

Receive Date:
15/11/2023

Accept Date:
28/2/2024



Research Article

Vol.20, No.2, Serial 38

Autumn & Winter
2023-24

pp.: 137-152

Investigating The Validity, Reliability And Standardization Of The Global Competence Questionnaire Of Graduate Students

DOI: 10.22070/TLR.2024.17018.1352

Reza Ali Rezaeisharif^{1*}, Jafar Mahmoodi²

1. *Associate professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. (Corresponding Author)*
Email: rezaeisharif@uma.ac.ir
2. *PhD Student in Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.*
Email: jafar.mahmoodi79@gmail.com

Abstract

Introduction: Global competence has profoundly affected all areas of education. In the process of globalization, global competence is a critical competence for graduate students. The Graduate Student Global Competence Questionnaire (GCSG) is a new tool for measuring the global competency of university graduate students. The aim of the present study was to investigate the validity, reliability and standardization of the Global Competence Questionnaire of university graduates in the Iranian student community.

Method: The present research method was correlational and 234 graduate students of different universities in the country at the master's and doctoral level were selected by available sampling method and the global competence questionnaire of graduate students that was first used by Liu, Yin, and Wu (2020) have designed, they answered.

Results: The results of data analysis using Pearson's correlation coefficient and confirmatory factor analysis showed that the GCSG scale, like the original form, consists of three main factors of knowledge and understanding, skills, and attitudes and values, with Cronbach's alpha coefficients for the subscales of skills, attitudes and values, and knowledge and understanding are 0.89, 0.82, and 0.82, respectively, and have the required validity of 0.92 for the whole scale. On the other hand, because the correlation coefficients of the sub-scales show a lower value compared to the correlation coefficients of the total scale, it indicates the validity of the measurement scale. The indices obtained from the fitted model CMIN/DF, CFI, GFI, and RMSEA were 1.60, 0.90, 0.82, and 0.55, respectively, with DF = 468, which is at the level of ($p < 0.001$) is significant and shows the acceptability of the fitted model.

Discussion and Conclusion: It is concluded that the current scale is a reliable and valid tool for measuring the global competence of university graduates and by using the current tool, extensive research can be done in line with the global competence of students and also the effectiveness of various programs in this field.

Keywords: global competence measurement scale, norming, confirmatory factor analysis, validity, reliability, university graduate students.

بررسی اعتبار، روایی و هنجاریابی پرسشنامه شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل

DOI: 10.22070/TLR.2024.17018.1352

علی رضایی شریف^{۱*}، جعفر محمودی^۲

۱. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول)
Email: rezaeissharif@uma.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
Email: jafar.mahmoodi79@gmail.com

چکیده

مقدمه: شایستگی جهانی عمیقاً بر تمام زمینه‌های آموزش تأثیر گذاشته است. در فرایند جهانی شدن، شایستگی جهانی یک شایستگی حیاتی برای دانشجویان فارغ التحصیل است. پرسشنامه شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل (GCSG) یک ابزار جدید برای اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه است. هدف پژوهش حاضر بررسی اعتبار، روایی و هنجاریابی پرسشنامه شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه در جامعه دانشجویان ایرانی بود.

روش: روش پژوهش حاضر همبستگی بود و تعداد ۲۳۴ نفر از دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه‌های مختلف کشور در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل که اولین بار لیو، یین، وو (۲۰۲۰) طراحی کرده‌اند، پاسخ دادند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل داده‌ها به روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که مقیاس GCSG به مانند فرم اصلی که از سه عامل اصلی دانش و درک، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها تشکیل شده است، با داشتن ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها، دانش و درک به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۲، و ۰/۸۲ می‌باشد و برای کل مقیاس ۰/۹۲ از اعتبار لازم برخوردار است. از طرف دیگر به دلیل اینکه ضرایب همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر در مقایسه با ضرایب همبستگی مقیاس کل مقدار کم‌تری را نشان می‌دهد، حاکی از داشتن روایی مقیاس اندازه‌گیری است. شاخص‌های حاصل از مدل برازش شده GFI، CFI، CMIN/DF، و RMSEA به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۲، ۰/۵۵ و ۴۶۸ با $DF=$ به دست آمد که در سطح $(p < ۰/۰۰۱)$ معنادار می‌باشد و نشان از قابل قبول بودن مدل برازش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری می‌شود مقیاس حاضر، ابزاری قابل اعتماد و روا برای اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه است و با استفاده از ابزار حاضر می‌توان تحقیقات گسترده‌ای در راستای شایستگی جهانی دانشجویان و نیز اثربخشی برنامه‌های مختلف در این زمینه انجام داد.

کلیدواژه‌ها: مقیاس اندازه‌گیری شایستگی جهانی، هنجاریابی، تحلیل عاملی تاییدی، اعتبار، روایی، دانشجویان فارغ‌التحصیل دانشگاه.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۲۰، شماره ۲، پیاپی ۳۸
پاییز و زمستان ۱۴۰۲
صص: ۱۳۷-۱۵۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۰۹

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.20, No. 2, Serial 38

Autumn & Winter
2023-24

pp.: 137-152

مقدمه

که آینده را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تشخیص می‌دهند [۱۰]. به عنوان مثال برای انجام تحقیق، دانشجویان فارغ التحصیل اغلب به خواندن، مطالعه یا حتی نوشتن مقالات دانشگاهی عمدتاً به زبان انگلیسی نیاز دارند [۱۱]. زبان انگلیسی زبان آکادمیک است. به گفته ویجن [۱۲]، ۸۰ درصد از کل مجلات نمایه شده در اسکوپوس^۱، بزرگترین پایگاه داده برای مجلات معتبر جهان به زبان انگلیسی منتشر شده است. همه ۵۰ مجله برتر به زبان انگلیسی منتشر می‌شوند و از ایالات متحده یا بریتانیا نشأت می‌گیرند. استفاده گسترده از زبان انگلیسی در دانشگاه، یک چالش ویژه برای محققان در کشورهای غیر انگلیسی زبان است. دانشجویان تحصیلات تکمیلی ممکن است در ارتباط با زبان‌های خارجی و تعاملات اجتماعی با دانشجویانی از کشورهای یا فرهنگ‌های دیگر با مشکلاتی مواجه شوند [۱۳]، و این مشکلات بین فرهنگی همچنین ممکن است بر موفقیت تحصیلی آنها تأثیر گذار باشد [۱۴]. در این زمینه براکسلی [۱۵] و لی [۱۶] در مطالعات خود با دانشجویان آسیایی فارغ التحصیل از دانشگاه‌های ایالات متحده بیان می‌کند که مهمترین مشکلی که دانشجویان بین‌المللی با آن مواجه بودند، عدم آشنایی آن‌ها با قوانین نگارش رسمی و جنبه‌های زبانی و بلاغی نگارش تحقیق با استفاده از منابع مختلف یادگیری است. بنابراین انتظار می‌رود دانشجویان دانشگاه شایستگی بین فرهنگی^۲ خود را برای تعامل موفق با افراد مختلف و اساتید و تجربه دانشگاهی خود به حداکثر برسانند [۱۷]. فانتینی [۱۸] ۴۴ ابزار را که مهارت‌های مرتبط با شایستگی بین فرهنگی را ارزیابی می‌کنند، بررسی کرده است، اما هیچ کدام از میان آنها بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی متمرکز نبوده است. جهانی شدن به دانشجویان فارغ‌التحصیلی نیاز دارد تا برخی از مهارت‌های شایستگی جهانی را توسعه دهند، اما مقیاس‌هایی که چنین مهارت‌های را اندازه‌گیری می‌کنند، وجود ندارند. با اولین ارزیابی مقیاس بزرگ جهانی از سطوح شایستگی جهانی جوانان که توسط سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)^۳ [۱۹] در سال ۲۰۱۸ انجام شد، شایستگی جهانی نیز توجه زیادی را در سراسر جهان به خود جلب کرده است. اکنون سازمان‌های بین‌المللی و مؤسسات ملی «صلاحیت جهانی»^۴ را یک ضرورت آموزشی می‌دانند. بنابراین، لازم است توسعه نظری شایستگی جهانی را تنظیم کرده، نقاط مهم فعلی و روندهای توسعه تحقیقات شایستگی جهانی را درک کرده و مرجعی برای اکتشاف محلی صلاحیت جهانی

اهمیت روزافزون جهانی‌شدن تأثیر عمیقی بر آموزش گذاشته است. از آغاز قرن بیست‌ویکم، سازمان‌های بین‌المللی بزرگ و بسیاری از کشورهای چارچوب‌های شایستگی را برای استعداد‌های قرن بیست و یکم پیشنهاد یا اجرا کرده‌اند که شایستگی کلیدی یا سواد اصلی را که یادگیرندگان باید در قرن بیست‌ویکم داشته باشند، توصیف می‌کنند. و تقریباً تمامی این چهارچوب‌ها شایستگی جهانی را به عنوان یکی از ابعاد مهم گنجانده‌اند [۱]. جای تعجب نیست که بین‌المللی شدن به روندی بالاتر در توسعه آموزش در سراسر جهان تبدیل شده است و در این زمینه ارتباط عمیق بین‌المللی و جهانی آموزش عالی و فارغ‌التحصیلان آن و توسعه شهروندی جهانی برای همه دانشجویان ضروری است [۲]. از سوی دیگر بازار کار فعلی به افرادی که توانایی برقراری ارتباط به طور واضح و موثر [۳، ۴، ۵، ۶] و مهارت‌های زبانی [۴] را دارند، اهمیت می‌دهد. مطابق با نظر کارشناسان بین‌المللی، یک تعریف کاربردی برای واژه شایستگی جهانی عبارتند از: «داشتن ذهنی باز و در عین حال فعالانه به دنبال درک هنجارهای فرهنگی و انتظارات دیگران بودن با استفاده از دانش به دست آمده جهت تعامل، برقراری ارتباط و کار موثر خارج از محیط خود» [۷]، مهارت‌ها و توانایی‌های مرتبط با شایستگی جهانی عبارتند از: آگاهی و حساسیت نسبت به سایر فرهنگ‌ها؛ درک ارتباط متقابل و وابستگی متقابل مردمان جهان؛ توانایی تفکر انتقادی در مورد مسائل جهانی و محلی، توانایی برقراری ارتباط و همکاری با افراد مختلف. افراد شایسته جهانی خود را به جای یک ملت یا فرهنگ خاص، یک شهروند می‌دانند [۸]. در واقع شایستگی جهانی یک شایستگی مهم برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی جهت تعامل و همکاری بین‌المللی، کار و فعالیت در شرکت‌های بین‌المللی، چاپ مقاله و ارائه پژوهش در نشریه‌ها و کنفرانس‌های بین‌المللی تبدیل شده است. لذا، انتظار می‌رود دانشجویان دانشگاه شایستگی بین فرهنگی خود را جهت تعامل موفق با هم‌تایان مختلف و اساتید توسعه داده و تجربه دانشگاهی خود را به حداکثر برسانند [۹]. جهت سنجش و ارزیابی شایستگی افراد و رسیدن به عملکرد برتر بایستی معیارهای مشخص و قابل اندازه‌گیری برای هر شایستگی در دنیای واقعی تعریف شود. در سطح جهانی شهروندان شایسته می‌دانند که بر جهان تأثیر دارند و جهان نیز بر آنها تأثیر می‌گذارد و آنها توانایی و مسئولیت خود را در انتخاب‌هایی

⁴ Global competence

¹ Scopus

² Intercultural Competence

³ Organization of Economic and Cooperation Development

پایایی و هنجاریابی ابزار شایستگی جهانی دانشجویان فارغ-التحصیل می باشد.

