



Investigating The Correlation Between The Intercultural Competence Of Persian language Teachers To Non-Persian Speakers And Their Persian Learners' Performance

Zahra Abolhassani Chimeh*

Associate Prof, Department of Linguistics, Faculty of Literature & Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran.

Email: zahra.abolhasani@ut.ac.ir

Maedeh Jafari Nodoushan

Corresponding author MA Student, Department of Teaching Persian to non-Persian Speakers, Faculty of Literature & Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran.

Email: m.jafarin11@gmail.com

Abstract:

With the expansion of global communications, flexibility towards different cultures and the ability to manage intercultural interactions have become particularly important. Language, as the most important means of transmitting culture, requires specialists who are familiar with cultural differences and similarities. The main objective of this study was to investigate the correlation between intercultural competence in Persian language teachers (teaching to non-Persian speakers) and the performance of their Persian language learners. To conduct this research, the Ang (2004) Intercultural Intelligence Questionnaire with four components (metacognitive, cognitive, motivational, and behavioral) was employed. Then, each teacher was asked to provide the grades of their last term's Persian language learners. The correlation between the questionnaire-derived scores and the average student grades for each teacher was calculated with the Pearson's correlation coefficient formula. The results of this study demonstrated a direct relationship between teachers' intercultural competence and their teaching quality. In other words, the more teachers were knowledgeable about diverse cultures and respectful toward them, having the motivation in intercultural interaction, being respectful for cultures, incorporating this awareness into their teaching methods and maintaining an open-minded approach in their educational environment, the higher the expected improvement in learning outcomes and grades from students with different cultural backgrounds will be. Furthermore, this study indicated that these teachers exhibited a high level of intercultural competence. At the end of the study, strategies and recommendations were proposed to create an inclusive Persian language classroom environment that embraces cultural diversity instruction and also increases the intercultural intelligence in teachers.

***Cite this article:** Abolhassani Chimeh, Zahra. Jafari Nodoushan, Maedeh. Investigating The Correlation Between The Intercultural Competence Of Persian language Teachers To Non-Persian Speakers And Their Persian Learners' Performance. Vol. 13, No. 2 (Tome 28), October 2024,27-51. DOI: 10.30479/jtpsol.2025.21174.1683

Received on: 11/11/2024

Accepted on: 07/04/2025

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

Today mutual understanding and intercultural competencies are vital as they help us overcome prejudice, discrimination, and misunderstandings among individuals from different cultural backgrounds. Language and culture are interconnected and interact with their environment (Van Lier, 2004). The ability to continuously adapt with people from diverse cultures and manage intercultural communications is crucial. In the global workplace, particularly in foreign language education, it is essential to have individuals who are familiar with various cultures and can communicate effectively (Fayazi, Jan-NesarAhmadi, 2006). Thus, 21st-century teachers must possess multicultural perspectives and intercultural competencies. They should be flexible and tolerant towards different lifestyles, respect the rights of other citizens, and take a strong stand against discrimination (Pederson, 2001). Conflicts and differences in opinion are likely to arise when teachers and learners come from diverse cultural backgrounds (Israth, Thatcher, and Galley, 2008). Lack of adequate knowledge about a nation's culture can lead to negative and sometimes false positive prejudices in people's minds (Beischel et al., 1999). These intercultural communication skills in foreign language education enable teachers to successfully communicate with representatives of the target language's culture (Reid, 2015). Moreover, intercultural teaching competencies in educators serve as a model for students to engage comfortably and respectfully in global cultural discussions in the classroom. Competent intercultural educators are open to various ways of knowing (Archibald, 2008; Heig-Brown, 2008), reflect on their approaches to curriculum design and evaluation (Page, 1996), and promote multiple perspectives when selecting content and conducting educational activities (Dardorff, 2011).

This research answers these two questions:

1. What is the level of intercultural competence in Persian language teachers to non-Persian speakers?
2. Is there a correlation between the intercultural competence of Persian language teachers to non-Persian speakers and the performance of their Persian students at the end of the semester?

The hypothesis is that Iranian Persian language teachers to non-Persian speakers should have a high level of intercultural competence. Also, there seems to be a correlation between the intercultural ability of these teachers and Persian learners.

