

بررسی تأثیر به‌کارگیری روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان زبان فرانسه بر اساس الگوی ابعاد فرهنگی هافستد

آزاده فسقری (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

حمیدرضا شعیری* (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

محمودرضا گشمردی (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

رویا لطافتی (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

چکیده

ارتباط بین فرایند یاددهی-یادگیری و مقوله فرهنگ در دهه‌های اخیر توجه صاحب‌نظران حوزه آموزش را به خود معطوف کرده است؛ از نظر این محققان، فرایند یاددهی-یادگیری پدیده‌ای است که در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل و متغیرهای فرهنگی شکل می‌گیرد؛ به همین دلیل نمی‌توان مطالعات فرهنگ و یادگیری را از یکدیگر جدا دانست و تأثیر متغیرهای فرهنگی بر جریان یاددهی-یادگیری را نادیده گرفت. در همین راستا، پژوهش حاضر بر آن است تا از سویی به مطالعه ویژگی‌های فرهنگی فراگیران ایرانی بپردازد و از سویی دیگر، امکان تغییر این ویژگی‌های فرهنگ‌محور را بررسی و واکاوی کند. به‌منظور تحقق اهداف پژوهش و دستیابی به الگویی بهینه و کاربردی در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری زبان فرانسه، مقاله حاضر تأثیر روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان ایرانی را در چارچوب الگوی «ابعاد فرهنگی هافستد» مورد بررسی قرار می‌دهد. این پژوهش با روش شبه‌آزمایشی در بین ۴۸ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ دانشگاه حکیم سبزواری انجام گرفت. برای سنجش مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری جامعه آماری از پرسشنامه محقق‌ساخته ابعاد فرهنگی هافستد استفاده شد. بررسی و تحلیل داده‌ها بیانگر تفاوت آماری معنادار بین ابعاد فاصله قدرت، فردگرایی-جمع‌گرایی، مردنگری-زن‌نگری، جهت‌گیری بلندمدت

* نویسنده مسئول shairi@modares.ac.ir

جهت‌گیری کوتاه‌مدت و عدم تفاوت آماری معنادار بین بعد ابهام‌گریزی در گروه‌های آزمایش و کنترل بود. یافته‌های پژوهش از یک سو نشان داد که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند ابعاد فرهنگی هافستد را به‌طور معناداری متأثر سازد؛ از سویی دیگر، دریافتیم که به‌کارگیری این روش امکان و بستر مناسبی را برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان فراهم می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ یادگیری، تفکر شبکه‌ای، ابعاد فرهنگی هافستد، زبان‌آموز زبان فرانسه، فرایند یاددهی-یادگیری

۱. مقدمه

امروزه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش معتقد به تأثیر فرهنگ بر فرایند یاددهی-یادگیری هستند و فرهنگ را به‌عنوان عاملی مؤثر در فرایند یاددهی-یادگیری به‌شمار می‌آورند (برای مثال، دبنو^۱، ۲۰۱۱؛ کارت، کارتن و ولد^۲، ۲۰۱۱؛ کرتیه^۳، ۲۰۰۵ وانگ^۴، ۲۰۱۳)؛ از نظر این محققان، فرایند یاددهی-یادگیری و نظریه‌های مرتبط با آن، مفاهیم اساسی خود را از ارزش‌ها و عوامل فرهنگی غالب در هر جامعه می‌گیرند و در بستر فرهنگی-اجتماعی آن جامعه به بار می‌نشینند. بدین‌سان، فرهنگ از سویی بستر و ظرفی است برای فرایند یاددهی-یادگیری و از سویی دیگر، متغیر مؤثری است در کل فرایند یاددهی-یادگیری. فرایند یاددهی-یادگیری در هر فرهنگ مطابق با نگرش‌ها و برداشت‌های کنشگران اصلی این فرایند متفاوت است؛ فرهنگ‌های متفاوت ارزش‌ها و انتظارات متفاوتی دارند و این تفاوت‌های فرهنگی تأثیرات عمیقی بر چگونگی تدریس و یادگیری دارند. الگوهای فرهنگی مختلف فرایند یاددهی-یادگیری، رفتارها و تعاملات یاددهنده و یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ارزش‌ها و مفروضات هر فرهنگ در مورد یادگیری، یادگیرنده، یاددهنده

-
1. Debono
 2. Carette, Carton, & Vlad
 3. Cortier
 4. Wang

و ... با دیگر فرهنگ‌ها تفاوت دارد؛ به‌تبع این امر، شیوه‌های تدریس و روش‌های یادگیری در بین فرهنگ‌ها متفاوت است.

توجه به فرایند یاددهی-یادگیری از منظر فرهنگ، مفهوم تازه‌ای را به‌عنوان «فرهنگ یادگیری» وارد ادبیات حوزه آموزش کرده است. ویگوتسکی^۱ و برونر^۲ را می‌توان جزو اولین محققانی دانست که مقوله فرهنگ یادگیری را در عرصه آموزش مطرح کردند. ویگوتسکی در واکنش به نظریه «رشد شناخت ذهنی» پیازه که مراحل رشد شناختی یکسانی را برای همه در نظر می‌گرفت، معتقد بود که یادگیری ریشه در بافت فرهنگی-اجتماعی فرد دارد؛ برونر بر ارتباط تنگاتنگ و متقابل یادگیری و فرهنگ تأکید می‌کند و معتقد است در هر جامعه‌ای، فرهنگ محصول یادگیری و آموزش است و فرایند یادگیری نیز متأثر از فرهنگ همان جامعه. از نظر این محققان، یادگیری فرایندی است که در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد. براین اساس، مجموعه عناصر برنامه درسی، رفتارهای آموزشی یاددهنده و یادگیرنده و تعاملات یاددهنده-یادگیرنده از بستر فرهنگی محیط تأثیر می‌پذیرند؛ بنابراین، فرهنگ یادگیری از تعامل و برآیند مجموعه عناصر مرتبط با فرایند یادگیری نظیر مفهوم یادگیری، موضوع یادگیری، نقش و وظیفه یادگیرنده و یاددهنده، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد؛ به‌بیان دیگر، منظور از فرهنگ یادگیری شیوه‌ای است که بر اساس آن یادگیری صورت می‌گیرد، شیوه‌ای که از سویی تعیین‌کننده فرایند خلق دانش است و از سویی دیگر، کاملاً تحت تأثیر فرهنگ است.

با توجه به مفهوم فرهنگ یادگیری، کلیه عناصر مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری از بستر فرهنگی محیط تأثیر می‌پذیرند؛ بنابراین نمی‌توان مطالعات فرهنگ و یادگیری را از یکدیگر جدا دانست و تأثیر متغیرهای فرهنگی بر جریان یاددهی-یادگیری را نادیده گرفت. در همین راستا، پژوهش حاضر می‌کوشد تا از سویی به مطالعه

1. Vygotsky

2. Bruner

ویژگی‌های فرهنگی فراگیران ایرانی پردازد و از سویی دیگر، امکان تغییر این ویژگی‌های فرهنگ‌محور را بررسی و واکاوی کند. به همین منظور، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش اصلی است که چگونه به‌کارگیری روش «تفکر شبکه‌ای»^۱ می‌تواند ابعاد فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان ایرانی را تغییر دهد. فرضیه کلی پژوهش این است که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند ابعاد فرهنگی هافستد را به‌طور معناداری متأثر سازد.

به‌منظور تحقق اهداف پژوهش و دستیابی به الگویی بهینه و کاربردی در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری زبان فرانسه، مقاله حاضر تأثیر روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان ایرانی را با استفاده از روش شبه آزمایشی مورد بررسی قرار می‌دهد. تفکر شبکه‌ای نوع خاصی از خوانش است؛ مکانیسم متفاوتی است که برای معرفی و شناساندن متون و آثار به زبان‌آموزان به کار می‌رود. از میان الگوهای مختلف مطرح شده برای مطالعه ابعاد فرهنگ، در این پژوهش از الگوی «ابعاد فرهنگی هافستد»^۲ استفاده شد. این مقاله در چهار بخش تنظیم شده است تا به سؤال اصلی پژوهش پاسخ دهد: نخست به مرور پژوهش‌های انجام‌شده در رابطه با الگوی ابعاد فرهنگی هافستد می‌پردازیم. از آنجایی که تحقیق حاضر در چارچوب رویکرد ابعادی هافستد انجام می‌شود، معرفی و تبیین الگوی ابعاد فرهنگی هافستد بخشی از این پژوهش خواهد بود و معرفی شیوه تفکر شبکه‌ای، بخش دوم مبانی نظری را تشکیل می‌دهد. در ادامه، به معرفی و توضیح روش تحقیق و ابزار پژوهش خواهیم پرداخت و بخش پایانی، به بحث و بررسی یافته‌های پژوهش اختصاص دارد.