مفهوم و ساختار نظریه شایستگی جهانی

شایستگی جهانی مفهومی پویا است که هنوز یک اجماع واحد را تشکیل نداده است. در حال حاضر، سه جهت گیری اصلی در جوامع دانشگاهی برای مفهوم شایستگی جهانی وجود دارد: جهت گیری اول «بعد محور»^۱ است که محققان مفهوم صلاحیت جهانی را به ابعاد مختلف تقسیم می کنند. به عنوان مثال، هانتز^۲ [۲۰] معتقد بود که شایستگی جهانی شامل سه بعد دانش، مهارت و نگرش است و به این اشاره دارد که "ذهنی باز داشته باشید، فعالانه به دنبال درک هنجارهای فرهنگی و انتظارات دیگران باشید و از دانش به دست آمده برای تعامل استفاده کنید". «برقراری ارتباط و کار موثر خارج از محیط خود». جهت گیری دوم «منطق محور»^۳ است که نظریه مفهومی صلاحیت جهانی را به دو نوع خلاصه می کند: «منطق عناصر»^۴ و «منطق عمل»^۵. برای مثال، هوش جهانی^۶ عمدتاً از "منطق عناصر" پیروی می کند و نشان می دهد که مهارت‌ها، رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌ها اجزای اصلی شایستگی جهانی هستند. در حالی که، جامعه آسیا و OECD از "منطق عمل" پیروی می کنند، که مسیرهایی را که افراد شایسته جهانی باید در عمل خود طی کنند، یعنی شروع از تحقیق در جهان، و به دنبال آن تشخیص دیدگاه‌ها و تبادل نظر را شرح می دهد. "ایده‌ها، منجر به اقدام آگاهانه می شود" [۲۱]. جهت گیری سوم "محدوده گرا"^۷ است که شایستگی جهانی را به معنای محدود و گسترده توصیف می کند. در معنای وسیع، برخی از محققان بر این باورند که صلاحیت جهانی نوعی صلاحیت اصلی مبتنی بر رشد همه جانبه انسان است. در حالی که در معنای محدود، تمایل دارند شایستگی جهانی را به عنوان نوعی صلاحیت بین‌المللی با هدف پرورش شهروندی جهانی درک کنند که در دانش بین‌المللی^۸، مهارت‌های بین‌المللی^۹، تفکر بین‌المللی^{۱۰}، درک بین‌المللی^{۱۱} و اجرای بین‌المللی^{۱۲} دانشجویان منعکس می شود [۲۲].

اگرچه محققان نظریه شایستگی جهانی را به روش‌های مختلف تفسیر کرده‌اند، اما اتفاق نظر کلیدی این است که همه آنها بر آگاهی و توانایی دانشجویان برای به کارگیری دانش خود برای حل مشکلات در انواع موضوعات واقعی با

ارائه شود. در این راستا، لیو، یانگ و وو [۳] مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی را برای اولین بار در چین طراحی و با استفاده از آن تحقیقی بر روی دانشجویان فارغ‌التحصیل انجام دادند که بر دانش و درک، مهارت‌ها و نگرش‌های شایستگی جهانی و دانش آکادمیک بین‌المللی و توانایی ارتباطی تمرکز دارد. نتیجه پژوهش آنها نشان می دهد که دانشجویان فارغ-التحصیل چینی دارای نگرش‌های باز و دانش جهانی هستند، اما توانایی برقراری ارتباط بین‌فرهنگی را ندارند. به طور خلاصه می توان بیان کرد شایستگی جهانی، به یک شایستگی مهم برای دانشجویان برای برقراری ارتباط و همکاری بین-المللی، به عنوان مثال؛ کار در شرکت‌های بین‌المللی، چاپ مقاله در مجلات بین‌المللی و ارائه تحقیق در کنفرانس‌های بین‌المللی تبدیل شده است. اگرچه برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشتن شایستگی جهانی حیاتی است، متأسفانه، هیچ یک از ابزارهای تجربی بررسی شده بر شایستگی جهانی دانشجویان تحصیلات تکمیلی متمرکز نیستند. به عنوان مثال، دانشجویان تحصیلات تکمیلی بایستی نظریه، روش‌شناسی و موضوعات مورد قبول بین‌المللی در حوزه خود را آگاه باشند. دانشجویان فارغ‌التحصیل نیاز به شرکت در کنفرانس‌های بین‌المللی و انتشار مقالات در مجلات بین‌المللی را دارند. این انتظارات و فعالیت‌های دانشگاهی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی مهم هستند، اما این جمعیت در مطالعات موجود مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. بنابراین، توسعه مقیاس‌هایی برای ارزیابی شایستگی جهانی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی ضروری است. جهت برآورده شدن این هدف، ابتدا ساخت مقیاسی برای این منظور و سپس بررسی روایی و پایایی ابزار ساخته شده لازم است. با توجه به این که مقاس اندازه گیری شایستگی جهانی دانشجویان برای اولین بار توسط لیو و همکاران [۳] در کشور چین ساخته شده و روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفته و مطلوب گزارش شده است، و از سوی دیگر، در داخل کشور هم خلأ وجود چنین ابزاری که بتواند شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل دانشگاهی را اندازه‌گیری کند، احساس می شود. لذا در جهت استفاده از ابزار مورد نظر در داخل کشور بایستی مقیاس اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل مورد هنجاریابی قرار گیرد. در این راستا، هدف پژوهش حاضر، بررسی روایی،

⁷ scope-oriented

⁸ international knowledge

⁹ international skills

¹⁰ international thinking,

¹¹ international understanding

¹² international implementation

¹ dimension-oriented

² Hunter

³ logical-oriented

⁴ logic of elements

⁵ logic of action

⁶ World Savvy

از اواخر قرن ۲۰ تا ۲۰۱۸: دوره اکتشاف از تئوری تا عمل^۳

تحقیقات نظری در مورد شایستگی جهانی در این دوره غنی‌ترین است و اساساً می‌توان آن را به دو نوع عمده تقسیم کرد [۲۴]. اولین مورد، ساخت نظری شایستگی جهانی بر اساس «ترکیب عنصری^۴» است. به عنوان مثال، ریچارد دی. لمبرت^۵، مدیر بازنشسته مرکز ملی زبان‌های خارجی، که پدر ابتکار شایستگی جهانی در نظر گرفته می‌شود، پنج مؤلفه شایستگی جهانی را در چهل‌وششمین کنفرانس بین‌المللی تبادل آموزشی (ICE)^۶ به عنوان دانش^۷، همدلی^۸، شناخت^۹، تسلط به زبان خارجی^{۱۰}، و انجام وظیفه^{۱۱} تعریف کرد [۲۵]. صلاحیت جهانی دارای دانش کیفی اساسی، درک ادراکی و مهارت‌های ارتباطی بین‌فرهنگی است تا بتواند به طور موثر در دنیای جهانی وابسته به یکدیگر تعامل داشته باشد. شایستگی جهانی شامل سه عنصر دانش^{۱۲}، مهارت‌ها^{۱۳} و نگرش‌ها^{۱۴} است.

دوم، ساخت نظری صلاحیت جهانی بر اساس «روش‌های اقدام^{۱۵}» است. سازمان همکاری اقتصادی و توسعه [۱۹] سال‌ها است که روی تحقیقات شایستگی جهانی کار می‌کند و در نهایت نتایج دو نوع تحقیق شایستگی جهانی را ادغام کرده و پیشنهاد می‌کند که شایستگی جهانی "یک شایستگی چند بعدی است، یعنی ظرفیت بررسی و تحلیل محلی، جهانی و متقابل". مسائل فرهنگی؛ ظرفیت درک و قردانی از دیدگاه‌ها و جهان‌بینی‌های مختلف؛ و ظرفیت تعامل آشکار، مناسب و مؤثر با مردم از فرهنگ‌های مختلف است.

