

تبعات اجتماعی فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائه مدل چهاروجهی

مهشید رضائیان (دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران)

mahshid.rezaeyan@yahoo.com

شیمیا قهاری (استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران، نویسنده مسئول)

ghahary@uk.ac.ir

مهدی دهمرده (استادیار گروه سایر زبان‌ها، دانشگاه تهران، تهران، ایران)

dahmardeh@ut.ac.ir

چکیده

گسترش و یادگیری زبان انگلیسی در سطح جهانی همواره با پیامدهای اجتماعی مثبت از جمله آشنایی با آداب و رسوم بومیان گفتمان غالب، افزایش سازگاری و پذیرش تفاوت‌های بین فرهنگی، شناخت بهتر ارزش‌های بومی و تبعات منفی شامل گرایش به فرهنگ بیگانه و فاصله از فرهنگ بومی همراه بوده است. هدف از این پژوهش بررسی نقش رشته زبان انگلیسی در تعیین شخصیت فردی اجتماعی دانشجویان می‌باشد؛ لذا متغیر مستقل رشته تحصیلی و متغیرهای وابسته مشتمل بر سازگاری اجتماعی، هوش فرهنگی، وابستگی به فرهنگ مادری و ادب و احترام می‌باشند. داده‌های تحقیق از دو است دانشجو در دو زیرگروه زبان و سایر رشته‌ها با پاسخگویی به آزمون‌های وابستگی به فرهنگ مادری، هوش فرهنگی، سازگاری اجتماعی و ادب گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد دو گروه مورد مطالعه از حیث هوش فرهنگی، ادب و احترام و وابستگی به فرهنگ مادری متفاوت و در آزمون سازگاری اجتماعی یکسانند. تحقیق حاضر سعی داشته از منظری انتقادی به اهمیت بومی‌سازی مطالب درسی و آگاهی بخشی به دانشجویان رشته‌های زبان خارجی در زمینه اولویت قرار دادن ارزش‌های بومی ضمن پذیرش و احترام به تفاوت‌های موجود پردازد.

کلیدواژه‌ها: وابستگی به فرهنگ مادری، هوش فرهنگی، سازگاری اجتماعی، مفهوم ادب و احترام، نظریه نسبیت زبانی

۱. مقدمه

در جامعه‌شناسی دو تعریف کلی از فرهنگ ارائه شده است: نخست در مقابل بربریت و به معنای «تمدن» به کار می‌رود و دیگری که به دانش ما از جهان اطلاق می‌شود (لاینز^۱، ۱۹۸۱). آنچه در این تحقیق مد نظر خواهد بود تعریف دوم این مفهوم است که گیدنز^۲ (۱۹۹۸) آن را این گونه توصیف کرده است: فرهنگ الگوی درهم تنیده‌ایست از رفتار انسان شامل افکار، ارتباطات، زبان، عادات، باورها، رسوم، ارزش‌ها، آداب احترام، تشریفات مذهبی، شیوه تعامل و نقش‌ها، روابط و رفتارهای مورد انتظار از یک گروه نژادی، قومی، مذهبی یا اجتماعی و توانایی انتقال این موارد به نسل‌های بعدی. نقش فرهنگ و ارتباط آن با زبان نیز نخستین بار توسط سپیر و ورف^۳ در دهه ۱۹۵۰ مطرح شد و نظریه‌ای تحت عنوان نسبیت زبانی^۴ شکل گرفت (سپیر و ورف، ۱۹۵۸). این نظریه رابطه زبان و فرهنگ را متقابل دانسته به گونه‌ای که با یادگیری یک زبان بخش عظیمی از فرهنگ و باورهای فردی اجتماعی متعلق بدان نیز به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه به فرد انتقال می‌یابد (کمپل^۵، ۱۹۹۷). لذا فراگیری یک زبان متعلق به گفتمان غالب، به گسترش روند جهانی شدن فرهنگی^۶ می‌انجامد و این همان پدیده‌ایست که امروزه در خصوص زبان انگلیسی به عنوان زبان غالب کاملاً مشهود است. اساساً گسترش زبان انگلیسی و یادگیری آن در سطح جهانی با پیامدهای مثبت و منفی همراه است که از جمله آن‌ها می‌توان به آشنایی با آداب و رسوم و سبک زندگی بومیان گفتمان غالب (مکدویت^۷، ۲۰۰۴)، ایجاد انگیزه و ترغیب زبان‌آموز به یک سیستم فکری و رفتاری جدید در کنار یادگیری زبان

1. Lyons
2. Giddens
3. Sapir-Whorf
4. linguistic relativism
5. Campbell

۶. شکل‌گیری و گسترش فرهنگی خاص در عرصه جهانی؛ این فرایند موجهی از همگونی فرهنگی را در جهان بوجود

می‌آورد و در نتیجه ویژگی منحصر به فرد فرهنگ خاصی را به چالش می‌کشد (صالحی امیری و حسین زادگان، ۱۳۸۹)

7. Mcdevitt

(کیتو^۱، ۲۰۰۰)، تلاش برای سازگاری و پذیرش تفاوت‌ها (تسو^۲، ۲۰۰۵)، شناخت بهتر ارزش‌های فرهنگ بومی خود (پیشقدم^۳ و دیگران، ۲۰۱۳)، گرایش به فرهنگ بیگانه و فاصله‌گرفتن از فرهنگ بومی (برون^۴، ۲۰۰۲) و تقلید کورکورانه از ارزش‌های فرهنگی گفتمان غالب و نقد ارزش‌های بومی (قهاری، ۱۳۹۴) اشاره کرد.

سایر تبعات فردی اجتماعی مقوله یادگیری زبان انگلیسی عبارت است از مفاهیمی چون سازگاری اجتماعی^۵، فرهنگ‌پذیری^۶، شوک فرهنگی^۷، دوگانگی فرهنگی، وابستگی^۸ یا بیگانگی^۹ فرهنگی (نسبت به فرهنگ مادری) (انیل^{۱۰}، ۲۰۰۵). در ادامه به چهار مورد از تأثیرات مهم آشنایی و تعاملات فرهنگی اجتماعی در افراد اشاره شده است.