Methodology

In this study, a questionnaire developed by Ang and colleagues (2004) was used to assess intercultural intelligence. The questionnaire consisted of 20 questions designed on a 7-point Likert scale, ranging from "strongly disagree" to "strongly agree."

The selection process for teachers (participants) involved several steps: initially, licensed Azfa centers across the country were identified through the Student Affairs Organization portal. Then, Azfa teachers from these centers were identified via their specialized websites, and the questionnaire was sent online to those accessible. Out of 74 available teachers, 27 teachers were interested and completed the questionnaire. This questionnaire evaluates participants' ability to communicate better in a different culture through four components: metacognitive, cognitive, motivational, and behavioral.

Additionally, each teacher was asked to enter the grades of their students from the last term they taught into the questionnaire. Given that the maximum score in assessments varied among teachers, with grades being either out of 100 or out of 20, all scores were normalized to a 20-point scale for the analysis of this study.

Results

So far, the correlation between the intercultural competence of Persian language teachers to non-Persian speakers and its four factors with the quality of education and their language learners was investigated by the 4-component intercultural intelligence questionnaire of Ang et al. (2004). The first component was metacognitive, which had 4 questions and measured the mental model of teachers and their understanding of different cultural norms. With the correlation coefficient of this component, which was reported as 0.82, it can be concluded that the ability of Azfa teachers in planning, predicting, evaluating, revising mental models and understanding the cultural norms of people of different countries in multicultural situations has a great impact on the quality of their teaching and increasing the scores of Persian learners. The next component, knowledge, which consisted of 6 questions, measures the level of teachers' knowledge and information about values, laws, vocabulary and grammar, marriage system, artistic industries, and generally the economic, legal, and social systems of different cultures. The correlation coefficient of this component with the teaching quality of Persian language teachers to non-Persian speakers was 0.67, which can be concluded that Azfa teachers' knowledge and awareness of cultures, norms, values, cultural similarities and differences, and even the source language of their Persian students, is effective in learning and improving the grades of Persian students. The third was the motivational component with 5 questions that measure the motivation and amount of energy that teachers spend to interact with different cultures and learn about them. The correlation coefficient of 0.65 in this component shows that this component is also considered as one of the influential and important components in increasing intercultural intelligence and as a result intercultural ability. So, the more teachers are motivated to interact with the different cultures of their Persian students and the more they enjoy and even control their emotions and behavior when there is a cultural difference, the better the quality of teaching. Finally, the behavioral component with 5 questions that measures the ability to adapt behavior to intercultural knowledge and the degree of flexibility in facing different cultures and, in general, verbal and non-verbal actions appropriate to the situation in front of Persian learners who were from different cultures, has a moderate correlation with quality had teaching and its coefficient was 0.41. It can be concluded that it is important to show appropriate behavior to intercultural conditions; But the potential change and correction of the worldview and views is more important than the actual and explicit change in behavior. Also, at the end, the correlation level of the whole test with the language learners' scores was reported as 0.72, which indicates that there is a positive correlation between the intercultural competence of Azfa teachers and Persian learners. Then; According to the findings of this research, the average score of all the components of intercultural intelligence of the teachers is 101.4, which is higher than the average of the sum of the scores of all the components (80), so it is a confirmation that the teachers have intercultural ability. Also, the highest score is related to the motivational component with an average of 28.3 and the lowest score is related to the metacognitive component with an average of 21.5, which

shows that teachers of Persian language teaching to non-Persian speakers have a great desire to interact in different cultures and a high motivation to know cultures. Therefore, it can be concluded that these teachers of Persian language, unlike non-Persian speakers, generally have a high intercultural competence.

