



An Examination of the Principles and Rules of Writing and Analysis of High School Writing Textbooks from the Perspective of Applied Cognitive Linguistics

Mohammadreza Pahlavannezhad*

Corresponding author, Professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
Email: pahlavan@um.ac.ir

Sajjad Bagheri

Ph.D. Student of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
Email: sajjad.bagheri@mail.um.ac.ir

Abstract:

The present study aims to evaluate high school writing textbooks (grades 10, 11, and 12) from the perspective of applied cognitive linguistics, with a focus on their alignment with cognitive learning principles and learner-centered educational content design criteria. This research employs a mixed-methods approach, including quantitative analysis based on Tomlinson's (2013) checklist, qualitative content analysis grounded in applied cognitive linguistics, and analysis of text readability indices. The findings indicate that the eleventh-grade textbook performed better overall in terms of Tomlinson's structural and content criteria; however, across all three grades, common weaknesses were observed in visual appeal, variety of activities, and systematic application of cognitive linguistic principles in content design. The qualitative analysis revealed that the writing textbooks have not fully utilized the potential of applied cognitive linguistic approaches in areas such as the use of metaphors and metonymy, categorization and prototypicality, embodiment and experientiality, and construction grammar. Based on these findings, the study suggests that future revisions of high school writing textbooks should pay particular attention to enhancing visual appeal and variety of activities, systematic application of cognitive linguistic principles, and development of support materials for teachers. The results of this study are considered an important step towards improving the quality of writing skills education in the country's education system.

***Cite this article:** Pahlavannezhad, Mohammadreza. Bagheri, Sajjad. An Examination of the Principles and Rules of Writing and Analysis of High School Writing Textbooks from the Perspective of Applied Cognitive Linguistics. Vol. 13, No. 2 (Tome 28), October 2024, 151-175.

DOI: 10.30479/jtpsol.2025.21740.1695

Received on: 05/03/2025

Accepted on: 29/06/2025

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

The present study critically evaluates Iranian secondary-level (grades 10–12) Persian writing textbooks through the lens of applied cognitive linguistics. The central aim is to examine the alignment of these textbooks with cognitive learning principles and learner-centered content design criteria, recognizing the pivotal role of textbooks in shaping language skills, cognitive growth, and academic success (Maleki, 2005; Audri & Nichols, 1989). Textbook content is foundational for learning, demanding that materials not only convey essential knowledge and skills but also engage with modern, interdisciplinary educational needs (Hasani, 1994; Irannejad et al., 2011). Writing proficiency, as emphasized by national curricula, is a crucial skill for scientific thinking and effective communication (Land, 2003). Therefore, the scientific writing textbook must support students in mastering written expression, promoting higher motivation and performance (Noriyan, 2009; Rezvani & Amiri, 2013).

Despite its importance, deficiencies in content engagement, learner-centeredness, and systematic application of cognitive linguistics principles are frequently observed. Allwright (1981) and Cunningsworth (1995) argue that excessive reliance on textbooks and insufficient supplementary materials hinder active student participation and meaningful language acquisition. Tomlinson and Masuhara (2018) underscore the necessity for detailed analysis, given the significant impact of textbook design on linguistic and cognitive development. Sheldon (1988) and Tomlinson (1996, 2013) posit that rigorous textbook evaluation enables informed selection and continuous improvement, yet a significant research gap remains regarding writing textbooks in Iran's upper-secondary level, especially from the vantage point of applied cognitive linguistics.

Applied cognitive linguistics, by utilizing foundational cognitive linguistics theories to address practical issues such as language pedagogy, offers an insightful analytic framework. This study, thus, aims to answer: To what extent do Iranian upper-secondary writing textbooks conform to the principles of cognitive linguistics and criteria of effective educational content? The research is guided by these questions, hypothesizing that there is significant underutilization of metaphor, embodiment, prototype-based categorization, and construction-based grammar, resulting in missed opportunities for optimizing writing instruction (Forjani et al., 2021; Kamiabigol et al., 2014).

Methodology

This research employed a mixed-method approach, integrating both quantitative and qualitative content analysis. The study's population comprised all three official Iranian secondary-level writing textbooks (for grades 10, 11, and 12). The sampling was exhaustive, encompassing the entire content of these textbooks as published by the Ministry of Education. Analysis tools involved: (1) a quantitative checklist based on Tomlinson's (2013) generalized material evaluation criteria, assessing dimensions such as structural integrity, visual engagement, activity variety, and supplementary resources; and (2) qualitative cognitive linguistics analysis, focusing on core domains including conceptual metaphor and metonymy, prototype categorization, embodiment and experiential learning, and construction-based grammar instruction. The frequency of each criterion was computed for each textbook, and qualitative coding with thematic analysis was applied to identify patterns of adherence or deviation from applied cognitive linguistics principles, drawing from validated frameworks (Forjani et al., 2021; Kamiabigol et al., 2014; Nemat-Zadeh,

2020). The synergy of these approaches provided both breadth (comparative quantitative scores) and depth (thematic interpretation of cognitive-linguistic design) in the evaluation process.

Results

The quantitative results, presented in accordance with Tomlinson's checklist, revealed that the eleventh-grade textbook performed best overall (75.8%), with lower average scores for the tenth (66.8%) and twelfth (71.5%) grades. All levels rated highest for "reasonable pricing" but showed critical weaknesses in visual attractiveness (55%) and provision of teacher guidance and supplementary resources, especially in grades 10 and 11 (41.7%). Low diversity and engagement in learning activities were identified as recurring concerns across all grades, corroborating Tomlinson's (2013) view on the necessity of appealing, relevant, and meaningful content.

Qualitative findings highlighted several cognitive linguistic shortcomings:

- **Conceptual metaphor and metonymy:** Usage was limited and rarely systematic. Only about 15% of grade 11 activities explicitly employed metaphors such as "writing from a bird's perspective," missing rich opportunities for facilitating abstract conceptualization (Forjani et al., 2021; Kamiabigol et al., 2014).
- **Prototype categorization:** The textbooks relied on static categorizations (e.g., types of prose) without leveraging salient prototypes—70% of abstract concepts lacked concrete, exemplary instances, missing the potential for cognitive schema building (Lakoff, 1987).
- **Embodiment and experiential grounding:** Only 10% of activities reflected bodily or sensory involvement (e.g., "mind mapping"). Most failed to incorporate tactile, visual, or performative elements crucial to deep learning (Nemat-Zadeh, 2020).
- **Construction-based grammar:** Grammar was frequently presented as abstract rules, separated from meaningful textual examples, contrary to constructionist principles advocating contextualized, form-meaning pairings.

These findings indicate alignment with patterns reported in previous research highlighting superficial content engagement and lack of cognitive activation (Khodai-Moghadam et al., 2022; Roland et al., 2014).

Conclusion

This study reaffirms the critical role of applied cognitive linguistics in elevating textbook quality and learner engagement. While current Iranian upper-secondary writing textbooks adequately cover core writing topics, they exhibit significant deficiencies in visual appeal, activity diversity, and systematic application of cognitive linguistics principles. These limitations correlate with prior research, confirming that effective material design must integrate multidimensional cognitive, affective, and experiential criteria (Tomlinson, 2013; Sheldon, 1988; Kalantzis & Cope, 2009). Specific issues—such as limited use of metaphors, absence of salient prototypes, lack of embodied experiences, and disconnect between grammar and authentic texts—impede the internalization, transfer, and contextual application of writing knowledge.

The primary contribution of this research is in offering a detailed, theory-driven evaluation model for Persian educational materials and demonstrating how cognitive linguistics can

enrich textbook analysis and development. Key recommendations include: (1) enhancing visual design and activity variation, (2) methodically integrating cognitive linguistic principles, such as conceptual metaphor, embodiment, and prototype examples, and (3) providing detailed guides and supplementary resources for teachers and students. In summary, foundational revision of both content and pedagogical approach is essential to achieving more effective, engaging, and cognitively empowering writing instruction in Iran's educational system.

Acknowledgment

The authors of this article would like to appreciate and thank all those who somehow contributed to this research with their time and best efforts.

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare.

Keywords: Applied cognitive linguistics, high school writing textbook, Tomlinson, cognitive criteria, content evaluation.



بررسی قواعد و اصول نگارش و تحلیل کتاب‌های نگارش دوره دوم متوسطه از منظر زبان‌شناسی شناختی کاربردی (پژوهشی)

محمد رضا پهلوان‌نژاد *

نویسنده مسئول، استاد زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
رایانامه: pahlavan@um.ac.ir

سجاد باقری

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
رایانامه: sajjad.bagheri@mail.um.ac.ir

چکیده

تحقیق حاضر با هدف ارزیابی کتاب‌های درسی نگارش دوره متوسطه دوم (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) از منظر زبان‌شناسی شناختی کاربردی و با تمرکز بر میزان انطباق آن‌ها با اصول یادگیری شناختی و معیارهای طراحی محتوای آموزشی یادگیرنده‌محور انجام شد. در این تحقیق، از رویکردی ترکیبی شامل تحلیل کمی مبتنی بر چک‌لیست تاملینسون (۲۰۱۳)، تحلیل کیفی محتوا با رویکرد زبان‌شناسی شناختی کاربردی، و تحلیل شاخص‌های خوانایی متون استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که کتاب پایه یازدهم در مجموع از نظر معیارهای ساختاری و محتوایی چک‌لیست تاملینسون عملکرد بهتری داشته است، اما در هر سه پایه، نقاط ضعف مشترکی در جذابیت بصری، تنوع فعالیت‌ها، و کاربرد نظام‌مند اصول زبان‌شناسی شناختی در طراحی محتوا مشاهده شد. تحلیل کیفی آشکار ساخت که کتاب‌های درسی نگارش ظرفیت‌های بالقوه رویکرد زبان‌شناسی شناختی کاربردی را در زمینه‌هایی مانند کاربرد استعاره‌ها و مجازها، مقوله‌بندی و نمونه‌های اعلی، بدن‌مندی و تجربه‌مندی و دستور ساخت‌واژی به طور کامل به کار نگرفته‌اند. بر اساس این یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود که در بازنگری کتاب‌های درسی نگارش دوره دوم متوسطه، توجه ویژه‌ای به تقویت جذابیت بصری و تنوع فعالیت‌ها، کاربرد نظام‌مند اصول زبان‌شناسی شناختی و توسعه منابع پشتیبان برای معلمان معطوف گردد. نتایج این تحقیق گامی مهم در راستای ارتقای کیفیت آموزش مهارت‌های نوشتاری در نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود.