1. Pensée en réseaux [Network thinking]

2. Hofstede

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های متعددی بر اساس الگوی فرهنگی هافستد برای شناسایی ابعاد فرهنگی جامعه دانشگاهی و عوامل تأثیرگذار بر آن در کشورهای مختلف صورت گرفته است که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌شود:

کورتازی^۱ و جین^۲ (۱۹۹۶)، بر اساس پژوهش هافستد فرهنگ دانشگاهی چین را با فرهنگ دانشگاهی بریتانیا مقایسه و بررسی کرده‌اند و در چارچوب این بررسی تطبیقی به شکاف و فاصله بین انتظارات استادان دانشگاه‌های انگلیس و دانشجویان چینی پرداخته‌اند. آکور^۳ (۲۰۰۶) در رساله دکتری خود به بررسی نقش عوامل تأثیرگذار بر میزان دانش رایانه و به‌کارگیری آن در بین استادان ۱۶ دانشگاه اردن پرداخت و برای شناسایی و ارزیابی عوامل فرهنگی مؤثر بر متغیر مورد بررسی از مقیاس هافستد در پرسشنامه ترکیبی این پژوهش استفاده کرد. رائو^۴ (۲۰۱۱) نیز به منظور ارائه الگویی نظری برای یادگیری برخط به مطالعه و بررسی تأثیر ابعاد فرهنگ ملّی یعنی چهار بُعد فرهنگی فاصله قدرت، ابهام‌گریزی، فردگرایی/جمع‌گرایی و جهت‌گیری بلندمدت/کوتاه‌مدت بر روش‌های یادگیری و آموزش الکترونیکی در هند پرداخته است. کوردینا کانتیو^۵ (۲۰۱۲) برای سنجش ابعاد فرهنگی دانشجویان رومانی از پرسشنامه ۲۲ سؤالی مبتنی بر ۴ بُعد فرهنگی هافستد استفاده کرد و نشان داد که دانشجویان رومانی جامعه آماری مورد بررسی جمع‌گرا، زن‌نگر با فاصله قدرت بالا و ابهام‌گریزی قوی بودند.

فاضلی (۱۳۸۲) با اعتقاد به اینکه پژوهش هافستد یکی از معروف‌ترین مطالعات انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی درباره فرهنگ آموزش و یادگیری در دانشگاه‌های بریتانیاست، پژوهشی را با هدف شناسایی علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران انجام داده و تلاش کرده است تا تفاوت‌های فرهنگ آموزش و یادگیری بریتانیا با

1. Cortazzi

2. Jin

3. Akour

4. Rao

5. Cordina Contiu

فرهنگ آموزش و یادگیری در آموزش عالی ایران را بررسی کند. امانی ساری بگلو و همکاران (۱۳۹۰) رابطه میان ابعاد فرهنگی هافستد و استفاده از رایانه را در بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران واکاوی و بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که پیش‌بینی میزان استفاده دانشجویان از رایانه بر اساس شاخص‌های فرهنگی هافستد امکان‌پذیر است. رسولی (۱۳۹۳) در پژوهشی در زمینه مطالعات فرهنگ و ارتباطات به بررسی تأثیر ابعاد چهارگانه الگوی فرهنگی هافستد بر پذیرش فناوری اینترنت در بین دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی پرداخته است. نجاتی (۱۳۹۳) برای سنجش ارزش‌های فرهنگی جامعه دانشگاهی ایران از دو ابزار معماهای اجتماعی-شناختی و پرسشنامه ابعاد فرهنگی هافستد استفاده می‌کند؛ یافته‌های پژوهش بیانگر وجود ابعاد جمع‌گرایی، مردنگری، ابهام‌گریزی ضعیف و فاصله قدرت متوسط در بین افراد مورد بررسی بود. محقق محجوبی و همکاران (۱۳۹۴) بر اساس نظریه‌های هافستد، هال^۱ و ارتباط اسپربر و ویلسون^۲ به واکاوی کاربردهای متنوع سکوت در متون ادبی و دینی ایرانی پرداخته و تلاش کرده‌اند با توجه به جایگاه ویژه سکوت در فرهنگ ایرانی، عوامل فرهنگی مؤثر در عدم گرایش یا تمایل کمتر زبان‌آموزان ایرانی به برقراری ارتباط و صحبت کردن در کلاس‌های آموزش زبان دوم را ریشه‌یابی کنند. نورانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی میدانی و در چارچوب آموزش و یادگیری الکترونیکی است و ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی را بر مبنای مطالعات فرهنگی هافستد شناسایی و معرفی کرده‌اند؛ البته این نویسندگان علاوه بر نظریه ابعادی هافستد از مطالعات مورس^۳، پاریش و لندروان برشوت^۴ و ترومپناس^۵ نیز بهره برده‌اند. یافته‌های پژوهش مذکور بیانگر وجود ابعاد ابهام‌گریزی بالا، جمع‌گرایی بالا و فاصله قدرت زیاد در فرهنگ نظام آموزش الکترونیکی است. عارفی و حاجی خواجه‌لو (۱۳۹۸) نیز بر اساس

1. Hall
2. Sperber & Wilson
3. Mors
4. Parrish & Linder-VanBerchot
5. Trompenaars

الگوی فرهنگی هافستد، پژوهشی را با هدف شناسایی و مقایسه ابعاد چهارگانه محیط فرهنگی در دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهید بهشتی و تهران در بین اعضای هیئت‌علمی انجام داده‌اند؛ یافته‌های این تحقیق توصیفی-پیمایشی بیانگر وجود تفاوت معنادار ابعاد محیط فرهنگی دو دانشگاه بود.

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که تعداد محدودی از پژوهش‌ها به بررسی تأثیر و رابطه این ابعاد با فرهنگ یادگیری فراگیران اختصاص یافته است؛ در پژوهش‌های مبتنی بر الگوی ابعاد فرهنگی هافستد کمتر به نقش و جایگاه فرهنگ در جریان آموزش و یادگیری پرداخته شده است و جای خالی تحقیقات در زمینه فرهنگ و ابعاد آن بر کنشگران اصلی فرایند یاددهی-یادگیری دیده می‌شود.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳.۱. الگوی ابعاد فرهنگی هافستد

در دهه‌های اخیر پژوهش‌های مختلفی به موضوع فرهنگ با رویکرد ابعادی پرداخته‌اند. این رویکرد بر ارائه ابعادی برای فرهنگ استوار است که بیانگر تفاوت‌های فرهنگی در قالب نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتارهای متفاوت و متمایز است (مارکوس و همدانی، ۲۰۰۷ به نقل از نجاتی، ۱۳۹۳). از معروف‌ترین و جامع‌ترین این مطالعات، نظریه ابعاد فرهنگی هافستد است. تحقیقات هافستد در بین مطالعات فرهنگی انجام‌شده اولین پژوهشی است که در سطح وسیع و بین‌المللی و بر مبنای تحلیل‌های آماری به‌روز صورت گرفت. در این پژوهش جامع، هافستد کارمندان بیش از ۵۰ کشور دنیا را که همه آنها در شرکت چندملیتی «ای. بی. ام»^۱ کار می‌کردند، مورد بررسی قرار داد. طی سال‌های ۱۹۶۸ تا ۱۹۷۲، ۱۱۶۰۰۰ پرسشنامه توسط کارمندانی از ۶۶ ملت با فرهنگ‌های متفاوت تکمیل شد. هافستد با مقایسه فرهنگ ملی کشورها، شاخص‌های کمی برای تعریف و دسته‌بندی کشورها بر مبنای چهار بُعد فرهنگی ارائه داد؛ منظور از بُعد فرهنگی، جنبه‌ای از فرهنگ است که

می‌توان آن را در ارتباط با فرهنگ‌های دیگر اندازه‌گیری کرد (هافستد، هافستد و مینکوف، ۲۰۱۰)؛ بنابراین رویکرد ابعادی هافستد عبارت است از دسته‌بندی ارزش‌ها و عوامل فرهنگی بر اساس نقش و تفاوت‌های فرهنگ ملی؛ در واقع، نظام ارزشی چندبعدی هافستد الگویی ساده و قابل فهم از تفاوت‌های فرهنگی را ارائه می‌دهد. الگویی که امکان بررسی و مقایسه شاخص‌های فرهنگی کشورها را میسر می‌سازد.