Conclusion

This article examines the correlation between the intercultural competence of Iranian Persian language teachers for non-Persian speakers and the performance of their students. It aims to answer two main questions: the extent of teachers' intercultural competence and the significance of its relationship with teaching quality and their student performance. Using a quantitative approach based on theoretical frameworks from Cross (1989), Dimitrov (2014), and Earley and Ang (2003), the study employs Ang's (2004) cultural intelligence measurement tool, focusing on four components: metacognitive, cognitive, motivational, and behavioral. Data were collected through student score averages after Persian language courses and an online questionnaire on cultural intelligence for teachers. Findings indicate that Iranian teachers possess high intercultural competence, aligning with previous researches such as Eslami (1399), Kazazi (1401) and Sadeghi (1394). The data reveal a positive correlation between teachers' intercultural competence and student performance, particularly in the metacognitive component, suggesting that effective intercultural communication enhances learning outcomes which was in line with the researches of Egitim (2022), Tzoli (2023) and Guler and Karabiner (2013), who believe that teachers' intercultural competence has a positive effect on the quality of their teaching. The study emphasizes that understanding diverse cultural backgrounds and having the motivation to apply this knowledge can significantly improve student engagement and achievement. This identifies intercultural competence as a crucial factor in enhancing the quality of Persian language instruction. Additionally, the article offers strategies for teachers to improve their cultural intelligence, including reflective practices, cultural education, fostering curiosity, and adapting behaviors to various cultural contexts. Overall, strengthening intercultural competence can lead to more effective teaching and better management of diverse classrooms.

Conflict of Interest

This research has been carried out at all stages, including design, collection, analysis and interpretation of data and publication, at personal expense, and the author is not affiliated with any organization that affects any of the goals or actions of the research.

Keywords: Intercultural competence, Persian teacher to non-Persian speakers, Intercultural intelligence, Persian language learners.



بررسی میزان همبستگی بین توانش بینا فرهنگی در مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و عملکرد فارسی‌آموزانشان (پژوهشی)

زهرا ابوالحسنی چیمه*

دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران
zahra.abolhasani@ut.ac.ir

مأذنه جعفری ندوشن

نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه تهران، تهران، ایران
m.jafarin11@gmail.com

چکیده

با گسترش ارتباطات جهانی، انعطاف‌پذیری در برابر فرهنگ‌های مختلف و توانایی مدیریت، تعاملات بینا فرهنگی اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. زبان به عنوان مهم‌ترین ابزار انتقال فرهنگ، نیاز به متخصصانی دارد که با تفاوت‌ها و تشابهات فرهنگی آشنا باشند. هدف اصلی این پژوهش، بررسی میزان همبستگی بین توانش بینا فرهنگی در مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و عملکرد فارسی‌آموزانشان است. برای انجام این پژوهش، از پرسش‌نامه بسته هوش بینا فرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) با چهار مؤلفه فراشناختی، دانشی، انگیزشی و رفتاری استفاده شد. همچنین از هر مدرس خواسته شد، نمرات زبان‌آموزانشان در آخرین ترم تدریس را در اختیار پژوهشگر قرار دهند. همبستگی میان نمرات به دست آمده از پرسش‌نامه و میانگین نمرات زبان‌آموزان هر مدرس، با فرمول ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج نشان داد؛ میزان توانش بینا فرهنگی مدرسان آموزش زبان فارسی، با کیفیت تدریس آنان رابطه مستقیم دارد؛ یعنی هرچه میزان شناخت از فرهنگ‌های متفاوت و متنوع زبان‌آموزان، داشتن انگیزه و علاقه به تعامل بینا فرهنگی، احترام به آن فرهنگ‌ها، به کارگیری راهبردهای مناسب در روش تدریس و داشتن دیدگاهی پذیرا در محیط آموزشی بیشتر باشد، می‌توان انتظار افزایش یادگیری و بهبود نمرات زبان‌آموزانی که از فرهنگ‌های متفاوت هستند را داشت. همچنین در همین مطالعه مشخص شد که مدرسان ایرانی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، از توانش بینا فرهنگی بالایی برخوردار هستند. در پایان نیز استراتژی‌ها و راهکارهایی برای ایجاد محیطی مناسب برای پذیرش تنوعات فرهنگی در کلاس درس فارسی و افزایش هوش بینا فرهنگی مدرسان نیز ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها

توانش بینا فرهنگی، مدرس آرفا، هوش بینا فرهنگی، فارسی‌آموز

* استناد: ابوالحسنی چیمه، زهرا. جعفری ندوشن، مؤذنه. بررسی میزان همبستگی بین توانش بینا فرهنگی در مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و عملکرد فارسی‌آموزانشان، سال سیزدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۸)، پاییز و زمستان ۱۴۰۳، ۲۷-۵۱. شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2025.21174.1683