کلیدواژه‌ها

زبان‌شناسی شناختی-کاربردی، کتاب نگارش متوسطه دوم، تاملینسون، معیارهای شناختی، ارزیابی محتوا.

* **استناد:** پهلوان‌نژاد، محمد رضا، باقری، سجاد. بررسی قواعد و اصول نگارش و تحلیل کتاب‌های نگارش دوره دوم متوسطه از منظر زبان‌شناسی شناختی کاربردی، سال سیزدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۸)، پاییز و زمستان ۱۴۰۳، ۱۵۱-۱۷۵.
شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2025.21740.1695

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۱۵

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. مقدمه

درک متقابل و توانش‌های بینافرهنگی در جهان امروز بسیار مهم است؛ زیرا به ما امکان می‌دهد، بر تعصب، تبعیض و سوءتفاهم بین افراد با پیشینه‌های فرهنگی مختلف غلبه کنیم. زبان ۸ نیز از فرهنگ جدا نیست و با محیط اطراف خود تعاملاتی دارد (Van Lier, 2004). به گفته محققان، یادگیری زبان نه تنها چیرگی بر دستور زبان، آواها و واژه‌ها است، بلکه آگاهی از ویژگی‌های فرهنگی آن زبان برای برقراری یک ارتباط موفق نیز هست. ارتباط زبانی، ارتباط میان فرهنگ‌هاست (Vakilifard & Abbassi J., 2024). امروزه، توانایی تطبیق مستمر با افرادی از فرهنگ‌های مختلف و توانایی مدیریت ارتباطات بینافرهنگی، اهمیت زیادی دارد. محیط کار جهانی (به‌ویژه آموزش زبان خارجی)، نیاز به افرادی دارد که با فرهنگ‌های مختلف آشنا باشند و بتوانند با افراد سایر فرهنگ‌ها ارتباط مناسب برقرار کنند (Jannesar A. & Fayyazi, 200). پس معلمان قرن بیست و یکم نیز باید دارای دیدگاه چندفرهنگی و توانش بینافرهنگی باشند. معلمان باید در برابر سبک‌های مختلف زندگی، انعطاف‌پذیر باشند و قدرت تحمل داشته باشند که به حقوق شهروندان دیگر احترام بگذارند و موضعی قوی در برابر تبعیض نشان بدهند (Pedersen, 2001)؛ زیرا زمانی که معلمان و یادگیرندگان، دارای پیشینه‌های فرهنگی متفاوتی باشند، احتمالاً تعارضات و اختلاف سلیقه‌های زیادی ایجاد می‌شود (Strite et al., 2008). همچنین عدم شناخت و اطلاع کافی نسبت به فرهنگ یک ملت و صرفاً استناد به دیده‌ها و شنیده‌هایی که شاید از پایه و اساس واقعی برخوردار نباشند، موجب پیش‌داوری‌های منفی و گاه حتی داوری‌های مثبت کاذب در اذهان یک ملت نسبت به ملت دیگر می‌شود (Bischof et al., 1999). این توانش‌های ارتباطی بینافرهنگی در آموزش زبان خارجی، به مدرسان اجازه می‌دهد تا با نمایندگان فرهنگ‌های زبان مبدأ به‌طور موفقیت‌آمیزی ارتباط برقرار کنند (Reid, 2015) و با بهره‌گیری از دانش و آگاهی، تفاوت‌های فرهنگی را تشخیص داده و به بروز رفتارهای مناسب در فرهنگ‌های متفاوت پردازند (Khodadadian & Abtahi, 2021)؛ تا بتوانند بهترین تجربه آموزشی را برای دانش‌آموزان ایجاد کنند (Dobakhti, 2021).

علاوه بر این، توانش آموزش بینافرهنگی در مدرسان، یک توانایی مدل‌سازی برای دانش‌آموزان است که در کلاس درس، راحت‌تر و به‌طور محترمانه درباره مسائل فرهنگی جهانی گفتگو کنند. مربیان شایسته بینافرهنگی، پذیرای راه‌های مختلف دانستن هستند (Archibald et al., 2008)، در رویکردهای خود برای ارزیابی و طراحی برنامه درسی تأمل می‌کنند (Paige, 1996) و هنگام انتخاب محتوا، خواندن و اجرای فعالیت‌های آموزشی، دیدگاه‌های متعددی را ترویج می‌کنند (Deardorff, 2011).

آموزش زبان و به تعبیری انتقال و تعمیق مهارت‌های چهارگانه زبانی، فرایندی است که در بستری فرهنگی صورت می‌گیرد. در این حوزه، در ادبیات آموزشی برخی کشورها؛ از جمله آلمان و فرانسه، از فرهنگ و توانایی برقراری ارتباط بین فرهنگی به عنوان مهارت پنجم نام برده شده است. نقش این مهارت، در واقع ایجاد زمینه‌های

فرهنگی لازم در زبان‌آموز و آمادگی ذهنی وی جهت تعامل و برقراری ارتباط با فرهنگ و جامعه زبان بیگانه است (Haghani, ۲۰۰۵).

هدف اصلی این پژوهش، بررسی میزان هم‌بستگی بین توانش بینا فرهنگی در مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و عملکرد فارسی‌آموزانشان است. همچنین می‌خواهیم بدانیم، میزان توانش بینا فرهنگی مدرسان آرفای ایرانی در چه سطحی است. پس این پژوهش به این دو سؤال جواب خواهد داد:

۱. میزان توانش بینا فرهنگی در مدرسان آرفای ایرانی چه مقدار است؟
 ۲. آیا بین توانش بینا فرهنگی مدرسان آرفا و عملکرد پایان ترم فارسی‌آموزانشان هم‌بستگی وجود دارد؟
- مدرسان آرفای ایرانی، با توجه به پیشینه این پژوهش باید از میزان توانش بینا فرهنگی بالایی برخوردار باشند. همچنین به نظر می‌رسد؛ میان توانش بینا فرهنگی مدرسان آرفا و فارسی‌آموزان، رابطه هم‌بستگی وجود داشته باشد. در انتهای مقاله نیز راهکارها و استراتژی‌هایی برای افزایش توانش بینا فرهنگی برای مدرسان آورده شده است.

۲. چارچوب نظری

اصطلاح توانش بینا فرهنگی، برای اولین بار توسط کراس^۱ و همکارانش در سال ۱۹۸۹ استفاده شد. توانش بینا فرهنگی، مجموعه‌ای از رفتارها، نگرش‌ها و خط‌مشی‌های همسو است که در یک سیستم گرد هم می‌آیند و فرد متخصص را قادر می‌سازد؛ تا در موقعیت‌های بینا فرهنگی به درستی عمل کند. واژه فرهنگ به این دلیل به کار می‌رود که بر الگوی یکپارچه رفتار انسانی دلالت دارد. این الگو شامل افکار، ارتباطات، اعمال، آداب و رسوم، باورها، ارزش‌ها و نهادهای یک گروه نژادی، قومی، مذهبی یا اجتماعی است. واژه توانش نیز به معنای داشتن ظرفیت برای عملکرد مؤثر است (Cross, ۲۰۱۲). از نظر بایرام نیز توانش بینا فرهنگی، توانایی تعامل با مردم کشورها و فرهنگ‌های مختلف با استفاده از زبان خارجی است (Byram, ۱۹۹۷).

واژه intercultural در فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی (۱۳۷۳) به معنای میان فرهنگی آمده است. لذا وقتی با فردی که هیچ هم‌بستگی فرهنگی نداریم یا دارای پیوندهای ضعیف فرهنگی هستیم، ارتباط برقرار کنیم، ارتباط میان فرهنگی (بینا فرهنگی) برقرار شده است. در همین فرهنگ واژه competence نیز تبحر و توانش معنا شده است. در پژوهش‌هایی مانند اطفیان (۱۳۹۴) معادل واژه نامبرده از «شایستگی» استفاده شده، اما در برخی دیگر مانند وکیلی فرد (۱۴۰۳) «توانش» به کار رفته است. به نظر می‌رسد؛ «توانش» عبارت بهتری باشد، زیرا بحث مورد نظر این پژوهش، توانایی و مهارت بینا فرهنگی است که در نحوه تدریس اثرگذار هستند و تغییر ایجاد می‌کنند و نه صرفاً داشتن شایستگی و سزاواری در امر بینا فرهنگی. در ادامه، واژه

^۱. Cross

competent به معنای متبحر آمده است. پس کسی که دارای توانش بینافرهنگی است، به این معناست که در ارتباط برقرار کردن با افرادی از فرهنگ‌های مختلف متبحر است.