مفهوم صلاحیت جهانی مطرح شده توسط سازمان همکاری اقتصادی و توسعه فراتر از چشم‌انداز صلاحیت جهانی است که توسط افراد یا کشورها پیشنهاد شده است و در چشم‌انداز کل موضوع انسانی قرار دارد، که به شدت اوج نظریه شایستگی جهانی را افزایش می‌دهد و روند مفهوم شایستگی جهانی را منعکس می‌کند: تغییر از «منطق عناصر» به «منطق عمل». بر این اساس، OECD آن را به ابزاری قابل اندازه‌گیری توسعه داد و اولین ارزیابی صلاحیت جهانی در مقیاس بزرگ را در سال ۲۰۱۸ در جهان انجام داد. این نشان می‌دهد که شایستگی جهانی از مرحله نظری وارد مرحله

اهمیت جهانی بر اساس درک دانش بین‌المللی تأکید داشته و تمایل به قبول مسئولیت بیشتر دارند [۲۲، ۲۳]. شایستگی جهانی از ایالات متحده سرچشمه گرفته است. پس از پایان جنگ جهانی دوم، ایالات متحده شروع به توسعه آموزش بین‌المللی برای امنیت ملی کرد و قانون فولبرایت ۱۹۴۶ آغاز دیپلماسی فرهنگی در مقیاس بزرگ در ایالات متحده بود. قانون آموزش دفاع ملی، که آموزش بین‌المللی را به سطح اراده ملی ارتقا داد و به ظهور مطالعات بین‌المللی و مطالعات زبان خارجی کمک کرد. و همچنین منعکس‌کننده اهمیتی است که ایالات متحده به محیط جهانی و تبادل بین فرهنگی قائل بود، که پایه و اساس اجرای آموزش شایستگی جهانی را ایجاد کرد. از آن زمان، توسعه نظریه شایستگی جهانی سه دوره را پشت سر گذاشته است:

از اواسط قرن بیستم تا دهه ۱۹۸۰: دوره گذار از اقتصاد به آموزش^۱

تحقیقات اولیه در مورد «صلاحیت جهانی» بر منابع انسانی شرکت‌های چندملیتی متمرکز شد و به تدریج به حوزه آموزش کشانده شد. از نیمه دوم قرن بیستم، جهانی‌شدن فعالیت‌های انسانی به طور فزاینده‌ای آشکار شده است. در حالی که بسیاری از تغییرات عمده جهانی و مسائل اجتماعی مانند مهاجرت، تغییرات آب و هوایی، کاهش منابع، دیجیتالی شدن و تغییرات جمعیتی در خط مقدم قرار گرفته اند، جهانی‌شدن نیز جوامعی را ایجاد کرده است که بیش از هر زمان دیگری به هم مرتبط هستند. در دهه ۱۹۸۰، ایالات متحده آمریکا ابتکاری را برای حذف کنترل دولت بر بازارهای مالی رهبری کرد تا مشاغل بتوانند به سرعت و به راحتی وجوه را به هر نقطه از جهان که سودآور می‌دانست، منتقل کنند. در سال ۱۹۸۸، شورای تبادل بین‌المللی آموزشی (CIEE)^۲ برای اولین بار در گزارش خود به نام «شایستگی جهانی» به صراحت اشاره کرد که دوره‌ای را نشان می‌دهد که آموزش شایستگی جهانی به مأموریت جدید آموزش عالی تبدیل شد [۲۱]. تحقیقات شایستگی جهانی در این دوره عمدتاً منعکس‌کننده کارکرد آموزش برای خدمت به توسعه اقتصادی، به عنوان مثال، پرورش استعدادها برای فراملی برای تجارت بین‌المللی و مبادلات بین‌المللی، و همچنین بازتاب عقلانیت ابزاری و ارزش اجتماعی شایستگی جهانی بود.

⁹ recognition,

¹⁰ foreign language proficiency

¹¹ task performance

¹² knowledge,

¹³ skills

¹⁴ attitudes.

¹⁵ action procedures

¹ the transition period from economics to education

² Council for International Educational Exchange

³ the exploration period from theory to practice

⁴ elemental composition

⁵ Richard D. Lambert

⁶ International Conference on Educational Exchange

⁷ knowledge

⁸ empathy,

اکتشاف عملی شده است و آموزش شایستگی جهانی پیشرفت قابل توجهی داشته است.

از سال ۲۰۱۸ تا کنون: دوره تأمل از نقد تا ادغام^۱

با توجهی که ارزیابی شایستگی جهانی در سراسر جهان به خود جلب کرده است، تحقیقات شایستگی جهانی نیز در دوره‌ای از نقد و تأمل در دنیای دانشگاهی که عمدتاً در چهار جنبه بازتاب یافته است، آغاز شده است. اولین مورد، منطقی کردن نتایج ارزیابی شایستگی جهانی است. با بررسی پاسخ‌ها به آزمون صلاحیت جهانی از دیدگاه دانشجویان، برخی از محققان استدلال کرده‌اند که نتایج به دست آمده از ارزیابی به طور کامل و دقیق درک دانشجویان را منعکس نمی‌کند و زمینه‌های شکست وجود دارد [۲۶]. ثانیاً، با عمیق‌تر کردن ماهیت نظریه شایستگی جهانی و زمینه‌ای که در آن توسعه یافته است، استدلال می‌شود که اصطلاحات چارچوب شایستگی جهانی به طور نامناسب استفاده می‌شود، و همپوشانی و سردرگمی با سایر اصطلاحات بین‌المللی مانند شهروندی جهانی و بین‌المللی شدن دارد [۲۷]. علاوه بر این، اصطلاحات «فرهنگ دیگر»^۲ و «پیشینه‌های مختلف»^۳ مستعد انحصارگرایی و سوگیری تمایز هستند که به نوبه خود ممکن است منجر به تبعیض شود [۲۸]. ثالثاً، استدلال می‌شود که سازمان همکاری اقتصادی و توسعه در خصوص صلاحیت جهانی دیدگاه محدودی را ارائه می‌دهد. در این میان، تحقیقات نظری در زمینه صلاحیت جهانی، روند ادغام شرق و غرب را نشان داده است. از سوی دیگر، لیو، بین و وو [۳] ارزیابی شایستگی جهانی را برای دانشجوی فارغ‌التحصیل انجام دادند که بر دانش و درک، مهارت‌ها و نگرش‌های شایستگی جهانی و دانش آکادمیک بین‌المللی و توانایی ارتباطی تمرکز دارد. این نظرسنجی نشان می‌دهد که دانشجویان فارغ‌التحصیل چینی دارای نگرش‌های باز و دانش جهانی هستند، اما توانایی برقراری ارتباط بین‌فرهنگی را ندارند. به خصوص در مبادلات آکادمیک بین‌المللی، دانشجویان فارغ‌التحصیل چینی معمولاً فاقد اعتمادبه‌نفس و مهارت برای برقراری ارتباط با دانشمندان و همکاران بین‌المللی هستند، اگرچه دانش و قصد کافی برای برقراری ارتباط دارند. پی، یا-تینگ و شو-تینگ^۴ [۲۹] یک سری مطالعات بر روی کتاب‌های درسی دوره دبستان تایوان بر اساس این چارچوب انجام داده و دریافته‌اند که حدود ۱۰ درصد از ۸۴ کتاب درسی مدارس ابتدایی تایوان با موضوعات مختلف

دارای محتوای مرتبط با ابعاد جهانی است و بیشتر مضامین شایستگی جهانی در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی و فعالیت‌های تلفیقی، و تا حدودی در ریاضیات مدرسه ابتدایی و کتاب‌های درسی انگلیسی ظاهر شد. در ضمن، مشخص شد که حدود ۴۰ درصد از محتوای مربوط به صلاحیت جهانی در کتاب‌های درسی انگلیسی در دبیرستان‌ها عمدتاً در حوزه «فرهنگ و روابط بین‌فرهنگی» توزیع شده است و موضوعاتی مانند «توسعه اجتماعی-اقتصادی» چندان ارائه نشده است. مطالعات بالا نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی تایوان شروع به تأکید بر اهمیت شایستگی جهانی کرده‌اند، اما پیوند ایده‌آل با تمام جنبه‌های آموزش و همه حوزه‌های درسی همچنان یک چالش است. به طور مشابه، چنگ [۳۰] و لیو [۳۱] کتاب‌های درسی انگلیسی دوره دبیرستان چین را با چهار موضوع اصلی (فرهنگ و روابط بین فرهنگی^۵، توسعه اجتماعی-اقتصادی و وابستگی متقابل^۶، پایداری زیست محیطی^۷، نهادها، تعارضات و حقوق بشر^۸) تجزیه و تحلیل کردند و دریافته‌اند که کتاب‌های درسی انگلیسی چینی اساساً محتوای شایستگی جهانی را بیشتر با حوزه «فرهنگ و روابط بین فرهنگی» پوشش می‌دهند و سه موضوع دیگر نسبتاً کم یا اصلاً نیست.

سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)^۹ [۱۹] در جدیدترین انتشار خود در مورد صلاحیت جهانی سه بعد سازه را از هم متمایز می‌کند: بعد اول دانش و درک مسائل جهانی و همچنین دانش بین فرهنگی و درک آن است. بعد دوم یعنی مهارت‌ها؛ اشاره دارد به آمادگی و استعداد دانشجویان برای ایجاد و تطبیق ارتباطات خود و رفتار به گونه‌ای که تعامل آنها با دیگران کافی و مؤثر باشد. سومین بعد، یعنی نگرش؛ در میان چیزهای دیگر، شامل نه تنها درک ایده‌های جدید و موقعیت‌های افراد دیگر، بلکه دیدگاه‌ها و پیشینه‌های متفاوت است. در این رابطه نتایج مطالعات، شایستگی‌های مورد نیاز دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی را شامل: دانش، نگرش‌ها، و مهارت‌های ارتباطی [۲]، ارتباطات اثربخش [۳۲، ۱۷] ادراک میان فردی [۳۳]، حرفه‌ای‌گرایی [۳۲]، توانایی بین فرهنگی برای ارائه تحقیقات و تسهیل یادگیری در میان فرهنگ‌ها [۱۷، ۳۴] می‌دانند. شایستگی به عنوان یک الگوی قابل اندازه‌گیری از دانش، مهارت، توانایی‌ها، رفتارها [۳۶، ۳۵]، انگیزه‌ها، ویژگی‌ها، خودانگاری‌ها، نگرش‌ها یا ارزش‌ها، دانش محتوایی و مهارت‌های رفتاری و شناختی

^۶ Socio-economic development and interdependence

^۷ Environmental sustainability

^۸ institutions, conflicts, and human rights

^۹ Organisation for Economic Co-operation and Development

^۱ the reflection period from critique to integration

^۲ other culture

^۳ different backgrounds

^۴ Pei-I, Ya-Ting, & Shu-Ting

^۵ Culture and intercultural relations

به سنجش توانایی‌های دانشجویان در ابعاد مختلف پرداخته- اند که در جدول ۱ اشاره شده است. لذا، ضرورت هنجاریابی ابزار ساخته شده در داخل کشور که بتواند شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل را مورد سنجش قرار دهد، بیش از پیش احساس می‌شود. بنابراین، پژوهش حاضر در راستای پر کردن این خلأ به ارزیابی روایی، پایایی و هنجاریابی ابزار اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل در بین دانشجویان داخل کشور پرداخته است.