۱.۱. مفهوم هوش فرهنگی

مفهوم هوش فرهنگی^{۱۱} نخستین بار توسط ارلی^{۱۲} و آنگ^{۱۳} (۲۰۰۳) به‌عنوان مفهومی مستقل و چندوجهی پیشنهاد و این‌گونه تعریف شد: توانایی فرد در برخورد، مدیریت و رویارویی مناسب با موقعیت‌های گوناگون و تفاوت‌های فرهنگی اجتماعی (آنگ و دیگران، ۲۰۰۷؛ ون‌داین^{۱۴} و دیگران، ۲۰۰۷). این مفهوم شامل چهار زیرمجموعه می‌باشد: هوش فرهنگی شناختی (توانایی فرد در مدیریت افکار، احساسات و واکنش‌ها (ترایندیس^{۱۵}، ۲۰۰۶)، هوش فراشناختی (اطلاع از شباهت‌ها و

1. Kitao
2. Tsou
3. Pishghadam
4. Brown
5. Cultural adaptation
6. Acculturation
7. Culture shock
8. Cultural attachment
9. Cultural detachment
10. O'Neil
11. cultural quotient
12. Earley
13. Ang
14. Van Dyne
15. Triandis

تفاوت‌های میان دو یا چند فرهنگ) (بریس‌لین^۱ و دیگران، ۲۰۰۶)، عنصر انگیزشی (تمایل و انگیزه فرد به کسب اطلاع، تعامل و ارتباط با فرهنگ‌های دیگر) (باندورا^۲، ۲۰۰۲) و عنصر رفتاری (توانایی فرد در بروز رفتارهای کلامی و غیرکلامی مناسب در برخورد با افراد فرهنگ‌های دیگر) (آنگ و دیگران، ۲۰۰۴). از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های مفهوم هوش فرهنگی آن است که به‌عنوان یک ویژگی درون‌فردی (و نه جمعی) قابل تغییر و آموزش بوده، می‌تواند از شرایط خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، و تحصیلی فرد تأثیر بپذیرد، و شدت و ضعف بروز آن در موقعیت‌های مختلف متفاوت است (پیشقدم و قهاری، ۲۰۱۲؛ ونداین و دیگران، ۲۰۱۰).

تمپلر^۳ (۲۰۰۶) و استرنبرگ و گرگورینکو^۴ (۲۰۰۶) طی پژوهشی نشان دادند هوش فرهنگی در تعیین موفقیت شغلی و اجرایی کارمندان تأثیر بسزایی داشته است. در همین راستا، خدادادی^۵ و قهاری (۲۰۱۱) هوش فرهنگی را عاملی برای درک بهتر متون و مطالب زبان دوم دانستند. از سوی دیگر، کرون^۶ (۲۰۰۸) نشان داده تحصیلات، وضعیت شغلی و بازدید مستمر و یا زندگی در کشورهای دیگر با افزایش هوش فرهنگی افراد رابطه مستقیم دارد. براساس پژوهش تسو (۲۰۰۵) آموزش سیستم‌های مختلف فرهنگی در کلاس‌های زبان به علاقه‌مندی و انگیزه زبان‌آموزان به یادگیری زبان دوم^۷ و همچنین تمایل آن‌ها به تعامل و برقراری ارتباط با افراد آن جامعه کمک می‌کند.

۲.۱. مفهوم وابستگی به فرهنگ مادری

وابستگی به فرهنگ مادری، شکلی از مشارکت است که در آن فرد ضمن پذیرش و درونی کردن آگاهانه هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، در شکل دادن حیات اجتماعی

1. Brislin
2. Bandura
3. Templer
4. Grigorenko
5. Khodadady
6. Crowne
7. English as foreign language (EFL)

خویش براساس آن هنجارها مشارکت دارد (نتلر^۱، ۱۹۵۷). در واقع شکل‌گیری وابستگی به فرهنگ مادری با اهدافی چون هماهنگی گروهی یا سازگاری اجتماعی (تلاش برای ایجاد تعادل میان فرد و اعضای گروه یا جامعه)، وفاق اجتماعی (اشتراک اعضای یک گروه) و هم‌نوایی گروهی (انطباق با ارزش‌ها و هنجارهای گروهی و یا جامعه‌پذیری) می‌باشد که حاصل آن ساخت و تکوین سبک شخصیت اجتماعی واحد خواهد بود (محسنی تبریزی، ۱۳۸۰).

دو عامل اصلی مؤثر بر وابستگی به فرهنگ مادری عبارت‌اند از: ۱. محیط خرد اعم از تأثیرات خانواده و مراکز آموزشی؛ ۲. محیط کلان شامل ارزش‌های قابل رؤیت در جامعه (برای مثال، نحوه لباس پوشیدن، طرز برخورد با افراد هم‌سطح و مافوق، پیروی از قوانین اجتماعی)، باورهای دینی و سیاست حاکم بر جامعه. از این میان آنچه در این پژوهش مدنظر است تأثیرات اجتماعی فرهنگی محیط آموزشی و به‌طور خاص رشته و مطالب آموزشی می‌باشد.

محسنی تبریزی (۱۳۸۰) تحقیقی پیرامون وابستگی به فرهنگ مادری میان دانشجویان و غیردانشجویان در شهر تهران انجام داده است. براساس نتایج به‌دست‌آمده، وی استدلال کرد که این متغیر متأثر از عوامل مختلفی است که در شبکه‌ای از روابط علی با یکدیگر قرار دارند. نتایج حاکی از آن بود که عواملی چون نیاز به موفقیت، اعتماد اجتماعی، نوظذیری، رضایت از زندگی، قانون‌گرایی، جنسیت، اخلاق‌گرایی و علم‌گرایی تعیین‌کننده‌ترین عوامل مؤثر بر وابستگی به فرهنگ بومی هستند که هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم تأثیر گذارند. همچنین این تحقیق بالا بودن میزان وابستگی به فرهنگ مادری را میان افراد دانشجو در مقایسه با غیردانشجو نشان داد. در همین راستا، حاتمی (۱۳۸۹) عوامل مؤثر بر سلامت فرهنگی اجتماعی دانشجویان را پایگاه اقتصادی، وضعیت تأهل، مهارت‌های ارتباطی، مذهب و عوامل روانی اجتماعی بر شمرده است.

1. Nettle

۱.۳. مفهوم ادب

مفهوم ادب^۱ در منظورشناسی زبان^۲ و زبان‌شناسی کاربردی از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ به‌عنوان یک موضوع اجتماعی فرهنگی مهم در اروپای غربی و آمریکای شمالی مطرح شده است. گرایس^۳، یکی از پیشروان دانش منظورشناسی زبان، ضمن طرح این موضوع به «اصل همکاری» در گفتگو که شامل چهار قاعده اصلی بود اشاره کرد و نهایتاً باعث شد زبان‌شناسان به آن توجه کنند و تحقیقات گسترده در زمینه ادب اجتماعی‌زبانی انجام شود (واتس^۴، ۲۰۰۴).