زبان، ابزاری جدا از فرهنگ نیست و امروزه توانش بینافرهنگی در مرحله اول، برای مدرسان زبان دوم مهم است (Liddicoat, 2014). این نظر توسط لازار^۱ (۲۰۱۵) و شریفیان (۲۰۱۳) نیز تأیید شده است و هر دو این توانش بینافرهنگی را امری مهم برای مدرسان زبان خارجی می‌دانند. بنا به تعریف دیمیتروف^۲ و همکاران (۲۰۱۴) توانایی مربیان در آموزش به دانش‌آموزانی که از نظر زبانی، فرهنگی، اجتماعی یا به روش‌های دیگر با مربی متفاوت هستند، «توانش بینافرهنگی در تدریس» نامیده می‌شود. این توانش بینافرهنگی، مربیان را قادر می‌سازد؛ تا از تفاوت‌های فرهنگی، زبانی یا سایر تفاوت‌ها در کلاس عبور کرده و با موفقیت میان فرهنگ‌های مختلف، ارتباط و نظم برقرار کنند و تلاش کنند تا روابط معناداری بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر به‌منظور تسهیل یادگیری و افزایش مشارکت فعالیت کلاسی شکل بگیرد (Dimitrov, 2012). بیکر^۳ (۲۰۰۸) نیز تأکید می‌کند که آشنایی با تفاوت‌های فرهنگی و توجه به آن‌ها تأثیر به‌سزایی در افزایش کیفیت ارتباطات بینافرهنگی و نحوه استفاده از زبان دارد. هرچه ارتباطات بینافرهنگی میان ملت‌ها کیفیت بیشتری داشته باشد، مدرسان نیز در درک هویت ملی زبان‌آموزان غیربومی دچار سوءتفاهم‌های کمتری می‌شوند.

در این پژوهش، برای سنجش میزان توانش بینافرهنگی، با توجه به این‌که بین هوش فرهنگی و توانش بینافرهنگی رابطه مثبتی وجود دارد (Rezaeisharif, 2016; Hu, 2020)، از ابزار اندازه‌گیری هوش فرهنگی استفاده شد. هوش فرهنگی، به‌عنوان توانایی فردی برای عملکرد و مدیریت مؤثر در محیط‌های متنوع فرهنگی تعریف شده است. یکی از نظریه‌های حوزه هوش فرهنگی، مربوط به ارلی^۴ و آنگ^۵ است. طبق گفته‌های ارلی و آنگ (۲۰۰۳)، هوش فرهنگی از چهار جنبه فراشناختی، دانشی، انگیزشی و رفتاری تشکیل شده است. به‌طور خلاصه، این چهار مؤلفه طبق تعریف گودن^۶ و همکاران (۲۰۱۷) به شرح زیر است:

- هوش فرهنگی فراشناختی^۷: توانایی فرد برای برنامه‌ریزی، پیش‌بینی، ارزیابی و تفکر انتقادی در موقعیت‌های فرهنگی مختلف است.

- هوش فرهنگی دانشی^۸: دانش و آگاهی از فرهنگ‌ها، هنجارها و ارزش‌های فرهنگی.

^۱. Lázár

^۲. Dimitrov

^۳. Baker

^۴. Earley

^۵. Ang

^۶. Gooden

^۷. Metacognitive CQ

^۸. Cognitive CQ

- هوش فرهنگی انگیزشی^۱: تمایل و انگیزه برای تعامل با فرهنگ‌های مختلف و یادگیری در مورد آن‌ها.
- هوش فرهنگی رفتاری^۲: توانایی انطباق رفتاری با فرهنگ‌های مختلف و ارتباط مؤثر با افراد از فرهنگ‌های متفاوت.

«هوش فرهنگی فراشناختی»، منعکس‌کننده فرایندهایی ذهنی است که افراد برای کسب و درک دانش فرهنگی از آن استفاده می‌کنند (Ang, ۲۰۰۷). این عامل باعث بروز قابلیت‌هایی؛ شامل برنامه‌ریزی، نظارت و بازنگری مدل‌های ذهنی و درک هنجارهای فرهنگی مردم کشورهای مختلف است. کسانی که هوش فرهنگی فراشناختی بالایی دارند، از ترجیحات فرهنگی مردم قبل از تعامل و در حین تعامل با آنان آگاه هستند. آن‌ها همچنین مفروضات فرهنگی خود را زیر سؤال می‌برند و مدل‌های ذهنی خود را در حین تعامل با مردم و همچنین بعد از آن، تنظیم می‌کنند (Triandis, 2006; Brislin, 2006).

در حالی که هوش فرهنگی فراشناختی بر فرایندهای شناختی مرتبه بالاتر تمرکز دارد، «هوش فرهنگی دانشی» بازتاب دهنده و نشان‌دهنده میزان آگاهی درباره هنجارها، شیوه‌ها و قراردادهای فرهنگ‌های مختلف است که از آموزش و تجربیات شخصی به‌دست آمده و شامل دانش سیستم‌های اقتصادی، حقوقی و اجتماعی فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های مختلف است (Triandis, 1994). بنابراین، کسانی که هوش فرهنگی دانشی بالایی دارند، شباهت‌ها و تفاوت‌ها را در میان فرهنگ‌ها درک می‌کنند (Brislin, 2006).

«هوش فرهنگی انگیزشی» نشان‌دهنده داشتن توانایی در هدایت کردن و متمرکز کردن توجه و انرژی به سمت یادگیری، تغییر عملکرد در موقعیت‌هایی است که تفاوت‌های فرهنگی در آن دیده می‌شود (Ang, ۲۰۰۷). کانفر^۳ و هگستاد^۴ (۱۹۹۷) استدلال کرده‌اند که داشتن این توانایی انگیزشی، باعث کنترل بهتر احساسات و رفتار می‌شود که دستیابی به هدف را آسان‌تر می‌کند. کسانی که هوش فرهنگی انگیزشی بالایی دارند، توجه و انرژی‌شان را بر اساس علاقه درونی خود (Deci & Ryan, 1985) و میزان اعتمادی که به اثربخشی توانش بینافرهنگی‌شان دارند، به سمت موقعیت‌های بینافرهنگی هدایت می‌کنند (Bandura, 2002). درواقع انگیزه‌ای برای بالا بردن توانش بینافرهنگی در خود دارند.

«هوش فرهنگی رفتاری» توانایی نشان دادن رفتار کلامی و غیرکلامی مناسب، هنگام تعامل با افراد از فرهنگ‌های مختلف را نشان می‌دهد (Ang, ۲۰۰۷). هال (۱۹۵۹) تأکید می‌کند که قابلیت‌های ذهنی برای درک و انگیزش فرهنگی باید با توانایی نشان دادن کنش‌های کلامی و غیرکلامی مناسب که بر اساس ارزش‌های فرهنگی محیط‌های خاص هستند، تکمیل شود. این امر، شامل داشتن مجموعه‌ای متنوع و انعطاف‌پذیر از رفتارها

⁹. Motivational CQ

¹. Behavioral CQ

^۳. Kanfer

^۴. Heggstad

است. افرادی که هوش فرهنگی رفتاری بالایی دارند، رفتارهایی متناسب با موقعیت را بر اساس طیف وسیعی از قابلیت‌های کلامی و غیرکلامی از خود نشان می‌دهند؛ مانند به‌کار بردن کلمات مناسب، لحن مناسب و حرکات و حالات چهره متناسب با محیط فرهنگی که در آن قرار گرفته‌اند (Gudykunst, 1988).

۳. پیشینه پژوهش

درباره توانش بینا فرهنگی و هوش فرهنگی در معلمان و دانش‌آموزان، مطالعات بسیاری در مدارس و دانشگاه‌های ایران و نیز در حوزه زبان‌های خارجی چه در ایران و چه در خارج از کشور انجام شده است؛ اما با کمبود چشم‌گیری در پژوهش‌هایی درباره توانش بینا فرهنگی و هوش فرهنگی مدرسان فارسی ایرانی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) و تأثیری که بر روی دانش و عملکرد فارسی‌آموزان دارد، مواجه هستیم. در اینجا به تعدادی از پژوهش‌ها که بیشتر به موضوع پژوهش حاضر مربوط هستند، به‌طور خلاصه اشاره می‌شود:

سعیده افضلی (۱۴۰۱) در پژوهشی کمی که بر روی ۳۸۲ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کشور با استفاده از پرسش‌نامه سنجش سواد چند فرهنگی صادقی (۱۳۹۷) انجام داد، نتیجه گرفت: «سواد چند فرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در بُعد دانش در سطح مطلوبی قرار دارد و در بُعد نگرش چند فرهنگی در سطح متوسط بوده، اما در بُعد مهارت چند فرهنگی، در سطح چندان مطلوبی نیست.» اما در مقاله‌ای دیگر از منصور کزازی (۱۴۰۱)، توانش چند فرهنگی معلمان ایرانی در سطح مطلوب به‌دست آمده است. کزازی، در پژوهشی که بر روی ۶۳۲ معلم مرد و زن ابتدایی شهر تهران، با استفاده از پرسش‌نامه چند فرهنگی صادقی (۱۳۹۱) و پرسش‌نامه چند فرهنگی ماتا^۱ (۲۰۰۸) انجام داد، به این نتایج دست یافت: «میزان سواد چند فرهنگی معلمان ابتدایی شهر تهران، در سطح نسبتاً مطلوب قرار داشت. همچنین میزان سواد و شایستگی چند فرهنگی معلمان شهر تهران در حیطه‌های شناختی، عاطفی و مهارتی به ترتیب نسبتاً مطلوب، مطلوب و نسبتاً مطلوب تعیین گردید...» آمنه اطفیان (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی، توانش چند فرهنگی را در معلمان مدارس ابتدایی سنجیده است. نتایج حاصل از ۲۷۸ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهرستان کرمانشاه نشان داد: «میزان شایستگی معلمان در مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و مهارتی در سطح مطلوبی قرار دارد و همچنین این میزان شایستگی، در میان معلمان زن و مرد متفاوت است و میزان شایستگی معلمان زن، در هر سه مؤلفه بیشتر از معلمان مرد است.» در اینجا اختلاف نظرهایی بین سطح مهارت و توانش فرهنگی دو جامعه، دانشجو معلمان و معلمان ابتدایی در ایران وجود دارد. در هر حال، بررسی میزان توانش بینا فرهنگی معلمان، چه در کلاسی با یادگیرندگان ایرانی و چه در کلاسی با یادگیرندگانی از ملیت‌های متفاوت، از اهمیت زیادی برخوردار است.