[۳۷]، امکانات بین فرهنگی، ارتباط متقابل موثر، رهبری متنوع، مشارکت مبتنی بر تمرین منظم، و یک فرآیند طراحی استراتژی به معنای واقعی جهانی [۳۸]، آگاهی و تعامل بین- فرهنگی [۳۹] تعریف شده است. با این حال، وجود یک ابزار معتبر در داخل کشور که بتواند شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل را اندازه‌گیری کند، موجود نیست و در خارج از کشور هم تا زمان ساخت این ابزار که در سال ۲۰۲۰ توسط لیو و همکاران [۳] در کشور چین صورت گرفت، محققان مختلف در این زمینه هر کدام با استفاده از ابزارهای مختلف

جدول ۱. خلاصه تحقیقات شایستگی جهانی (از سال ۲۰۲۰-۱۹۸۷)

نویسنده و سال	ساختار/ ابعاد	ابزارها	تحلیل‌های انجام شده
[۴۰]	اثر بخشی بین فرهنگی	مقیاس شایستگی بین فرهنگی (CCSS)	روایی و پایایی
[۴۱]	حساسیت بین فرهنگی	مقیاس حساسیت بین فرهنگی (CCSS)	روایی و پایایی
[۴۲]	تنظیم عاطفی، باز بودن و انعطاف پذیری	مقیاس سازگاری بالقوه بین فرهنگی (ICAPS)	روایی
[۴۳]	شایستگی جهانی: دانش ماهوی، ادراکی	سوالات شاخص شایستگی جهانی	تحلیل توصیفی
[۴۴]	ویژگیهای شخصیتی	پرسشنامه شخصیت چند فرهنگی (MPQ)	روایی و پایایی
[۴۵]	ابعاد فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری	هوش فرهنگی (CQ)	تکنیک دلفی، روایی و پایایی
[۴۶]	شایستگی بین فرهنگی: دانش و درک، مهارت‌ها، و نگرش‌های مطلوب	عناصر شایستگی بین فرهنگی	پرسشنامه
[۴]	شایستگی جهانی: دانش و درک، مهارت‌ها، و نگرش و ارزش‌ها	ابزار ارزیابی شایستگی جهانی برای ارزیابی فارغ‌التحصیلان کالج	پرسشنامه
[۴۶]، [۱۸]	شایستگی بین فرهنگی، دانش، مهارت، نگرش، و آگاهی	ارزیابی شایستگی بین فرهنگی (AIC)	ایفا
[۴۷]	دیدگاه جهانی: دانش و درک، مهارت‌ها و نگرش و ارزش‌ها	ندارد	تحقیق توصیفی
[۴۸]	شهروندی جهانی: مسئولیت اجتماعی، شایستگی جهانی، و مشارکت مدنی جهانی	مقیاس شهروندی جهانی	پایایی، ایفا، CFA
[۴۹]	توسعه شایستگی بین فرهنگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی	مصاحبه	
[۵۰]	توسعه شایستگی جهانی در آموزش عالی آمریکا: مشارکت دانشجویان بین‌المللی	ندارد	تحقیق توصیفی
[۵۱]	شایستگی بین فرهنگی در ارتباطات شغلی بین فرهنگی	مصاحبه	
[۵۲]	ارزیابی شایستگی جهانی در PISA (ریاضیات، خواندن و دانش)	پرسشنامه (محقق ساخته)	تحقیق توصیفی
[۸]	یک پروژه داخلی سازی برای توسعه شایستگی جهانی در تمام رشته‌ها	مصاحبه	تحقیق توصیفی
[۵۳]	آموزش شغلی بین‌المللی: آنچه که می‌دانیم و آنچه که باید توسعه دهیم.	مصاحبه	

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع تحلیل عاملی تاییدی است. تحلیل عاملی روشی است که به برآورد پارامتر و آزمون فرضیه‌ها با توجه به تعداد عامل‌های زیربنایی روابط بین مجموعه‌ای از متغیرها می‌پردازد. در این روش، پژوهشگر میزان هماهنگی داده‌ها با یک ساختار عاملی معین را مشخص می‌کند. بنابراین می‌توان تاییدی برای یک ساختار عاملی

سوالات پژوهش

۱. آیا ابزار اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل از اعتبار لازم جهت اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل در داخل کشور برخوردار است؟
 ۲. آیا ابزار اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل از روایی لازم جهت اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل در داخل کشور برخوردار است؟

سازه مقیاس، به دو شیوه ی محاسبه ضریب همبستگی پرسشنامه با خرده مقیاس‌های آن و تحلیل عاملی تاییدی^۵ مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل داده ها با کمک نرم افزار SPSS-26 و AMOS-24 انجام شد.

ابزار پژوهش: مقیاس اندازه گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل GCSG^۶ [۳]. این مقیاس برای اندازه گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه از سه عامل دانش و درک، مهارت ها، و نگرش ها و ارزش ها تشکیل شده و دارای ۳۳ سوال است. نمره گذاری با استفاده از طیف ۵ امتیازی لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم) صورت می گیرد و نمرات بالاتر نشان دهنده شایستگی جهانی بیشتر در دانشجویان فارغ التحصیل است. این پرسشنامه شامل سه عامل است. عامل دانش و درک (شامل خرده مقیاس های دانش جهانی: گویه های ۱، ۲، ۳؛ درک جهانی شدن: گویه های ۴، ۵، ۶؛ دانش آکادمیک بین المللی: گویه های ۷، ۸ و ۹)؛ عامل مهارت ها (شامل خرده مقیاس های استفاده از ابزارها: گویه های ۱۰، ۱۱ و ۱۲؛ ارتباطات بین فرهنگی: گویه های ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸؛ ارتباطات بین المللی دانشگاهی: گویه های ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲)؛ عامل نگرش ها و ارزش ها (شامل خرده مقیاس های قصد تعامل: گویه های ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶ و ۲۷؛ نگرش باز: گویه های ۲۸، ۲۹ و ۳۰؛ و ارزش ها: گویه های ۳۱، ۳۲ و ۳۳ می باشد. آلفای کرونباخ به دست آمده از این مطالعه معادل ۰/۹۲ است. همچنین شاخص های تناسب مدل CIF و TLI کمتر از ۰/۵۲ بوده که مجاز اما زیاد نیست (۰/۹۰ >).

یافته‌های پژوهش

جدول ۲ نشان می دهد بیشتر شرکت کنندگان پژوهش حاضر زن (۶۱/۵۴ درصد)، بیشترین مدرک تحصیلی مربوط به کارشناسی ارشد (۸۶/۷۵ درصد) بود همچنین رشته تحصیلی علوم انسانی و هنر بیشترین فراوانی (۶۳/۶۷) را به خود اختصاص داد و ۸۷/۶۱ درصد شرکت کنندگان در موقعیت خانوادگی شهری بودند.

مفروض به دست آورد. در روش تحلیل عاملی تاییدی برازش داده های تحقیق با مجموعه ی عامل های فرضی سنجیده می شود. به این ترتیب، باید ابتدا بر اساس نظریه یا داده های موجود چندین مدل رقیب را که فرض می شود با دادها برازش بیشتری دارند پیشنهاد داد و سپس، با توجه به شاخص های نیکویی برازش، بهترین مدل را برای داده ها انتخاب کرد (هومن، ۱۳۸۰؛ به نقل از رضایی شریف [۵۴].

در پژوهش حاضر، جامعه آماری شامل فارغ التحصیلان مقاطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری بود. طبق دیدگاه کلاین^۱ (۲۰۰۵)؛ به نقل از هومن [۵۰] در مطالعاتی که با هدف تحلیل ساختار عاملی تاییدی ابزارهای سنجش انجام می شوند، بین حداقل ۵ تا حداکثر ۲۰ مشارکت کننده به ازای هر گویه آزمون باید انتخاب شود. بنابراین؛ در این مطالعه، گروه نمونه شامل ۲۳۴ نفر بودند که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. با عنایت به اینکه زمان انجام پژوهش در دوره همه گیری کرونا بود، تمامی پرسشنامه ها به صورت مجازی توسط اعضای نمونه تکمیل شدند. روش کار بدین صورت بود که ابتدا فرم انگلیسی مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل توسط پژوهشگران به صورت مستقل ترجمه و به یک فرم واحد تبدیل گردید. سپس فرم ترجمه شده مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل با روش ترجمه معکوس به انگلیسی برگردانده شد. این کار موجب اطمینان بیشتر از صحت ترجمه مقیاس می گردد. با توجه به کارهای انجام شده تا مرحله مذکور، اصلاحات لازم به عمل آمد. برای تعیین روایی صوری، مقیاس روی یک نمونه ۶۰ نفری از دانشجویان تحصیلات تکمیلی اجرا گردید. حین اجرا از شرکت کنندگان خواسته شد تا سوالات مبهم را مشخص کنند. پس از تعیین سوالات مبهم از نظر دانشجویان، به منظور برطرف ساختن ابهامات، اصلاحات لازم به عمل آمد و نسخه نهایی تهیه گردید. در ادامه از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار^۲ و از روایی محتوا^۳ و سازه^۴ به منظور کسب اطمینان از روایی مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل بهره گرفته شد. روایی محتوا اساساً مستلزم بررسی منظم آزمون برای تعیین این نکته است که آیا این آزمون، نمونه معرفی از حیطة رفتاری مورد اندازه گیری را در بر می گیرد [۵۵]. روایی محتوایی مقیاس با نظرخواهی از چندین متخصص روانشناس بررسی شد که از نظر متخصصان، این مقیاس از نظر محتوایی ابزاری روا تشخیص داده شد. روایی