معتبرترین نظریه ادب که تاکنون بر پایه «اصل همکاری» گرایس شکل گرفته، نظریه براون^۵ و لوینسون^۶ است که در سال ۱۹۸۷ پیشنهاد شد و به‌صورت اثری مستقل به چاپ رسید. این نظریه برپایه حفظ وجه افراد استوار است؛ براساس این نظریه، براون و لوینسون برای هر فرد دو گونه وجه قائل‌اند، یکی مثبت و دیگری منفی. ادب مثبت به تأیید و تقویت وجه مثبت مخاطب منجر می‌شود و وجه منفی پرهیز از تجاوز به حریم آزادی عمل مخاطب و تحمیل به وی می‌باشد. طبق این نظریه، ادب پدیده‌ای جهانی است، به این معنی که همه زبان‌ها امکاناتی برای بیان آن در اختیار داشته و این امکانات برحسب نوع ساختار زبانی متفاوت‌اند (واتس، ۲۰۰۴)؛ همچنین همکاری اجتماعی و ملاحظه‌کاری نسبت به دیگران از ویژگی‌های جهانی هر گروه فرهنگی اجتماعی می‌باشد. صحراگرد (۲۰۰۳) به بررسی عوامل مؤثر در تعریف مفهوم ادب می‌پردازد که در زبان و فرهنگ فارسی مفاهیم گسترده‌تری را شامل می‌شود. وی با توصیف پنج عامل مؤثر بر حفظ ادب در زبان فارسی (ادب، احترام، رودربایستی، تواضع و مهمان‌نوازی) و مقایسه آن‌ها با این مفهوم در زبان انگلیسی به این نتیجه دست یافت که این مفاهیم مختص فرهنگ اسلامی ایرانی بوده و با مفهوم معادل خویش در زبان انگلیسی

-
1. Politeness
 2. Pragmatics
 3. Grice
 4. Watts
 5. Brown
 6. Levinson

تفاوت‌های بسیاری دارند. به گفته وی، زبان انگلیسی براساس معیارهای ادب و احترام بررسی و سطح‌بندی شده و موضوع، مخاطب و موقعیت را در نظر می‌گیرد، حال آنکه در زبان فارسی معیار سطح‌بندی گونه‌های اجتماعی و انواع کاربرد زبان می‌باشند. صفار مقدم (۱۳۸۸) نیز به بحث درباره پدیده ادب و مقایسه آن در زبان‌های فارسی و کره‌ای پرداخته است؛ وی دریافته است که زبان‌های فارسی و کره‌ای دارای وجوه مشترک زیادی هستند که ریشه در زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی آن‌ها دارد.

۱.۴. مفهوم سازگاری اجتماعی

سازگاری اجتماعی^۱ انسان را قادر می‌سازد تا طی فرآیند تکاملی به صورت هماهنگ با طیفی از محیط‌های مختلف در ارتباط باشد. زمانی که فرد در فرهنگ خارجی قرار می‌گیرد، سازگاری اجتماعی را می‌توان نتیجه‌ای عقلانی در نظر گرفت که به تحلیل مسائل و حل مشکلات کمک می‌نماید (شافر^۲ و دیگران، ۲۰۰۶).

رویکرد دیگری که در این زمینه مطرح است، «فرضیه تماس»^۳ می‌باشد که مدعی است تماس میان افراد با فرهنگ‌ها و سنت‌های مختلف باعث کاهش کج‌فهمی‌ها و افکار کلیشه‌ای آن‌ها نسبت به یکدیگر شده و تفاهم و سازگاری را بین آن‌ها افزایش خواهد یافت (سیگلمن^۴ و ولش^۵، ۱۹۹۳؛ بری^۶ و دیگران، ۲۰۰۲).

اکبری (۱۳۷۹) تحقیقی درباره عوامل مؤثر بر فرآیند سازگاری ایرانیان مقیم امارات متحده عربی انجام داده است. وی دریافته است که متغیرهای سن، بُعد خانوار، میزان درآمد، مدت اقامت در محیط جدید، جنسیت، وضعیت تأهل، شغل، میزان تحمل، میزان تحصیلات و نوع مذهب مهاجر رابطه معنی‌داری با سازگاری مهاجرین دارند. شعرباف (۱۳۷۶) نیز با مطالعه انطباق‌پذیری مهاجران افغان در

-
1. Cultural adaptation
 2. Shaffer
 3. Contact hypothesis
 4. Sigelman
 5. Welch
 6. Berry

اصفهان به این نتیجه رسیده است که متغیرهای سواد، تأهل، مدت اقامت و میزان امید به بهبود آتی افغانستان بر میزان سازگاری این مهاجران تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد.

۲. اهداف و سؤال‌های پژوهش

در ایران یادگیری زبان انگلیسی و مهاجرت در سال‌های اخیر رواج بسیاری یافته است؛ پدیده‌ای که لزوم بررسی مقوله فرهنگ و تبادل یا تقابل فرهنگ‌ها و نیز بازنگری نظام آموزشی به‌ویژه در زمینه شیوه و محتوای مطالب آموزش زبان را دوچندان می‌کند. از این رو با در نظر گرفتن ارتباط متقابل زبان و فرهنگ، در این پژوهش تلاش شده با نگاهی انتقادی به رشته زبان انگلیسی در سطح دانشگاه‌ها، نقش آن در شکل‌گیری هویت اجتماعی فرهنگی دانشجویان بررسی شود. از این رو مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی، وابستگی به فرهنگ مادری، هوش فرهنگی و میزان ادب و احترام در دو گروه از دانشجویان مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به سؤال‌های زیر می‌باشد:

۱. آیا تحصیل در رشته زبان انگلیسی در ارتقای هوش فرهنگی دانشجویان مؤثر است؟
۲. آیا تحصیل در رشته زبان انگلیسی بر میزان وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان مؤثر است؟
۳. آیا تحصیل در رشته زبان انگلیسی بر میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان مؤثر است؟
۴. آیا تحصیل در رشته زبان انگلیسی بر میزان ادب و احترام در میان دانشجویان این رشته مؤثر است؟

۳. روش پژوهش

پژوهش پیش رو از نوع توصیفی پیمایشی و شامل بر دو دسته متغیر است: متغیر مستقل رشته تحصیلی (با دو زیرگروه زبان و غیرزبان) و متغیر وابسته چهاروجهی که شامل هوش فرهنگی، وابستگی به فرهنگ بومی، سازگاری اجتماعی و شاخص ادب

و احترام است. لذا ساختار آن 2×4 بوده و برای تحلیل داده‌ها نیز از آمار چندگانه استفاده شده است. از جمله متغیرهای مداخله‌گر در این پژوهش عواملی همچون دسترسی به ماهواره، میزان استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، سفر به کشورهای انگلیسی‌زبان یا اقامت در آن‌هاست؛ لیکن از آنجا که توزیع فراوانی آن‌ها در هر دو گروه یکسان فرض شده، مورد بررسی یا کنترل قرار نگرفتند.

۳.۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش نمونه‌گیری از طریق روش در دسترس انجام شده است، بدین معنا که از دانشجویانی که حاضر به همکاری بودند برای پاسخگویی به آزمون‌ها دعوت به عمل آمد. دویست دانشجوی کارشناسی دانشگاه شهید باهنر و آزاد اسلامی کرمان در دو زیرگروه زبان (گرایش‌های مترجمی و ادبیات انگلیسی) و غیرزبانی (رشته‌های زیرمجموعه علوم انسانی، علوم محض، و فنی‌مهندسی) در این مطالعه شرکت کردند که از این تعداد به صورت گروه‌بندی شده ۱۰۰ نفر در گروه زبان و ۱۰۰ نفر در سایر رشته‌ها مشغول به تحصیل بودند. به منظور اطمینان از تأثیر نسبی محیط و رشته تحصیلی، این تحقیق منحصراً از دانشجویان ترم چهار و بالاتر در هر دو گروه آموزشی انجام شد. در شمارش داده‌ها دو معیار پاسخگویی به هر ۴ آزمون و پاسخگویی به بیش از دو سوم (معادل ۶۶٪) سؤالات در هر آزمون لحاظ گردید؛ لذا از میان دویست داده اولیه، هفت نمونه به دلیل آنکه فاقد هر یک از شرایط مذکور بودند حذف شدند. نمونه نهایی ۱۹۳ نفر (۷۷ مرد و ۱۲۱ زن) بودند. در جدول زیر آمار توصیفی شرکت‌کنندگان آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دو گروه مورد مطالعه