الگوی فرهنگی هافستد نخست مبتنی بر چهار بُعد بود؛ ابعادی که محیط فرهنگی یا به عبارت دقیق‌تر فرهنگ ملی هر کشور را در چارچوب الگوهای تفکر، نگرش‌ها، اعتقادات و ارزش‌ها معرفی می‌کرد. بر اساس این الگو، فرهنگ ملی کارکنان یک سازمان در پیش‌بینی و تعیین چگونگی رفتار آنها به‌عنوان اعضای یک سازمان نقش مهمی را ایفا می‌کند. چهار بُعد یا سَنجَه الگوی فرهنگی هافستد عبارت‌اند از: فاصله قدرت^۱، جمع‌گرایی در مقابل فردگرایی^۲، مردنگری در مقابل زن‌نگری^۳، ابهام‌گریزی^۴. هافستد با استفاده از پژوهش میشل هریس باند^۵ (۱۹۸۸)، محقق کانادایی، بُعد دیگری را با نام جهت‌گیری‌های بلندمدت در مقابل جهت‌گیری‌های کوتاه‌مدت^۶ به الگو اضافه کرد. هافستد در سال ۲۰۱۰ با اضافه کردن بُعد ششم با عنوان سهل‌گیری در مقابل سخت‌گیری^۷ (عدم خویش‌داری در مقابل خویش‌داری) الگوی فرهنگی خود را کامل‌تر کرد. این بُعد نخستین بار توسط مینکوف^۸ (۲۰۰۷) مطرح شد (هافستد، ۲۰۱۱).

هافستد طی پژوهش‌های گسترده خود و همکارانش موفق شد تا عوامل و ارزش‌های فرهنگی را بر اساس نقش و تفاوت‌های فرهنگ ملی دسته‌بندی و در قالب شش بُعد معرفی کند. وی در مطالعات و پژوهش‌های خود به نقش و تأثیر این ابعاد

1. power distance
2. individualism/collectivism
3. masculinity/femininity
4. uncertainty avoidance
5. Bond
6. long-term orientation/short term orientation
7. indulgence/restraint
8. Minkov

در محیط‌های مختلف از جمله خانواده، مدرسه و محل کار نیز اشاره کرد. با توجه به هدف پژوهش، مطالعه این ابعاد در محیط آموزشی لازم به نظر می‌رسد؛ بنابراین در ادامه با معرفی این ابعاد در محیط کلاس سعی می‌کنیم تأثیر هر یک از این شاخص‌ها را در کلاس و به‌ویژه بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان بررسی کنیم:

الف) بُعد فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی: جدول (۱) به‌طور خلاصه تفاوت‌های محیط آموزشی با ویژگی جمع‌گرایی بالا و فردگرایی بالا را به تصویر می‌کشد:

جدول ۱. تأثیر بُعد جمع‌گرایی بالا/ فردگرایی بالا بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با فردگرایی بالا	جوامع با جمع‌گرایی بالا
پذیرش و نگرش مثبت به مسائل جدید در محیط آموزشی مشاهده می‌شود.	پذیرش و نگرش مثبت با هر چه ریشه در سنت دارد در محیط آموزشی دیده می‌شود.
هیچ‌وقت برای یادگیری دیر نیست؛ آموزش و یادگیری همیشگی و دائمی است.	آموزش و یادگیری طی دوره زمانی مشخص صورت می‌گیرد و مختص افراد جوان است.
یادگیرنده انتظار دارد چگونگی یادگیری را یاد بگیرد.	یادگیرنده انتظار دارد چگونگی انجام دادن را یاد بگیرد.
یادگیرندگان منتظر صدا زدن یاددهنده نمی‌شوند و به هر سؤالی که پرسیده شود پاسخ می‌دهند.	یادگیرنده تنها زمانی پاسخ می‌دهد که یاددهنده از او خواسته باشد.
یادگیرندگان در گروه‌های بزرگ اظهار نظر می‌کنند.	یادگیرندگان هنگام صحبت کردن در یک جمع بزرگ‌تر (به‌ویژه بدون حضور یاددهنده) راحت نیستند و دچار تردید می‌شوند.
بستگی به موقعیت و بر مبنای وظایف و مهارت‌ها، یادگیرندگان گروه‌های جدید در کلاس تشکیل می‌دهند.	کلاس به گروه‌های کوچک تقسیم شده است؛ یادگیرندگان بر اساس دسته‌بندی‌هایی نظیر وابستگی قومی در کلاس تشکیل زیرگروه می‌دهند.
مقابله و چالش در موقعیت‌های آموزشی قطعاً وجود دارد.	هماهنگی و تطابق در محیط آموزشی باید در تمام مدت حفظ شود و از تضاد و تقابل اجتناب شود.
توجه به وجه چندان اهمیتی ندارد.	یاددهنده و یادگیرنده نباید وجهه خود را از دست دهند.

جوامع با جمع‌گرایی بالا	جوامع با فردگرایی بالا
هدف از تحصیل کسب دانش در محیط اجتماعی و پیوستن به گروهی با جایگاه بالاتر است.	هدف از تحصیل بهبود وضعیت اقتصادی و کسب احترام بر مبنای قابلیت و توانایی است.
مدرک تحصیلی برای فرد و حتی افراد درون گروهش (خانواده) مایه افتخار است و مقبولیت و منزلت اجتماعی برای دارنده آن به همراه دارد.	مدرک تحصیلی ارزش نمادین دارند.
گرفتن مدرک حتی با روش‌های غیرقانونی (پول، فساد) از کسب مهارت مهم‌تر است.	کسب مهارت از به دست آوردن مدرک خیلی مهم‌تر است.
یاددهنده به خاطر برخی وابستگی‌های نژادی یا فامیلی به برخی یادگیرندگان توجه خاصی نشان می‌دهد.	انتظار می‌رود که یاددهنده بدون در نظر گرفتن زمینه و سوابق یاددهندگان کاملاً بی‌طرف باشد.

ب) بُعد فاصله قدرت: ویژگی‌های محیط آموزشی با مشخصه فاصله قدرت زیاد و کم در جدول (۲) به صورت خلاصه ذکر شده‌اند:

جدول ۲. تأثیر بُعد فاصله قدرت بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با فاصله قدرت کم	جوامع با فاصله قدرت زیاد
فرایند تحصیلی بر پایه یادگیرنده محوری است.	فرایند تحصیلی یاددهنده‌محور است.
یاددهنده باید برای استقلال یادگیرندگان ارزش قائل شود.	یادگیرندگان باید به یاددهنده احترام بگذارند.
به نوآوری و ابتکار یادگیرنده اهمیت داده می‌شود.	تبعیت از دستورات یاددهنده مورد تأکید است.
انتظار می‌رود یادگیرندگان باب صحبت را آغاز کنند.	یادگیرندگان انتظار دارند یاددهنده بحث را آغاز کند.
یاددهنده از یادگیرنده می‌خواهد هدف و مسیرش را پیدا کند.	یادگیرنده از یاددهنده انتظار دارد مسیر و خطوط فکری را برایش مشخص نماید.
یادگیرندگان بدون آنکه از آنان خواسته شود، در کلاس صحبت و اظهار نظر می‌کنند.	یادگیرندگان در کلاس وقتی می‌توانند صحبت کنند که یاددهنده به آنها اجازه دهد.
یادگیرنده می‌تواند از یاددهنده انتقاد کند یا او را رد کند.	یاددهنده هرگز مورد انتقاد قرار نمی‌گیرد.
یادگیری مؤثر در نتیجه عملکرد دو طرفه یادگیرنده-یاددهنده است.	کیفیت یادگیری به عالی بودن یاددهنده بستگی دارد.

جوامع با فاصله قدرت کم	جوامع با فاصله قدرت زیاد
در بیرون کلاس با یاددهنده مثل دیگران رفتار می‌شود.	احترام به یاددهنده خارج از محیط آموزشی نیز رعایت می‌شود.
یادگیرندگان به یاددهنده جوان بیشتر از یاددهنده مسن علاقه دارند.	یادگیرندگان به یاددهنده مسن بیشتر از یاددهنده جوان احترام می‌گذارند.

ج) بُعد ابهام‌گریزی ضعیف و قوی: ویژگی‌های کلی محیط‌های آموزشی با شاخص ابهام‌گریزی ضعیف و قوی در جدول (۳) قابل مشاهده است:

جدول ۳. تأثیر بُعد ابهام‌گریزی ضعیف / قوی بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با ویژگی ابهام‌گریزی ضعیف	جوامع با ویژگی ابهام‌گریزی قوی
یادگیرندگان در موقعیت‌های آموزشی بی‌ساختار راحت هستند (تکلیف‌های کلی، نبود برنامه‌ریزی و زمان‌بندی سخت).	یادگیرندگان در موقعیت‌های آموزشی نظام‌مند راحت هستند و به دنبال یادگیری ساختاریافته هستند (تکالیف با جزئیات، اهداف، برنامه‌کاری و زمان‌بندی دقیق و مشخص).
یاددهنده می‌تواند درباره موضوعی بگوید "نمی‌دانم".	از یاددهنده انتظار می‌رود تمام پاسخ‌ها را بداند.
یاددهنده‌های خوب، ساده صحبت می‌کنند.	یاددهنده‌های خوب، از زبان علمی بهره می‌برند.
به یادگیرندگان به خاطر نوآوری در حل مسئله جایزه می‌دهند.	به یادگیرندگان به خاطر دقت در حل مسئله پاداش می‌دهند.
یاددهنده مخالفت‌های فکری یادگیرندگان را کنشی طبیعی قلمداد می‌کند.	یاددهنده مخالفت‌های فکری یادگیرندگان را ناسپاسی فردی تلقی می‌کند.