⁴ construct validity

⁵ analyse confirmatory factor

⁶ Global Competence Scale for graduate students

¹ kline

² validity

³ content validity

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی	طبقات	فراوانی	درصد
سن	کمتر از ۲۵ سال	۳۱	۱۳/۲۴
	۲۶ الی ۳۰ سال	۴۶	۱۹/۶۵
	۳۱ سال و بیشتر	۱۵۷	۶۷/۱۱
جنس	مرد	۹۰	۳۸/۴۶
	زن	۱۴۴	۶۱/۵۴
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۲۰۳	۸۶/۷۵
	دکتر	۳۱	۱۳/۲۵
رشته تحصیلی	علوم اجتماعی	۲۲	۹/۴۰
	علوم پایه	۱۶	۶/۸۳
	علوم مهندسی	۳	۱/۲۸
	علوم انسانی و هنر	۱۴۹	۶۳/۶۷
	سایر	۴۴	۱۸/۸۰
موقعیت خانوادگی	روستایی	۲۹	۱۲/۳۹
	شهری	۲۰۵	۸۷/۶۱

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار گویه‌های مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل

انحراف معیار	میانگین	محتوا
۱/۰۱۹	۱/۰۲	۱. غیر از کشور خودم، من از تاریخچه و جغرافیای حداقل یک کشور دیگر آگاهی دارم.
۰/۹۹۱	۱/۱۲	۲. غیر از کشور خودم، من از مسائل سیاسی و سیستم‌های اقتصادی حداقل یک کشور دیگر آگاهی دارم.
۰/۸۵۲	۰/۹۴	۳. به غیر از کشور خودم، در مورد زبان، هنجارهای فرهنگی، مذاهب، اعتقادات و آداب و رسوم حداقل یک کشور دیگر آگاهی دارم.
۰/۷۵۸	۱/۰۱	۴. من مفهوم جهانی شدن و توسعه روندهای آن را درک می‌کنم.
۰/۷۸۶	۰/۹۴	۵. من تأثیر جهانی شدن بر توسعه یک کشور، سبک‌های زندگی افراد و فعالیت‌های علمی پژوهشی را درک می‌کنم.
۰/۷۶۵	۰/۹۴	۶. نقش نهادها و سازمان‌های بین‌المللی را در جامعه و دنیای امروزی درک می‌کنم.
۰/۶۹۷	۰/۹۴	۷. من نظریه‌ها و مکاتب فکری پذیرفته شده بین‌المللی در حرفه و رشته تحصیلی خودم را می‌دانم.
۰/۷۲۰	۰/۹۶	۸. من محدوده مسائل تحقیقی، مباحث و تئوری‌های زمینه تحصیلی یا حرفه‌ای خودم را می‌شناسم.
۰/۷۸۷	۱/۲۱	۹. من روش‌های اصلی تحقیقی پذیرفته شده بین‌المللی در حرفه یا رشته تحصیلی خودم را می‌دانم.
۱/۰۵۸	۱/۰۴	۱۰. من به راحتی می‌توانم از نرم‌افزارهای بین‌المللی آفیس، پی‌دی‌اف ریدر و سایر موارد رایج استفاده کنم.
۱/۰۷۷	۱/۵۴	۱۱. من به راحتی می‌توانم وب‌سایت‌های زبان خارجی را برای به دست آوردن دانش و اطلاعات لازم مرور کنم.
۰/۹۴۶	۱/۷۳	۱۲. می‌توانم زمینه‌هایی از چشم‌انداز یک فرهنگ خارجی را تحلیل و ارزیابی کنم.
۱/۱۲۱	۱/۷۹	۱۳. من تلاش‌هایی برای درک خارجی‌ها انجام داده‌ام تا جایی که می‌توانم با همدیگر کار یا زندگی کنیم.
۰/۶۹۹	۱/۰۱	۱۴. من می‌توانم از تفاوت‌های فرهنگی در تعاملاتم با مردم از فرهنگ‌های مختلف آگاه باشم.
۰/۹۶۶	۱/۳۵	۱۵. من می‌توانم به سرعت با زبان مشترک خود در تعاملاتم با مردم از فرهنگ‌های مختلف ارتباط برقرار کنم.
۰/۹۴۸	۱/۳۸	۱۶. من توانایی تطبیق با زبان و ارتباطات خارج از فرهنگ خودم را دارم.
۰/۹۶۲	۱/۱۸	۱۷. من می‌توانم خارج از فرهنگ خودم یاد بگیرم، کار و زندگی کنم.
۰/۸۹۹	۱/۵۰	۱۸. من به راحتی می‌توانم ادبیات خارجی را در حرفه یا رشته تحصیلی خودم درک کنم.
۰/۹۴۲	۱/۶۶	۱۹. وقتی با مشکلاتی در درک ادبیات حرفه‌ای مواجه شدم، می‌توانم ابتکار عمل برای تماس و مشورت با نویسنده را داشته باشم.
۱/۱۱۷	۱/۹۵	۲۰. من تلاش کردم تا مقالاتی را در EI, JSTP, SSCI, SCI و دیگر مجلات یا کنفرانس‌های نمایه شده با استاد راهنماهایم منتشر کنم.
۰/۹۸۵	۱/۹۹	۲۱. من می‌توانم فعالانه به دنبال محققان خارجی جهت بحث در مورد سؤالات تحقیق و زمینه‌هایی در کنفرانس‌های بین‌المللی دانشگاهی باشم.
۱/۰۰۶	۲/۱۸	۲۲. من به راحتی می‌توانم در مورد زمینه‌ها و مسائل پژوهشی با دانش پژوهان خارجی در کنفرانس‌های بین‌المللی بحث کنم.
۰/۹۷۷	۱/۵۳	۲۳. من دوست دارم وقت و انرژی را جهت تعامل با خارجی‌ها و برقراری ارتباط با آنها صرف کنم.
۰/۷۸۶	۰/۶۹	۲۴. من دوست دارم تجربه زندگی و فرهنگ را در کشورهای دیگر (مثلاً از طریق گردشگری) داشته باشم.
۰/۸۷۸	۰/۹۰	۲۵. من می‌خواهم ریسک تجربه یادگیری بین‌فرهنگی و رشد شخصی (مانند تحصیل و کار در خارج از کشور) را داشته باشم.
۰/۸۰۳	۰/۶۹	۲۶. من دوست دارم به خارج از کشور بروم و محیط‌های پژوهشی و آموزشی کشورهای خارجی را تجربه کنم.
۰/۹۱۶	۱/۱۴	۲۷. من می‌ایلم در زمینه‌های مورد علاقه خود در سخنرانی‌های علمی بین‌المللی و جلسات گزارش با دانشمندان خارجی مشورت کنم.
۰/۷۴۱	۰/۷۱	۲۸. وقتی با خارجی‌ها ارتباط برقرار می‌کنم، سعی می‌کنم به فرهنگ‌ها و ارزش‌های آنها احترام بگذارم.

محتوا	میانگین	انحراف معیار
۲۹. هنگام برقراری ارتباط با خارجی ها، سعی می کنم فرهنگ ها و ارزش های آنها را درک کنم.	۰/۷۴	۰/۶۹۵
۳۰. هنگام برقراری ارتباط با خارجی ها، سعی می کنم از فرهنگ ها و ارزش های آنها قهرمانی کنم.	۱/۰۴	۰/۸۱۲
۳۱. من با فرهنگ و ارزش های کشور خود همزاد پنداری می کنم.	۱/۱۲	۰/۸۸۱
۳۲. من معتقدم که جهان بینی من یکی از بسیاری از جهان بینی ها است که به همان اندازه معتبر است.	۱/۰۳	۰/۸۹۳
۳۳. من خودم را برای کشور و جامعه ام ارزشمند می دانم.	۰/۶۴	۰/۷۱۱

جدول ۴. نتایج همسانی درونی، میانگین و انحراف معیار نمرات مقیاس شایستگی جهانی و خرده مقیاس های آن

خرده مقیاس ها و مقیاس کل	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ
دانش و درک	۹/۰۴	۴/۷۱	۰/۸۲
مهارت ها	۲۰/۳۰	۸/۴۶	۰/۸۹
نگرش ها و ارزش ها	۱۰/۲۰	۵/۴۰	۰/۸۲
مقیاس کل	۳۹/۵۴	۱۵/۵۷	۰/۹۲

چنانچه در جدول ۴ آمده است، بالاترین میانگین نمرات را در کل مقیاس اندازه گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل به ترتیب خرده مقیاس مهارت ها، نگرش ها و ارزش ها، و دانش و درک کسب کردند. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های مهارت ها، نگرش ها و ارزش ها، و دانش و درک به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۲، و ۰/۸۲ می باشد و

آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ است. نتایج بررسی روایی سازه ی مقیاس شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل به شیوه ی محاسبه همبستگی پرسشنامه با خرده مقیاس های آن در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. ضرایب همبستگی بین مقیاس کل و خرده مقیاس های آن

شایستگی جهانی و ابعاد آن	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. شایستگی جهانی	۱									
۲. دانش جهانی	۰/۶۱۳**	۱								
۳. درک جهانی شدن	۰/۵۶۳**	۰/۴۳۳**	۱							
۴. دانش بین المللی	۰/۵۹۲**	۰/۳۶۳**	۰/۳۹۳**	۱						
۵. استفاده از ابزارها	۰/۷۱۸**	۰/۴۱۷**	۰/۳۲۵**	۰/۴۱۴**	۱					
۶. ارتباطات بین فرهنگی	۰/۸۴۹**	۰/۴۷۳**	۰/۳۴۶**	۰/۴۳۳**	۰/۶۰۳**	۱				
۷. ارتباط بین المللی	۰/۷۷۱**	۰/۳۶۸**	۰/۳۷۰**	۰/۴۳۳**	۰/۵۲۶**	۰/۶۱۸**	۱			
۸. قصد تعامل	۰/۷۱۵**	۰/۲۸۹**	۰/۳۱۷**	۰/۲۵۷**	۰/۴۲۰**	۰/۵۲۱**	۰/۴۶۶**	۱		
۹. نگرش باز	۰/۵۴۵**	۰/۱۳۲**	۰/۲۱۸**	۰/۱۹۱**	۰/۱۹۳**	۰/۴۲۷**	۰/۲۸۳**	۰/۵۱۵**	۱	
۱۰. ارزش ها	۰/۵۹۷**	۰/۱۷۱**	۰/۲۲۳**	۰/۲۲۴**	۰/۲۵۵**	۰/۴۲۰**	۰/۳۲۷**	۰/۴۶۳**	۰/۸۳۲**	۱