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۱/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۸/۲۱

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. مقدمه

درک متقابل و توانش‌های بینا فرهنگی در جهان امروز بسیار مهم است؛ زیرا به ما امکان می‌دهد، بر تعصب، تبعیض و سوء تفاهم 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 بینا فرهنگی، 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, 2000). پس معلمان قرن بیست و یکم نیز باید دارای دیدگاه چند فرهنگی و توانش بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی در مدرسان، یک توانایی مدل‌سازی برای دانش‌آموزان است که در کلاس درس، راحت‌تر و به‌طور محترمانه درباره مسائل فرهنگی جهانی گفتگو کنند. مربیان شایسته بینا فرهنگی، 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 بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی را امری مهم برای مدرسان زبان خارجی می‌دانند. بنا به تعریف دیمیتروف^۲ و همکاران (۲۰۱۴) توانایی مربیان در آموزش به دانش آموزانی که از نظر زبانی، فرهنگی، اجتماعی یا به روش‌های دیگر با مربی متفاوت هستند، «توانش بینا فرهنگی در تدریس» نامیده می‌شود. این توانش بینا فرهنگی، 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 بینا فرهنگی و نحوه استفاده از زبان دارد. هرچه ارتباطات بینا فرهنگی میان ملت‌ها کیفیت بیشتری داشته باشد، مدرسان نیز در درک هویت ملی زبان‌آموزان غیربومی دچار سوء تفاهم‌های کمتری می‌شوند.

در این پژوهش، برای سنجش میزان توانش بینا فرهنگی، با توجه به این‌که بین هوش فرهنگی و توانش بینا فرهنگی 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 به دست 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

^۱. Motivational CQ

^۲. Behavioral CQ

^۳. Kanfer

^۴. Heggstad

فرهنگی محیط‌های خاص هستند، تکمیل شود. این امر، شامل داشتن مجموعه‌ای متنوع و انعطاف‌پذیر از رفتارها است. افرادی که هوش فرهنگی رفتاری بالایی دارند، رفتارهایی متناسب با موقعیت را بر اساس طیف وسیعی از قابلیت‌های کلامی و غیر کلامی از خود نشان می‌دهند؛ مانند به کار 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 غیر فارسی‌زبانان (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، به طور 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 به دست 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.

^۱. 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 آذفای 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 آذفا 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 بینا فرهنگی مدرسان آذفایی که به عنوان منبع اصلی در کلاس درس شناخته می شوند، تأیید می شود.

در میان تحقیقات خارجی هم بررسی هایی درباره توانش بینا فرهنگی مدرسان انجام شده که اهمیت این امر در همه کشورهای را نشان می دهد. مثلاً پولات^۱ و بارکا^۲ (۲۰۱۴) در مطالعه ای تطبیقی، توانش بینا فرهنگی معلمان ترکیه و سوئیس را اندازه گرفته و اشاره کردند: «توانش بینا فرهنگی معلمان ترکیه و سوئیس در حد متوسط بود. متغیر ملیت، تفاوت معناداری در سطوح توانش بینا فرهنگی معلمان ایجاد کرد. مشخص شد که معلمان سوئیسی توانش بینا فرهنگی بالاتری نسبت به معلمان ترکیه دارند.» طبق این پژوهش می توان گفت که ملیت یکی از متغیرهای مؤثر در بالا یا پایین بودن توانش بینا فرهنگی است و مهم است، معلمان انتخابی در آموزش زبان از چه ملیتی باشند.