د) بُعد مردنگری در مقابل زنگری: به‌صورت کلی، ویژگی‌های بارز محیط‌های آموزشی مردنگر و زنگر به شرح ذیل است:

جدول ۴. تأثیر بُعد زنگری / مردنگری بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع زن‌نگر	جوامع مردنگر
یاددهنده در حضور بقیه از یادگیرندگان تعریف و تمجید نمی‌کند.	یاددهنده در حضور همه از یادگیرندگان خوب، تعریف می‌کند.

جوامع مردنگر	جوامع زن نگر
یاددهنده، بهترین یادگیرنده را به صورت ملاک و معیار در نظر می گیرد.	یاددهنده، یادگیرنده متوسط را به عنوان ملاک و معیار در نظر می گیرد.
نظام آموزشی به عملکردهای علمی فرد امتیاز می دهد.	نظام آموزشی به رفتارها و سازش های اجتماعی یادگیرنده اهمیت می دهد.
شکست یادگیرنده در محیط های آموزشی ضربه محکمی به تصویر ذهنی خودش است (حتی گاهی ممکن است باعث خودکشی یادگیرنده شود).	شکست یادگیرنده در محیط های آموزشی، مسأله مهمی نیست.
یادگیرندگان هوش و مهارت یاددهنده را تحسین می کنند.	یادگیرندگان صمیمیت و مهارت های اجتماعی یاددهنده را تحسین می کنند.
یادگیرندگان سعی می کنند خودشان را نشان دهند.	یادگیرندگان سعی می کنند با تواضع رفتار کنند.
یادگیرندگان آشکارا باهم رقابت می کنند.	یادگیرندگان باهم همکاری و مشارکت می کنند.
یادگیرندگان رشته های تحصیلی را در راستای شغل آینده خود انتخاب می کنند.	یادگیرندگان رشته های تحصیلی را با توجه به علاقه خود انتخاب می کنند.
یادگیرندگان مرد از انتخاب رشته های تحصیلی که در عرف و سنت ویژه خانمها قلمداد می شوند، اجتناب می کنند.	یادگیرندگان مرد ممکن است رشته های تحصیلی را انتخاب کنند که در عرف و سنت ویژه خانمهاست.

ه) جهت گیری بلندمدت و کوتاه مدت: تفاوت های اصلی بین محیط های آموزشی با ویژگی جهت گیری بلندمدت و کوتاه مدت در جدول (۵) ذکر شده است:

جدول ۵. تأثیر بُعد جهت گیری بلندمدت/کوتاه مدت بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با جهت گیری کوتاه مدت	جوامع با جهت گیری بلندمدت
یادگیرندگان «چراها» را می پرسند.	یادگیرندگان «چگونگی ها» را می پرسند.
چگونگی یادگیری برای انجام دادن (دانش محتوایی) و رشد اجتماعی مورد تأکید است.	یادگیری چگونه یادگرفتن (مهارت های شناختی) و رشد شخصی مورد تأکید است.
یادگیرندگان در پی یافتن تنها یک پاسخ هستند.	پاسخ های متفاوتی می تواند وجود داشته باشد.
تأکید بر تحصیل یا از طرف والدین است و یا مبتنی بر علاقه مندی فردی است.	تأکید زیادی بر تحصیل هم از طرف جامعه و هم والدین وجود دارد.

جوامع با جهت‌گیری کوتاه‌مدت	جوامع با جهت‌گیری بلندمدت
ثبات به‌عنوان مهم‌ترین خصیصه در نظر گرفته می‌شود.	تداوم و پشتکار به‌عنوان مهم‌ترین خصیصه شناخته می‌شوند.

۲.۳. تفکر شبکه‌ای

تفکر شبکه‌ای شیوه‌ای از خوانش است که امکان در ارتباط قرار دادن و مرتبط ساختن چندین متن را باهم فراهم می‌سازد. به‌بیان‌دیگر، تفکر شبکه‌ای عبارت است از خواندن آثاری که از ویژگی مشترکی برخوردارند و کنار هم قرار دادن و دسته‌بندی آثار متناسب با مشخصه‌ای که پیش‌تر تعریف شده است. در واقع، لازمه معرفتی و خوانش آثار به‌صورت شبکه‌ای، عملیاتی ذهنی است که بر اساس آن شباهت‌ها، تفاوت‌ها در یک مجموعه شناسایی و بررسی می‌شوند. در ادامه به ذکر چند تعریف از مفهوم تفکر شبکه‌ای یا خوانش شبکه‌ای می‌پردازیم:

دوان^۱ (۲۰۰۸) تفکر شبکه‌ای را تفکری سرشار از افکار و نظرات متفاوت می‌داند؛ تفکری که حاصل و دستاورد تعدد و تکثر است. دوان بر نقش و اهمیت تعاملات زبان‌آموزان در معنابخشی و ساماندهی این تعدد و تنوع تأکید می‌کند و در همین راستا، توصیه می‌کند از واژه شبکه‌ها به‌جای شبکه استفاده شود، زیرا در اصل در شیوه تفکر شبکه‌ای زبان‌آموزان می‌توانند در هر زمان رابطه جدیدی را بین آثار شبکه بسازند. دموژن^۲ (۲۰۰۸) به این سؤال که منظور از تفکر شبکه‌ای چیست؟ این‌گونه پاسخ می‌دهد: منظور از تفکر شبکه‌ای امکان برقراری ارتباط بین عناصر مجزاست: مکانیسم تفکر شبکه‌ای امکان مقایسه، برقراری ارتباط، تفکیک، توضیح و استنباط قواعد و قوانین را برای زبان‌آموزان فراهم می‌سازد، قواعد و قوانینی که پس از ایجاد شبکه تثبیت می‌شوند. از نظر کوئه-بوتلن^۳ و بوگنک^۴ (۲۰۰۳) تفکر شبکه‌ای عبارت است از مجموعه‌ای از متون که می‌توان آنها را در چارچوب خوانشی مبتنی بر

1. Devanne
2. Demougin
3. Couet-Butlen
4. Bouguennec

شبهات‌ها، رابطه‌ها، اقتباس‌ها، تنوع‌ها، تضادها و تفاوت‌ها کنار هم قرار داد و بایکدیگر مقایسه کرد. پلتیه^۱ (۲۰۰۸) معتقد است در شیوه تفکر شبکه‌ای مدرس از زبان‌آموزان می‌خواهد تا بین آثار ادبی ارتباط برقرار کنند و از زاویه‌ای خاص آثار مورد نظر را شناسایی و معرفی کنند. از دید توورن^۲ (۲۰۰۴) در خوانش شبکه‌ای، به جای محصور شدن در یک متن، به واسطه ایجاد شبکه‌ای منسجم از روابط متنوع و متعدد دریچه جدیدی از متن به سوی متون و آثار دیگر گشوده می‌شود. شایان یادآوری است که انواع مختلفی از شبکه می‌توان ساخت. به عنوان مثال، شبکه‌ای از آثار بر مبنای نوع ادبی، نمادها، اسطوره‌ها، افسانه‌ها، تیپ‌ها، تکنیک‌های نوشتاری و یا احساسات. برای آشنایی بیشتر با شیوه تفکر شبکه‌ای در ادامه به معرفی مختصر ویژگی‌ها و الزامات تفکر شبکه‌ای می‌پردازیم.

- **انتخاب‌های مستدل و مناسب:** شبکه آثار باید مستدل و روشن باشد؛ با کنار هم گذاشتن و مقایسه آثار، متن‌ها راهی برای معرفی و تبیین بیشتر یکدیگر فراروی خواننده-زبان‌آموز می‌گشایند. برقراری ارتباط بین آثار امکان پرورش توانایی‌های شناختی را فراهم می‌سازند؛ قابلیت‌های شناختی مهارت درک مطلب و تفسیر را تقویت می‌کنند؛ بنابراین آثار نباید به صورت تصادفی انتخاب و خوانده شوند، بلکه باید مجموعه‌ای از آثار را به صورت شبکه‌ای منسجم تشکیل داد و خواند.
- **خوانش دائمی و منظم آثار:** شرط و لازمه موفقیت شبکه آثار، خوانش مداوم و منظم آثار متفاوت است؛ در این میان، بی‌تردید تعدد و تنوع بسیار حائز اهمیت است؛ از اثری به اثر دیگر، از زمانی به زمان دیگر و از خوانشی به خوانش دیگر، پل‌های ارتباطی متفاوتی بین اثر خوانده شده و آثار پیش‌تر خوانده شده می‌تواند شکل گیرد.