همان طور که جدول ۵ نشان می دهد، ضرایب همبستگی خرده مقیاس شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل با مقیاس کل رابطه معناداری بالاتری دارند که در سطح (۰/۰۱) معنادار هستند و از طرف دیگر به دلیل اینکه ضرایب همبستگی خرده مقیاس ها با یکدیگر در مقایسه با ضرایب همبستگی مقیاس کل مقدار کم تری را نشان می دهد و این حاکی از داشتن روایی مقیاس اندازه گیری است. در این مطالعه از تحلیل عاملی تاییدی برای بررسی روایی مقیاس اندازه گیری شایستگی جهانی در دانشجویان فارغ

تحصیل استفاده شد. برای برآورد مدل از روش حداکثر احتمال و برای برازش مدل از شاخص های کای اسکور، شاخص نسبت مجذور کای به توان دو بر درجه ی آزادی، شاخص نیکویی برازش^۱، شاخص برازش مقایسه ای^۲، خطای ریشه ی مجذور میانگین^۳ بهره گرفته شد. چنان چه شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی کوچک تر از ۳ باشد، برازش مطلوب را نشان می دهد. شاخص GFI مقدار نسبی واریانس ها و کوواریانس های تبیین شده توسط مدل را نشان می دهند که هر چه این مقدار به عدد یک نزدیک تر باشد

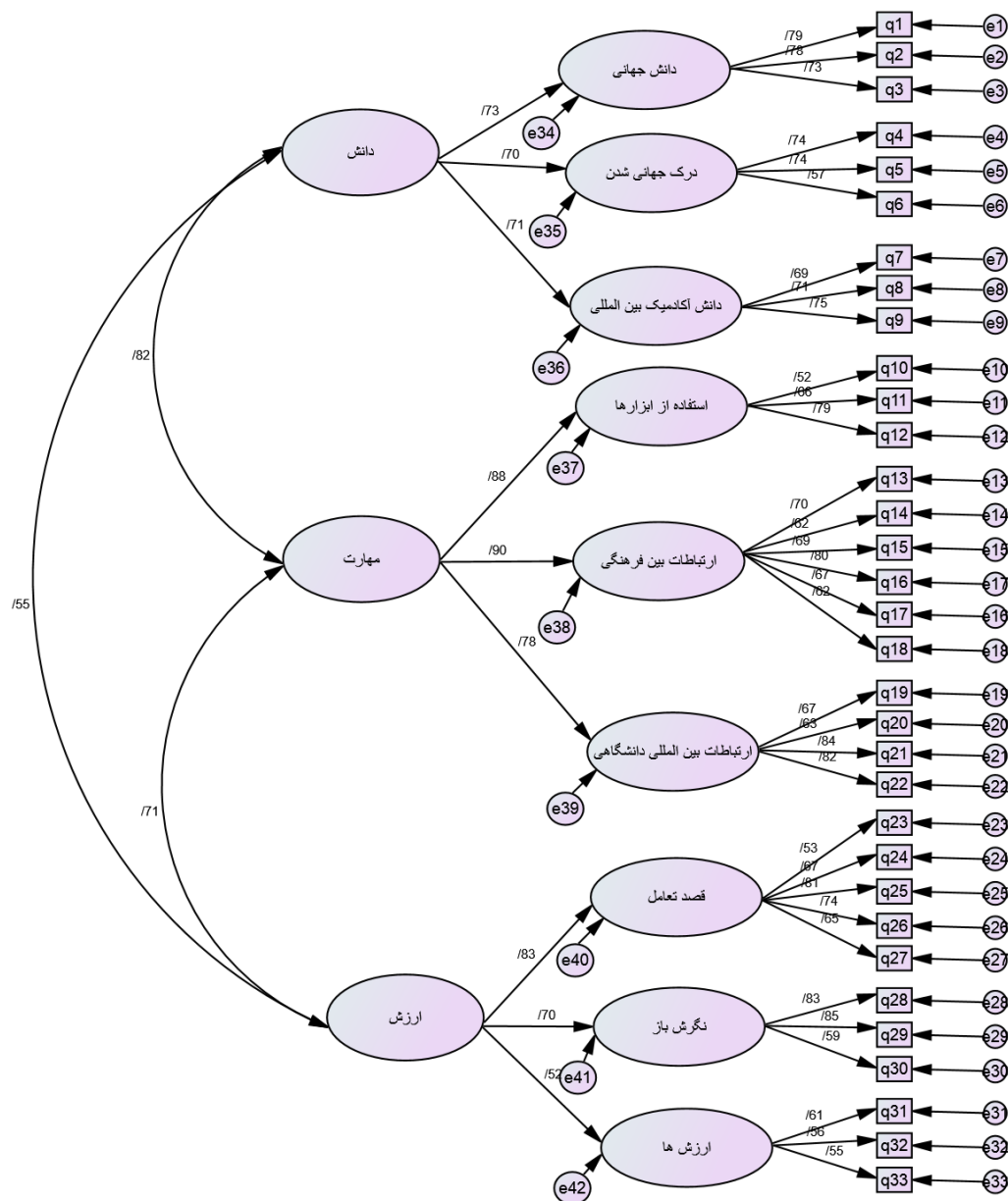
¹ goodness of fit index

² comparative fit index

³ root mean square error of approximation

برازش بسیار مطلوب و در صورتی که کوچکتر از ۰/۰۸ باشد بر برازش مطلوب دلالت دارد [۵۵].

نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیش تر است و چنان چه شاخص RMSEA کوچک تر از ۰/۰۵ باشد،

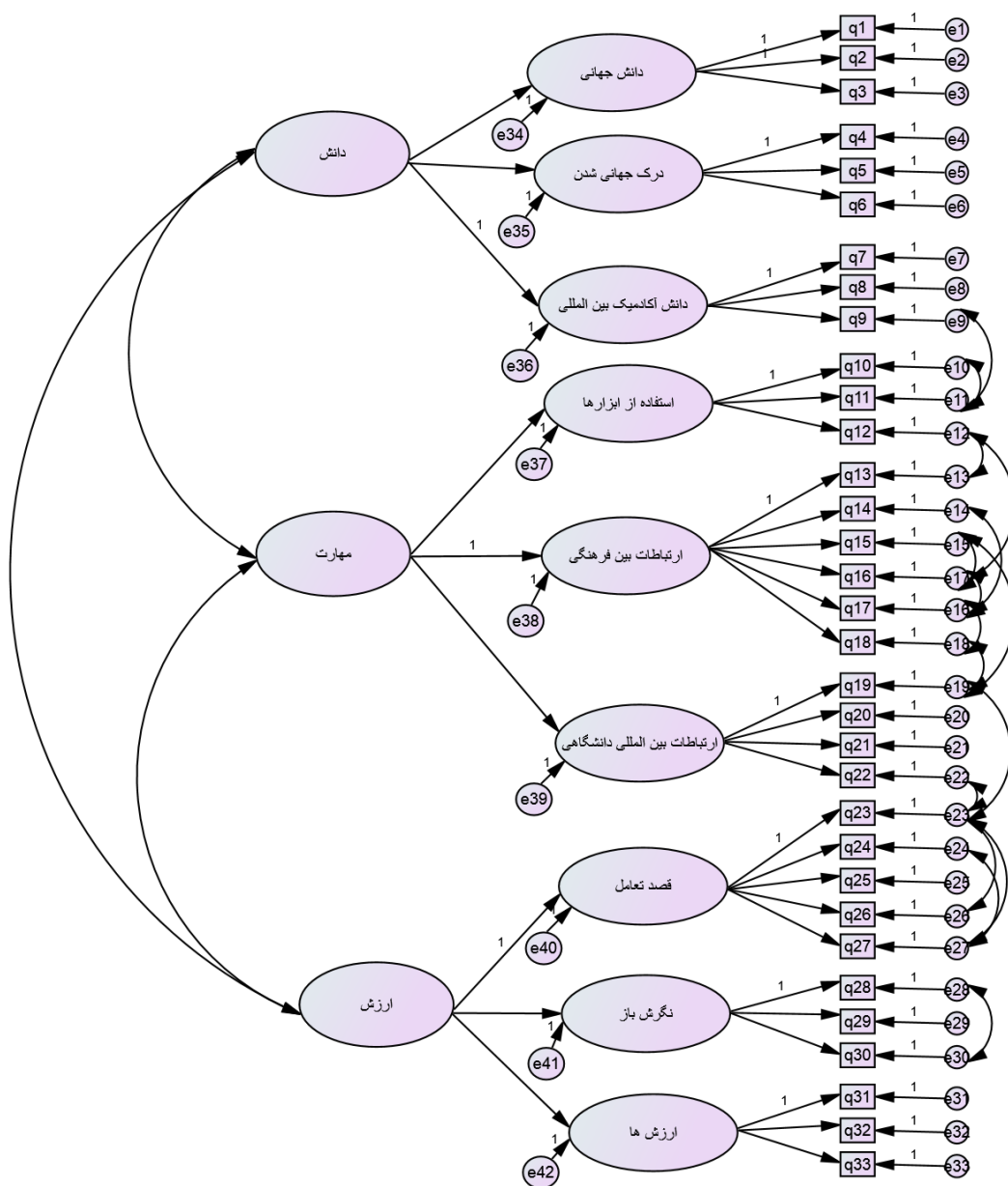


شکل ۱. مدل برآورد شده برای عامل‌های شایستگی جهانی فارغ‌التحصیلان دانشگاه و گویه‌های آن

رسم کوواریانس بین خطاها شاخص‌های برازش تا حدی بهبود یافتند و مقادیر CFI، GFI، CMIN/DF و RMSEA به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۲، ۰/۵۵ و ۰/۱۶۰ با $DF=468$ به دست آمد که در سطح $(p < 0.001)$ معنادار می‌باشد.