1. Mata

در پژوهشی توصیفی که توسط فرانک اسلامی (۱۳۹۹) درباره هوش فرهنگی ۳۰ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از دانشگاه فردوسی مشهد با استفاده از پرسش‌نامه آنگ و همکاران (۲۰۰۷) و پتروویچ (۲۰۱۱) انجام شد، این نتیجه به دست آمد: «مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از هوش فرهنگی بالایی برخوردارند و قادرند؛ نیازهای زبان‌آموزانی با پیشینه‌های مختلف فرهنگی و نژادی را پاسخ‌گو باشند.» با توجه به این پژوهش به نظر می‌رسد؛ میزان توانش بینا فرهنگی نیز در مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سطح مطلوبی باشد. در مقاله حاضر، میزان این توانش در مدرسان آذرای شهرهای مختلف به دست می‌آید و میزان تأثیرش بر عملکرد زبانی فارسی‌آموزان بررسی خواهد شد.

مالمیر (۱۴۰۰) در پژوهش خود، رابطه بین توانش تعامل بینا فرهنگی ۸۵ مدرس زبان خارجه و توانش منظورشناختی زبان‌آموزان انگلیسی در خصوص کنش‌های کلامی پرسامد انگلیسی را بررسی کرده و به نتایجی دست یافته است: «همه چهار عامل توانش بینا فرهنگی؛ شامل دانش، دیدگاه، مهارت و آگاهی، پیش‌بینی‌کننده های معنادار دانش زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های کلامی تقاضا، رد تقاضا، معذرت‌خواهی، شکایت، تعریف و تمجید و پاسخ به تعریف و تمجید بودند.» که نشان می‌دهد؛ تمام مؤلفه‌های توانش بینا فرهنگی بر روی دانش کلامی زبان‌آموزان اثرگذار بودند. طبق پژوهش مالمیر، «مهارت بینا فرهنگی، قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده دانش کنش‌های کلامی زبان‌آموزان بود» و همچنین «دانش بینا فرهنگی، عامل مهم بعدی به شمار رفت.» پس مهارت و دانش بینا فرهنگی مدرسان، دو عاملی هستند که در توانش بینا فرهنگی، هم‌سو با یکدیگر به افزایش دانش کلامی زبان‌آموزان منجر می‌شوند. از آنجایی که این پژوهش بر روی مدرسان ایرانی زبان انگلیسی به انگلیسی‌آموزان ایرانی انجام شده و هر دو جامعه ایرانی بودند، به نظر می‌رسد؛ تأثیر توانش بینا فرهنگی بر روی زبان‌آموزان با ملیت‌های متفاوت که در ایران مشغول به یادگیری زبان فارسی توسط مدرس ایرانی هستند، اهمیت بیشتری داشته باشد. پژوهش حاضر به بررسی این مهم خواهد پرداخت.

وکیلی فرد و عباسی (۱۴۰۳) در پژوهشی، دیدگاه ۱۰۴ نفر از فارسی‌آموزان غیرایرانی درباره آموزش توانش بینا فرهنگی در کلاس را به وسیله پرسش‌نامه‌ای بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند؛ «از آنجا که هدف در کلاس‌های آموزش ارتقای سطح دانش بینا فرهنگی است، مدرسان تا حدودی به آموزش فرهنگ یا افزایش دانش بینا فرهنگی زبان‌آموزان کمک می‌کنند؛ اما به نظر می‌رسد که تلاش مدرسان برای آموزش فرهنگ از منظر زبان‌آموزان، چندان رضایت‌بخش نیست و زبان‌آموزان تمایل بیشتری برای یادگیری فرهنگ و پرداختن به مؤلفه‌های فرهنگی در کلاس دارند.» می‌توان گفت که مدرسان آزا باید توانش بینا فرهنگی خود را به خصوص در مؤلفه رفتاری که نشان‌دهنده خروجی این توانش است، تقویت کنند؛ زیرا زبان‌آموزان از میزان ادغام فرهنگ با درس زبان فارسی در کلاس راضی نیستند. با توجه به احساس نیاز و درخواست فارسی‌آموزان از وجود فرهنگ در کلاس

زبان، اهمیت پژوهش حاضر، در بررسی میزان توانش بینافرهنگی مدرسان آلفایی که به‌عنوان منبع اصلی در کلاس درس شناخته می‌شوند، تأیید می‌شود.

در میان تحقیقات خارجی هم بررسی‌هایی دربارهٔ توانش بینافرهنگی مدرسان انجام شده که اهمیت این امر در همهٔ کشورها را نشان می‌دهد. مثلاً پولات^۱ و بارکا^۲ (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای تطبیقی، توانش بینافرهنگی معلمان ترکیه و سوئیس را اندازه گرفته و اشاره کردند: «توانش بینافرهنگی معلمان ترکیه و سوئیس در حد متوسط بود. متغیر ملیت، تفاوت معناداری در سطوح توانش بینافرهنگی معلمان ایجاد کرد. مشخص شد که معلمان سوئیسی توانش بینافرهنگی بالاتری نسبت به معلمان ترکیه دارند.» طبق این پژوهش می‌توان گفت که ملیت یکی از متغیرهای مؤثر در بالا یا پایین بودن توانش بینافرهنگی است و مهم است، معلمان انتخابی در آموزش زبان از چه ملیتی باشند.

در پژوهشی دیگر که تأثیر توانش بینافرهنگی بر روی میزان پیشرفت زبان‌آموزان تایلندی بررسی شده، تزو یین لی^۳ و دیگران (۲۰۲۳) در یک مدرسه از یک طرح شبه‌آزمایشی و اجرای یک برنامهٔ درسی انگلیسی ادغام شده، با مصادیق بینافرهنگی به‌صورت برخط استفاده کردند. پس از بررسی کمی و کیفی داده‌ها، یافته‌هایشان نشان داد که: «دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل، پس از یک برنامهٔ درسی انگلیسی تعبیه شده با مصادیق بینافرهنگی، پیشرفت بیشتری نشان دادند. توانش بینافرهنگی برای رشد بینافرهنگی زبان‌آموزان و همچنین برای ایجاد انگیزه در آن‌ها مفید است.» نتیجهٔ این پژوهش، اهمیت توانش بینافرهنگی را در سطحی دیگر نمایان می‌سازد که همانا تهیه و تدوین محتوای آموزشی است.

اگیتیم^۴ (۲۰۲۴) تأثیر توانش بینافرهنگی مدرسان زبان خارجی را بر روی روان‌تر صحبت کردن زبان‌آموزان ژاپنی سنجیده و به این نتیجه رسیده است: «نشان دادن توانش بینافرهنگی توسط مدرسان می‌تواند به آن‌ها امنیت روانی برای صحبت کردن بدهد.» این پژوهشگر همچنین معتقد است: «توانش بینافرهنگی باید در تدریس معلمان و برنامه‌های درسی زبان برای زبان‌آموزان ژاپنی بیشتر مورد تأکید قرار گیرد.»

به طور کلی لزوم داشتن توانش بینافرهنگی از دیدگاه معلمان نیز بررسی شده است و در پژوهشی گولر^۵ و کارابینر^۶ (۲۰۱۳) مروری بر توانش بینافرهنگی از دیدگاه معلمان زبان داشته‌اند. به‌نظر ایشان «اکثر شرکت‌کنندگان به اهمیت آموزش همراه با فرهنگ اعتقاد دارند؛ زیرا آن را وسیله‌ای برای برقراری ارتباط دقیق می‌دانند که به دستیابی به دیدگاه گسترده‌تر و دانش فرهنگ کمک می‌کند.»

۱. Polat

۲. Barka

۳. Tzu-Yin Lee

۴. Egitim

۵. Guler

۶. Karabinar

پژوهش‌هایی نیز درباره هوش فرهنگی زبان‌آموزان انجام شده است؛ مانند «هوش فرهنگی و یادگیری مهارت‌های زبان فارسی در فارسی‌آموزان غیرایرانی (Khodadadian & Abtahi, 2016)» و «بررسی تأثیر هوش فرهنگی بر سازگاری بینافرهنگی و عملکرد زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در یادگیری زبان فارسی (Rezaei A. & Sadeghi, 2023)» که داشتن هوش فرهنگی توسط فارسی‌آموزان را باعث درک صحیح و توانایی کارآمد در عملکرد آن‌ها در یادگیری زبان فارسی می‌دانند؛ اما به دلیل این‌که بر روی توانش بینافرهنگی زبان‌آموزان انجام شده و نه معلمان، از ذکر جزئیات صرف‌نظر می‌کنیم.

پژوهش پیش‌رو، به دنبال پیدا کردن ارتباط بین میزان هم‌بستگی بین توانش بینافرهنگی مدرس آزفا و عملکرد زبانی فارسی‌آموز در چهار مهارت اصلی زبانی در کلاس درس است و مطالعه به صورت هم‌بستگی پسارویدادی انجام شده و پژوهشگر دخالتی در تدریس مدرسان نداشته است. از آنجا که تا به حال پژوهشی به این صورت انجام نگرفته، در این مقاله تلاش شده به اهمیت و اندازه‌گیری مقدار توانش بینافرهنگی مدرس و رابطه آن با نمره و عملکرد زبانی زبان‌آموز پرداخته شود.

۴. روش‌شناسی پژوهش

در این قسمت ابتدا جامعه آماری پژوهش و سپس ابزار و شیوه‌های گردآوری توضیح داده شده است.

۴.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش؛ شامل مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و زبان‌آموزان غیرایرانی‌شان است.

انتخاب مدرسان (آزمودنی‌ها) به صورت زیر بود: ابتدا با مراجعه به درگاه سازمان امور دانشجویان^۱، مراکز آزفای دارای مجوز کل کشور ملاحظه شدند. سپس در تارنمای تخصصی هریک از این مراکز، مدرسان آزفا شناسایی شدند و به هر کدام از ایشان که قابل دسترسی بودند، با روش‌های مختلفی پرسش‌نامه به صورت برخط ارسال شد. از تعداد ۷۵ نفر مدرس که از طریق تارنمای هر مرکز در دسترس بودند، ۲۷ نفر تمایل خود را برای شرکت در پژوهش نشان دادند و پرسش‌نامه سنجش میزان هوش بینافرهنگی را تکمیل کردند.