1. Peltier

2. Tauveron

- **امکان اشتراک‌گذاری:** منظور از تفکر شبکه‌ای بررسی و تحلیل هر یک از آثار به‌طور مجزاً و به‌صورت متوالی نیست، بلکه هدف برقراری گفت‌وگو بین آثار است.
- **قابلیت تغییر‌پذیری:** ساختار شبکه از نظم خاص و معنادار برخوردار است، ولی درعین حال تغییر‌پذیر نیز هست؛ خواندن هر اثر جدید می‌تواند تغییری در شبکه ایجاد کند؛ خوانش جدید ساختار و نظم شبکه را برهم می‌زند و خوانش آثار جدید به‌مرور زمان منجر به شکل‌گیری شبکه‌ای جدید می‌شود.
- **زمانمندی:** تشکیل شبکه نیازمند زمان است؛ شکل‌گیری شبکه یا شبکه‌ها ممکن است یک نیمسال تحصیلی طول بکشد، یعنی مدت‌زمان لازم برای خواندن حداکثر آثار. طی این مدت به شبکه یا شبکه‌ها فکر می‌شود و شبکه‌ها شکل می‌گیرند. البته همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، ساختار شبکه برای همیشه موقتی است و امکان دارد با گذشت زمان و به‌واسطه خوانش‌های جدید دستخوش تغییر شود.
- **کشف تدریجی:** توورن و سو^۱ (۱۹۹۹، ۱۳۳) تفکر شبکه‌ای را به یک بازی کودکانه تشبیه می‌کنند. کاغذی را روی سکه‌ای قرار می‌دهند، بعد شروع به رنگ کردن سطح سکه می‌کنند؛ به‌تدریج تصویر سطح سکه روی کاغذ شکل می‌گیرد. در شیوه تفکر شبکه‌ای نیز آنچه آشکار نیست، به‌تدریج کشف و ظاهر می‌شود.
- **تقویت فرهنگ ادبی:** برقراری ارتباط بین آثار شیوه‌ای است برای شکل‌گیری و پرورش فرهنگ ادبی؛ به‌واسطه تفکر شبکه‌ای و شکل‌گیری شبکه‌ها، مجموعه‌ای از آثار در حافظه شکل می‌گیرد: این امر توانایی شناسایی و بازیابی روابطی که آثار را به هم پیوند می‌دهند، فراهم می‌کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را دانشجویان ورودی‌های ۹۵ و ۹۶ گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل این دانشجویان ۴۸ نفر است (۵ مرد و ۴۳ زن). دامنه سنی کل نمونه ۱۸ تا ۳۰ سال است. شرکت کنندگان در این پژوهش به‌طور میانگین حداقل ۲ سال تجربه زبان‌آموزی زبان فرانسه در دانشگاه داشتند.

۳.۲. شیوه جمع‌آوری داده‌ها

این پژوهش با روش شبه آزمایشی در بین دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری انجام گرفت. از میان دانشجویان مقطع کارشناسی، یک گروه کنترل (۲۵ نفر) و یک گروه تجربی (۲۳ نفر) انتخاب شد؛ دانشجویان گروه کنترل درس «کارگاه مطالعه» و دانشجویان گروه تجربی درس «بیان شفاهی داستان» را باید در نیم سال تحصیلی در قالب ۲ واحد درسی بگذرانند. دلیل انتخاب این دو درس، مشابهت و نزدیکی هدف و سرفصل این دروس بود. مطابق سرفصل دروس، دانشجویان هر دو کلاس مکلف به خواندن آثاری از ادبیات فرانسه در قالب رمان، داستان کوتاه یا قصه در طول ترم بودند؛ در هر دو مورد، دانشجویان باید خلاصه داستانی را که خوانده‌اند یا شنیده‌اند، به‌صورت شفاهی و خلاصه در کلاس ارائه دهند. در مجموع، آشنایی با ادبیات فرانسه، تقویت مهارت بیان شفاهی و توانایی تعریف و توصیف شفاهی و ارتقا فرهنگ ادبی را می‌توان به‌عنوان اهداف کلی این دو درس نام برد.

در گروه کنترل، مدرس بر مبنای روش آموزشی معمول و متداول به آموزش و تدریس واحد درسی «کارگاه مطالعه» پرداخت. نخست دو رمان از ادبیات فرانسه توسط مدرس انتخاب و در کلاس به دانشجویان معرفی و تدریس شد؛ مدرس از

دانشجویان می‌خواست تا در روخوانی متن آثار در کلاس مشارکت کنند. مدرس متن آثار را برای دانشجویان توضیح می‌داد و برخی دانشجویان نیز در این فعالیت مشارکت می‌کردند. در وهله بعد، تمام دانشجویان موظف بودند یک رمان فرانسوی انتخاب کنند و در کلاس، اثر انتخابی را به بقیه دانشجویان معرفی کنند. در ارائه دانشجو، معرفی داستان، شخصیت‌ها و نقل قول‌های مهم اثر مورد تأکید بود.

در گروه آزمایش، مدرس سعی کرد با عملیاتی کردن روش تفکر شبکه‌ای در کلاس «بیان شفاهی داستان» روابط آموزشی بین مدرس و فراگیران را بر مبنای الگوی فرهنگی هافستد تنظیم و بررسی کند. بر اساس روش تفکر شبکه‌ای و با در نظر گرفتن سرفصل درس، مدرس به تهیه و تدوین محتوای درس پرداخت. آثاری با توجه به نوع ادبی داستان کوتاه و قصه برای تشکیل شبکه‌های آثار انتخاب شد. شبکه‌ها در وهله نخست بر مبنای نوع ادبی آثار شکل گرفت؛ البته صرف تعلق داشتن به یک نوع ادبی برای انتخاب و گزینش آثار و تشکیل شبکه کافی نبود، مشخصه اصلی شبکه‌ها، یعنی امکان برقراری ارتباط بین آثار انتخابی مجموعه، مدنظر قرار گرفت. اساس برنامه‌ریزی برای ترتیب شبکه‌ها و تعیین مسیر خوانش آثار بر اساس دو ملاک آشنایی و سادگی بود. کار با خوانش شبکه‌ها و آثار ساده‌تر شروع شد و مرحله به مرحله سطح زبانی (واژگان، ساختارها...) پیشرفت کرد و دشوارتر شد. مدرس منابع متنی، تصویری یا ترکیبی متفاوت مرتبط با هر نوع ادبی را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌داد؛ فعالیت به صورت گروهی انجام می‌شد و هر گروه اثری را از مجموعه انتخاب می‌کرد، البته خوانش و بازخوانی این متون زمانبر بود و فقط محدود به زمان کلاس نبود؛ زبان‌آموزان در قالب کارگروهی به خوانش و بازخوانی منابع می‌پرداختند و در کلاس، هر اثر توسط یک گروه به دیگر گروه‌ها معرفی می‌شد. شبکه‌های آثاری که پیش‌تر مدرس طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی کرده بود، توسط زبان‌آموزان با کشف ارتباط بین آثار شکل می‌گرفت. برای پروژه پایانی از زبان‌آموزان خواسته شد تا هر گروه یکی از شبکه‌های آثار که توسط گروه کلاس ساخته شده بود، تکمیل کنند. زبان‌آموزان متون، منابع یا آثار مرتبط با موضوع شبکه‌ها را از طریق جستجو و

مطالعه آثار نویسندگان و هنرمندان دیگر پیدا می‌کردند؛ ممکن بود منابع جدید از جنبه‌های مختلف مورد بررسی (پایان داستان، شیوه روایت،...) در مقابل یا در تضاد با منابع مدرّس باشند.

در پایان نیم سال تحصیلی برای سنجش مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری جامعه آماری از پرسشنامه تجدیدنظر شده ابعاد فرهنگی هافستد استفاده شد. در ادامه به معرفی ابزار گردآوری اطلاعات پرداخته می‌شود.

۳.۳. ابزار گردآوری داده‌ها و روایی و پایایی آن

داده‌های اصلی برای آزمون فرضیه‌های پژوهش به صورت میدانی و با استفاده از پرسشنامه جمع‌آوری شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته بود که بر مبنای الگوی ابعاد فرهنگی هافستد در طیف ۵ قسمتی لیکرت طراحی و تنظیم شد. برای طرح گویه‌های پرسشنامه، مؤلفه‌های اصلی و خُرده مؤلفه‌ها با مطالعه و بررسی منابع نظری موضوع استخراج شدند؛ بر مبنای ابعاد فرهنگی هافستد و خُرده مؤلفه‌های آن و با در نظر گرفتن پرسشنامه‌های «سنجش ابعاد فرهنگی» (منصوری سپهر و همکاران، ۱۳۹۲)، «فرهنگ سازمانی هافستد» (مقیم، ۱۳۸۸)، «مقیاس سنجش فرهنگ گلوب» (هاوس و همکاران، ۲۰۰۲) و «مقیاس ابعاد فرهنگی هافستد» (آکور، ۲۰۰۶) نگارش و تنظیم گویه‌های اولیه صورت گرفت. در طراحی سؤالات پرسشنامه دقت لازم به عمل آمد تا سؤالات از سادگی و وضوح کافی برخوردار باشند. در نهایت پرسشنامه‌ای با ۲۵ گویه تنظیم شد. برای سنجش اعتبار محتوای پرسشنامه از نظرات متخصصان و اساتید دانشگاه استفاده شد. در این مرحله با انجام مصاحبه‌های مختلف و کسب نظرات افراد یاد شده اصلاحات لازم به عمل آمد و بدین سان اطمینان حاصل شد که پرسشنامه مؤلفه‌های مورد نظر محققان را می‌سنجد. در مرحله پایلوت، پرسشنامه‌ها به صورت حضوری توسط ۴۷ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری تکمیل شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون «کرونباخ» و با کمک نرم‌افزار «SPSS» محاسبه گردید. آلفای پرسشنامه ۵۷ درصد به دست آمد با بررسی داده‌ها و تحلیل آنها ۴ گویه از

پرسشنامه اولیه حذف شد. پس از حذف این گویه‌ها بار دیگر اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آلفای این پرسشنامه ۲۱ گویه‌ای، ۷۰ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه است.