سن، جنسیت و رشته	کمینه	پیشینه	میانگین	تعداد
سن	۱۹	۳۳	۲۰	
جنسیت				۱۲۱
				۷۷

ادامه جدول ۱

تعداد	میانگین	پیشینه	سن، جنسیت و رشته	
			۹۸	زبان
۹۵	سایر رشته‌ها			
۱۹۳				جمع کل

۲.۳. آزمون‌ها و روش گردآوری داده‌ها

ابزار این پژوهش چهار آزمون پیش‌ساخته و استاندارد است که در ادامه به توضیح هر یک و سطوح اعتبار روایی و پایایی آن‌ها در این تحقیق پرداخته شده است: آزمون هوش فرهنگی نخستین بار توسط ون داین و دیگران (۲۰۰۷) طراحی و اعتبارسنجی گردید. این آزمون در قالب ۲۰ سؤال طراحی و اعتبار روایی آن در کشورهای کانادا، آمریکا، کره جنوبی و چندین کشور اروپایی مورد بررسی قرار گرفته است (نگ^۱ و دیگران، ۲۰۱۲). سؤالات آزمون در بر گیرنده میزان شناخت و آشنایی با سایر فرهنگ‌ها، توانایی در درک تفاوت‌های بین فرهنگی، تمایل به یادگیری در مورد سایر فرهنگ‌ها، انگیزه و گرایش به تعاملات بین فرهنگی، و میزان آشنایی و استفاده از ابزارهای کلامی و غیرکلامی در چنین محیط‌هایی می‌باشد. در ایران، خدادادی و قهاری (۲۰۱۱) ۸۵۴ نفر را مطالعه و با استفاده از تحلیل عاملی آزمون مذکور را اعتبارسنجی نمودند. اعتبار پایایی آزمون در این پژوهش در سطح مطلوب تخمین زده شد (آلفا = ۰/۷۵).

دیگر آزمون استفاده شده در این تحقیق وابستگی به فرهنگ بومی نام دارد که توسط شاهسوندی^۲ و دیگران (۲۰۱۰) تحت عنوان آزمون وابستگی نسبت به فرهنگ مادری تهیه و تدوین گردیده است. اخیراً پیشقدم و دیگران (۲۰۱۳) با استفاده از نرم افزارهای مدل‌سازی معادلات ساختاری و رش^۳ و نیز محاسبه تحلیل عاملی آن را

1. Ng

2. Shavsavandi

3. Rasch modeling

اعتبارسنجی کرده و مؤلفه‌های آن را استخراج نموده‌اند. آزمون شامل ۴۲ سؤال و ۵ زیرمؤلفه باورهای مذهبی، غرب‌گرایی، وابستگی به فرهنگ ایرانی، وابستگی به فرهنگ‌های اصیل بومی و محلی، و گرایش هنری و ادبی می‌باشد؛ در قالب مؤلفه‌های فوق، این آزمون به ارزیابی گرایش افراد نسبت به مذهب خود، میزان پایبندی عملی به اصول دینی، تمایل به باورها و ارزش‌های فردی و اجتماعی غرب (از جمله طرز پوشش و نوع روابط رایج در این کشورها)، میزان وابستگی به فرهنگ ایرانی، میزان اطلاعات و علاقه‌مندی نسبت به ارزش‌ها و سنت‌های ایرانی (برای مثال آشنایی با آثار تاریخی، مناسبت‌ها، و شکل روابط افراد)، گرایش به حفظ و نشر فرهنگ‌های بومی و محلی (شامل حفظ لهجه، پوشش و موسیقی محلی) و نهایتاً مقایسه گرایش به موسیقی، آثار ادبی و سینمایی غربی و ایرانی می‌پردازد. اعتبار پایایی این آزمون در این تحقیق ۰/۷۲ گزارش شده است.

آزمون سازگاری فردی اجتماعی متشکل از ۱۴ سؤال با طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای است. سؤالات درباره افکار و احساسات فرد در طول یک ماه گذشته در زمینه توانایی در مواجهه با وقایع و مسائل پیش‌بینی نشده می‌باشد. هدف کلی آزمون بررسی رویکرد و نحوه واکنش فرد نسبت به مسائل و تحولات فردی اجتماعی است، از جمله این واکنش‌ها می‌توان به احساس بیقراری و اضطراب، ناامیدی و عقب‌نشینی از حل مسئله، برنامه ریزی و تفکر، پذیرش چالش و تلاش برای یافتن راه‌حل نام برد. این آزمون که پرسش‌نامه راهبردهای مقابله‌ای نام دارد توسط لازاروس^۱ و فوکمن^۲ (۱۹۸۴) طراحی و اعتبارسنجی شد و در این پژوهش پایایی اش ۶۸٪ تخمین زده شد.

آزمون چهارم به‌منظور سنجش میزان ادب و احترام استفاده شد. این آزمون که تست چندگزینه‌ای تکمیل کلام نام دارد نخستین بار توسط بیرجندی^۳ و رضایی^۴ (۲۰۱۰) طراحی و اعتبارسنجی شده است. آزمون شامل ۲۰ موقعیت جهت سنجش

1. Folkman
2. Lazaros
3. Birjandi
4. Rezaei

عملکرد فرد در دو شرایط عذرخواهی و طرح تقاضاست. پس از هر موقعیت یک سؤال به همراه سه گزینه مطرح شده که شرکت‌کننده می‌بایست از میان آن‌ها تنها یک گزینه را که مطابق عملکرد خود در موقعیت مشابه است، انتخاب نماید. از جمله ویژگی‌های این آزمون آن است که همه موقعیت‌ها، در کلاس و در ارتباط با استاد شکل گرفته است که با در نظر گرفتن اهداف و شرکت‌کنندگان این تحقیق مناسب به نظر می‌رسد. اعتبار پایایی آزمون مذکور همچون سه آزمون دیگر در سطح مطلوب قرار گرفت (آلفا = ۰/۷۱).