در پژوهشی دیگر که تأثیر توانش بینا فرهنگی بر روی میزان پیشرفت زبان آموزان تایلندی بررسی شده، تزو یین لی^۳ و دیگران (۲۰۲۳) در یک مدرسه از یک طرح شبه آزمایشی و اجرای یک برنامه درسی انگلیسی ادغام شده، با مصادیق بینا فرهنگی به صورت برخط استفاده کردند. پس از بررسی کمی و کیفی داده ها، یافته هایشان نشان داد که: «دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با دانش آموزان گروه کنترل، پس از یک برنامه درسی انگلیسی تعبیه شده با مصادیق بینا فرهنگی، پیشرفت بیشتری نشان دادند. توانش بینا فرهنگی برای رشد بینا فرهنگی زبان آموزان و همچنین برای ایجاد انگیزه در آن ها مفید است.» نتیجه این پژوهش، اهمیت توانش بینا فرهنگی را در سطحی دیگر نمایان می سازد که همانا تهیه و تدوین محتوای آموزشی است.

اگیتیم^۴ (۲۰۲۴) تأثیر توانش بینا فرهنگی مدرسان زبان خارجی را بر روی روان تر صحبت کردن زبان آموزان ژاپنی سنجیده و به این نتیجه رسیده است: «نشان دادن توانش بینا فرهنگی توسط مدرسان می تواند به آن ها امنیت روانی برای صحبت کردن بدهد.» این پژوهشگر همچنین معتقد است: «توانش بینا فرهنگی باید در تدریس معلمان و برنامه های درسی زبان برای زبان آموزان ژاپنی بیشتر مورد تأکید قرار گیرد.»

به طور کلی لزوم داشتن توانش بینا فرهنگی از دیدگاه معلمان نیز بررسی شده است و در پژوهشی گولر^۵ و کارابینر^۶ (۲۰۱۳) مروری بر توانش بینا فرهنگی از دیدگاه معلمان زبان داشته اند. به نظر ایشان «اکثر شرکت کنندگان به اهمیت آموزش همراه با فرهنگ اعتقاد دارند؛ زیرا آن را وسیله ای برای برقراری ارتباط دقیق می دانند که به دستیابی به دیدگاه گسترده تر و دانش فرهنگ کمک می کند.»

^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 & 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 آرفای دارای مجوز کل کشور ملاحظه شدند. سپس در تارنمای تخصصی هریک از این مراکز، مدرسان آرفا 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

همان طور که تقریباً از اعداد و نمرات پیداست، بین نمرات کسب شده از آزمون با میانگین نمرات کلاس، رابطه‌ای برقرار است که برای به دست آوردن دقیق تر 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 فراشناختی	مؤلفه دانشی	مؤلفه انگیزشی	مؤلفه رفتاری	جمع کل نمرات آزمون
ضریب همبستگی هر مؤلفه/کل آزمون با نمرات فارسی آموزان	۰,۶۷	۰,۶۵	۰,۴۱	۰,۷۲

۶. تفسیر داده‌ها

تا به این جا میزان همبستگی بین توانش بینا فرهنگی مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی زبانان و عوامل چهارگانه آن، با کیفیت آموزش و زبان آموزانشان به وسیله پرسش نامه چهار مؤلفه‌ای 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 برنامه ریزی بر اساس تفاوت های فرهنگی را می سنجد. ضریب همبستگی این مؤلفه، ۰,۸۲ گزارش شد. به طور کلی، مقادیر همبستگی بین ۰,۵ تا ۰,۷، به عنوان همبستگی متوسط و مقادیر بالای ۰,۷، به عنوان همبستگی قوی شناخته می شوند. 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 آرفا 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 مولفه 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 آرفا 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 آرفا 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 بینا فرهنگی و در نتیجه توانش بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی 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 این که از ۰,۷ بالاتر است، نشان‌دهنده یک رابطه همبستگی قوی بین توانش بینا فرهنگی مدرسان آرفا 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 بینا فرهنگی مدرسان بر روی کیفیت تدریستان هستند، همسو بود.

در ادامه؛ براساس یافته‌های این پژوهش، میانگین نمرات تمامی مؤلفه‌های هوش بینا فرهنگی مدرسان ۱۰۱,۴ است که چون از حد وسط جمع نمرات تمام مؤلفه‌ها (۸۰) بالاتر است، پس تأییدی بر دارا بودن مدرسان از توانش بینا فرهنگی 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 غیر فارسی‌زبانان تمایل زیادی به تعامل در فرهنگ‌های متفاوت و انگیزه بالایی برای دانستن فرهنگ‌ها دارند. پس می‌توان نتیجه گرفت؛ این مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دارای توانش بینا فرهنگی بالایی هستند. این موضوع، فرضیه اول این پژوهش را اثبات می‌کند. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های اسلامی (۱۳۹۹) که میزان هوش فرهنگی مدرسان آرفا و کزازی (۱۴۰۱) و اطیفیان (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 بینا فرهنگی مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و عملکرد فارسی‌آموزانشان بود. این مقاله، درصدد پاسخ‌دادن به دو سؤال اصلی برآمد؛ اول این که میزان توانش بینا فرهنگی مدرسان آرفای ایرانی، چه اندازه است و دوم این که 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 بینا فرهنگی، نظریه دیمیتروف (۲۰۱۴) درباره توانش بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی و در نتیجه، میزان توانش بینا فرهنگی مدرسان ایرانی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان 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 بینا فرهنگی، 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 بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی، 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، به‌دست 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 رابطه‌ی درست اجتماعی که از دانش بینا فرهنگی به‌دست می‌آید، با زبان، بین اعضای فرهنگ‌های متنوع ارتباط برقرار می‌کند. در ادامه، توانش بینا فرهنگی باعث افزایش انگیزه برای به‌کارگیری و اعمال مستقیم و غیرمستقیم مسائل بینا فرهنگی در محیط آموزشی، روش تدریس، برنامه‌ی 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 غیر فارسی‌زبانان 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 غیر فارسی‌زبان، 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 می‌کند، 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 گرامی 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

^۱ . Rajaram

^۲ . Sadker

از زندگی نامه ها، روزنامه ها، سفرنامه ها و محتوای فرهنگی استفاده کنند و به دور از تعصبات ملیتی و قومیتی به زبان آموزان و تجربه های آنان گوش فرا دهند.

فهرست منابع:

- اسلامی، فرانک (۱۳۹۹). «هوش فرهنگی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و متغیرهای پیش بینی کننده آن». پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دوره ۱۹، شماره ۱.
- اطیفیان، آمنه. (۱۳۹۴). تعیین شایستگی های چندفرهنگی معلمان و سنجش آنها در مدارس/ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- افضلی، سعیده؛ صادقی، علی رضا؛ موسی پور، نعمت الله و قادری، مصطفی (۱۴۰۱). «ارزیابی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان 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 زبان های خارجی، شماره ۲۵.
- خدادادیان، مهدی و ابطحی، سید مهدی (۱۳۹۵). «هوش فرهنگی و یادگیری مهارت های زبان فارسی در فارسی آموزان غیر ایرانی». 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، زبان آموزان و مطالب درسی در عصر جهانی سازی شده». مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۴، شماره ۳.
- رضایی اردانی، فضل الله و صادقی، مهدی (۱۴۰۲). «بررسی تأثیر هوش فرهنگی بر سازگاری بینا فرهنگی و عملکرد زبان آموزان غیرفارسی زبان در یادگیری زبان فارسی». نشریه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، دوره ۴، شماره ۱.
- رضایی شریف، علی؛ شیخ الاسلامی، علی و رجب پور نیک نام، فاطمه (۱۳۹۵). «اعتباریابی مقیاس صلاحیت چندفرهنگی روانشناسی مدرسه در مشاوران مدارس». فصلنامه اندازه گیری تربیتی، دوره ۷، شماره ۲۵.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). چندفرهنگی و نسبت آن با آموزش. رشد تکنولوژی آموزشی، دوره ۲۸، شماره ۴.
- فیاضی، مرجان و جان نثار احمدی، 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 پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، دوره ۱۰.
- مالمیر، علی (۱۴۰۰). «رابطه بین تعامل توان بینا فرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان آموزان در زمینه کنش های کلامی پرسامد انگلیسی». مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۴، شماره ۳.
- وکیلی فرد، امیررضا و عباسی جوکندان، الهام (۱۴۰۳). «توانش ارتباطی بینا فرهنگی در کلاس های آموزش زبان فارسی: دیدگاه فارسی آموزان غیر ایرانی». 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, Shangu, 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., Sheykholeslami, 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.