در مجموع، ۲۱ گویه برای پنج مؤلفه فاصله قدرت، فردگرایی/جمع‌گرایی، مردنگری/زن‌نگری، ابهام‌گریزی ضعیف/قوی و جهت‌گیری بلندمدت/کوتاه‌مدت در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت از ۱ به معنای کاملاً موافقم تا ۵ به معنای کاملاً مخالفم طراحی شد. سه سؤال عمومی نیز در پرسشنامه برای شناسایی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان مطرح شد. مقیاس مذکور مشتمل بر ۵ نمره است که هر نمره به یکی از پنج بُعد فرهنگی هافستد اشاره دارد: نمرات بالا در این پرسشنامه به ترتیب نشانگر گرایش به فاصله قدرت کم، فردگرایی بالا، زن‌نگری، ابهام‌گریزی ضعیف و جهت‌گیری بلندمدت و نمرات پایین مؤید گرایش به فاصله قدرت زیاد، جمع‌گرایی بالا، مردنگری، ابهام‌گریزی قوی و جهت‌گیری کوتاه‌مدت هستند. با توجه به پرسش اصلی پژوهش، این فرضیه مطرح می‌شود که بین میانگین شاخص ابعاد فرهنگی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. این پژوهش شامل یک فرضیه اصلی و ۵ فرضیه فرعی است؛ فرضیه‌های فرعی عبارت‌اند از:

- بین میانگین شاخص فاصله قدرت کم/زیاد گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص فردگرایی/جمع‌گرایی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص مردنگری/زن‌نگری گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص ابهام‌گریزی ضعیف/قوی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص جهت‌گیری بلندمدت/کوتاه‌مدت گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد.

۴. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های مناسب آماری به دو شکل «توصیفی» و «استنباطی» انجام گرفته است. با توجه به فرضیه‌های مطرح شده در این مطالعه و نوع داده‌ها و مطابق با مفروضه‌های آزمون‌های آماری، از روش‌های آماری «تی تک نمونه‌ای» و «تی مستقل» و با کمک نرم‌افزار «spss» استفاده شد. برای بررسی نرمال و غیر نرمال بودن داده‌ها از آزمون «کولموگروف-اسمیرنف» استفاده شد و نرمال بودن داده‌ها مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش از آزمون «پارامتریک تی تست مستقل» برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شد. نتایج بررسی فرضیه اصلی پژوهش در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۳. مقایسه شاخص ابعاد فرهنگی بر حسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
ابعاد فرهنگی	کنترل	۲۵	۲/۹۶	۰/۵۴۸	۴۶	-۴/۶۵	۰/۰۰۰	-۰/۷۸۵	-۰/۳۱۰
	آزمایش	۲۳	۳/۵۱						

با توجه به جدول (۱۳) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) می‌توان گفت بین نمرات شاخص ابعاد فرهنگی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین (اگر حد بالا و پایین هر دو منفی باشند در این صورت میانگین گروه دوم از میانگین گروه اول بزرگ‌تر است) می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص ابعاد فرهنگی از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. با توجه به این یافته، نتیجه می‌گیریم که فرضیه اصلی پژوهش حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش در جدول زیر ذکر شده است:

جدول ۱۴. مقایسه شاخص فاصله قدرت بر حسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
فاصله قدرت	کنترل	۲۵	۳/۱۲	-۰/۵۸	۴۰	-۲/۷۳	۰/۰۰۹	-۱/۰۱۸	-۰/۱۵۳
	آزمایش	۲۳	۳/۷۰						

با توجه به جدول (۱۴) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۹) می‌توان گفت بین نمرات فاصله قدرت گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص فاصله قدرت از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. این یافته نشان می‌دهد که فرضیه اول پژوهش حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه دوم پژوهش در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱۵. مقایسه شاخص فردگرایی/جمع‌گرایی بر حسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
فردگرایی- جمع‌گرایی	کنترل	۲۵	۲/۶۵	-۰/۶۳	۴۶	-۳/۹۰	۰/۰۰۰	-۰/۹۶۹	-۰/۳۰۹
	آزمایش	۲۳	۳/۲۹						

با توجه به جدول (۱۵) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) می‌توان گفت بین نمرات فردگرایی/جمع‌گرایی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص فردگرایی/جمع‌گرایی از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. به صورت دقیق‌تر این یافته نشان می‌دهد که فرضیه دوم پژوهش حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه سوم پژوهش در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱۶. مقایسه شاخص مردنگری/زننگری برحسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
مردنگری- زننگری	کنترل	۲۵	۲/۹۷	-۰/۸۴	۴۶	-۰/۵۵	۰/۰۰۰	-۱/۱۵۲	-۰/۵۳۹
	آزمایش	۲۳	۳/۸۱						

با توجه به جدول (۱۶) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) می‌توان گفت بین نمرات مردنگری/زننگری گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص مردنگری/زننگری از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. با توجه به این یافته، فرضیه سوم پژوهشی نیز حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه چهارم پژوهش در جدول زیر ذکر شده است:

جدول ۱۷. مقایسه شاخص ابهام‌گریزی برحسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
ابهام- گریزی	کنترل	۲۵	۲/۹۲	-۰/۱۱	۴۶	-۰/۵۵	۰/۵۶۷	-۰/۵۲۲	۰/۲۸۹
	آزمایش	۲۳	۳/۰۳						

با توجه به جدول (۱۷) و با توجه به سطح معناداری (۰/۵۶۷) می‌توان گفت بین نمرات ابهام‌گریزی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بنابراین فرضیه چهارم پژوهش حمایت نشد. نتایج بررسی فرضیه پنجم پژوهش در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱۸. مقایسه شاخص جهت‌گیری‌های بلندمدت/کوتاه‌مدت برحسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
جهت‌گیری‌های بلندمدت	کنترل	۲۵	۳/۲۵	-۰/۳۹	۴۶	-۲/۰۴	۰/۰۴۷	-۷/۸۳	-۰/۰۰۵
	آزمایش	۲۳	۳/۶۴						

با توجه به جدول (۱۸) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۴۷) می‌توان گفت بین جهت‌گیری‌های بلندمدت/کوتاه‌مدت گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص جهت‌گیری‌های بلندمدت/کوتاه‌مدت از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. با توجه به این یافته، نتیجه می‌گیریم که فرضیه پنجم پژوهش حمایت شده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت بُعد فاصله قدرت کم سوق دهد. در پیاده‌سازی شیوه تفکر شبکه‌ای یاددهنده به توانایی یادگیرنده در انجام تکالیف آموزشی اعتماد می‌کند و مشارکت‌گرا بودن یادگیرنده جزء بارز فرایند یاددهی-یادگیری به‌شمار می‌رود. هر گروه اثری را از مجموعه آثار شبکه انتخاب می‌کرد و با هم گروهی‌ها به مطالعه و بررسی اثر می‌پرداخت؛ در جلسات کلاسی اثر انتخابی را به هم‌کلاسی‌ها معرفی می‌کرد و دانسته‌های آموخته‌های خود را در مورد آن اثر با دیگر زبان‌آموزان به اشتراک می‌گذاشت. انتخاب شیوه و قالب ارائه نیز به عهده زبان‌آموزان بود؛ برخی از گروه‌ها برای ارائه داستان از نمایش استفاده می‌کردند، برخی از ابزارهایی نظیر ماسک و عروسک‌های دست‌ساز برای روایت داستان استفاده می‌کردند و برخی به روایت داستان‌ها با استفاده از ژست و تغییر لحن می‌پرداختند. فرایند یادگیری در خارج از فضای کلاس و بدون حضور مدرس، در قالب ملاقات و گفتگو با هم‌گروهی‌ها و تبادل و مشارکت