۴.۲. ابزارها و شیوه‌های گردآوری

برای انجام این پژوهش، از پرسش‌نامه بسته هوش بینافرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسش‌نامه؛ شامل ۲۰ سؤال بود که بر اساس مقیاس لیکرت، به صورت هفت‌گزینه‌ای، از کاملاً مخالف تا کاملاً

^۱. فهرست این مراکز از طریق این پیوند قابل مشاهده است:

موافق طراحی شده است. سپس گزینه‌ها از لحاظ مفهومی و زبانی، متناسب‌سازی و ویرایش شدند؛ تا آزمودنی‌ها راحت‌تر با آن ارتباط بگیرند. این پرسش‌نامه، توانایی شرکت‌کنندگان در برقراری ارتباط بهتر در فرهنگ‌های متفاوت را از طریق چهار مؤلفه فراشناختی، دانشی، انگیزشی و رفتاری می‌سنجد. آلفای کرونباخ برای هر مؤلفه به صورت زیر است:

فراشناختی ۰,۷۶، دانشی ۰,۸۴، انگیزشی ۰,۷۶، رفتاری ۰,۸۳.

روایی محتوایی پرسش‌نامه، توسط کاظمی (۱۳۸۷)، ودادی و عباسعلی‌زاده (۱۳۸۸)، تسلیمی و همکاران (۱۳۸۸) و قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۰) تایید شده است. قدم‌پور و همکاران، ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰,۸۵ گزارش کرده‌اند.

شیوه گردآوری نمرات زبان‌آموزان به این طریق بود که پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌های هوش بینافرهنگی مدرسان، از آن‌ها خواسته شد تا نمرات زبان‌آموزان آخرین ترمی که تدریس داشته‌اند را نیز در پرسش‌نامه وارد کنند. با توجه به این‌که حداکثر نمره در سنجش هر مدرس، متفاوت بود و نمرات یا از ۱۰۰ یا از ۲۰ بودند، همه نمرات نسبت‌گیری شده و از ۲۰ نمره در تحلیل این پژوهش لحاظ شدند. بنابراین، پژوهش‌گر تغییری در روند تدریس آزمودنی‌ها ایجاد نکرده و به صورت پساویدادی به بررسی میزان همبستگی پرداخته است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در این پرسش‌نامه بیست‌سؤالی لیکرتی؛ مؤلفه فراشناختی در سؤالات شماره ۱ تا ۴، مؤلفه دانشی در سؤالات شماره ۵ تا ۱۰، مؤلفه انگیزشی در سؤالات شماره ۱۱ تا ۱۵ و مؤلفه رفتاری در سؤالات شماره ۱۶ تا ۲۰ سنجیده شدند. هر سؤال، دارای حداقل ۱ و حداکثر ۷ نمره بود (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) که با توجه به پاسخ هر آزمودنی، مؤلفه‌ها جداگانه نمره‌گذاری شدند. در مؤلفه فراشناختی، حداقل نمره ۴ و حداکثر نمره ۲۸، در مؤلفه دانشی، حداقل نمره ۶ و حداکثر نمره ۴۲، در مؤلفه انگیزشی حداقل نمره ۵ و حداکثر نمره ۳۵ و در مؤلفه رفتاری نیز حداقل نمره ۵ و حداکثر نمره ۳۵ می‌تواند باشد. در نهایت، با جمع نمرات مؤلفه‌ها، حداقل نمره این پرسش‌نامه ۲۰ و حداکثر نمره ۱۴۰ می‌تواند باشد.

به همین ترتیب، نمرات کسب‌شده توسط آزمودنی‌ها در هر مؤلفه جداگانه و جمع کل نمرات نیز محاسبه شد. در جدول زیر نمرات کسب‌شده از هر مؤلفه و همچنین میانگین نمرات زبان‌آموزان هر آزمودنی (مدرس) شرح داده شده است:

جدول ۱: نمرات آزمودنی‌ها

آزمودنی / مؤلفه	فراشناختی (از ۲۸ نمره)	دانشی (از ۴۲ نمره)	انگیزشی (از ۳۵ نمره)	رفتاری (از ۳۵ نمره)	جمع (از ۱۴۰ نمره)	میانگین نمرات کلاس (از ۲۰ نمره)
آزمودنی شماره ۱	۲۳	۲۵	۲۰	۲۶	۹۴	۱۸,۲۵
آزمودنی شماره ۲	۲۵	۳۱	۳۱	۲۶	۱۱۳	۱۹
آزمودنی شماره ۳	۱۴	۲۱	۲۳	۲۶	۸۴	۱۵,۵
آزمودنی شماره ۴	۲۲	۲۴	۳۰	۲۲	۹۸	۱۷,۲۵
آزمودنی شماره ۵	۲۳	۲۷	۲۷	۲۷	۱۰۴	۱۷,۵
آزمودنی شماره ۶	۲۱	۲۳	۳۱	۲۰	۹۵	۱۸
آزمودنی شماره ۷	۲۳	۲۸	۲۸	۲۵	۱۰۴	۱۷
آزمودنی شماره ۸	۲۴	۳۳	۳۰	۲۹	۱۱۶	۱۸,۵
آزمودنی شماره ۹	۲۴	۳۰	۳۱	۳۰	۱۱۵	۱۸,۵۳
آزمودنی شماره ۱۰	۱۹	۲۲	۳۰	۲۴	۹۵	۱۸,۵
آزمودنی شماره ۱۱	۲۳	۳۱	۲۷	۲۸	۱۰۹	۱۸
آزمودنی شماره ۱۲	۱۶	۱۱	۱۸	۲۱	۶۶	۱۶
آزمودنی شماره ۱۳	۲۷	۳۳	۳۴	۳۰	۱۲۴	۲۰
آزمودنی شماره ۱۴	۱۹	۲۵	۲۵	۱۷	۸۶	۱۷,۶
آزمودنی شماره ۱۵	۱۵	۱۰	۲۵	۲۷	۷۷	۱۲,۵
آزمودنی شماره ۱۶	۱۹	۲۴	۲۶	۲۶	۹۵	۱۸
آزمودنی شماره ۱۷	۲۶	۳۵	۳۴	۲۷	۱۲۲	۲۰
آزمودنی شماره ۱۸	۲۳	۲۱	۳۱	۲۴	۹۹	۱۹
آزمودنی شماره ۱۹	۲۴	۳۰	۳۱	۳۰	۱۱۵	۱۸
آزمودنی شماره ۲۰	۱۹	۲۶	۲۲	۲۲	۸۹	۱۵
آزمودنی شماره ۲۱	۲۵	۳۰	۳۳	۳۰	۱۱۸	۱۸
آزمودنی شماره ۲۲	۲۳	۲۵	۳۰	۳۰	۱۰۸	۱۷,۵
آزمودنی شماره ۲۳	۲۴	۳۴	۳۲	۳۰	۱۲۰	۱۷,۳
آزمودنی شماره ۲۴	۲۱	۱۸	۳۰	۲۱	۹۰	۱۸,۷۵
آزمودنی شماره ۲۵	۱۵	۱۸	۲۳	۲۲	۷۹	۱۴,۵
آزمودنی شماره ۲۶	۲۴	۳۰	۳۴	۲۹	۱۱۷	۱۹
آزمودنی شماره ۲۷	۲۱	۲۸	۳۰	۲۷	۱۰۶	۱۵

همان‌طور که تقریباً از اعداد و نمرات پیداست، بین نمرات کسب‌شده از آزمون با میانگین نمرات کلاس، رابطه‌ای برقرار است که برای به‌دست آوردن دقیق‌تر این رابطه، از قاعده ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

با استفاده از قاعده بالا، میزان ضرایب همبستگی محاسبه و در جدول زیر آورده شد:

جدول ۲: ضرایب همبستگی مؤلفه‌ها

مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	جمع کل
فراشناختی	دانشی	انگیزشی	مؤلفه رفتاری	نمرات آزمون	
۰,۸۲	۰,۶۷	۰,۶۵	۰,۴۱	۰,۷۲	ضریب همبستگی هر مؤلفه/کل آزمون با نمرات فارسی‌آموزان

۶. تفسیر داده‌ها

تا به این‌جا میزان همبستگی بین توانش بینا فرهنگی مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و عوامل چهارگانه آن، با کیفیت آموزش و زبان‌آموزانشان به‌وسیله پرسش‌نامه چهارمؤلفه‌ای هوش بینا فرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) بررسی شد. مؤلفه اول؛ «فراشناختی» بود که ۴ سؤال داشت و مدل و مفروضات ذهنی مدرسان و درک آنان از هنجارهای مختلف فرهنگی و توانایی برنامه‌ریزی بر اساس تفاوت‌های فرهنگی را می‌سنجید. ضریب همبستگی این مؤلفه، ۰,۸۲ گزارش شد. به‌طور کلی، مقادیر همبستگی بین ۰,۵ تا ۰,۷ به‌عنوان همبستگی متوسط و مقادیر بالای ۰,۷ به‌عنوان همبستگی قوی شناخته می‌شوند. در اینجا ضریب همبستگی مؤلفه شناختی از ۰,۷ بیشتر است که نشان‌دهنده قوی بودن این ارتباط است. از این‌رو، می‌توان نتیجه گرفت؛ توانایی مدرسان آزا در برنامه‌ریزی، پیش‌بینی، ارزیابی، بازنگری مدل‌ها و مفروضات ذهنی و درک ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی مردم ملیت‌های مختلف در موقعیت‌های چندفرهنگی، کیفیت تدریس آن‌ها را بهتر کرده و در نتیجه، یادگیری و نمرات فارسی‌آموزان را افزایش می‌دهد. دانش «فراشناختی» با مؤلفه بعدی؛ یعنی «دانشی» که از ۶ سؤال تشکیل شده بود، ارتباط نزدیکی دارد. مؤلفه «دانشی»، میزان دانش و اطلاعات مدرسان از ارزش‌های متفاوت، قوانین کشورها، لغات و دستور زبان‌های مختلف، نظام ازدواج آن‌ها، آثار تاریخی، صنایع دستی و هنری و به‌طور کلی، سیستم‌های اقتصادی، حقوقی و اجتماعی فرهنگ‌های متفاوت را می‌سنجید. ضریب همبستگی این مؤلفه، با کیفیت تدریس مدرسان آزا ۰,۶۷ بود که با توجه به نزدیک بودن این عدد، به ۰,۷ و وجود همبستگی متوسط می‌توان نتیجه گرفت، دانش و آگاهی مدرسان آزا از فرهنگ‌ها، هنجارها، ارزش‌ها، شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی و حتی زبان مبدأ فارسی‌آموزانشان در یادگیری و بهبود نمرات فارسی‌آموزان اثرگذار است. به عبارت دیگر، هرچه