شاخص‌های حاصل از مدل اولیه CFI، CMIN/DF، GFI و RMSEA به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۸، ۰/۶۹ و ۰/۲۱۰ است که نشان دهنده قابل قبول بودن مدل برازش شده است. با این وجود برای بهبود برازش مدل به کمک شاخص مالهالانوبیس^۱ [۳۸] و با حذف داده‌های پرت و همچنین

¹ Malalanobis distance



شکل ۲. مدل اصلاح شده

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف تحلیل عاملی تاییدی مقیاس اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه انجام شد. در تحلیل‌های عاملی تاییدی، که هدف پژوهشگر تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای می‌باشد، درباره تعداد عامل‌ها به طور آشکارا فرضیه‌ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کواریانس متغیرهای اندازه‌گیری شده، مورد آزمون قرار می‌گیرد. این

روش اساساً یک روش آزمون فرضیه است و در صدد آزمودن این است که آیا نشانگرهایی که برای معرفی متغیرهای مکنون (سازه) در نظر گرفته شده است واقعاً معرف آنها هستند یا خیر و همچنین مشخص می‌کند که نشانگرهای انتخابی با چه دقتی برازنده‌ی متغیر مکنون هستند [۵۵، ۵۶].

لیو و همکاران (۲۰۲۰) مقیاس اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل را طراحی کردند. مطالعه لیو و همکاران از جمله مطالعاتی هستند که در آن از تحلیل

گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل در گروه-های نمونه مختلف، همچنین از اصول کلی مشابه‌ای نیز پیروی می‌کند. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین نمونه‌های مختلف از توان لازم برای توصیف و تبیین برخوردار است.

در تبیین عامل دانش و درک (مشمول بر خرده عامل‌های دانش جهانی، درک جهانی شدن، دانش بین‌المللی) در ارتباط با شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل می‌توان گفت: فرآیند توسعه دانش و معلومات نظری به گونه معمول از راه تحصیل در سطوح دانشگاهی حاصل می‌شود. توسعه دانش و معلومات، زیربنای توسعه مهارت‌ها، و نگرش به‌شمار می‌آید [۵۸]. در این زمینه لان [۵۹] استدلال می‌کند که توسعه دیدگاه‌های جهانی در مورد رشد دانش و درک دانشجویان از فرهنگ‌ها و مکان‌های مختلف آنها را با روش‌های مختلف تفکر درباره جهان و مسائل معاصر آگاه می‌سازد. همچنین گاسل-آویلا [۶۰] تشریح می‌کند آگاهی جهانی مستلزم احترام به تفاوت‌های بشری و ثروت فرهنگی به مانند مسئولیت سیاسی است. آکسفام به نقل از موشکال و اسچویثفورث [۲] نیز توصیه می‌کند که شهروندان جهانی مسئولیت اعمال خود را بر عهده می‌گیرند و برای عادلانه تر کردن جهان پایدار اقدام می‌کنند و این مستلزم احترام و ارزش‌گذاری آنها به تنوع است.

در تبیین عامل مهارت‌ها (متشکل از خرده عامل‌های (استفاده از ابزارها، ارتباطات بین فرهنگی، ارتباط بین‌المللی) به عنوان یکی از معیارهای اصلی مطرح شده در چارچوب شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه می‌توان بیان کرد شایستگی بین فرهنگی به طور فزاینده‌ای به عنوان یک مهارت نرم میان رشته‌ای در نظر گرفته می‌شود که دانشجویان در سراسر برنامه‌ها باید آن را در طول تحصیل به دست آورند و توسعه دهند، تقاضایی که امروزه توسط بازار کار تقویت می‌شود [۶۱]. هرچند که بسیاری از محققان به این نتیجه رسیده‌اند که این پتانسیل هنوز به طور کامل محقق نشده است [۶۲، ۶۳، ۶۴]، و در این زمینه اعتقاد بر این است که ایجاد چنین رویه‌ای مستلزم «تعهد به خودآگاهی، خود تأملی و نظارت بر خود» در یک فرآیند مداوم یادگیری است [۶۵].

لان [۵۹] علاوه بر دانش و درک، دیدگاه‌های جهانی را نیز توصیه می‌کند که مستلزم پرورش ارزش‌ها و نگرش‌ها است. در عامل ارزش‌ها، خرده عامل‌های قصد تعامل، نگرش باز و ارزش‌ها نقش دارند. در این زمینه بیان شده است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی ممکن است در ارتباط با زبان

عاملی اکتشافی و تحلیل عامل تاییدی برای آزمون فرض ثبات سازه در ساخت ابزار جدید استفاده شده است و یک طبقه بندی ۹ عاملی از ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل ارائه دادند. مطالعه حاضر نیز با هدف هنجاریابی این مقیاس در جامعه ایرانی انجام شد و نتایج به دست آمده نشان دهنده هم سو بودن یافته‌های هر دو پژوهش بود. همچنین چن، زنگ، وانگ و لی [۵۷] نیز در پژوهشی مدل آموزشی شایستگی جهانی را ساخته و سیستم شاخص ارزیابی دانشجویان را بر اساس چارچوب نظری ۴ بعدی (دانش و درک، مهارت‌ها، نگرش و ارزش، و تجربه) و ۹ عاملی توسعه داده است. مدل نظری پژوهش توسط نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی مورد حمایت واقع شد و پایایی و اعتبار مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی در حد مطلوبی برآورد شده است.

در مطالعه حاضر روایی محتوا و سازه در بحث ارزیابی روایی بررسی شد. در پاسخ به سوال اول مبنی بر اینکه آیا ابزار اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل از اعتبار لازم جهت اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل در داخل کشور برخوردار است؟ و از آن جایی که روایی محتوا جنبه عقلی و منطقی دارد، تصدیق متخصصان این امر در ارزیابی روایی صوری و منطقی مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل ملاک عمل واقع شد. نتایج به دست آمده در این خصوص، تایید کننده روایی این مقیاس است. و در پاسخ به سوال دوم مبنی بر اینکه آیا ابزار اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل از روایی سازه‌ای لازم جهت اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل در داخل کشور برخوردار است، می‌توان بیان کرد نتایج حاصل از ضرایب همبستگی مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل با نه زیر مقیاس آن و همچنین روش تحلیل عاملی تاییدی در راستای بررسی روایی، روایی سازه این مقیاس را تایید کرد. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه نیز همانند فرم اصلی از نه عامل دانش جهانی، درک جهانی شدن، دانش بین‌المللی، استفاده از ابزارها، ارتباطات بین فرهنگی، ارتباط بین‌المللی، قصد تعامل، نگرش باز و ارزش‌ها تشکیل شده است. همسویی نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعه ليو و همکاران [۳] درباره ساختار عاملی مقیاس ارزیابی شایستگی جهانی دانشجویان فارغ التحصیل دانشگاه نشان می‌دهد که تشابه ساختار عاملی نسخه فارسی این مقیاس با نسخه اصلی آن ضمن تاکید بر قابلیت کاربردپذیری منطبق نظری زیربنایی مقیاس اندازه

سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی از قبیل محدود بودن تعداد نمونه پژوهش و استفاده از ابزار خودگزارشی همراه است. لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی آتی با تعداد نمونه بیشتر و همچنین در بین دانشجویان دانشگاه‌های مختلف در راستای رفع محدودیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها صورت گیرد.

منابع

- 1- Ping, Xiaomei. Wang, Junxiang. Zhang, Danhong. Wang, Jingying. (2023). The Research Landscape of Global Competence: Theory Development, Research Focus and Prospects, *Journal of Science Education*, 24(1), ISSN 0124-5481.
- 2- Moskal, M., & Schweisfurth, M. (2018). Learning, using and exchanging global competence in the context of international postgraduate mobility. *Globalisation Societies and Education*, 16(1), 93–105.
- 3- Liu, Yang, Yin, Yue. Wu, Ruilin. (2020). Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100915.
- 4- Hunter, Bill. White, George P. Godbey, Galen C. (2006). What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10 No. 3, 267-285.
- 5- Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K. C., & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 86–103.
- 6- Bolívar-Cruz, Alicia. Verano-Tacoronte, Domingo. (2018). Self-assessment of the oral presentation competence: Effects of gender and student's performance. *Studies in Educational Evaluation*. 59: 94–101.
- 7- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285.
- 8- Flammia, M., Sadri, H., & Mejia, C. (2019). An internalization project to develop global competency across the disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 332–345.

های خارجی در زمینه صحبت کردن و نوشتن با مشکلاتی دست و پنجه نرم کنند و جهت غلبه بر این مشکلات، تعاملات اجتماعی با دانشجویان سایر کشورها یا فرهنگ‌ها می‌تواند بر موفقیت تحصیلی آنها تأثیر بگذارد [۶۶]. در نهایت، یک تحلیل پایه نشان می‌دهد یادگیری، توسعه دانش و شایستگی‌های شهروندی جهانی در زمینه تحرک دانشجویان فارغ‌التحصیل در سطح بین‌المللی بسیار مهم و مفید است [۶۷]. چنانچه کار ۱ [۶۸] نیز پیشنهاد می‌کند به خاطر جهانی شدن فزاینده محیط کار، دانش و مهارت، ارزش‌ها و نگرش‌ها مهارت‌هایی هستند که همه دانشجویان فارغ‌التحصیل نیاز دارند جهت اینکه کارکنان و رهبران موثری باشند، در خودشان توسعه دهند. از سوی دیگر به عنوان بخشی از فرآیند آموزش سازمانی، اهمیت دارد بدانیم چه میزان از آموخته‌های دوران تحصیل سبب تغییر در شغل می‌شود چرا که موفقیت دوره آموزشی به کاربست مهارت‌ها در محیط کار بستگی دارد [۶۹]. بنابراین، ضروری است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز را برای برقراری ارتباط و همکاری با مردم از فرهنگ‌های مختلف که به شایستگی جهانی معروف است، به دست آورند. در این زمینه تحصیلات تکمیلی بایستی دانشجویان را با این شایستگی جهت کمک به آنها در رفع نیازهای جهانی بازار کار آماده کند.