ادامه می‌یافت و یادگیرندگان مسئول فعالیت‌های یادگیری خود بودند. البته نقش مدرس به‌عنوان ناظر، هدایت‌گر و تسهیل‌کننده در بیرون‌کلاس نیز ادامه داشت. زبان‌آموزان و مدرس از طریق شبکه‌های اجتماعی، جلسات گروهی و مکالمات تلفنی باهم در ارتباط بودند. زبان‌آموزان هنگام مطالعه و جستجو برای تشکیل یا تکمیل شبکه‌ها با تکرر دیدگاه آشنا می‌شدند؛ از سویی یک مفهوم یا موضوعی واحد به‌صورت متفاوت در آثار مختلف مطرح می‌شد؛ آشنایی با تکرر دیدگاه تنها به تنوع متون مربوط نمی‌شد. بحث و گفتگو جزو فعالیت‌های حیاتی یادگیری در شیوه تفکر شبکه‌ای محسوب می‌شود؛ از خلال بحث و گفتگوهای کلاسی و بیرون‌کلاس زبان‌آموزان با دیدگاه‌های متفاوت و متنوع مواجهه و آشنا می‌شدند، دیدگاه‌ها و نظراتی که حتی در مقابل و در تضاد با نظرات مدرس بود. با توجه به ضرورت تعامل زبان‌آموزان با یکدیگر در کلاس و بیرون‌کلاس، در این شیوه زبان‌آموزان با نقش و ضرورت اهمیت دادن به دیگری در فرایند انتقال و دریافت دانش بیشتر آشنا می‌شوند. یاددهنده تنها منبع دانش و مسئول کلیه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری قلمداد نمی‌شود. بدین ترتیب، در شیوه تفکر شبکه‌ای، یادگیرنده محوری، تمرکز بر استقلال یادگیرنده و تشویق به تنوع و نوآوری گرایش فرهنگ یادگیری گروه آزمایش به سمت بُعد فاصله قدرت کم را به دنبال دارد.

همان‌طور که یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه دوم پژوهش نیز نشان می‌دهد به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت بُعد فردگرایی هدایت کند. در روش تفکر شبکه‌ای، زبان‌آموزان تنها دریافت‌کنندگان و بازتولیدکنندگان مواد درسی نیستند، بلکه با سهیم شدن و مشارکت فعالانه در فرایند یاددهی-یادگیری، چگونگی یادگیری را تجربه می‌کنند. در این شیوه، مشارکت کلامی در کلاس به پرسش و پاسخ بین یاددهنده-یادگیرنده محدود نمی‌شود. زمان کلاس بین گروه‌های کوچک کلاسی تقسیم می‌شد؛ هر گروه در زمان مشخص دانسته‌ها و آموخته‌های جدید خود را در مورد بخشی از شبکه برای دیگر گروه‌ها بازگو می‌کرد. اطلاعات و دانسته‌ها برای تشکیل و تکمیل شبکه‌ها به اشتراک گذاشته می‌شد. در این

میان، مدرس بیشتر گرداننده و هماهنگ‌کننده جلسات کلاس بود. این تغییر نقش مدرس به راهنما و تسهیل‌گر حتمی تغییر جایگاه مکانی مدرس را نیز در پی داشت. در کلاس‌های سخنرانی‌محور که بیشتر از روش‌های سخنرانی و توضیحی برای تدریس استفاده می‌شود، می‌توان محدوده حضور فیزیکی یاددهنده را مشخص کرد. غالباً یاددهنده با فاصله از یادگیرندگان در جلوی کلاس مقابل یا پشت به تخته ایستاده یا نشسته است؛ این فاصله مکانی بین یاددهنده-یادگیرندگان نیز نشانگر بُعد فاصله قدرت زیاد است. یاددهنده که از اقتدار تخصصی برخوردار است و قدرت مسئول محیط کلاس محسوب می‌شود، در فضای مجزا از یادگیرندگان حضور دارد. با توجه به اینکه معمولاً بیشتر زمان کلاس به ارائه‌های گروه‌های کوچک زبان‌آموزان اختصاص داشت و مدرس در زمان ارائه‌ها نقش شنونده خوب، دریافت‌کننده اطلاعات و البته ناظر و هدایت‌کننده را ایفا می‌کرد؛ به‌جای ایستادن یا نشستن در محدوده قراردادی و معمول در میان زبان‌آموزان حضور داشت. فعالیت گروهی را می‌توان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی برای پیاده‌سازی روش تفکر شبکه‌ای به‌شمار آورد. زبان‌آموزان هر بار برای انجام تکالیف آموزشی (مشارکت در تشکیل شبکه آثار، مطالعه، جستجو و مذاکره نتایج...) گروه‌های کوچک تشکیل می‌دادند و طی نیمسال تحصیلی بر اساس علاقه و مهارت‌های خود با گروه‌های مختلف همکاری می‌کردند. با توجه به شواهدی که ذکر شد در روش تفکر شبکه‌ای تأکید بر یادگیری چگونگی یادگیری، افزایش مشارکت کلامی زبان‌آموزان، ارتباط و تعامل افقی مدرس و زبان‌آموزان و همکاری بین گروهی زبان‌آموزان باعث گرایش به سمت بُعد فردگرایی می‌شود.

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم پژوهش نیز نشانگر آن است که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت بُعد زنگری سوق دهد. در شیوه تفکر شبکه‌ای یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در فرایند یاددهی-یادگیری، تعاملات و سازش‌های اجتماعی یادگیرنده با یادگیرندگان دیگر است. همه اعضای کلاس به نسبت کم‌وبیش مساوی در آموزش و یادگیری نقش

داشتند و فرصت برای دیده شدن همه در قالب فعالیت‌های مستمر گروهی و مشارکت در فرایند آموزش و یادگیری وجود داشت. در واقع، موفقیت و پیروزی زمانی معنا پیدا می‌کرد که شبکه‌هایی از آثار با مشارکت و همراهی همه گروه‌های کلاس شکل می‌گرفت. لازمه موفقیت در به سرانجام رسیدن فعالیت‌های گروهی توجه به دیگران و همراهی با اعضای گروه است. با توجه به آنچه گفته شد در این شیوه اهمیت رفتارهای تعاملی، تشویق سازش‌های اجتماعی و پرهیز از جو رقابتی مخرب، تعاملات یادگیرندگان و کلاس درس را به سمت بُعد زنگری سوق می‌دهد.

با توجه به یافته‌های مربوط به فرضیه چهارم پژوهش به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای تأثیر چندانی در اصلاح یا تغییر فرهنگ ابهام‌گریزی زبان‌آموزان نداشته است. در روش تفکر شبکه‌ای به اندیشه‌های نو زبان‌آموزان بها داده می‌شود و زمینه‌های بروز خلاقیت زبان‌آموزان تقویت می‌شود. با وجود این، به نظر می‌رسد زبان‌آموزان هنوز آمادگی لازم برای پذیرش موقعیت‌های آموزشی منعطف و غیر ساختارمند این نوع یادگیری را ندارند. به‌عنوان نمونه، در طرح تکالیف و فعالیت‌ها به‌ویژه در پروژه پایانی، مدرس سعی می‌کرد جزئیات و برنامه‌ریزی انجام فعالیت‌ها را به زبان‌آموزان محول کند؛ ولی زبان‌آموزان ترجیح می‌دادند و اصرار داشتند مدرس جزئیات، برنامه کاری و زمان‌بندی فعالیت‌ها را مشخص کند. البته این تمایل و نیاز زبان‌آموزان به شفافیت، وضوح و ساختار حاکی از انفعال زبان‌آموزان نبود، بلکه برای زبان‌آموزان با فرهنگ ابهام‌گریزی قوی یادگیری ساختارمند و اجتناب از ابهام از مطلوبیت بیشتری برخوردار بود.

یافته‌های آزمون فرضیه پنجم پژوهش هم نشان می‌دهد که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت جهت‌گیری بلندمدت هدایت کند. در روش تفکر شبکه‌ای انجام تکالیف آموزشی فرایندی زمانبر است. همان‌طور که قبلاً نیز تأکید شد، مراحل تشکیل شبکه‌ها نظیر مطالعه آثار نویسندگان و هنرمندان دیگر، اشتراک‌گذاری یافته‌ها و بحث و تبادل نظر در مورد آنها ممکن است چند هفته و حتی یک نیمسال تحصیلی طول بکشد. در واقع، برنامه‌ریزی و انجام

پروژه‌های کلاسی در راستای کسب توانایی‌ها و مهارت‌های حاصل از به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای به دنبال دستیابی به هدف بلندمدتی است یعنی، خوانش آثار به‌صورت شبکه‌ای در درازمدت. زبان‌آموزان تمرین می‌کنند و ترغیب می‌شوند تا یاد بگیرند که هر بار با اثر جدیدی آشنا می‌شوند، آن را با آنچه از قبل می‌دانستند، مقایسه کنند و در قالب شبکه باهم مرتبط سازند. به‌موازات خوانش آثار جدید و آشنایی زبان‌آموز با این آثار، شبکه‌ها می‌تواند تکمیل و بازتولید شود. قابلیت تغییرپذیری و زمانمندی شبکه‌ها، انجام تکالیف آموزشی و به‌بیان‌دیگر رسیدن به اهداف کلاس را به هدفی بلندمدت مبدل کرده است. چالش و مسئله تشکیل شبکه‌ها محدود به زمان چند جلسه کلاسی نیست؛ حل این چالش و شبکه حداقل یک نیمسال تحصیلی طول می‌کشد. به نظر می‌رسد در صورت نهادینه شدن این شیوه نزد زبان‌آموز، این چالش می‌تواند در کل مدت‌زمان تحصیل زبان‌آموز و در حالت ایده‌آل برای همیشه ادامه یابد.