مدرسان با عناصر مختلف فرهنگی زبان‌آموزانشان بیشتر آشنا باشند و تلاش کنند در نحوه تدریس خود هم به فرهنگ مبدأ و هم فرهنگ مقصد توجه کنند، تفاوت‌ها و شباهت‌ها را با دقت بالاتری می‌بینند و از بروز سوءتفاهم‌ها جلوگیری می‌کنند. سومین مؤلفه «انگیزشی» بود با ۵ سؤال که انگیزه و مقدار انرژی‌ای که مدرسان برای تعامل با فرهنگ‌های مختلف و یادگیری در مورد آن‌ها صرف می‌کنند را می‌سنجید. ضریب همبستگی این مؤلفه، ۰٫۶۵ به‌دست آمد که بین بازه ۰٫۵ تا ۰٫۷ و دارای همبستگی متوسط است. این عدد، نشان‌دهنده این است که این مؤلفه نیز همانند دو مؤلفه دیگر، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اثرگذار در افزایش هوش بینافرهنگی و درنتیجه توانش بینافرهنگی مدرسان به‌شمار می‌رود؛ یعنی هرچه انگیزه مدرسان از تعامل با فرهنگ‌های متفاوت فارسی‌آموزانشان بیشتر باشد و میزان لذت بردن و حتی کنترل احساسات و رفتار در هنگام وجود تفاوت فرهنگی، قوی‌تر باشد، کیفیت تدریس نیز بهتر است. در آخر، مؤلفه «رفتاری» با ۵ سؤال که توانایی انطباق دادن رفتار با دانش بینافرهنگی و میزان منعطف بودن در مواجهه با فرهنگ‌های مختلف و به‌طور کلی، کنش کلامی و غیرکلامی متناسب با موقعیت در برابر فارسی‌آموزانی که از فرهنگ‌های متفاوت بودند را می‌سنجید، همبستگی مثبت اما ضعیفی با کیفیت تدریس داشت و ضریب آن کمتر از ۰٫۵ یعنی ۰٫۴۱ به‌دست آمد. می‌توان نتیجه گرفت؛ با این‌که نشان دادن رفتار متناسب با شرایط بینافرهنگی حائز اهمیت است؛ ولی تغییر بالقوه و اصلاح جهان‌بینی و دیدگاه‌ها، تأثیرش از تغییر بالفعل و صریح در رفتار بر روی کیفیت تدریس بیشتر است. احتمالاً به این دلیل است که تغییرات ذهنی و فراشناختی معمولاً پایدارتر از تغییرات رفتاری هستند. رفتارها ممکن است، تحت تأثیر شرایط محیطی یا فشارهای اجتماعی قرار گیرند و پایدار نباشند؛ در حالی که تغییر در دانش و نگرش‌ها معمولاً به‌صورت عمیق‌تری ریشه‌دار می‌شود و می‌تواند به مرور به تغییرات پایدار در رفتار منجر شود (Schunk, 2012; Dweck, 2006).

همچنین در پایان، میزان همبستگی کل آزمون با نمرات زبان‌آموزان ۰٫۷۲ گزارش شد که با توجه به این‌که از ۰٫۷ بالاتر است، نشان‌دهنده یک رابطه همبستگی قوی بین توانش بینافرهنگی مدرسان آزفا و عملکرد فارسی‌آموزان است و فرضیه دوم مطرح‌شده در ابتدای پژوهش را اثبات می‌کند. این یافته با دیدگاه نظریه‌پردازانی چون دیمیتروف (۲۰۱۲) و بیکر (۲۰۰۸) و پژوهش‌های اگیتیم (۲۰۲۲)، تزولی (۲۰۲۳) و گولر و کارابینر (۲۰۱۳) که معتقد به داشتن تأثیر مثبت توانش بینافرهنگی مدرسان بر روی کیفیت تدریستان هستند، هم‌سو بود.

در ادامه؛ براساس یافته‌های این پژوهش، میانگین نمرات تمامی مؤلفه‌های هوش بینافرهنگی مدرسان ۱۰٫۱۴ است که چون از حد وسط جمع نمرات تمام مؤلفه‌ها (۸۰) بالاتر است، پس تأییدی بر دارا بودن مدرسان از توانش بینافرهنگی می‌شود. همچنین بیشترین نمره، مربوط به مؤلفه انگیزشی با میانگین ۲۸٫۳ و کمترین نمره مربوط به مؤلفه فراشناختی با میانگین ۲۱٫۵ است که نشان می‌دهد مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تمایل زیادی به تعامل در فرهنگ‌های متفاوت و انگیزه بالایی برای دانستن فرهنگ‌ها دارند. پس می‌توان نتیجه

گرفت؛ این مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دارای توانش بینافرهنگی بالایی هستند. این موضوع، فرضیه اول این پژوهش را اثبات می‌کند. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های اسلامی (۱۳۹۹) که میزان هوش فرهنگی مدرسان آزا و کزازی (۱۴۰۱) و اطفیان (۱۳۹۴) که میزان هوش فرهنگی معلمان ابتدایی ایرانی را در سطح بالایی به‌دست آورده بودند، همسو بود.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

هدف از نگارش این مقاله، بررسی میزان همبستگی بین توانش بینافرهنگی مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و عملکرد فارسی‌آموزانشان بود. این مقاله، درصدد پاسخ‌دادن به دو سؤال اصلی برآمد؛ اول این‌که میزان توانش بینافرهنگی مدرسان آزفای ایرانی، چه اندازه است و دوم این‌که آیا میان این توانش و کیفیت تدریس مدرسان و درنهایت عملکرد زبان‌آموزانشان، همبستگی و رابطه معناداری وجود دارد یا خیر. این پژوهش کمی، با تکیه بر چارچوب نظری ارائه‌شده توسط کراس (۱۹۸۹) درباره توانش بینافرهنگی، نظریه دیمیتروف (۲۰۱۴) درباره توانش بینافرهنگی در مدرسان زبان و نظریه ارلی و آنگ (۲۰۰۳) درباره هوش فرهنگی و انواع مؤلفه‌های آن و همچنین استفاده از ابزار اندازه‌گیری هوش فرهنگی آنگ (۲۰۰۴) با مشخص کردن ۴ مؤلفه فراشناختی، دانشی، انگیزشی و رفتاری، به بررسی دو سؤال مطرح‌شده پرداخت. روش اجرای پژوهش، به این صورت بود که پس از به پایان رسیدن ترم تحصیلی، چند مرکز آموزش زبان فارسی و همچنین دوره‌های کلاس خصوصی مدرسان، میانگین نمرات فارسی‌آموزان هر مدرس، جمع‌آوری شد و پرسش‌نامه هوش فرهنگی برای مدرسان به شکل برخط، ارسال و پاسخ‌ها دریافت شد. داده‌ها نشان دادند که به‌طور کلی، میزان هوش بینافرهنگی و درنتیجه، میزان توانش بینافرهنگی مدرسان ایرانی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سطح بالایی قرار دارد. این نتیجه مسرت‌بخش است و می‌تواند بیانگر این باشد که مدرسان ایرانی، به‌خصوص مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان قادرند، نیازهای فارسی‌آموزان با فرهنگ‌ها، زبان‌ها و نژادهای متفاوت را به‌خوبی بشناسند و انگیزه برآمدن از عهده مسائل و مشکلات چندفرهنگی را دارند و درصورت نیاز در شرایط بینافرهنگی، منعطف و متناسب عمل می‌کنند. حتی می‌توان گفت که زبان فارسی به این امر کمک می‌کند؛ زیرا این زبان، زبان فرهنگ، ادب و احساس است و با در بر گرفتن اقوام و ملل گوناگون، پیشینه‌ای غنی در باب مسائل فرهنگی دارد.

همچنین داده‌ها نشان دادند؛ میزان نمرات کسب‌شده توسط مدرسان، در مؤلفه انگیزشی نسبت به دیگر مؤلفه‌ها بیشتر بوده که از تحلیل این موضوع چنین برمی‌آید؛ مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تمایل و انگیزه افزایش میزان توانش بینافرهنگی خود و در نتیجه ایجاد تعامل مؤثرتر با فارسی‌آموزانشان را دارند و نیز توجه و انرژی خود را بر اساس علاقه درونی‌شان با اطمینان از توانایی‌هایی که دارند، به سمت هدفشان هدایت کرده و کنترل خوبی بر روی احساسات خود دارند؛ درنتیجه در محیط‌های بینافرهنگی، احساس راحتی و خرسندی دارند.