نتایج پژوهش حاضر تأکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین نمونه‌های مختلف دانشجویان فارغ‌التحصیل از توان لازم برای توصیف و تبیین برخوردار است. یافته‌های حاصل از ارزیابی اعتبار مقیاس به واسطه‌ی محاسبه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و عامل‌های آن نشان می‌دهد که مقیاس اندازه‌گیری شایستگی جهانی در دانشجویان فارغ‌التحصیل از اعتبار بالایی، به مقدار ۰/۹۲ برخوردار است که این نتایج با یافته‌های حاصل از مقیاس اصلی که مقدار ۰/۹۳ بود، همسو می‌باشد. در نهایت به نظر می‌رسد که مقیاس اندازه‌گیری شایستگی جهانی دانشجویان فارغ‌التحصیل با ۳۳ گویه و ساختاری ۳ عاملی و دارای اعتبار و روایی عاملی، ابزاری مناسب برای اندازه‌گیری شایستگی جهانی در دانشجویان فارغ‌التحصیل است. با استفاده از ابزار حاضر می‌توان تحقیقات گسترده‌ای در راستای شایستگی جهانی دانشجویان و عوامل جمعیت‌شناختی، رفتارهای یادگیری؛ و همچنین مقایسه شایستگی جهانی دانشجویان در بخش‌ها و دانشگاه‌های مختلف و کشورها؛ و نیز اثربخشی برنامه‌های مختلف در راستای بهبود شایستگی جهانی دانشجویان انجام داد. به نظر می‌رسد مطالعه حاضر نیز همانند

¹ Carr

- 20- Hunter, W. D. (2004). Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent. ProQuest Dissertations Publishing.
- 21- Sun, Cheng. (2021). Future-oriented global competency education: review and reflection. *Chongqing Higher Education Research*, 9(04), 118-127.
- 22- Tang, L., & Yang, Y. (2019). Study on the Development Path of Global Competence Education in China-Upon Understanding the Present Situation of Global Competence Education. *Studies in Foreign Education*, 46(04), 91-102.
- 23- Zhou, S. (2017). Global Age Calls for Global Competence Education. *Global Education*, 46(09), 2.
- 24- Teng, J., Zhang, T., & Hu, J. (2018). Preparing Students with "Global Competence"-The New Idea of American International Education and Its Critical Reflection in China. *Educational Research*, 39(01), 142-147
- 25- Exchange, C., York, N., & NY. (1993). Educational Exchange and Global Competence. *International Conference on Educational Exchange (46th)*, Washington, D.C., November 1993).
- 26- Chandir, H. (2022). Student responses on the survey of global competence in PISA 2018. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(4), 526-542.
- 27- Engel, L. C., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation Societies and Education*, 17(4), 1-15.
- 28- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose? an example from the Asia Society and the OECD. *Compare.*, 49(4), 1-6.
- 29- Pei-I, C., Ya-Ting, W., & Shu-Ting, W. (2019). Content analysis of core concepts of global competence in junior high school English textbooks in Taiwan: Taking the content domains of the cognitive tests in the PISA 2018 global competence assessment as a framework ER -. *Jiao ke shu yan jiu*, 12(1), 1.
- 9- Bennett, R. J., Volet, S. E., & Fozdar, F. E. (2013). "I'd say it's kind of unique in a way": The development of an intercultural student relationship. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 533-553.
- 10- Curran, K. (2003). Global competencies that facilitate working effectively across cultures. Retrieved July 14, from <http://content.monster.com.sg/management/5808>.
- 11- Huttner-Koros, A. (2015). Why science's universal language is a problem for research. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/science/archive/2015/08/English-universal-language-science-research/400919/>.
- 12- Weijen, D. (2012). The language of (future) scientific communication. Retrieved from <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>
- 13- Pyne, R., Dinwoodie, J., & Roe, M. (2007). Enhancing the intercultural competence of postgraduate logisticians. *International Journal of Logistics: Research and Applications*, 10(3), 221-233.
- 14- Feast, V. (2002). The impact of IELTS scores on performance at university. *International Education Journal*, 3(4), 70-85.
- 15- Braxley, K. (2005). Mastering academic English: International graduate students' use of dialogue and speech genres to meet the writing demands of graduate school. In K. H. Hall, G. Vitanova, & L. Marchenkova (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning* (pp. 11-32). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 16- Li, Y. (2007). Apprentice scholarly writing in a community of practice: An intraview of an NNES graduate student writing a research article. *TESOL Quarterly*, 41, 1, 55-79.
- 17- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions (23308516). Retrieved from <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>.
- 18- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 19- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD Publishing.

- 41- Pruegger, V. J., & Rogers, T. B. (1993). Development of a scale to measure cross-cultural sensitivity in the Canadian context. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25(4), 615–621.
- 42- Matsumoto, D., LeRoux, J., Ratzlaff, C., Tatani, H., Uchida, H., Kim, C., & Araki, S. (2001). Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: The intercultural adjustment potential scale (ICAPS). *International Journal of Intercultural Relations*, 25(5), 483–510.
- 43- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116–137.
- 44- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278–288.
- 45- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 46- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- 47- Brookes, M., & Becket, N. (2011). Developing global perspectives through international management degrees. *Journal of Studies in International Education*, 15(4), 374–394.
- 48- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466.
- 49- Nanda Dimitrov, Debra L. Dawson, Karyn C. Olsen, Ken N. Meadows. (2014). Developing the Intercultural Competence of Graduate Students, *Canadian Journal of Higher Education*, V 44, N. 3, 86 – 103.
- 50- Siczek, Megan M. (2015). Developing Global Competency in US Higher Education: Contributions of International Students, *The CATESOL Journal*, 27(2), 5-21.
- 51- Zheng, Min. (2015). Intercultural Competence in Intercultural Business Communication, *Open Journal of Social Sciences*, 3, 197-200.
- 52- Sälzer, C. and Roczen, N. (2018) 'Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018'. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2): 299–316.
- 30- Cheng, X. (2021). Research on Global competency Content in High School English Textbooks Published by People's Education Press-Based on "The OECD PISA global competence framework". Master Dissertation, Yangtze University, Hubei, China. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=1022004283.nh&DbName=CMFD2022>.
- 31- Liu, Y. (2022). Research on the Global Competence Educational Content in English Textbooks of the People's Education Press for Junior High School. Master Dissertation, Jiangnan University, Jiangsu, China. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=1022641103.nh&DbName=CMFD2023>
- 32- Liikamaa, K. (2015). Developing a project manager's competencies: A collective view of the most important competencies. *Procedia Manufacturing*, 3, 681-687.
- 33- Demetry, Chrysanthe., Vaz, Richard, F. (2017). Influence of an Education Abroad Program on the Intercultural Sensitivity of STEM Undergraduates: A Mixed Methods Study. *Advances in Engineering Education*: 1-32.
- 34- Jiang, L., & Alexakis, G. (2017). Comparing students' and managers' perceptions of essential 881/12/1entry-level management competencies in the hospitality industry: An empirical study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 20, 32-46.
- 35- Hwang, H., & Kuo, T. (2018). Competency in delivering health education: A concept analysis. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 11, 20-25.
- 36- Ston B. Y. (2004). extension and success: A competency-based professional development system. *J Ext.* 42(2):1.
- 37- Zook, A. (2006). *Military competency-based human capital management: A step toward the future*. USA Carlisle: Army War College, Carlisle Barracks.
- 38- Swiss Consulting Group. (2002). *Global competence report*. Zurich, Germany: Author.
- 39- Hunter, Bill. White, George P. Godbey, Galen C. (2006). What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 267-285.
- 40- Elmer, M. I. (1987). *Intercultural effectiveness: Development of an intercultural competency scale*. (Unpublished Doctoral Dissertation). East Lansing, MI: Michigan State University.

- 63- Bosse, E. (2010). Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend und nachhaltig [Intercultural qualification offers for students: Multilevel, study-related and sustainable]. In O. Eß (Ed.), *Das Andere Lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz* [Teaching the Other: Handbook on Teaching Intercultural Competence] (pp. 35-47). Munster, Germany: Waxmann.
- 64- Harrison, N., & Peacock, N. (2009). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on "internationalisation at home." *British Educational Research Journal*, 36(6), 877-902.
- 65- Schaetti, B. F., Ramsey, S. J., & Watanabe, G. C. (2009). From intercultural knowledge to intercultural competence: Developing an intercultural practice. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations* (pp. 125-138). Thousand Oaks, USA: SAGE.
- 66- Ledger, S., Thier, M., Bailey, L., & Pitts, C. (2019). OECD's Approach to Measuring Global Competency: Powerful Voices Shaping Education. *TEACHERS COLLEGE RECORD*, 121(8).
- 67- Mansilla, V. B., & Wilson, D. (2020). What is Global Competence, and What Might it Look Like in Chinese Schools? *Journal of Research in International Education*, 19(1), 3-22.
- 68- Carr, G. (2012). Graduate students need preparation for life outside the university. *The Globe and Mail*. Retrieved from <http://www.theglobeandmail.com/news/national/graduate-students-need-preparation-for-life-outside-university/article4699319>.
- 69- Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship ER -. *Journal of college and character*, 16(4), 242-252.
- 53- Klarin, Anton. Inkizhinov, Boris. Nazarov, Dashi. Gorenskaia, Elena. (2020). International business education: What we know and what we have yet to develop. *International Business Review*, 1-16.
- 54- Rezaei Sharif, Ali. (2014). Confirmatory factor analysis of the tendency towards critical thinking scale in students, *Thought and Child Research Institute of Human Sciences and Cultural Studies*, 6(1), 45-60. (Persian).
- 55- Homan, Heydar Ali. (2007). *Psychological and educational measurements (technique of preparing tests and questionnaires)*, Tehran: Parsa Publishing. (Persian).
- 56- Nazari, Javad.; and Mokhtaripour, Marzieh. (2009). Factor analysis and its application in social sciences, *Monthly Book of Social Sciences*, 14(122), 20-33. (Persian).
- 57- Chen, QiSheng. Zeng, Jingxiao. Wang, Yan. Li, Liping. (2023). The Construction of Global Competency Training Model and Evaluation Index System for College Students, *International Conference on Management Science and Engineering Management (ICMSEM)*, V2, 427-441.
- 58- Shasti, Samaneh (2010). Competency-Based Education, *Journal of Education Strategies*, 3(2), 77-80. (Persian).
- 59- Lunn, J. (2008). Global perspectives in higher education: Taking the agenda forward in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 12, 231-254.
- 60- Gacel-Avila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 9, 121-136.
- 61- Erll, A., & Gymnich, M. (2015). *Interkulturelle Kompetenzen- Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* [Intercultural Competencies- Successfully Communicating Across Cultures] (3rd ed.). Stuttgart, Germany: Klett.
- 62- Bennett, R. J., Volet, S. E., & Fozdar, F. E. (2013). "I'd say it's kind of unique in a way": The development of an intercultural student relationship. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 533-553.