به منظور گردآوری داده‌ها، پیش از پاسخگویی به سؤالات به شرکت‌کنندگان در زمینه جنبه تحقیقاتی آزمون، محرمانه ماندن اوراق و عدم تأثیر جواب‌ها بر قضاوت محقق اطلاع‌رسانی شد تا بدین وسیله از صحت پاسخ‌های آن‌ها اطمینان حاصل شود. چهار آزمون مذکور به دانشجویانی که در ترم چهارم و بالاتر تحصیل می‌کردند و نیز با در نظر گرفتن رضایت‌مندی آن‌ها به شرکت در این پروژه توزیع شد. علت اعمال محدودیت سطح تحصیلی رسیدن به سطح نسبی شکل‌گیری شخصیتی متأثر از عوامل مختلف از جمله محیط آموزشی، تعاملات و موضوعات و مطالب درسی است. از جمله پژوهش‌هایی که در بررسی‌های خود، ترم تحصیلی را معیار سنجش بلوغ شخصیتی افراد قرار داده‌اند می‌توان به حسینی و بهرامی (۱۳۸۱)، شهبازی و وزینی طاهر (۱۳۹۲)، پاسکر^۱ و دیگران (۲۰۱۱)، ژوهانسن^۲ و دیگران (۲۰۰۸)، و کوه^۳ و دیگران (۲۰۰۸) اشاره کرد. علاوه بر آزمون‌ها، اطلاعات جمعیت‌شناختی از جمله سن و جنسیت شرکت‌کنندگان نیز مورد پرسش قرار گرفت.

۴. نتایج

در جدول ۲ آمار اولیه عملکرد دو گروه در هر یک از چهار آزمون خلاصه شده است. گروه ۱ شامل دانشجویان رشته زبان و گروه ۲ دانشجویان سایر رشته‌ها

-
1. Pusecker
 2. Johansson
 3. Kuh

می‌باشد. در مؤلفه اول (ادب) میانگین گروه ۱ (۱۲/۲۱) از گروه سایر رشته‌ها (۱۰/۹۷) بالاتر است. این بدین معناست که آگاهی دانشجویان زبان نسبت به قواعد اجتماعی و ارتباط کلامی مناسب با شرایط محیطی بیشتر بوده است. در مؤلفه هوش فرهنگی نیز میانگین گروه زبان (۶۹/۲۶) از سایر رشته‌ها (۶۴/۲۲) بیشتر می‌باشد که بیانگر برخورداری از انگیزه و توانایی بیشتر در تعاملات بین فرهنگی در این گروه است.

جدول ۲. آمار توصیفی دو گروه در چهار آزمون

گروه ۲				گروه ۱					
فرهنگ مادری	سازگاری	هوش فرهنگی	ادب	فرهنگ مادری	سازگاری	هوش فرهنگی	ادب		
۴۵	۲۹	۴۵	۴	۳۰	۲۲	۴۲	۳	کمینه	
۱۹۴	۸۱	۹۳	۱۹	۱۳۶	۶۲	۱۰۰	۱۹	بیشینه	
۱۰۱/۳۸	۴۳/۷۲	۶۴/۲۲	۱۰/۹۷	۹۲/۸۰	۴۳/۷۰	۶۹/۲۶	۱۲/۲۱	میانگین	
۳۲/۷۰	۸/۱۵	۱۰/۵۵	۳/۷۱	۲۴/۳۷	۸/۱۳	۱۰/۵۰	۴/۷۵۹	انحراف معیار	
۹۵				۹۸				جمع کل	

گروه ۱ = رشته زبان؛ گروه ۲ = سایر رشته‌ها

از نظر سازگاری اجتماعی، میانگین گروه اول (۴۳/۷۰) بسیار نزدیک به سایر رشته‌ها (۴۳/۷۲) بوده است که نشانگر عملکرد نسبتاً مساوی دو گروه در این زمینه است. در مؤلفه آخر، وابستگی به فرهنگ مادری، میانگین گروه زبان (۹۲/۸۰) با اختلاف نسبتاً زیادی پایین‌تر از گروه ۲ (۱۰۱/۳۸) شده است؛ لذا پیش‌بینی می‌شود وابستگی دانشجویان زبان به فرهنگ بومی خود کمتر از سایر رشته‌ها باشد. به منظور ارزیابی درجه معناداری تفاوت‌های مطرح‌شده میان دو گروه، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس متغیرهای وابسته

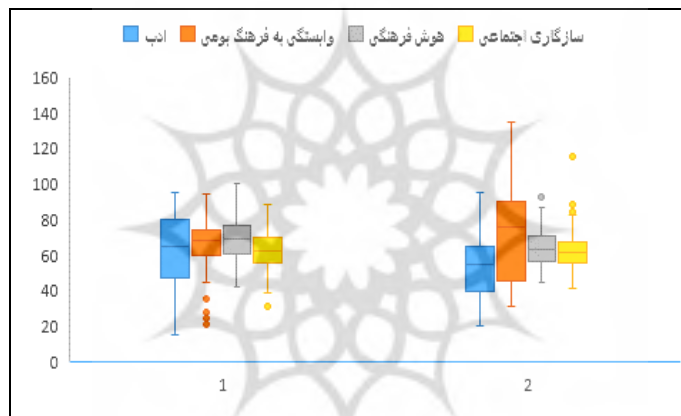
مؤلفه		مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	درجه معناداری
ادب	میان گروهی	۷۴/۸۷۵	۱	۴/۰۹۱	۰/۰۴۴
	درون گروهی	۳۴۹۵/۴۰۵	۱۹۱		
	جمع کل	۳۵۷۰/۲۸۰	۱۹۲		
هوش فرهنگی	میان گروهی	۱۲۲۲/۴۳۹	۱	۱۱/۰۳۴	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۲۱۱۶۰/۹۸۰	۱۹۱		
	جمع کل	۲۲۳۸۳/۴۲۰	۱۹۲		
فرهنگ مادری	میان گروهی	۳۵۵۳/۶۴۱	۱	۴/۲۹۱	۰/۰۴۰
	درون گروهی	۱۵۸۱۶۸/۲۷۶	۱۹۱		
	جمع کل	۱۶۱۷۲۱/۹۱۷	۱۹۲		
سازگاری	میان گروهی	۰/۰۰۷	۱	۰/۰۰۰	۰/۹۹۲
	درون گروهی	۱۲۶۷۱/۷۴۵	۱۹۱		
	جمع کل	۱۲۶۷۱/۷۵۱	۱۹۲		

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تفاوت میان دو گروه در زمینه ادب معنادار است ($F=4/091, p<0/05$). بنابراین فرضیه آگاهی بیشتر گروه زبان نسبت به آداب و مناسبات اجتماعی و انعکاس آن در ارتباطات کلامی تأیید می‌شود. در زمینه هوش فرهنگی نیز تفاوت میان دو گروه معنادار و در نتیجه عملکرد گروه زبان در زمینه توانایی و انگیزه برای تعاملات بین فرهنگی بیشتر است ($F=11/034, p<0/05$). همچنین مطابق جدول ۳ تفاوت میان دو گروه از لحاظ وابستگی به فرهنگ مادری نیز معنادار است؛ با در نظر گرفتن میانگین دو گروه در جدول ۲ این مؤلفه در گروه سایر رشته‌ها بیشتر از گروه زبان است ($F=4/291, p<0/05$)؛ این بدان معناست که برخلاف دو مؤلفه قبلی که با کارکرد مثبت و به‌طور معنادار در گروه زبان بالاتر بودند، در زمینه وابستگی به فرهنگ بومی عملکرد این گروه ضعیف‌تر از سایر رشته‌هاست. در آخر، از حیث سازگاری اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان دو گروه مشاهده نشد ($F=0/000, p<0/05$)؛ بنابراین طبق داده‌های حاصل از این تحقیق، رشته

تحصیلی بر انطباق‌پذیری فردی اجتماعی دانشجویان تأثیری نداشته است. در نمودار زیر و جدول ۴ خلاصه عملکرد دو گروه در چهار مؤلفه تحت بررسی آمده است.

جدول ۴. خلاصه عملکرد دو گروه

مؤلفه	مقایسه دو گروه
ادب	گروه زبان < سایر رشته‌ها
هوش فرهنگی	گروه زبان < سایر رشته‌ها
سازگاری اجتماعی	گروه زبان \approx سایر رشته‌ها
وابستگی به فرهنگ مادری	گروه زبان > سایر رشته‌ها



نمودار ۱. مقایسه چهارگانه دو گروه

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن ارتباط تنگاتنگ میان زبان و فرهنگ و همچنین اهمیت محیط و محتوای آموزشی به‌عنوان یکی از ریزسیستم‌های مؤثر بر شکل‌گیری هویت دانشجویان، به بررسی نقش تحصیل در رشته زبان انگلیسی بر رشد فرهنگی اجتماعی دانشجویان پرداخته است؛ لذا چهار مؤلفه هوش فرهنگی، وابستگی به فرهنگ مادری، ادب و احترام، و سازگاری اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج مؤید تأثیر معنادار تحصیل در این رشته بر سه متغیر اول بوده، حال آنکه تفاوتی

میان دو گروه از حیث سازگاری اجتماعی مشاهده نشد. در ادامه، نتایج به دست آمده در هر یک از مؤلفه‌ها به‌طور جداگانه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

۵. ۱. تأثیرپذیری هوش فرهنگی

به‌طور کلی برخورداری از هوش فرهنگی بالا به فرد این امکان را می‌دهد تا به نحو مؤثری تفاوت‌های بین‌فردی و بین‌فرهنگی را کنترل و مدیریت کند. در حقیقت این گونه افراد به‌جای تمرکز بر روی وجوه اختلاف سعی در درک اختلافات داشته و برای ایجاد سازگاری و حفظ روابط شخصی اثربخش تلاش می‌کنند. بنابراین کیفیت عملکرد این افراد در فعالیتهای گروهی و مشارکتی به‌مراتب بیشتر از سایرین خواهد بود (پیترسون^۱، ۲۰۰۴؛ بنتون^۲ و لینچ^۳، ۲۰۰۹؛ علایی و میرمحمدی، ۱۳۹۲).

تحصیل در رشته زبان انگلیسی در دوگرایش مترجمی و ادبیات ارائه می‌شود؛ هر دو گرایش تا نیم‌سال سوم تحصیلی مشترک بوده و پس از آن واحدهای تخصصی ارائه می‌شوند. دروس ارائه‌شده در این رشته غالباً حاوی مطالبی می‌باشند که طراحان و نویسندگان خارجی گردآوری کرده و محتوای هر یک از دروس حول معرفی ادبیات معاصر و شعر کهن، تاریخ تحولات، اطلاعات سیاسی و اجتماعی، نوع روابط بین فردی، هنر، اقتصاد و غیره می‌باشد که خود به شناخت و درک درست از فرهنگ دیگر، ایجاد خود باوری و انگیزش درونی نسبت به زندگی و یا ارتباط با افراد آن جامعه و در نهایت تطبیق رفتارهای کلامی و غیرکلامی در ارتباط با آن‌ها کمک می‌کند (ونداین و دیگران، ۲۰۰۷).

با در نظر گرفتن زیرمؤلفه‌های هوش فرهنگی، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان رشته زبان انگلیسی به‌سبب آشنایی مستقیم یا ضمنی با باورها و ارزش‌های فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان از توانایی بیشتری در درک تضادها و تفاوت‌های فرهنگی موجود و نیز پذیرش آن‌ها به‌ویژه در هنگام مواجهه عینی و

1. Peterson

2. Benton

3. Lynch

عملی با چنین محیط‌هایی برخوردارند. از سوی دیگر، این گروه به واسطه آشنایی نسبی که از یک فرهنگ جدید پیدا کرده است از انگیزه و تمایل بالاتری برای شناخت هرچه بیشتر، رویارویی با محیط‌های چندفرهنگی و تعامل با افراد از طیف وسیع اعتقادی و فکری برخوردارند.

۵. ۲. تأثیرپذیری وابستگی به فرهنگ مادری

یافته دیگر در این تحقیق تفاوت سطح وابستگی به فرهنگ مادری دانشجویان زبان در مقایسه با سایر دانشجویان بود؛ یافته‌ای که نشان‌دهنده کاهش وابستگی آن‌ها به فرهنگ بومی بوده و برخلاف عامل قبلی جزو تبعات منفی یک محرک ارزیابی می‌شود. در حقیقت، در وابستگی به فرهنگ مادری، فرد ضمن پذیرش و درونی کردن آگاهانه هنجارها و ارزش‌های اجتماعی در شکل‌دادن حیات اجتماعی خویش براساس هدف‌های فرهنگی و مسائل نهادی شده جهت نیل بدان اهداف مشارکت دارد. عدم وابستگی به فرهنگ مادری می‌تواند به دو صورت نمود پیدا کند: الف. بیگانگی با محیط (نقض ارزش‌های مسلط محیط، عدم سازگاری و ایجاد شکاف میان فرد و جامعه) و ب. بیگانگی با خود (عدم شناخت و گسستن از خویشتن، پذیرش نقش یا نقش‌هایی در خانواده و اجتماع بدون آنکه دقیقاً بدان اعتقادی داشته باشد) (ساروخانی، ۱۳۸۶). آنچه در اینجا درباره آن مطالعه شده، میزان وابستگی به زبان مادری از نوع عدم سازگاری با محیط است.

این یافته بیانگر این مسئله است که گروه زبان، متأثر از محتوای آموزشی خود که ممکن است برای عده‌ای از آن‌ها محدود به محیط دانشگاه نبوده و به صورت شرکت یا تدریس در آموزشگاه‌های خارج از دانشگاه یا استفاده از محصولات فرهنگی اعم از فیلم‌ها، کتاب‌ها، و برنامه‌های زبان اصلی باشد، از وابستگی به فرهنگ بومی کمتر و در مقابل گرایش به فرهنگ غربی بیشتری برخوردار است. به بیان دیگر، با در نظر گرفتن زیرمؤلفه‌های این متغیر، غرب‌گرایی و گرایش به آثار هنری غربی در آن‌ها بیشتر است، حال آنکه وابستگی آن‌ها به فرهنگ ایرانی، فرهنگ‌های اصیل بومی و محلی و باورهای مذهبی به مراتب از دیگر گروه پایین‌تر است. در حقیقت این گونه

به نظر می‌رسد که آشنایی با فرهنگ زبان دوم «بار عظیمی از [انگلیسی-] آمریکایی شدن را به همراه دارد» (کاوسی و حسین زادگان، ۱۳۹۰، ص. ۴۵) و تأثیرات این دگرگونی به‌ویژه در افرادی که به درک درستی از فرهنگ بومی خود نرسیده و هویت فرهنگی‌شان شکل نگرفته بسیار عمیق‌تر است. س‌والات سنجش میزان غرب‌زدگی مربوط به گرایش افراد به زبان، نوع پوشش، آرایش مو، مارک‌های تجاری، اسم‌های زنانه و مردانه، برنامه و شیوه غذا خوردن، نحوه برگزاری مراسم ازدواج و اعیاد و نهایتاً ایدئولوژی و جهان‌بینی می‌باشد. در دانشجویان زبان به‌طور چشمگیری این تمایلات به سمت زبان و فرهنگ انگلیسی‌آمریکایی مشاهده شد، حال آنکه در سایر دانشجویان گرایش بیشتر به سمت زبان فارسی و فرهنگ ایرانی بود.

مرور سوابق تاریخی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی نشان می‌دهد که این اتفاق به‌طور تصادفی و بدون هدف از پیش تعیین شده نبوده، بلکه به تدریج به‌صورت عنصری از نظام جهانی هژمونی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی غرب شکل گرفته است. همچنین امروزه بسیاری از صاحب‌نظران (پنیکوک^۱، ۱۹۹۴؛ فیلیپسون^۲، ۱۹۹۲) پذیرفته‌اند که این دولت‌ها با طرح مباحثی چون زبان و فرهنگ واحد، سعی در تسخیر فرهنگ‌ها، از میان بردن زبان‌های بومی و خلق هویت‌های جدید دارند که این امر در تضاد با نظریه بی‌طرفی سیاسی^۳ (کریستال^۴، ۲۰۰۳) آموزش زبان است. همچنین ندیل^۵ (۱۹۸۷) معتقد است تصور اینکه زبان‌آموزان باید علاوه بر زبان در معرض فرهنگ زبان انگلیسی نیز قرار بگیرند، باید کنار گذاشته شود. لذا نتایج این بخش از تحقیق نظریه‌های استعمار نو (کوماروادیلو^۶، ۲۰۰۳) و امپریالیسم زبانی (فیلیپسون، ۱۹۹۲) را که هر دو بر استفاده ابزاری از انگلیسی برای هجمه فرهنگی اجتماعی بر جوامع مقصد تأکید می‌کنند، تأیید می‌نماید.

1. Pennycook
2. Philipson
3. Political quietism
4. Crystal
5. Ndebele
6. Kumaravadivelu

۵.۳. تأثیرپذیری سطح ادب

دیگر یافته مشاهده شده در این تحقیق تفاوت دو گروه از حیث میزان آشنایی با هنجارهای ادب و احترام در جامعه بومی خود می‌باشد؛ تفاوتی که می‌توان آن را جزو تبعات مثبت یک محرک قلمداد کرد. در هر مکالمه دوفره، طرفین با توجه به عواملی چون جنسیت، سن و پایگاه اجتماعی اقتصادی خود ممکن است دارای جایگاه بالاتر یا مساوی قرار داشته باشند (یعنی از منزلت اجتماعی برابر یا نابرابر برخوردار باشند). برای سنجش این مؤلفه در تحقیق حاضر از ابزاری استفاده شد که در آن تمامی موقعیت‌های طرح‌شده میان افراد با جایگاه نابرابر (استاد و دانشجو) صورت گرفته بود. با در نظر گرفتن این موضوع، به نظر می‌رسد متأثر از محتویات آموزشی، گروه زبان که بیش از دیگر گروه‌ها با موضوعاتی چون تعاملات بین فردی، درک و انتقال صحیح معانی و منظور، احترام به حقوق فردی اجتماعی دیگران، پرهیز از ایجاد سوء تفاهم‌ها یا رفع به موقع آن‌ها و استفاده از ابزارهای کلامی و غیرکلامی مناسب در زمان و مکان مختلف، سروکار دارد نسبت به تفاوت جایگاه اجتماعی افراد از آگاهی و شناخت بیشتری برخوردار بوده و در نتیجه توانایی بیشتری در حفظ و رعایت آداب اجتماعی از خود نشان می‌دهد. بنابراین از آنجا که ابزار استفاده‌شده در این تحقیق شناخت و تشخیص درست شرکت‌کنندگان را مد نظر قرار داده، عملکرد بهتر این گروه در این زمینه دور از انتظار به نظر نمی‌رسد.

۵.۴. تأثیرپذیری سازگاری اجتماعی

تحلیل داده‌ها نشان داد تحصیل در رشته زبان انگلیسی در افزایش یا کاهش سازگاری اجتماعی تأثیری ندارد. با توجه به ابزار استفاده‌شده در این پژوهش و تعریف مفهومی سازگاری فردی اجتماعی که آن را توانایی فرد در مواجهه با وقایع و مسائل پیش‌بینی نشده قلمداد می‌کند، این‌گونه به نظر می‌رسد که این مفهوم، در مقایسه با سه مفهوم دیگر، بیشتر جنبه روان‌شناختی دارد؛ بدین معنا که همانند اضطراب، برون‌گرایی و خشم از جمله ویژگی‌های نهادینه‌شده و نسبتاً ثابت در فرد بوده که بیش از آنکه متأثر از عوامل محیطی باشد متأثر از عوامل ژنتیکی است. لذا برای ایجاد تغییر در چنین ویژگی‌هایی، محیط و شرایط خرد از جمله محیط آموزشی یا اجتماع

دوستان نقش کوچکی ایفا می‌کنند. این ادعا در راستای نظریه پژوهشگران پیشین است که فرضیه تماس را برای مفهوم سازش‌پذیری مطرح می‌کنند. به گفته آنها تماس نزدیک و مستقیم با افراد از فرهنگ‌ها، آداب و عقاید گوناگون برای مدت طولانی (برای مثال زندگی در یک کشور خارجی برای سال‌های متمادی) باعث کاهش کج‌فهمی‌ها و افکار کلیشه‌ای فرد شده و در مقابل روحیه تفاهم و سازگاری وی را بهبود می‌بخشد (سیگلن و ولش ۱۹۹۳؛ بری و دیگران، ۲۰۰۲). با این تفسیر و با در نظر گرفتن این موضوع که واحدها و مطالب درسی ارائه‌شده در رشته زبان تنها به صورت موردی و کلی به موضوعات مختلف فرهنگی می‌پردازند، مشاهده عدم تفاوت معنادار میان دو گروه از حیث روحیه سازگاری دور از ذهن نبوده است.

در پایان توصیه می‌شود در تحقیقات مشابه متغیرهایی چون پایگاه و طبقه اجتماعی-اقتصادی خانوادگی افراد، وسایل ارتباط جمعی (رسانه‌های داخلی در مقابل شبکه‌های ماهواره‌ای) و نوع آثار هنری-فرهنگی (فیلم‌ها و کتاب‌های بومی در مقابل آثار غربی) مورد استفاده شرکت‌کنندگان نیز مورد پرسش و بررسی قرار گیرد. همچنین، اگرچه نتیجه گیری قطعی بر پایه تحقیقات میدانی و توصیفی از این دست -که براساس گزارش افراد از خود به جای مشاهده رفتار عینی و عملی آنها انجام می‌شود- دشوار به نظر می‌رسد، لذا نتایج این تحقیق می‌تواند توجه مسئولین امر آموزش و طراحان مطالب درسی دانشگاهی را به تبعات فردی، اجتماعی و اخلاقی محیط‌ها و محتویات آموزشی جلب نماید. در اینجا نقش بومی‌سازی مطالب درسی و آگاهی دادن به دانشجویان به‌ویژه دانشجویان رشته‌های زبان خارجی در زمینه اولویت قرار دادن باورها و ارزش‌های بومی ضمن پذیرش و احترام به تفاوت‌های اجتماعی فرهنگی بیش از هر چیز ضروری به نظر می‌رسد.

کتابنامه

اکبری، ن. (۱۳۸۲). مهاجرت و سازگاری: پژوهشی در مورد ایرانیان مقیم امارات متحده عربی. شیراز: نوید.

- حاتمی، پ. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر سلامت اجتماعی دانشجویان با تأکید بر شبکه‌های اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- حسینی، س. ع. و بهرامی، م. (۱۳۸۱). مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و سال آخر کارشناسی. آموزش در علوم پزشکی، ۲(۲)، ۲۱-۲۶.
- ساروخانی، ب. (۱۳۸۶). دایره‌المعارف علوم اجتماعی. تهران: کیهان.
- شعرباف، ح. (۱۳۷۶). بررسی عوامل مؤثر بر تمایلات آوارگان افغانی شهر اصفهان و حومه در بازگشت به افغانستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- شهبازی، م. و وزینی طاهر، ا. (۱۳۹۲). بررسی سلامت روانی و میزان عزت نفس دانشجویان سال اول و آخر. طب نظامی، ۱۵(۲)، ۱۰۳-۱۱۰.
- صالحی امیری، ر. و حسین‌زادگان، ز. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن فرهنگی و تأثیرات آن بر فرهنگ ایرانی. پژوهش‌نامه فرهنگ و جهانی‌شدن، (۵۷)، ۹-۴۶.
- صفار مقدم، ا. (۱۳۸۸). مقایسه عناصر ادب در زبان‌های کره‌ای و فارسی. تحقیقات فرهنگی، ۲(۱)، ۷۷-۹۷.
- علائی، س. و میرمحمدی، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش و اهمیت هوش فرهنگی در مدیریت فرهنگی. مهندسی فرهنگی، (۷۷)، ۱۶۹-۱۹۹.
- قهاری، ش. (۱۳۹۲). تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۳(۲)، ۲۸۷-۳۱۲.
- کاوسی، ا. و حسین‌زادگان، ز. (۱۳۹۰). حفظ هویت ایرانی-اسلامی در فرآیند جهانی‌شدن. مطالعات راهبردی جهانی‌شدن، ۲(۳)، ۳۷-۶۲.
- محسنی تبریزی، ع. (۱۳۸۰). آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان: بررسی وابستگی به فرهنگ مادری (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور. تهران: انتشارات دانشگاه مفید.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K. Y. (2004). *The measurement of cultural intelligence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.

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.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segeall, M., & Dasen, P. (2000). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brislin, R., Worthley, R., & Macnab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, 31(1), 40-55.
- Brown, H. (2002). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, L. (1997). *The Sapir-Whorf hypothesis*. Retrieved from <http://venus.va.com.au/suggestion/sapir.htm>
- Canagarajah, A. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Routledge.
- Crowne, K. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, 51(5), 391-399.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Earley, P., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1998). *Sociology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Johansson, K., Segerstad, H., Dahlgren, M., Hult, H., & Dahlgren, L. (2008). The two faces of political science studies: Junior and senior students' thoughts about their education and their future profession. *Higher Education*, 55(6), 623-636.
- Kern, R., & Kramsch, C. (2014). Communicative grammar and communicative competence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Khodadady, E. & Ghahari, Sh. (2011). Validation of the Persian cultural intelligence scale and exploring its relationship with gender, education, travelling abroad and place of living. *Global Journal of Human Social Science*, 11(7), 64-75.
- Khodadady, E., & Ghahari, Sh. (2012). Exploring the relationship between foreign language proficiency and cultural intelligence. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 1(1), 22-30.
- Kitao, K. (2000). Teaching culture in foreign language instruction in the Unites States. Retrieved from <http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/library/article/culture.htm>.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, G., & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

- Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1985). *Coping and adaptation*. New York: Gilford press.
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). Do you know Naomi? Researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265.
- McDevitt, B. (2004). Negotiating the syllabus: A win-win syllabus. *ELT Journal*, 58(1), 3-9.
- Ndebele, N. (1987). The English language and social change in South Africa. *The English Academy Review*, 4, 1-16.
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review*, 22(6), 670-677.
- Ng, K., 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* (pp. 29-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- O'Neil, D. (2005). *Language and culture: An introduction to human communication*. Retrieved from <http://anthro.palomar.edu/language>.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pishghadam, R., & Ghahari, Sh. (2012). *Fundamental concepts in applied linguistics: A reference book*. Tehran: Rahnama Press.
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of 'World Englishes'. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 569-579.
- Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(3), 147-162.
- Pishghadam, R., Hashemi, M., & Bazri, E. (2013). Specifying the underlying constructs of the home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 1(1), 37-51.
- Pusecker, K., Torres, M., Crawford, L., Levia, D., Lehman, D., & Copic, G. (2011). *A comparison of assessing general education goals with freshmen and senior students*. A research project at the University of Delaware, center for teaching and assessment of learning.

- Sahragard, R. (2003). *A cultural script analysis of a politeness feature in Persian*. Paper presented at the 8th conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Japan.
- Sapir, E. & Whorf, B. (1958). *Culture, language and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Shaffer, M., & Millar, G. (2008). Cultural intelligence: A key success factor for expatriates. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp.107-124). Armonk, NY: ME Harpe.
- Shahsavadi, S., Ghonsooly, B., & Kamyabi, A. (2010). Designing and validating home culture attachment questionnaire for students of foreign languages and its application. *Ferdowsi Review*, 10, 49-76.
- Sigelman, L., & Welch, S. (1993). The contact hypothesis revisited: Black-white interaction and positive racial attitudes. *Social Forces*, 71(3), 781-795.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group and Organization Management*, 31(1), 27-39.
- Sung, C. (2013). English as a lingua franca and English language teaching: A way forward. *ELT Journal*, 67(3), 350-353.
- Sung, C. (2014). Global, local or glocal? Identities of L2 learners in English as a lingua franca communication. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 43-57.
- Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2006). Motivational cultural intelligence: Realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and Organization Management*, 31, 154-173.
- Triandis, H. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31(1), 20-26.
- Tsou, W. (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELC Journal*, 36(1), 39-57.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In K. M. Hannum, B. McFeeters, & L. Booyesen (Eds.), *Leadership across differences*. San Francisco, CQ: Pfeiffer.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Nielsen, T. (2007). Cultural intelligence. In S. Clegg & J. Bailey, (Eds.), *International encyclopedia of organization studies* (pp. 345-350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Watts, R. (2004). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.