پس از اندازه‌گیری و تحلیل میزان توانش بینا فرهنگی مدرسان، با استفاده از آمار استنباطی، ضریب همبستگی میان نمره کسب‌شده در پرسش‌نامه و معدل پایان ترم فارسی‌آموزان هر مدرس محاسبه شد. تحلیل آماری نشان داد که میان توانش بینا فرهنگی مدرسان آزا و فارسی‌آموزانشان رابطه همبستگی مثبتی وجود دارد. وجود همبستگی مثبت نشان می‌دهد که هرچه توانش بینا فرهنگی مدرسان بیشتر باشد، احتمال موفقیت و یادگیری بهتر فارسی‌آموزان و نمرات آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. عدد این همبستگی ۰,۷۲، به دست آمد که نشان‌دهنده یک رابطه نسبتاً قوی است. این عدد نشان می‌دهد که توانش بینا فرهنگی مدرسان، تأثیر قابل توجهی بر یادگیری فارسی‌آموزان دارد و از اهمیت ویژه‌ای در امر آموزش برخوردار است. همچنین، بیشترین میزان همبستگی بین مؤلفه‌ها و نمرات، در مؤلفه فراشناختی مشاهده شد. به عبارت دیگر؛ هرچه نمره کسب شده در مؤلفه فراشناختی بیشتر باشد؛ یعنی با استناد به آنگ (۲۰۰۴) مدرسان فقط بر ساختارهای دانش معمولی خودشان تکیه نکنند و با توجه به شرایطی که در آن قرار دارند، از بین ساختارهای دانش متعدد، مناسب‌ترین آن را انتخاب کنند و در شیوه تدریس خود اعمال کنند، ارتباط بینا فرهنگی بهتر شکل می‌گیرد و بر روی یادگیری و بهبود نمرات فارسی‌آموزان اثرگذار خواهد بود.

از آن‌جا که هر چهار مؤلفه هوش بینا فرهنگی (فراشناختی، دانشی، انگیزشی و رفتاری) در مدرسان، دارای همبستگی مثبت و رابطه متوسط رو به قوی با یادگیری و نمرات فارسی‌آموزان داشت، پس می‌توان گفت؛ توانش بینا فرهنگی، بر کیفیت تدریس زبان فارسی اثر مثبت دارد. به عبارت دیگر؛ هرچه میزان شناخت از ارزش‌ها در فرهنگ‌های مختلف، هنجارها و ناهنجاری‌ها، قوانین و سیستم‌های کشورهای مختلف، زبان مبدأ زبان‌آموزان و به‌طور کلی، فرهنگ‌های متفاوت زبان‌آموزان بیشتر باشد، مدرسان در مفروضات فرهنگی خود انعطاف بیشتری داشته و برنامه‌ریزی کلامی و رفتاری خودشان را بر اساس ترجیحات فرهنگی زبان‌آموزان خارجی انجام می‌دهند. مدرس توانمند بینا فرهنگی با قالب و ظرفی که زبان‌آموز در آن وجود دارد و اندیشه و احساس می‌کند، آشناست و به‌طور کلی، جهان‌بینی زبان‌آموزان را درک می‌کند و با برقراری رابطه درست اجتماعی که از دانش بینا فرهنگی به دست می‌آید، با زبان، بین اعضای فرهنگ‌های متنوع ارتباط برقرار می‌کند. در ادامه، توانش بینا فرهنگی باعث افزایش انگیزه برای به کارگیری و اعمال مستقیم و غیرمستقیم مسائل بینا فرهنگی در محیط آموزشی، روش تدریس، برنامه درسی و محتوای آموزشی می‌شود. بعد از اعمال این موضوع در تعاملات کلاسی، می‌توان انتظار افزایش علاقه به یادگیری فارسی، انگیزه بیشتر برای درس خواندن، بهبود یادگیری و در پی آن، بالا رفتن عملکرد مهارت‌های چهارگانه و نمرات زبان‌آموزان را داشت.

واضح است که عوامل اثرگذار دیگری در کیفیت تدریس زبان فارسی وجود دارند که پژوهش حاضر توانسته فقط یکی از عوامل افزایش کیفیت و اثرگذاری تدریس زبان فارسی را به مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان معرفی کند. مدرسان آزا می‌توانند با تقویت هوش بینا فرهنگی خود و در ادامه، افزایش توانش بینا فرهنگی‌شان،

کلاسی که زبان‌آموزانی از فرهنگ‌های مختلف در آن هستند را بهتر مدیریت کنند و زبان فارسی را به شیوه‌ای راحت‌تر و مؤثرتر تدریس کنند؛ تا علاقه و انگیزه فارسی‌آموزان را برانگیزند. ممکن است در بحث زبان‌دوم‌آموزی که بافت آموزشی متفاوت از بافت طبیعی است، تاحدودی شرایط سازگاری بینا فرهنگی دشوار باشد. در چنین محیطی، حتی کوچک‌ترین اشاره نیز می‌تواند باعث سوء تفاهم شود (Rezaei A. & Sadeghi, 2023). اما از آن‌جا که زبان فارسی نیز پیشینه‌ای قوی از لحاظ تاریخی و فرهنگی دارد و می‌تواند مشابهت‌هایی با تاریخ، فرهنگ و زبان دیگر زبان‌آموزان داشته باشد، اگر مدرس بتواند این مشابهت‌ها را استخراج کند و فرهنگ زبان‌آموز و فرهنگ‌های مبدأ را بشناسد و به‌دقت در انتخاب محتوا و روش تدریس و رفتار خود تأثیر دهد، باعث جلب اعتماد و افزایش علاقه زبان‌آموز می‌شود. هنگامی که زبان‌آموز غیرفارسی‌زبان، اشتراکاتی فرهنگی در زبان مقصد و مبدأ ببیند و در مقابل، به فرهنگش نیز احترام گذاشته شده و درک شود، علاقه‌مندتر، با انگیزه‌تر و مشتاق‌تر شده و در یادگیری همت بیشتری می‌گمارد.

طبق رویکرد آنگ و همکاران (۲۰۰۷، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) برای تقویت عملکرد در هر مؤلفه، راهکارهایی برای مدرسان نیز وجود دارد که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود:

• هوش فراشناختی:

۱. تأمل و بازبینی: تأمل کردن درباره فرضیات و تعصبات فرهنگی خود به‌طور منظم و داشتن یک دفترچه و یادداشت کردن عقاید و فرضیات قبلی و جدید و تجربه‌های کسب‌شده می‌تواند به آگاهی بیشتر درباره این‌که چگونه پیشینه فرهنگی بر تدریس اثر می‌گذارد، کمک کند.
۲. برنامه‌ریزی فرهنگی: داشتن برنامه‌ریزی و استراتژی‌هایی برای مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی، قبل از تعامل با زبان‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف باعث پیش‌بینی سوء تفاهم‌های فرهنگی احتمالی می‌شود.

• هوش دانشی:

۱. آموزش فرهنگی: صرف زمان برای یادگیری درباره فرهنگ‌های خود و زبان‌آموزان که شامل مطالعه تاریخ، ارزش‌ها، نکات خاص زبانی، سبک‌های ارتباطی، هنجارهای اجتماعی و قوانین است.
۲. استفاده از مواد اصیل (واقعی): جستجو و پیدا کردن و سپس گنجاندن مواد فرهنگی واقعی؛ مانند فیلم‌ها، ادبیات و مقالات خبری در تدریس که باعث می‌شود زبان‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی واقعی آشنا شوند.

• هوش انگیزشی:

۱. پرورش کنجکاوی: تقویت کردن علاقه و کنجکاوی واقعی درباره فرهنگ‌های دیگر که می‌تواند از طریق شرکت در برنامه‌های تبادل فرهنگی یا حضور در رویدادهای فرهنگی محقق شود.

۲. تعیین اهدافی شخصی: تعیین کردن اهداف خاص و قابل دستیابی برای بهبود توانش بینافرهنگی. مثلاً با یادگیری یک زبان جدید یا شرکت در کارگاه‌های آموزشی بینافرهنگی هوش انگیزشی خود را تقویت کنند.

• هوش رفتاری:

۱. قابلیت تطبیق: با تغییر سبک تدریس برای گنجاندن دیدگاه‌های فرهنگی متنوع در کلاس، تمرینی برای تطبیق دادن رفتارهای کلامی و غیرکلامی خود با زمینه‌های فرهنگی مختلف انجام شود.
۲. نقش‌آفرینی: شرکت در تمرینات نقش‌آفرینی که تعاملات بینافرهنگی را شبیه‌سازی می‌کنند، توانایی پاسخ‌گویی مناسب در موقعیت‌های فرهنگی مختلف را بهبود می‌بخشد.

نکات دیگری نیز توسط راجرام^۱ (۲۰۲۳) براساس رویکرد آنگ به‌طور خلاصه گردآوری شده که می‌توانند برای افزایش هوش فرهنگی مدرسان زبان‌های خارجی مفید باشند:

۱. آشنا شدن با هنجارهای فرهنگی، ارزش‌ها و سبک‌های ارتباطی پیشینه‌های مختلف زبان‌آموزان.
 ۲. مطالعه ادبیات دیگر فرهنگ‌ها و به‌دست آوردن تجربه و درک عمیق از فرهنگ‌های مختلف.
 ۳. تطبیق روش‌های آموزش زبان با ارزش‌ها و هنجارهای دیگر فرهنگ‌ها و استفاده از عناصر و نمادهای فرهنگی مانند موسیقی و هنر.
 ۴. ایجاد محیطی محترمانه برای گرمی داشتن تنوع فرهنگی موجود در کلاس.
- و در آخر طبق نظر سدکر و سدکر^۲ (۲۰۰۱) توصیه می‌شود، مدرسان آگاهی خود را از انواع تبعیض‌ها و اثراتی که روی زبان‌آموز می‌گذارد افزایش دهند، مواد آموزشی و نحوه مدیریت کلاس خود را نقادانه بررسی کنند، بیشتر از زندگی‌نامه‌ها، روزنامه‌ها و سفرنامه‌ها و محتوای فرهنگی استفاده کنند و به دور از تعصبات ملیتی و قومیتی به زبان‌آموزان و تجربه‌های آنان گوش فرا دهند.

فهرست منابع:

- اسلامی، فرانک (۱۳۹۹). «هوش فرهنگی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده آن». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره ۱۹، شماره ۱.
- اطیفیان، آمنه. (۱۳۹۴). تعیین شایستگی‌های چندفرهنگی معلمان و سنجش آنها در مدارس ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

¹. Rajaram

². Sadker

- افضلی، سعیده؛ صادقی، علی رضا؛ موسی پور، نعمت الله و قادری، مصطفی (۱۴۰۱). «ارزیابی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان». *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۱۱، شماره ۱.
- برجانیان، ماری (۱۳۷۳). *فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حقانی، نادر (۱۳۸۴). «مهارت پنجم». *پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره ۲۵.
- خدادادیان، مهدی و ابطحی، سید مهدی (۱۳۹۵). «هوش فرهنگی و یادگیری مهارت‌های زبان فارسی در فارسی آموزان غیرایرانی». *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، دوره ۵، شماره ۲.
- دوبختی، لیلا (۱۴۰۰). «کنکاشی در توانش فرهنگی در آموزش و فراگیری زبان انگلیسی: معلمان، زبان‌آموزان و مطالب درسی در عصر جهانی‌سازه شده». *مطالعات زبان و ترجمه*، دوره ۵۴، شماره ۳.
- رضایی اردانی، فضل الله و صادقی، مهدی (۱۴۰۲). «بررسی تأثیر هوش فرهنگی بر سازگاری بین‌فرهنگی و عملکرد زبان آموزان غیرفارسی زبان در یادگیری زبان فارسی». *نشریه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، دوره ۴، شماره ۱.
- رضایی‌شریف، علی؛ شیخ الاسلامی، علی و رجب پور نیک نام، فاطمه (۱۳۹۵). «اعتباریابی مقیاس صلاحیت چندفرهنگی روانشناسی مدرسه در مشاوران مدارس». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دوره ۷، شماره ۲۵.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). چندفرهنگی و نسبت آن با آموزش. *رشد تکنولوژی آموزشی*، دوره ۲۸، شماره ۴.
- فیاضی، مرجان و جان‌نثاراحمدی، هدی (۱۳۸۵). «هوش فرهنگی؛ نیاز مدیران در قرن تنوع». *نشریه تدبیر*، شماره ۱۷۲.
- کزازی، منصور (۱۴۰۱). تعیین میزان شایستگی چندفرهنگی معلمان ابتدایی شهر تهران، همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، دوره ۱۰.
- مالمیر، علی (۱۴۰۰). «رابطه بین تعامل توان بین‌فرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های کلامی پرسامد انگلیسی». *مطالعات زبان و ترجمه*، دوره ۵۴، شماره ۳.
- وکیلی فرد، امیررضا و عباسی جوکندان، الهام (۱۴۰۳). «توانش ارتباطی بین‌فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی: دیدگاه فارسی آموزان غیرایرانی». *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، دوره ۱۷، شماره ۱.

References:

- Afzali, S., Sadeghi, A., Musapour, N., Ghaderi, M. (2022). Evaluation of Multicultural Literacy Dimensions of Farhangian University Students – teachers. *Educational and Scholastic Studies*, 11 (1). [In Persian]
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, 3(3), 335-371.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y. (2004). The measurement of cultural intelligence. *Academy of Management Meetings Symposium on Cultural Intelligence in the 21st Century*.
- Ang, S., Van Dyne, L., Tan, M. L. (2011). Cultural Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 582–602). Cambridge: Cambridge University Press.

- Archibald, J. A., Davis, L., Haig-Brown, C.** (2008). Indigenous knowledges and the university. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 1-9 .
- Atifian, A.** (2015). Determining the multicultural competencies of teachers and assessing them in elementary schools (Master's thesis). Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Baker, W.** (2008). A critical examination of ELT in Thailand: The role of cultural awareness. *RELC*, 39 (1), 131-146
- Bandura, A.** (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51: 269–290.
- Bischof, M. Kessling, V. et al.** (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Bridjanian, M.** (1995). A Glossory of technical terms of Philosophy and Social science. Tehran: Institute for Humanities and Cultural studies. [In Persian]
- Brislin, R., Worthley, R., MacNab, B.** (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, 31: 40–55
- Byram, M.** (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cross, Terry.** (2012). Cultural competence continuum. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 83-85.
- Deardorff, D. K.** (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Deardorff, Darla K.** (2009). Exploring Interculturally Competent Teaching in Social Sciences Classrooms. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2 (1), 1-18.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dimitrov, N. Haque, A.** (2016). Intercultural Teaching Competence: A Multidisciplinary Framework for Instructor Reflection. *Intercultural Education: Learning at Intercultural Intersections*, 27(5), 437-456 .
- Dimitrov, N. Haque, A.** (2016). *Intercultural Teaching Competence in the Disciplines*, Hershey, PA: IGI Global.
- Dimitrov, Nanda, Debra L. Dawson, Karyn C. Olsen, and Ken N. Meadows.** (2014). Developing the Intercultural Competence of Graduate Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 44 (3), 86–103.
- Dimitrov, Nanda.** (2012a). *The Development of Disciplinary Communication Competence among Teaching Assistants*. Stillwater, OK: New Forums Press .
- Dimitrov, Nanda.** (2012b). Teaching without borders: Assessing the intercultural competence of teaching assistants, Paper presented at the Teaching Graduate Students to Teach Conference, Vancouver, BC.
- Dobakhti, L.** (2021). An Exploration of Linguistic and Cultural Competence in Language Teaching and Acquisition: Teachers, Learners and Materials in the Globalized Era. *Language and Translation Studies*, 54 (3). [In Persian]
- Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Earley, P. C., & Ang, S.** (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. CA: Stanford University Press.

- Egitim, S.** (2024). Does language teachers' intercultural competence influence oral participation in EFL classrooms?: unveiling learner perspectives through a mixed methods inquiry. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, ۴۴, ۱-۱۶.
- Eslami, F.** (2020). Cultural Intelligence of Persian Language Teachers to Non-Persian Speakers and Its Predicting Variables. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 19 (1). [In Persian]
- Fayyazi, M., Jannesar, A., H.** (2006). Cultural intelligence is a necessity for managers in the age of diversity. *Tadbir*, 172. [In Persian]
- Gooden, Doreen J, Carole, Creque and Chin-Loy, Claudette** (2017). The impact of metacognitive, cognitive and motivational cultural intelligence on behavioral cultural intelligence. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 16 (3), 223.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Chua, E.** (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Haghani, N.**, (2005). The fifth skill. *Research in contemporary world literature*, 10 (25). [In Persian]
- Hall, E. T.** (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hu, Shangui, et al.** (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: Roles of social media usage and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 42-57.
- Kanfer, R., & Heggestad, E. D.** (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19: 1-56.
- Karabinar, S., & Guler, C. Y.** (2013). A review of intercultural competence from language teachers' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1316-1328.
- Kazazi, M.** (2022). Determining the level of multicultural competence of primary school teachers in Tehran, *National Conference on Management Research and Humanities in Iran*, 10. [In Persian]
- Khodadadian, M., Abtahi, M.** (2016). Cultural Intelligence and Learning Linguistic Abilities in Non- Iranian Persian Language Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5 (2). [In Persian]
- Lázár, I.** (2015). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43(2), 208-221.
- Liddicoat, A. J.** (2014). Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. *Intercultural Pragmatics*, 11(2), 259-277.
- Malmir, Ali.** (2021). The Relationship between EFL Teachers' Intercultural Communicative Competence (ICC) and their Students' Pragmatic Knowledge: A Case of Common English Speech Acts. *Language and Translation Studies*, 54 (3). [In Persian]
- Ng, K.Y., Van Dyne, L., & Ang, S.** (2012). Cultural Intelligence: A Review, Reflections, and Recommendations for Future Research. In A.M. Ryan, F.T.L. Leong, & F.L. Oswald (Eds.), *Conducting Multinational Research: Applying Organizational Psychology in the Workplace* (p. 29-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Paige, R. Michael.** (1996). *Intercultural Trainer Competencies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedersen, P. B.** (2001). Multiculturalism and the paradigm shift in counselling: Controversies and alternative futures. *Canadian Journal of Counselling*, 35(1), 15-25.

- Polat, S., & Ogay Barka, T.** (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Rajaram, K.** (2023). Cultural Intelligence in Teaching and Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, 14 (3), 57-118.
- Reid, Eva.** (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943.
- Rezaei, A., F., Sadeghi, M.** (2023). Investigating the effect of cultural intelligence on intercultural adaptation and the performance of non-Persian language learners in learning Persian language. *Research in Teaching Persian Language and Literature*, 4 (1). [In Persian]
- Rezaeisharif, A., Sheykhoeslami, A., Rajabpoor, N., F.** (2016). Validation of a Multicultural school psychology competency inventory in school counselors. *Quarterly of Educational Measurement*, 7 (25). [In Persian]
- Sadeghi, Alireza.** (2012). Multiculturalism and Education. *Educational Technology Magazine*, 28 (4). [In Persian]
- Sadker, D. and Sadker, M.** (2001) Gender bias: From colonial America to today's classrooms. New York: John Wiley & Sons.
- Schunk, D. H.** (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Sharifian, F.** (2013). Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3(7), 1-11.
- Srite, M., Thatcher J. B., & Galy, E.** (2008). Does within-culture variation Matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management*, 16(1), 1-16.
- Triandis, H. C.** (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw Hill .
- Triandis, H. C.** (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31: 20–26.
- Tzu-Yin Lee, Yun-Chi Ho and Che-Han Chen.** (2023). Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: an empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8 (1).
- Vakilifard, A.R., & Abbasi Jokandan, E.** (2024). Intercultural communication competence in Persian language teaching classes: The perspective of non-Iranian learners. *Journal of Iranian Cultural Research*, 17(1). [In Persian]
- Van Lier, L.** (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