بنابراین در شیوه تفکر شبکه‌ای توانایی خودآموزی و چگونگی آموختن در زبان‌آموزان ایجاد و تقویت می‌شود و یادگیرنده تجربه می‌کند و یاد می‌گیرد که نمی‌توان انتظار داشت سریع به نتایج مورد نظر دست یافت. در این شیوه یادگیرنده درمی‌یابد که تشکیل، تکمیل یا بازتولید شبکه‌ها، مسأله‌ای تک راه حلی نیست و می‌توان پاسخ‌ها و راه‌حل‌های متفاوتی برای آن جستجو و پیشنهاد کرد. با توجه به آنچه گفته شد می‌توان استدلال کرد که نگرش بلندمدت، پروژه‌محوری، فرایند-محوری، یاددهی-یادگیری کاوش‌گرانه و جستجوی راه‌های گوناگون به‌عنوان مشخصه‌های مهم شیوه تفکر شبکه‌ای سبب گرایش به سمت بُعد جهت‌گیری بلندمدت شده است.

به‌طورکلی، بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند ابعاد فرهنگی هافستد را به‌طور معناداری متأثر سازد و زمینه‌های لازم را برای ایجاد و تقویت فرهنگ با فاصله قدرت کم، فردگرایی، زن‌نگری و جهت‌گیری‌های بلندمدت را در محیط آموزشی کلاس فراهم سازد.

با توجه به ماهیت پیچیده مفهوم فرهنگ و مطالعات مرتبط با آن و دشواری سنجش این مفاهیم کیفی با ابزارهای کمی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با استفاده از رویکرد کیفی یا ترکیبی به بررسی تأثیر به‌کارگیری روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری پرداخته شود. نتایج پژوهش حاضر را فقط می‌توان به دانشجویان زبان فرانسه و به‌گونه‌ای محدودتر به دانشجویان دانشگاه حکیم سبزواری تعمیم داد؛ بنابراین ضرورت دارد با انجام پژوهش‌هایی با جامعه آماری متفاوت قابلیت تعمیم آن مورد بررسی قرار گیرد تا به اعتبار یافته‌های پژوهش نیز کمک شود.

کتاب‌نامه

- امانی ساری بگلو، ج.، لواسانی، م. غ.، اژه‌ای، ج. و خضری آذر، ه. (۱۳۹۰). رابطه ارزش‌های فرهنگی و متغیرهای فردی با میزان استفاده از رایانه در در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۱)، ۱-۱۰.
- رسولی، م. ر. (۱۳۹۳). الگوی ساختاری رابطه ارزش‌های فرهنگی و باورهای شناختی با میزان استفاده از اینترنت بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۸، ۱۰۵-۷۷.
- عارفی، م. و حاجی خواجه لو، ص. ر. (۱۳۹۸). وضعیت ابعاد محیط فرهنگی در دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه تهران بر اساس ابعاد چهارگانه مدل هافستد. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴(۱۱)، ۸۱-۵۹.
- علوی، م. و تمیمی، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین فرهنگ و ابعاد شناختی یادگیری گروهی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۴(۲)، ۳۴۱-۳۷۲.
- فاضلی، ن. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا. *نامه انسان‌شناسی*، ۱(۳)، ۹۳-۱۳۲.
- قلی‌پور، آ.، طهماسبی، ر. و نرگسیان، ع. (۱۳۹۰). احساسات در سازمان‌های دولتی بر اساس مدل مطالعات فرهنگی گلوب. *دانشور رفتار*، ۱(۴۷)، ۱۱۳-۱۳۲.
- محقق محجوبی، ف.، پیش‌قدم، ر. و حسینی فاطمی، آ. (۱۳۹۴). بررسی جامعه‌شناختی کارکردهای سکوت در متون دینی، ادبی و ضرب‌المثل‌های فرهنگ ایرانی با رویکردی میان‌رشته‌ای در آموزش زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴، ۵۱-۲۶.

مقیمی، م. (۱۳۸۸). *سازمان و مدیریت: رویکردی پژوهشی*. تهران، ایران: انتشارات ترمه.

منصوری سپهر، ر.، مطیعی، ح.، شکرریز، ج. و نجاتی، و. (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی و پایایی پرسش‌نامه ارزش‌های فرهنگی سازمان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵(۱۵)، ۷۱-۵۷.

نجاتی، و. (۱۳۹۳). طراحی معماهای اجتماعی - شناختی برای سنجش ارزش‌های فرهنگی و بررسی روایی آن. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۷(۱)، ۶۸-۵۱.

نورانی، خ.، زندی، ب.، سرمدی، م.ر. و سراجی، ف. (۱۳۹۶). ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۷، ۸۵-۹۸.

- Akour, I. (2006). *Factors influencing faculty computer literacy and use in Jordan: A multivariate analysis*. (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana Tech University, Louisiana, LA.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA [Cultural diversity and French language teaching in the world: CECA project]*. Paris, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cordina Contiu, L., Rozalia Gabor, M., & Stefanescu, D. (2012). Hofstede's cultural dimensions and students' ability to develop an entrepreneurial spirit. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 5553-5557.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge, England: CUP.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures [Teaching culture/ learning culture: contact, confrontation, and co-construction between languages and cultures]. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 140, 475-489.
- Couet-Butlen, M., & Bouguennec, Ch. (27/06/2003). *Explorer un univers d'auteur [Exploring the author's world]*. Retrieved from <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/univers-auteurs2.htm>
- Debono, M. (2011). Pour une pédagogie du conflit en Chine ? [Conflict pedagogy in China]. *Synergies Chine*, 6, 127-140.
- Demougin, F. (2008). Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'oeuvre en didactique des langues [Continuing culture the literature and transculture present in language teaching]. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 152, 411-428.

- Devanne, B. (2004). L'aide à la lecture (1) [Reading Aid (1)]. In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements: Acte de l'université d'automne Clermont-Ferrand - Royat* (pp. 75-77) [Literary reading and culture in high school: the Conference proceedings of Clermont-Ferrand University]. Paris, France: Canopé-CRDP de Versailles.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequence* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16, 4-21.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkove, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw Hill.
- House, R. J., Javidan, M., Hanges, P.J., & Dorfman, P.W. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE, *Journal of World Business*, 37, 3-10.
- Morse, K. (2003). Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 37-55.
- Parrish, P., & Linder-VanBerschoot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 1-19.
- Peltier, M. (2008). *Lire des romans historiques au quotidien* [A daily reading of the historical novels]. Bourgogne :CRDP.
- Rao, P. (2011). E-learning in India: The role of national culture and strategic implications. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5, 129 – 150.
- Tauveron, C., (2004). La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements: Fonctions et nature des lectures en réseaux [Literary reading and culture in high school : the functions and nature of network reading]. In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements: Acte de l'université d'automne Clermont-Ferrand - Royat* (pp.72-74) [Literary reading and culture in high school: the Conference proceedings of Clermont-Ferrand University]. Paris, France: Canopé-CRDP de Versailles.
- Tauveron, C., & Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes: Trois lectures en réseau à l'école [The interpretation, comprehension, and appreciation of literature through comparing the texts: three network readings at school]. *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 19, 103-138.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London, England: Nicholas Brealey.

Wang, J. (2013). Culture d'apprentissage chinoise et française, quelques points communs et différences [Chinese and French learning cultures: Similarities and differences]. *Synergies Chine*, 8, 151-162.

درباره نویسندگان

آزاده فسقری دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه و عضو هیأت علمی دانشگاه حکیم سبزواری است. حوزه پژوهشی مورد علاقه او آموزش زبان، مطالعات فرهنگ و ادبیات تطبیقی می‌باشد.

حمیدرضا شعیری استاد نشانه‌معناشناسی دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان نشانه‌معناشناسی گفتمانی، تجزیه و تحلیل گفتمان، ترجمه‌شناسی و آموزش زبان فرانسه و مطالعات نشانه‌معناشناختی حوزه هنر است.

محمودرضا گشمردی دانشیار گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد. حوزه مطالعاتی مورد علاقه ایشان آموزش زبان با رویکرد شناختی و ترجمه‌شناسی با رویکرد شناختی است.

رویا لطافتی استاد گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان ادبیات فرانسه و آموزش زبان و ترجمه‌شناسی می‌باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی