارند.	۰/۸۸	۱۹/۴۱
	۲۸	بیشتر نقش مشاور و تسهیلگر را در جریان آموزش بر عهده دارم.	۰/۸۰	۱۶/۲۶
	۲۹	راه‌حل‌های گوناگونی که برای پاسخ به یک سؤال وجود دارد را می‌پذیرم و به دانش‌آموزانم می‌آموزم.	۰/۸۷	۱۹/۳۰
	۳۰	در کلاس به باورها و عقاید مختلف احترام می‌گذارم.	۰/۹۲	۲۱/۷۲

پایایی

در پژوهش حاضر، پایایی ابزار با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) مورد ارزیابی قرار گرفت. این روش برآوردی از میزان همبستگی میان متغیرهایی ارائه می‌دهد که سازه یا مقیاس موردنظر را تشکیل می‌دهند. شاخص متداول برای سنجش پایایی در این روش، ضریب آلفای کرونباخ است. مقدار صفر برای این شاخص نشان‌دهنده عدم پایایی مقیاس و مقدار ۱ بیانگر پایایی کامل آن است. در ادامه، داده‌های مرتبط با این معیار برای پژوهش حاضر ارائه می‌شود.

جدول (۴) میزان آلفای کرونباخ مؤلفه‌های جهان‌وطنی

مؤلفه	آلفای کرونباخ
همبستگی جمعی	۸۱/۶
توجه به تفاوت‌های فردی	۸۶/۸
صمیمیت بین فردی	۹۲/۶
بررسی انتقادی فرهنگ‌ها	۸۷/۱
تفکر منطقی	۸۸/۳
پرهیز از جزم‌اندیشی	۹۲/۲
تبادل نظر	۹۰/۴
کل	۹۷/۱

همان‌طور که در جدول مشخص است پایایی مؤلفه‌ها به تفکیک و پایایی کل از سطح قابل قبولی برخوردار است و این نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. در این ابزار ۴ گویه (۱ تا ۴) مربوط به همبستگی جمعی، ۳ گویه (۴ تا ۷) مربوط به تفاوت‌های فردی،

۴ گویه (۷ تا ۱۱) در ارتباط با صمیمیت بین فردی، ۶ گویه (۱۱ تا ۱۷) بررسی انتقادی فرهنگ‌ها، ۴ گویه (۱۷ تا ۲۱) تفکر منطقی، ۵ گویه (۲۱ تا ۲۶) مربوط به تبادل نظر، و ۴ گویه (۲۶ تا ۳۰) در ارتباط با پرهیز از جزم‌اندیشی است. شیوه نمره‌گذاری در این مقیاس برای تمامی سؤالات، با توجه به عدم وجود گویه منفی، بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام شد.

به‌منظور تعیین روایی محتوایی، مقیاس موردنظر توسط شش نفر از صاحب‌نظران بررسی گردید. با توجه به اینکه مقدار ضریب نسبت روایی محتوا (CVR) برابر با ۰/۸۹ به دست آمد، روایی محتوایی ابزار تأیید شد. برای محاسبه پایایی نیز از شاخص آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار آن برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۷ برآورد شد. این نتیجه نشان‌دهنده پایایی بسیار مطلوب ابزار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در جامعه کنونی، ارتباطات فرهنگی در عین پایبندی به اصول و ریشه‌های هویتی اهمیت ویژه‌ای دارد. در همین راستا جهان‌وطنی در عرصه‌های مختلف موردتوجه قرار گرفته است (استورنایدو و نیکلاس، ۲۰۱۹). در عرصه آموزشی، برنامه درسی جهان‌وطنی نه به‌عنوان یک برنامه درسی مشترک، بلکه به‌منظور افزایش هدف‌ها، محتوا و تجربیات آموزشی هر ملت در کنار درک متقابل جامعه بین‌المللی و همکاری جهانی مطرح شده است (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). جهان‌وطنی در عرصه آموزش، جایگزین کسب مهارت و دانش برای آمادگی حرفه‌ای و آمادگی دانشگاهی نمی‌شود، بلکه «فضا» را برای آموزش عدالت اجتماعی در کنار «آماده‌سازی برای زندگی مولد» باز می‌کند (هانسن، ۲۰۱۷). این فضا فرصتی فراهم می‌آورد برای به‌کارگیری نظریه انتقادی اجتماعی در کلاس درس؛ جایی که دانش‌آموزان از تجربیات ناآشنا بهره می‌گیرند و معلمان آنها را در تجربه دیدگاه‌های یاری می‌کنند (استورنایدو و نیکلاس، ۲۰۱۹). با توجه به اهمیت این حوزه و مغفول ماندن آن در نظام آموزشی، پژوهش حاضر به دنبال ساخت و اعتباریابی مقیاس جهان‌وطنی در آموزش بود.

پژوهش حاضر در دو بخش کیفی و کمی به شیوه متوالی اکتشافی ابزارسازی اجرا شد. در بخش کیفی با استفاده از تحلیل مضامین مبانی نظری حوزه جهان‌وطنی، مؤلفه‌های جهان‌وطنی در قالب یک عامل، هفت ملاک و ۸۹ نشانگر (کد باز) استخراج شدند.

مؤلفه «همبستگی جهانی» به ارتباطات بین فرهنگی و بین‌المللی تأکید دارد. نتایج حاصل از تحلیل مبانی نظری نشان داد که نشانگرهایی همچون ارتباط با سایر دانش‌آموزان، توسعه همبستگی جهانی، مشارکت جمعی، درک بین‌المللی، همکاری، صلح، توسعه عدالت اجتماعی، توجه به اطلاعات محلی و بین‌المللی، تشریح مسائل روز جهانی (هایدن، ۲۰۲۵ و هانسن، ۲۰۰۸) تبیین‌کننده این مؤلفه هستند؛ مؤلفه «توجه به تفاوت‌های فردی» با تأکید بر به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی و احترام

به فطرت بشری، شامل نشانگرهایی همچون توجه به تفاوت‌های یادگیرندگان، شناسایی استعداد، تکلیف‌دهی متنوع (ایپاه، ۲۰۰۸) است؛ مؤلفه «صمیمیت بین فردی» با اشاره به برقراری روابط گسترده و صمیمانه با دیگران، شامل ایجاد جو صمیمی برای ارتباط، رویکرد مشورت و همفکری، تعامل، محیط صمیمانه (واردل، ۲۰۱۵ و روث، ۲۰۱۰) است؛ مؤلفه «بررسی انتقادی فرهنگ‌ها» یکی از اصولی‌ترین و قوی‌ترین مؤلفه‌های پژوهش حاضر به بررسی و نقد فرهنگی به‌عنوان مؤلفه‌ای از تفکر انتقادی در جهان‌وطنی تأکید دارد و مشتمل بر نشانگرهایی همچون توجه و احترام به فرهنگ و سنت‌های خود، بازبینی نظام ارزشی خود، بازتاب‌دهی فردی، درک فرهنگ‌های متفاوت، بررسی از دیدگاه متقابل، کاوشگری گروهی، گردش علمی (کرخوف، ۲۰۱۷ و هانسن، ۲۰۱۲) است که به ارزیابی برنامه درسی از حیث تفاوت‌های فرهنگی می‌پردازد؛ مؤلفه «تفکر منطقی» با پرداختن به تحلیل و بررسی چندجانبه و استدلال محور موضوعات، شاخص‌هایی همچون تحلیل گری، تفکر انتقادی، درک هویت‌های متغیر، هدایت یادگیرندگان، حل مسئله، بررسی اجتماع‌گونه، رویارویی با مسائل واقعی، استدلال‌گرایی (هایدن، ۲۰۲۵ و ۲۰۱۸) را شامل می‌شود. مؤلفه «تبادل نظر» با تأکید بر روش‌های گفتگومانی در تحلیل و توسعه فرهنگی به چارچوب‌های گفتمان محور در آموزش برای ترویج جهان‌وطنی و سنجش آن اشاره دارد و شامل پویایی در گفتار و مباحثه، توسعه تجارب به وسیله گفت‌وگو و توسعه نظری (کاستا، ۲۰۰۵) است. مؤلفه «پرهیز از جزم‌اندیشی» با نفی تحجر و تفکر یک‌جانبه، به پذیرش و اجازه دادن به تفکرات و گفتمان‌های مختلف برای بروز و ظهور و سپس بررسی اندیشمندانه آنها تأکید دارد با این تفاوت که در این مؤلفه بیشتر تأکید بر پذیرش فرهنگی و پیشگیری از تفکر یک‌جانبه و غیر منعطف است. این مؤلفه به اجتناب از میهن‌پرستی صرف، یا جهان‌گرایی متعصبانه و غیر عقلانی (کرخوف، ۲۰۱۷ و دلانتی، ۲۰۱۵) اشاره دارد.

بخش کمی پژوهش که با هدف بررسی اعتبار ابزار انجام شد، نشان داد ابزار از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی منجر به تعدیل و اصلاح ابزار گردید و در نهایت، ابزار نهایی جهان‌وطنی در آموزش شامل ۳۰ گویه تدوین شد. شاخص روایی محتوایی (cvi) کل پرسشنامه که میانگین ضریب‌های به‌دست‌آمده از ۳۰ گویه بود، برابر ۰/۸۳ برآورد گردید. همچنین نسبت روایی محتوایی (cvt) کل پرسشنامه برابر ۰/۸۹ به دست آمد. نتیجه تحلیل عاملی نشان داد که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص برازندگی نرمال (NFI) به ترتیب برابر ۰/۹۷ و ۰/۹۶ است که حاکی از تقریب خوب مدل در جامعه بود. همچنین با توجه به ضریب آلفای کرونباخ کل (۰/۹۷) پایایی مقیاس برنامه درسی جهان‌وطنی نیز مورد تأیید قرار گرفت. بر اساس یافته‌ها، می‌توان عنوان کرد که مقیاس جهان‌وطنی در آموزش طی یک فرایند علمی و پژوهشی معتبرسازی شده و به‌عنوان ابزاری

قابل اعتماد برای سنجش برنامه درسی اجرا شده (تدریس) از حیث توجه به مؤلفه‌های جهان‌وطنی قابل استفاده است. با توجه به شرایط کنونی جهان که مبتنی بر بهره‌گیری از یافته‌های جهانی، ارتباطات گسترده، تعاملات، صلح و توسعه عدالت اجتماعی در کنار توجه به فرهنگ و هویت ملی است، توجه به مؤلفه‌های جهان‌وطنی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش فراگیرانی خلاق و متناسب با نیازهای عصر حاضر باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برنامه درسی جهان‌وطنی با گشودن افق‌های جدید و اشتراک‌گذاری پیرامون مسائل کنونی، می‌تواند برای جامعه متنوع و چندفرهنگی امروز سازنده باشد. با توجه به ظهور و توسعه فراگیر پدیده بین‌المللی شدن آموزش عالی و تبادل گسترده اعضای هیئت علمی و آموزشی (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۶؛ خورسندی طاسکوه و فیروزجانیان، ۱۳۹۷)، و همچنین با لحاظ نمودن تنوع فکری، چندفرهنگی و بیگانگی هویتی افراد جامعه (صالحی امیری، ۱۳۸۹؛ نورانی و همکاران، ۱۳۹۴)، اگر اصلاحی در نظام آموزشی صورت نگیرد، خطر بروز تفکراتی همچون جدایی‌طلبی وجود خواهد داشت. تأکید برنامه درسی جهان‌وطنی بر مکمل بودن خودشناسی و کنکاش جهان اطراف در نقش‌های معلم، دانش‌آموز و محیط آموزشی خلاصه می‌شود و اهمیت اصلاح نظام آموزشی را در شرایط کنونی جهانی بر جسته می‌سازد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج هانسن (۲۰۱۷) همخوانی دارد. هانسن آموزش جهان‌وطنی را رویکردی می‌داند که می‌تواند هم به چالش‌ها و هم به فرصت‌های ناشی از جهانی‌شدن پاسخ دهد. این رویکرد بر گشودگی نسبت به افراد و ایده‌های جدید و در عین حال وفاداری انعکاسی به ارزش‌ها و تعهدات محلی تأکید دارد. تود^۱ (۲۰۱۵) نیز بر اهمیت تفکر انتقادی در مواجهه با فرهنگ‌های متکثر و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای چنین شرایطی تأکید کرده است. این مؤلفه در پژوهش حاضر نیز به‌عنوان یکی از کدهای محوری ابزار مورد توجه قرار گرفت و از این جنبه با پژوهش حاضر همخوانی دارد. نتایج دلالتی (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که جهان‌وطنی نباید به اشتباه به معنای یکسان‌سازی فرهنگی تلقی شود، بلکه بر همزیستی مسالمت‌آمیز و تعامل سازنده میان فرهنگ‌ها تأکید دارد. هدف اصلی جهان‌وطنی، ایجاد پل‌های ارتباطی و درک متقابل در سایه فناوری‌های جمعی است، نه امتزاج هویت‌ها در قالبی یکپارچه و جدید. بنابراین، پذیرش تفاوت‌ها و احترام به ویژگی‌های خاص هر فرهنگ در سایه تفکر انتقادی و گفتمان محوری، اساسی‌ترین اصل در اندیشه جهان‌وطنی محسوب می‌شود. در همین راستا پاپستفانو (۲۰۱۵) بر روش دیالکتیک و گفتمان محوری در آموزش جهان‌وطنی تأکید کرده است. از آنجا که مؤلفه گفتمان محوری در ابزار حاضر نیز گنجانده شده، پژوهش وی با نتایج این مطالعه قرابت

1. Todd

دارد. پژوهش رزو و چو (۲۰۲۰) در باب جهان‌وطنی در آسیا و کشورهای مسلمان نشان داد که مفهوم «امت^۱» در آرمان‌های جهان‌وطنی و گرایش‌های کثرت‌گرایانه به‌طور خلاقانه توسط جوامع مسلمان جنوب شرق آسیا به کار گرفته شده است تا زمینه‌های لازم برای تساهل متقابل و احترام مشترک فراهم شود. این مؤلفه با همبستگی جمعی در پژوهش حاضر همخوانی دارد. هیرد و سونگ^۲ (۲۰۱۸) با اشاره به اینکه با ظهور رسانه‌های اجتماعی دیجیتال، ذائقه‌های فرهنگی و آرزوهای مردم تغییر کرده و نه تنها بر اساس سنت‌های محلی، بلکه با مبادلات بین فرهنگی و ارتباطی می‌توان فرهنگ محلی را توسعه داده و به فرهنگ جهانی اجازه بروز و ظهور داد بر مؤلفه دگراندیشی و نواندیشی به‌عنوان عنصر کلاسیک جهان‌وطنی تأکید کرده و آن را در آموزش مؤثر می‌دانند. این مؤلفه با کد محوری پرهیز از جزم‌اندیشی در پژوهش حاضر همخوانی دارد.

بر مبنای نتایج پژوهش حاضر و برای دستیابی به کاربرد یافته‌های پژوهشی موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:

- ❖ از ابزار تدوین شده در این پژوهش برای ارزیابی میزان توجه به جهان‌وطنی در آموزش عمومی و عالی و کاربست آن استفاده شود.

- ❖ در تدوین برنامه‌های درسی و فرایندهای آموزشی به مؤلفه‌های جهان‌وطنی توجه ویژه صورت گیرد.
- ❖ با توجه به اینکه مؤلفه پرهیز از جزم‌اندیشی و تبادل نظر بیشترین وزن را در پژوهش به خود اختصاص داده بودند، در تدریس و آموزش به آنها توجه ویژه شود.

- ❖ با بهره‌گیری از روش‌های گردآوری اطلاعات کیفی به سنجش و پایش جهان‌وطنی در آموزش و ابعاد آن در عرصه و بافت‌های فرهنگی پرداخته شود.

References

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: Norton.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benhabib, S. (2006). *Another Cosmopolitanism. Hospitality, Sovereignty, and Democratic Iterations*. New York: Oxford University Press. Edited by Jeremy Waldron, Bonnie Honig, Will Kymlicka & Robert Post.
- Butcher, J. (2017). Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: a critical analysis. *Tourism Recreation Research*. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/02508281.2017.1295172>
- Delanty, G. (2012). *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies*. Routledge.

1. ummah

2. Hird & Song

- Delanty, G. (2025). Understanding Socio-Cultural Change Today: Reflections on the Implications of the Postdigital for Cosmopolitanism and Europeanization. *Studies in Digital Interculturality*, 35(3), 23-72.
- Delanty, G. (Ed.). (2018). *Routledge international handbook of cosmopolitanism studies*. London; New York, NY: Routledge.
- Farzi Shob, M., & Jamshidi, D. (2023). Cosmopolitanism Approach in Cosmopolitanism School and Rumi's Intellectuality. *Interdisciplinary research in persian Language and literature*, 2(1), 157-183. doi: 10.30479/irpli.2024.19126.1104 [In Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2015). *Principles and fundamental concepts of curriculum planning*. Tehran: Elm-e Ostadan Publishing. [In Persian]
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Fullinwider, R. J. (2001). Multicultural education and cosmopolitan citizenship. In W. Kymlicka & W. Norman (Eds.), *Citizenship in diverse societies* (pp. 57-82). Oxford University Press.
- Gregoriou, Z. (2004). "Resisting the Pedagogical Domestication of Cosmopolitanism: From Nussbaum's Concentric Circles of Humanity to Derrida's Aporetic Ethics of Hospitality." *Philosophy of Education Society* 3(3), 257-266.
- Haghparsat, F., Asefi, M., & Abizadeh, E. (2019). An analysis of the effects of perceptive contexts and place attachment on tourists' active loyalty: A case study of Tabriz Historic Bazaar Complex. *Spatial Planning*, 9(1), 25-44. doi: 10.22108/sppl.2019.113162.1292 [In Persian]
- Hansen, D.T. (2017). *The teacher and the world: A study of cosmopolitanism as education*, Routledge.
- Hashemi, N., & Zokaei, M. S. (2021). Globalization, Cosmopolitanism and Environment: Critical Review of Ulrich Beck. *Pizhuhish nāmah-i intiqādī-i mutūn va barnāmah hā-yi 'ulūm-i insāni (Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences)*, 20(12), 377-403. doi: 10.30465/crtls.2020.18100.1292 [In Persian]
- Hayden, M. (2012). *Cosmopolitan Education and Moral Education: Forging Moral Beings Under Conditions of Global Uncertainty*. Columbia University
- Hird, D., & Song, G. (Eds.). (2018). *The cosmopolitan dream: Transnational Chinese masculinities in a global age*. Hong Kong University Press.
- Kerkhoff, Shea N. (2017). Designing global futures: A mixed methods study to develop and

- validate the teaching for global readiness scale. *Teaching & Teacher Education*, 65, 91-106. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.011>
- Kleingeld, P., & Brown, E. (2006). Cosmopolitanism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. doi:10.1177/026327640602300290.
- Martínez, J. (2004). *What is International Education? UNESCO Answers*. San Sebastian.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (Pearson Educational Leadership).
- Nourani, M., Alinia, Y., & Esmaeilinia, M. (2015). *Examining ethnic constraints and challenges in Iran: A case study of West Azerbaijan Province*. In *Proceedings of the 8th Congress of the Iranian Geopolitical Association: Solidarity of Iranian ethnic groups, cohesion and national power* (Sanandaj: Iranian Geopolitical Association). [In Persian]
- Poursalim, A., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2017). Designing a curriculum model for educating global citizens in Iran's elementary education system: A grounded theory approach. *New Thoughts on Education*, 13(3). [In Persian]
- Rahrovan, S., Javadipour, M., Mehran, G., Dehghani, M., & Salehi, K. (2024). Identification of the Dimensions and Components of Academic Strategic Curriculum Planning Models in Higher Education Using a Meta-Synthesis Method. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 14(46), 71-86. [In Persian]
- Rizvi, F. (2011). Beyond the Social Imaginary of 'Clash of Civilizations'? *Educational Philosophy & Theory*, 43(3), 225-235.
- Salehi Amiri, R. (2010). *National cohesion and cultural diversity*. Tehran: Strategic Research Institute. [In Persian]
- Sandelowski M. (2004). Using qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14(10), 860-1345.
- Schaff, A. (1995). *Where is the world going? (Social consequences of the second industrial revolution)* (F. Navaei, Trans.). Tehran: Agah Publishing. [In Persian]
- Seifzadeh, S. H. (2008). The challenge of "idealism": The necessity of conceptual-theoretical renewal and options of pluralist democracy for Iran. *Political Science Research Journal*, 4(3), 121-177. [In Persian]
- Sharafi, M. R. (2017). Editor's note. *Philosophy & History of Education*, 1(1), 1-2. [In Persian]
- Shayegan, D. (2013). *New nostalgia: Patchwork identity and mobile thought*. Tehran:

- Forouzanfar Publishing. [In Persian]
- Stornaiuolo, A., & Nichols, T. P. (2019). Cosmopolitanism and education. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Taremy, S., Mojtazadeh, M., & Moradi, M. (2024). Designing and Validating the Organizational Culture Transformation Model Based on the Productivity of Iran's Education System. *Research on Educational Leadership & Management*, 8(29), 60-91. [In Persian]
- Todd, S. (2015). *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Routledge.
- Turner, B. S. (2002). Cosmopolitan Virtue: Globalization and Patriotism. *Theory, Culture & Society*, 19(1), 45–63.
- Wahlstrom, N. (2014). Toward a conceptual framework for understanding cosmo politanism on the ground. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 113-132.
- Wright, C., & Andreotti, V. (2012). Postcolonial cosmopolitanisms: Towards a global citizenship education based on divisive universalism. In V. Andreotti L. T. M. Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp 47-67). New York: Routledge “cosmopolitan”. “cosmopolite”. Online Etymology Dictionary.Parenthetical citation: (Cacioppo, 2019).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی