

Cultural Intelligence among Iranian Foreign Language Undergraduates: An Exploratory Study

Mahdi. Dahmardeh^{1*}, Fatimah. Hejaziyan²

¹ Associate Professor of Applied Linguistics and Education, Tehran University, Tehran, Iran

² Visiting lecturer at Sabzevar University of Medical Sciences and Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

* Corresponding author email address: dahmardeh@ut.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Dahmardeh, M., & Hejaziyan, F. (2026). Cultural Intelligence among Iranian Foreign Language Undergraduates: An Exploratory Study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 32(1), 123-145.



© 2026 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

This descriptive study investigates Cultural Intelligence or Cultural Quotient (CQ) among Iranian undergraduates in their final year of foreign language studies, covering a diverse range of target languages (Arabic, Chinese, English, French, German, Italian, Japanese, Russian, and Spanish). A total of 270 participants from public universities in Iran, both male and female, across various foreign language majors, participated in the study. Using an adapted version of Triandis' (2006) CQ questionnaire, participants' CQ was measured across four dimensions: cultural knowledge, strategy, motivation, and behaviour. Administered in Persian, the study revealed that participants exhibited cultural awareness and a willingness to adapt communication styles. However, areas for improvement were identified, such as the limited verification of cultural knowledge and a tendency towards Iranian cultural superiority. The study found no significant differences in CQ levels across students studying different foreign languages, suggesting that the target language may not be the primary factor influencing CQ development. However, further research is needed to explore the role of individual factors, such as motivation and openness, and to compare language learners with non-language learners to better understand the relationship between foreign language learning and CQ.

Keywords: Cultural Intelligence or Cultural Quotient (CQ); Foreign Language Learning; Iranian University Students; Cultural Awareness; Cultural Knowledge

هوش فرهنگی در میان دانشجویان ایرانی زبان‌های خارجی: مطالعه‌ای اکتشافی

مهدی دهمرده^{۱*}، فاطمه حجازیان^۲

۱. دانشیار، دپارتمان زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. استاد مدعو در دانشگاه علوم پزشکی سبزوار و دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: dahmardeh@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

دهمرده، مهدی، و حجازیان، فاطمه. (۱۴۰۵). هوش فرهنگی در میان دانشجویان ایرانی زبان‌های خارجی: مطالعه‌ای اکتشافی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۱)، ۱۲۳-۱۴۵.

در این پژوهش توصیفی هوش فرهنگی در میان دانشجویان سال آخر رشته‌های زبان‌های خارجی در ایران بررسی شده است. زبان‌های مورد مطالعه شامل عربی، چینی، انگلیسی، فرانسه، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی است. در این مطالعه ۲۷۰ دانشجو (زن و مرد) از دانشگاه‌های دولتی ایران در رشته‌های مختلف زبان‌های خارجی شرکت داشتند. برای سنجش هوش فرهنگی از نسخه اقتباسی پرسشنامه تراندیس (۲۰۰۶) استفاده شد که چهار بُعد دانش فرهنگی، راهبرد، انگیزه و رفتار ارزیابی شد. این پرسشنامه به زبان فارسی اجرا شد. یافته‌ها نشان دادند که شرکت‌کنندگان از آگاهی فرهنگی برخوردارند و به تطبیق سبک‌های ارتباطی تمایل دارند؛ با این حال، برخی جنبه‌ها از جمله محدودیت راستی‌آزمایی دانش فرهنگی و گرایش به برتری فرهنگی ایرانی نیازمند بهبود و ارتقا بودند. نتایج مطالعه از نظر هوش فرهنگی در میان دانشجویان زبان‌های مختلف تفاوت معناداری نشان نداد که این امر بیانگر آن است که زبان مقصد ممکن است عامل اصلی در ارتقای هوش فرهنگی نباشد. با وجود این، انجام دادن پژوهش‌های بیشتر برای بررسی نقش عوامل فردی مانند انگیزه و انعطاف‌پذیری شناختی و همچنین مقایسه میان زبان‌آموزان و غیرزبان‌آموزان امری ضروری است تا رابطه بین یادگیری زبان خارجی و هوش فرهنگی بهتر بررسی شود.

کلیدواژگان: هوش فرهنگی، یادگیری زبان خارجی، دانشجویان ایرانی، آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

یادگیری یک زبان خارجی فقط به یادگیری دستور زبان و واژگان محدود نمی‌شود، بلکه شامل درک فرهنگ مردمانی است که به آن زبان صحبت می‌کنند. زبان و فرهنگ با همدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند و برای برقراری ارتباط مؤثر به زبان خارجی، زبان‌آموزان باید زمینه فرهنگی آن زبان را نیز درک کنند (Nault, 2006). پژوهشگرانی همچون دهمده و کیم (Dahmardeh & Kim, 2020) و می (May, 2022) نشان داده‌اند که زبان و فرهنگ از یکدیگر جدا نیستند؛ این دو بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و تغییر در یکی، دیگری را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل، آموزش زبان‌های خارجی در عصر حاضر نه تنها بر مهارت‌های زبانی تمرکز دارد، بلکه هدف آن کمک به زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط میان‌فرهنگی است (Bunch, 2013; Zhang & Li, 2019).

هوش فرهنگی توانایی کار کردن و تعامل مؤثر با دیگران از فرهنگ‌های گوناگون است (Earley & Ang, 2003). این مفهوم شامل چهار حوزه اصلی از جمله دانش فرهنگی (درک تفاوت‌های فرهنگی)، ذهن‌آگاهی فرهنگی (آگاهی از سوگیری‌های فرهنگی فردی)، مهارت‌های فرهنگی (توانایی تطبیق رفتار در موقعیت‌های میان‌فرهنگی) و فراشناخت فرهنگی (بازاندیشی درباره تجربه‌های فرهنگی) است. در دنیای جهانی‌شده امروز، هوش فرهنگی مهارتی حیاتی برای دانشجویان، کارشناسان و افرادی است که با دیگران در زمینه‌های فرهنگی متفاوت در تعامل اند (Livermore, 2011).

در زمینه یادگیری زبان و فرهنگ، اولاه (Ullah, 2022) درباره مفاهیمی چون فرهنگ‌پذیری اولیه (یا درون‌فرهنگ‌پذیری)، فرهنگ‌پذیری ثانویه (یا تطابق فرهنگی) و فرهنگ‌زدایی (یا زدودن عناصر فرهنگی) بررسی کرده است. فرهنگ‌پذیری اولیه به جذب و درونی‌سازی فرهنگ بومی اشاره دارد، فرهنگ‌پذیری ثانویه به جذب فرهنگی دیگر اطلاق می‌شود و فرهنگ‌زدایی به فاصله گرفتن از فرهنگ بومی به‌منظور پذیرش فرهنگی جدید گفته می‌شود.

دهمده و محمدی (Dahmardeh & Mohammadi, 2023) بر اهمیت ادغام شایستگی میان‌فرهنگی در آموزش زبان تأکید دارند. آن‌ها معتقدند که آموزش مؤثر زبان نباید صرفاً بر مهارت‌های زبانی متمرکز باشد، بلکه باید در جهت تقویت درک و احترام به تنوع فرهنگی نیز عمل کند. این رویکرد به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا ضمن یادگیری زبانی جدید، هویت فرهنگی خود را حفظ و در نتیجه، نوعی جهانی‌شدن متعادل و فراگیر را تجربه کنند. گنجاندن عناصر فرهنگی در آموزش زبان باعث می‌شود تا زبان‌آموزان درک عمیق‌تری از هر دو فرهنگ بومی و مقصد پیدا کنند، مهارت‌های ارتباط میان‌فرهنگی آن‌ها ارتقا یابد و از خطر بیگانگی فرهنگی آن‌ها کاسته شود.

در سال‌های اخیر، پژوهشگران علاقه فزاینده‌ای به مفهوم هوش فرهنگی نشان داده‌اند. این مفهوم به درک فرد از پیش‌زمینه فرهنگی خود و نقش آن در تسهیل تعاملات مؤثر با افرادی از فرهنگ‌های گوناگون اشاره دارد. کرون و لو (Crowne & Lo, 2023) هوش فرهنگی را این‌گونه تعریف می‌کنند: «توانایی فرد برای سازگاری مؤثر با محیط‌های فرهنگی جدید که نشان‌دهنده نوعی انعطاف‌پذیری شناختی است که به‌طور نزدیکی با ارزش‌ها و باورهای یک جامعه یا فرهنگ خاص در ارتباط است».

با این حال، هنوز کاستی‌هایی در پژوهش‌های مرتبط با هوش فرهنگی به‌ویژه در زمینه یادگیری زبان خارجی وجود دارد. بیشتر مطالعات درباره هوش فرهنگی در کشورهای غربی انجام شده و تحقیقات اندکی درباره آن در سایر کشورها مانند ایران صورت گرفته است. وضعیت اجتماعی و سیاسی منحصر به فرد ایران، از جمله محدودیت در ارتباط با فرهنگ‌های خارجی به‌دلیل تحریم‌ها و محدودیت‌های سفر، ایران را به بستری جذاب برای بررسی هوش فرهنگی تبدیل می‌کند. درک چگونگی رشد هوش فرهنگی در میان دانشجویان ایرانی در چنین شرایطی می‌تواند دیدگاه‌های جدیدی درباره نقش عوامل خارجی در شکل‌گیری هوش فرهنگی ارائه دهد. علاوه بر این، درحالی‌که بسیاری از مطالعات

نشان داده‌اند که یادگیری زبان خارجی می‌تواند موجب ارتقای هوش فرهنگی شود (Byram, 1988; Paige et al., 2004)، مطالعات اندکی به بررسی تأثیر زبان‌های خارجی خاص بر این مؤلفه پرداخته‌اند. برای نمونه، آیا یادگیری زبان‌هایی مانند ژاپنی یا چینی، که متعلق به زمینه‌های فرهنگی کاملاً متفاوتی هستند، به افزایش هوش فرهنگی نسبت به زبان‌هایی مانند فرانسوی یا اسپانیایی که ممکن است آشناتر به نظر برسند، منجر می‌شود؟ این پرسش هنوز به اندازه کافی، به‌ویژه در کشورهایی مانند ایران که دانشجویان زبان‌های متنوعی را مطالعه می‌کنند، پاسخ داده و درباره آن بررسی نشده است.

نقش جنسیت در توسعه هوش فرهنگی تا کنون به صورت مفصل بررسی نشده است. در برخی از مطالعات پیشنهاد شده است که مردان و زنان ممکن است نگرش‌های متفاوتی در خصوص سازگاری فرهنگی داشته باشند (Azizi et al., 2015)، اما وحدت نظر مشخصی درباره اینکه چگونه جنسیت بر هوش فرهنگی تأثیر می‌گذارد، وجود ندارد. این موضوع به‌ویژه در کشورهایی مانند ایران که هنجارهای فرهنگی برای مردان و زنان می‌تواند بسیار متفاوت از جوامع غربی باشد، اهمیت دارد. بررسی تفاوت‌های جنسیتی در هوش فرهنگی میان دانشجویان ایرانی می‌تواند به ما کمک کند تا درک بهتری از تأثیر هنجارهای فرهنگی و تفاوت‌های فردی بر هوش فرهنگی داشته باشیم. در نهایت، بیشتر تحقیقات در زمینه هوش فرهنگی بر دانش و رفتار تمرکز دارند، در حالی که تحقیقات کمتری در زمینه جنبه‌های انگیزشی و تفکری هوش فرهنگی انجام شده است.

در این مطالعه تلاش شد تا از طریق بررسی هوش فرهنگی در میان دانشجویان ایرانی که زبان‌های خارجی مختلفی مانند عربی، چینی، انگلیسی، فرانسه، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی را می‌آموزند، این تفاوت‌ها شناسایی و تبیین شود. ایران کشوری است که در پژوهش‌های مرتبط با هوش فرهنگی کمتر مورد توجه قرار گرفته است و به دلیل مواجهه محدود با فرهنگ‌های خارجی، زمینه‌ای منحصر به فرد برای بررسی چگونگی رشد و توسعه هوش فرهنگی در چنین بسترهایی فراهم می‌آورد. این مطالعه همچنین به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا یادگیری زبان خارجی و جنسیت دانشجویان بر سطح هوش فرهنگی آنان تأثیری معنادار دارد یا خیر.

یافته‌های این مطالعه می‌تواند راهنمایی برای بهبود آموزش زبان‌های خارجی در ایران و زمینه‌های مشابه باشد. مدارس همچنین می‌توانند برنامه‌هایی را ایجاد کنند که تعامل با افراد از فرهنگ‌های مختلف را ترویج دهند و دانشجویان را به تفکر درباره تعصبات فرهنگی خود تشویق کنند. علاوه بر این، اگر در این مطالعه تفاوت‌هایی در هوش فرهنگی بر اساس جنسیت شناسایی شود، می‌تواند از ایجاد برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای خاص دانشجویان مرد و زن حمایت کند.

پیشینه پژوهش

هوش فرهنگی به‌عنوان ساختاری مهم در درک نحوه سازگاری و تعامل افراد با فرهنگ‌های مختلف شناخته شده است. ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003) هوش فرهنگی را به‌عنوان توانایی عملکرد مؤثر در محیط‌های فرهنگی متنوع تعریف می‌کنند که چهار بعد دانش فرهنگی، ذهن‌آگاهی فرهنگی، مهارت‌های فرهنگی و فرامتن‌شناسی فرهنگی را در بر می‌گیرد. در حالی که بیشتر تحقیقات در زمینه هوش فرهنگی در جوامع غربی انجام شده است، تحقیقات اخیر کاربرد آن را در سایر جوامع، از جمله ایران، بررسی کرده‌اند. برای مثال، عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2015) بین هوش فرهنگی و وابستگی به فرهنگ مادری (بومی) در میان زبان‌آموزان ایرانی رشته زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم رابطه معناداری یافتند که نقش هویت فرهنگی در شکل‌دهی هوش فرهنگی را برجسته می‌کند. به‌طور مشابه، الهدادی و غنی‌زاده (Alahdadi & Ghanizadeh, 2017) درباره ارتباط بین هوش فرهنگی و یادگیری زبان انگلیسی در میان دانشجویان ایرانی بررسی کردند و دریافتند که جنبه‌های شناختی و فرامتن‌شناسی هوش فرهنگی اثرگذارترین عوامل در موفقیت یادگیری زبان هستند.

تعامل بین زبان و فرهنگ برای درک هویت فرهنگی و ارتباطات بین فرهنگی ضروری است. کرامش (Kramsch, 1998) معتقد است که زبان واقعیت فرهنگی را بازتاب می‌دهد، زیرا انتخاب‌های واژگانی و رفتارهای ارتباطی به شدت در دانش فرهنگی و تجربه‌های گویندگان ریشه دارند. والدس (Valdes, 1986) تأکید می‌کند که پذیرش رفتارهای افراد از فرهنگ‌های مختلف، برای یادگیری مؤثر زبان و فرهنگ آن‌ها امری ضروری است. این نوع پذیرش به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا از محدودیت‌های زبان و فرهنگ بومی خود فراتر بروند و با زمینه‌های فرهنگی جدید تعامل و ارتباط مؤثری برقرار کنند. با این حال، بسیاری از افراد تمایل دارند فرهنگ خود را به‌عنوان معیار یا مرجع اصلی در نظر بگیرند و فرهنگ‌های دیگر را بیگانه، غیرعادی یا حتی نادرست تلقی کنند (Kramsch, 1998). این نگرش اتنوسنتریک (فرهنگ محور) می‌تواند مانعی جدی در مسیر برقراری ارتباطات بین فرهنگی باشد و رشد و توسعه هوش فرهنگی را با چالش مواجه سازد.

مفهوم هوش فرهنگی با پشتوانه پژوهش‌های گسترده در حوزه‌های گوناگون، جایگاه علمی محکمی یافته و تأیید شده است. برای مثال، انگ و ون دین (Ang & Van Dyne, 2008) بین هوش فرهنگی و هویت‌یابی فرهنگی رابطه مثبتی یافته‌اند و پیشنهاد می‌کنند که افراد با سطح بالایی از هوش فرهنگی، معمولاً ضمن سازگاری مؤثر با فرهنگ‌های جدید، پیوند مستحکم با فرهنگ بومی خود را نیز حفظ می‌کنند. به‌طور مشابه، لی و لی (Lee & Lee, 2020) بر این نکته تأکید کردند که افراد با هوش فرهنگی بالا به‌طور مؤثر رفتارهای مرزگستری فرهنگی را انجام می‌دهند و فاصله‌های فرهنگی را پر و درک بین فرهنگی را تقویت می‌کنند. کرون و لو (Crowne & Lo, 2023) همچنین تأکید کردند که افراد با هوش فرهنگی بالاتر می‌توانند بدون از دست دادن هویت فرهنگی خود، با محیط‌های فرهنگی جدید سازگار شوند که این امر اهمیت هوش فرهنگی را در محیط‌های چندفرهنگی برجسته می‌سازد.

هوش فرهنگی در دنیای جهانی شده امروزی که افراد نیاز دارند به‌طور منظم با دیگران از فرهنگ‌های مختلف تعامل داشته باشند، اهمیت فزاینده‌ای پیدا کرده است. در زمینه آموزش، معلمان با هوش فرهنگی بالا می‌توانند کلاس‌های درسی فراگیر و پاسخگو از نظر فرهنگی ایجاد کنند. آن‌ها می‌توانند پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان خود را بشناسند و به آن احترام بگذارند، روش‌های تدریس خود را با نیازهای مختلف زبان‌آموزان تطبیق دهند و محیطی را ایجاد کنند که ارزش‌ها و دیدگاه‌های فرهنگی مختلف را محترم بشمارد (Chen & Starosta, 2000). از دیدگاه زبان‌آموزان زبان‌های خارجی، هوش فرهنگی در توسعه شایستگی بین فرهنگی نقش مهمی دارد و به آن‌ها این امکان را می‌دهد که تفاوت‌های فرهنگی را درک و به‌طور مؤثر در محیط‌های مختلف ارتباط برقرار کنند (Byram, 1997). مطالعات نشان داده‌اند که زبان‌آموزان با هوش فرهنگی بالاتر بهتر می‌توانند به درک ظرافت‌های فرهنگی و تطبیق سبک‌های ارتباطی خود بپردازند که به تعاملات مؤثرتر بین فرهنگی منجر می‌شود (Alahdadi & Ghanizadeh, 2017; Fantini & Tirmizi, 2006).

با وجود توسعه چشمگیر پژوهش‌ها در حوزه هوش فرهنگی، همچنان کاستی‌ها و خلأهای معناداری به‌ویژه در زمینه یادگیری زبان‌های خارجی مشاهده می‌شود. در حالی که نتایج مطالعاتی مانند بایرام (Byram, 1988) و پیچ و همکاران (Paige et al., 2004) حاکی از وجود داشتن ارتباط بین یادگیری زبان‌های خارجی و هوش فرهنگی است، بیشتر این تحقیقات در جوامع غربی انجام شده‌اند. این موضوع سؤالاتی را درباره قابل تعمیم بودن این یافته‌ها به سایر جوامع، مانند ایران، که ممکن است دانشجویان به‌دلیل موانع سیاسی و اقتصادی مواجهه محدودی با فرهنگ‌های خارجی داشته باشند، مطرح می‌کند. برای مثال، زبان‌آموزان ایرانی معمولاً از منابع محلی و بین‌المللی برای یادگیری زبان استفاده می‌کنند، اما فرصت‌های محدودی برای تعامل مستقیم با گویشوران بومی یا قرار گرفتن در بسترهای فرهنگی دیگر کشورها دارند. این بستر خاص نیازمند بررسی بیشتری است تا بدانیم چگونه هوش فرهنگی در محیط‌هایی با ارتباطات محدود بین فرهنگی توسعه می‌یابد؟

در حالی که برخی از مطالعات مانند الاهدادی و غنی‌زاده (Alahdadi & Ghanizadeh, 2017) رابطه بین هوش فرهنگی و یادگیری زبان انگلیسی را در میان دانشجویان ایرانی بررسی کرده‌اند، در تحقیقات اندکی هوش فرهنگی در میان زبان‌آموزان مختلف مقایسه شده است. برای

مثال، یادگیری زبان‌هایی با بسترهای فرهنگی دور مانند ژاپنی یا چینی ممکن است به فراگیری هوش فرهنگی بالاتری نسبت به یادگیری زبان‌هایی با زمینه فرهنگی آشنا تر مانند فرانسه یا اسپانیایی منجر شود. با این حال، این سؤال همچنان بی‌پاسخ مانده است، به‌ویژه در بسترهای چندزبانه مانند ایران که دانشجویان به فراگیری زبان‌های خارجی مختلفی می‌پردازند.

در مطالعات اخیر رابطه بین هوش فرهنگی و آموزش عالی در ایران بیشتر بررسی شده است. برای مثال، محمدی و رحیمی (Mohammadi & Rahimi, 2020) درباره تأثیر هوش فرهنگی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان ایرانی بررسی کردند و دریافتند که دانشجویان با سطوح بالاتر هوش فرهنگی احتمال بیشتری برای موفقیت در محیط‌های آموزشی چندفرهنگی دارند. مطالعه آن‌ها بر اهمیت پرورش هوش فرهنگی در آموزش عالی برای آماده‌سازی دانشجویان برای شهروندی جهانی تأکید دارد. به‌طور مشابه، رحمانی و زارعی (Rahmani & Zarei, 2021) درباره نقش هوش فرهنگی در بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌های ایرانی بررسی و بر لزوم برنامه‌های آموزشی بین‌فرهنگی برای تقویت هوش فرهنگی دانشجویان و اعضای هیئت علمی تأکید کردند. در نهایت، کریمی و هاشمی (Karimi & Hashemi, 2019) در خصوص رابطه بین هوش فرهنگی و نگرش‌های دانشجویان درباره تحصیل در خارج بررسی کردند و دریافتند که دانشجویان با هوش فرهنگی بالاتر احتمال بیشتری برای دنبال کردن فرصت‌های آموزشی بین‌المللی دارند. این مطالعات نشان‌دهنده اهمیت هوش فرهنگی در بستر آموزش عالی ایران و ظرفیت آن برای بهبود نتایج تحصیلی و حرفه‌ای دانشجویان است.

تا کنون در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در هوش فرهنگی تحقیقات کمی صورت گرفته است و نتایج مطالعات موجود در این زمینه نیز یکپارچه و همسو نیستند. عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2015) دریافتند که دانشجویان مرد و زن ایرانی در سطوح هوش فرهنگی خود تفاوت معناداری دارند و مردان در برخی ابعاد نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. در مقابل، گدیک بال (Gedik Bal, 2022) هیچ تفاوت معناداری در زمینه هوش فرهنگی بین زبان‌آموزان زن و مرد ترکیه‌ای پیدا نکرد. این نتایج متناقض نشان می‌دهد که عوامل فرهنگی و زمینه‌ای ممکن است نقش چشمگیری در شکل‌دهی تفاوت‌های جنسیتی در هوش فرهنگی داشته باشند و بر لزوم تحقیقات بیشتر در موقعیت‌های مختلف از جمله ایران تأکید دارد.

علاوه بر این، در حالی که بیشتر مطالعات بر ابعاد شناختی و رفتاری هوش فرهنگی تمرکز دارند، نقش انگیزه و تفکر در توسعه هوش فرهنگی هنوز به‌طور کامل بررسی نشده است. پتروف و دیگران (Petrov et al., 2018) دریافتند که وابستگی عاطفی دانشجویان بین‌المللی به فرهنگ بومی‌شان تأثیر زیادی بر انگیزه آن‌ها برای یادگیری زبان روسی دارد که نشان می‌دهد عوامل انگیزشی ممکن است در توسعه هوش فرهنگی نقش کلیدی داشته باشند. با این حال، این جنبه هنوز در زمینه یادگیری زبان‌های خارجی، به‌ویژه در محیط‌هایی با تماس محدود بین‌فرهنگی، به‌طور کامل بررسی نشده است.

در نهایت، رویکردهای روش‌شناختی استفاده‌شده در تحقیقات پیشین در زمینه هوش فرهنگی اغلب با شرایط و بسترهای زمینه‌ای تطابق لازم را نداشته‌اند. بسیاری از مطالعات از پرسشنامه‌های استاندارد هوش فرهنگی مختص کشورهای غربی استفاده کرده‌اند و ممکن است قادر به درک کامل جزئیات فرهنگی کشورهای غیرغربی نباشند. برای مثال، پرسشنامه شایستگی فرهنگی تریاندیس (Triandis, 2006) با وجود کاربرد گسترده، به‌طور کامل در بسترهای ایرانی ارزیابی و اعتبارسنجی نشده است. این موضوع نگرانی‌هایی را در خصوص تناسب فرهنگی این ابزارها به وجود می‌آورد و ضرورت استفاده از ابزارهای سازگار با بسترهای فرهنگی و آموزشی محلی را آشکار می‌سازد. با توجه به عوامل مختلفی که بر هوش فرهنگی تأثیر می‌گذارند و چالش‌هایی که در بررسی همه این متغیرها در یک مطالعه واحد وجود دارد، پژوهشگران بر این موضوع تمرکز کردند که آیا زبان‌های مورد مطالعه و جنسیت دانش‌آموزان بر شایستگی فرهنگی و تعلق آن‌ها به فرهنگ بومی تأثیری دارد یا خیر.

سؤال پژوهش این است که آیا از نظر هوش فرهنگی بین دانشجویان ایرانی که زبان‌های خارجی مختلفی مانند عربی، چینی، انگلیسی، فرانسه، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی می‌آموزند، تفاوت معناداری وجود دارد؟
بر اساس سؤال یادشده، این فرضیه مطرح شده است که هیچ تفاوت معناداری از نظر هوش فرهنگی بین دانشجویان ایرانی که زبان‌های خارجی مختلفی می‌آموزند، وجود ندارد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر با رویکرد کمی، هوش فرهنگی دانشجویان ایرانی رشته زبان‌های خارجی بررسی شد. همچنین از طرح پیمایشی توصیفی بهره گرفته شد که یکی از رویکردهای متداول در تحقیقات کمی محسوب می‌شود و با هدف توصیف ویژگی‌ها، نگرش‌ها یا رفتارهای یک گروه گسترده از شرکت‌کنندگان به کار می‌رود. این طرح پژوهش به محققان این امکان را می‌دهد تا سطوح هوش فرهنگی دانشجویان زبان‌های خارجی را اندازه‌گیری و این سطوح را در میان گروه‌های مختلف مقایسه کنند.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۲۷۰ دانشجوی سال آخر مقطع کارشناسی در رشته زبان‌های خارجی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران (ایران) بودند. این افراد متشکل از مردان و زنان در بازه سنی ۲۱ تا ۲۵ سال بود و اغلب آن‌ها در اوایل دهه سوم زندگی خود بودند. از آنجایی که دانشجویان سال آخر معمولاً تجربه بیشتری در یادگیری زبان و محتوای فرهنگی دارند، برای ارزیابی هوش فرهنگی مناسب‌ترند. گروه تحت مطالعه شامل ۱۵۰ دانشجوی زن (۵۵/۶ درصد) و ۱۲۰ دانشجوی مرد (۴۴/۴ درصد) بودند که بازتاب توزیع جنسیتی معمول در برنامه‌های زبان خارجی ایران است. دانشجویان از زبان‌های خارجی مختلف همچون عربی، چینی، انگلیسی، فرانسه، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی انتخاب شدند. این تنوع زبانی به محققان این امکان را داد تا هوش فرهنگی را در بسترهای زبانی و فرهنگی مختلف مقایسه کنند.

این مطالعه در ایران کشوری با محیط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی منحصر به فرد که بر آموزش زبان‌های خارجی تأثیر می‌گذارد، انجام شد. به دلیل تحریم‌های اقتصادی و محدودیت‌های سیاسی، دانشجویان ایرانی فرصت‌های محدودی برای تعامل با بومیان زبان‌های هدف خود یا تجربه مستقیم ارتباط با فرهنگ‌های خارجی را دارند. برای مثال، تعداد گردشگرانی که به ایران سفر می‌کنند، در سال‌های اخیر به‌طور چشمگیری کاهش یافته و موانع اقتصادی باعث شده است تا ایرانیان نتوانند به راحتی به کشورهای خارجی سفر کنند. در نتیجه، دانشجویان عمدتاً به کتاب‌های درسی، منابع آنلاین و تدریس کلاسی و نه تعاملات واقعی با خارجی‌ها اتکا دارند. در کشور ایران نظام آموزشی به شدت بر مهارت‌های زبانی (به‌ویژه زبان انگلیسی) به عنوان ابزاری برای دسترسی به دانش و فرصت‌های جهانی تمرکز دارد. با این حال، تمرکز عمده معمولاً بر دستور زبان و واژگان است و نه مهارت‌های بین‌فرهنگی. این تأکید، همراه با محدودیت در مواجهه با فرهنگ‌های خارجی، ممکن است بر نحوه توسعه هوش فرهنگی در دانشجویان ایرانی تأثیر بگذارد. این مطالعه در شهر تهران، پایتخت ایران و مرکز فرهنگی و آموزشی کشور، انجام شد. این شهر میزبان بسیاری از بهترین دانشگاه‌های کشور است و جمعیتی متنوع دارد. با این حال، حتی در شهر تهران دانشجویان با چالش‌هایی در دسترسی به تجربه‌های فرهنگی اصیل مانند ملاقات با خارجی‌ها یا شرکت در برنامه‌های تبادل فرهنگی مواجه هستند.

ابزار اصلی استفاده شده در این مطالعه نسخه‌ای تطبیق‌یافته از پرسشنامه هوش فرهنگی تریاندیس (Triandis, 2006) بود. این پرسشنامه به عنوان ابزاری معتبر برای اندازه‌گیری هوش فرهنگی شناخته می‌شود و در تحقیقات پیشین به‌طور گسترده استفاده شده است. پرسشنامه اصلی را ارلی و آنگ (Earley & Ang, 2003) برای ارزیابی توانایی فرد در داشتن عملکردی مؤثر در محیط‌های فرهنگی متنوع طراحی کردند. سپس تریاندیس (Triandis, 2006) آن را اصلاح کرد تا چهار بعد از هوش فرهنگی از جمله راهبرد، دانش، انگیزه و رفتار را در بر بگیرد. این

پرسشنامه ابتدا برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم طراحی شده است، لیکن برای مطالعه حاضر تغییراتی داده شد تا شامل دانشجویان زبان‌های خارجی مختلف باشد.

پرسشنامه تطبیق‌یافته هوش فرهنگی دارای ۲۰ گویه است که در هر ۵ گویه چهار بُعد هوش فرهنگی ارزیابی می‌شود. پاسخ‌دهی پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای است که از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) طراحی شده است. چهار بُعد و عوامل مربوط به هر کدام به شرح زیر است:

۱. راهبرد: این بُعد توانایی شرکت‌کنندگان را در برنامه‌ریزی و تطبیق رفتارشان در موقعیت‌های بین‌فرهنگی می‌سنجد.
۲. دانش: این بُعد درک شرکت‌کنندگان از هنجارها، آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی را ارزیابی می‌کند.
۳. انگیزه: این بُعد علاقه و اعتماد به نفس شرکت‌کنندگان در تعامل با فرهنگ‌های مختلف را ارزیابی می‌کند.
۴. رفتار: این بُعد توانایی شرکت‌کنندگان در تطبیق رفتار کلامی و غیرکلامی‌شان در تعاملات بین‌فرهنگی را می‌سنجد.

برای اطمینان از پایایی پرسشنامه، مقادیر آلفای کرونباخ هر یک از چهار زیرمجموعه بررسی شد که بدین شرح است: راهبرد (۰/۸۵)، دانش (۰/۸۲)، انگیزه (۰/۸۸) و رفتار (۰/۸۴). بر اساس مقادیر به‌دست آمده، پرسشنامه ابزاری قابل اعتماد برای اندازه‌گیری چهار بُعد هوش فرهنگی در این مطالعه بود. روایی پرسشنامه هوش فرهنگی از طریق روایی محتوایی و روایی سازه بررسی شد. روایی محتوایی با مشاوره با کارشناسان در زمینه ارتباطات بین فرهنگی و آموزش زبان‌های خارجی تأیید شد. کارشناسان اذعان داشتند که پرسشنامه چهار بُعد هوش فرهنگی را می‌سنجد. روایی سازه از طریق تحلیل عاملی ارزیابی شد که نشان از این داشت که آیتم‌ها نشان‌دهنده چهار بُعد تعریف‌شده از هوش فرهنگی هستند.

فرایند جمع‌آوری داده‌ها برای این مطالعه به‌طور دقیق برنامه‌ریزی و اجرا شد تا دقت و اعتبار نتایج تضمین شود. محققان ابتدا پرسشنامه هوش فرهنگی تریاندیس (Triandis, 2006) را برای متناسب‌سازی با محیط ایران و تنوع زبان‌های خارجی مورد مطالعه توسط شرکت‌کنندگان تطبیق دادند. پرسشنامه به زبان فارسی، زبان مادری شرکت‌کنندگان، ترجمه شد تا وضوح و درک آن تضمین شود. یک آزمون پیش‌مقدماتی با گروه کوچکی از دانشجویان انجام شد تا مشکلات احتمالی با پرسشنامه مانند واژگان مبهم یا دستورالعمل‌های گیج‌کننده شناسایی شود. بر اساس بازخوردهای دریافتی از آزمون پیش‌مقدماتی، اصلاحات جزئی برای بهبود پرسشنامه اعمال شد. پس از آماده‌سازی نسخه نهایی پرسشنامه، محققان با دانشگاه‌های دولتی تهران تماس گرفتند تا شرکت‌کنندگان را برای مطالعه جذب کنند. گروه هدف دانشجویان کارشناسی سال آخر زبان‌های خارجی بودند. محققان هدف مطالعه را برای دانشجویان توضیح دادند و از آن‌ها دعوت کردند تا در تحقیق شرکت کنند. مشارکت داوطلبانه بود و به دانشجویان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها محرمانه خواهد ماند.

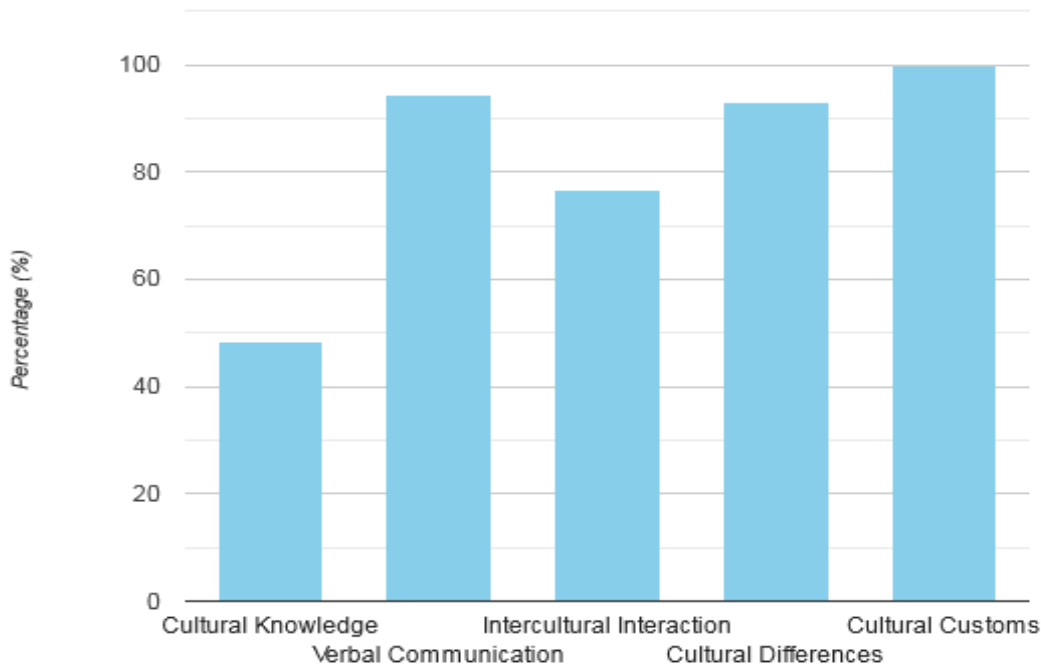
پرسشنامه‌ها به‌صورت حضوری برای بالا بردن نرخ پاسخ‌دهی در دانشگاه‌ها توزیع شدند. محققان به کلاس‌ها و گروه‌های زبان مراجعه و پرسشنامه‌ها را توزیع کردند. به دانشجویان زمانی داده شد تا پرسشنامه‌ها را در محل تکمیل کنند و محققان در دسترس بودند تا به هر سؤالی پاسخ یا دستورالعمل‌ها را توضیح دهند. در مجموع، ۲۷۰ پرسشنامه از دانشجویانی که در حال تحصیل زبان‌های عربی، چینی، انگلیسی، فرانسوی، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی بودند، جمع‌آوری شد. محققان هر پرسشنامه را برای بررسی تکمیل بودن و وضوح پاسخ‌ها بررسی کردند. پاسخ‌های ناقص یا مبهم از تحلیل و بررسی کنار گذاشته شدند. پرسشنامه‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شدند تا به سؤالات تحقیق پاسخ داده شود. از نرم‌افزار SPSS برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. محققان ابتدا میانگین، انحراف معیار و درصدها را برای خلاصه کردن پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هر سؤال و بُعد از پرسشنامه محاسبه کردند. این اطلاعات نمای کلی از سطح هوش فرهنگی

شرکت‌کنندگان در چهار بُعد مختلف از جمله راهبرد، دانش، انگیزه و رفتار ارائه داد. برای آزمون فرضیه‌ای که ادعا می‌کند هیچ تفاوت معناداری در سطوح هوش فرهنگی میان دانشجویان زبان‌های مختلف وجود ندارد، محققان تحلیل واریانس یک‌طرفه را انجام دادند. نتایج تحلیل واریانس با گزارش مقادیر P , F و اندازه اثر برای تعیین معناداری آماری یافته‌ها ارائه شد. با استفاده از این نتایج تفاوت‌های معنادار از نظر هوش فرهنگی در میان دانشجویان زبان‌های مختلف بررسی و امکان ارزیابی تأثیر زبان‌های مختلف بر سطوح هوش فرهنگی فراهم شد. علاوه بر این، برای ارزیابی روایی سازه پرسشنامه، محققان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند و نتایج نشان داد که آیتم‌ها نشان‌دهنده چهار بُعد تعریف شده از هوش فرهنگی هستند و این نتیجه، دلالت بر تأیید اعتبار ساختاری پرسشنامه دارد. روایی و پایایی ابزار تحقیق به‌طور دقیق ارزیابی شد تا دقت و اعتبار یافته‌ها تأیید شود. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق بررسی کارشناسان تأیید شد. سه کارشناس در زمینه ارتباطات بین فرهنگی و آموزش زبان‌های خارجی پرسشنامه را بررسی کردند تا اطمینان حاصل شود که سؤالات به‌طور کافی چهار بُعد هوش فرهنگی را می‌سنجد. بازخورد آن‌ها برای اصلاح پرسشنامه قبل از اجرا استفاده شد. روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی ارزیابی شد که نشان داد آیتم‌ها نشان‌دهنده چهار بُعد تعریف شده از هوش فرهنگی هستند. بدین ترتیب، روایی ساختاری پرسشنامه تأیید شد. روایی صوری پرسشنامه از طریق آزمون پیش‌مقدماتی با یک گروه کوچک از دانشجویان (۳۰ نفر) تأیید شد. این گروه بازخوردی درباره وضوح، ارتباط و فهم‌پذیری سؤالات ارائه دادند. بر اساس بازخورد آن‌ها اصلاحات جزئی برای بهبود پرسشنامه صورت گرفت.

پرسشنامه‌ها را تیم تحقیقاتی مشتمل بر یک پژوهشگر اصلی و دو دستیار پژوهشی متخصص در تحلیل آماری و ارتباطات بین فرهنگی تجزیه و تحلیل کردند. تیم تحقیقاتی بر اساس پروتکلی استاندارد از ثبات و دقت در وارد کردن داده‌ها، تحلیل‌ها و تفسیر نتایج اطمینان حاصل کردند. از نرم‌افزارهای آماری مانند SPSS یا R برای انجام دادن تحلیل‌ها استفاده شد و تمام نتایج برای کاهش خطاها دوباره بررسی شدند. تیم تحقیقاتی همچنین اطمینان حاصل کرد که دستورالعمل‌های اخلاقی از جمله حفظ محرمانگی شرکت‌کنندگان و ذخیره‌سازی ایمن داده‌ها در طول فرایند تجزیه و تحلیل رعایت شده است.

یافته‌های پژوهش

پرسشنامه‌های هوش فرهنگی با استفاده از فراوانی و درصد پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به گویه‌های مختلف تحلیل شد. تحلیل‌ها بر اساس زبان خارجی دانشجویان به ترتیب حروف الفبا ارائه شده‌اند. پنج گروه اصلی موضوعات موجود در پرسشنامه را پوشش می‌دهند که بر جنبه‌های مختلفی از جمله دانش فرهنگی، سازگاری ارتباطی، تعامل و سازگاری بین فرهنگی، تفاوت‌های فرهنگی و استرس و حفظ یا تغییر آداب فرهنگی تمرکز دارند. ابتدا پاسخ‌های دانشجویان زبان عربی به پرسشنامه هوش فرهنگی تحلیل شد و پاسخ‌های آن‌ها به شرح شکل ۱ است.



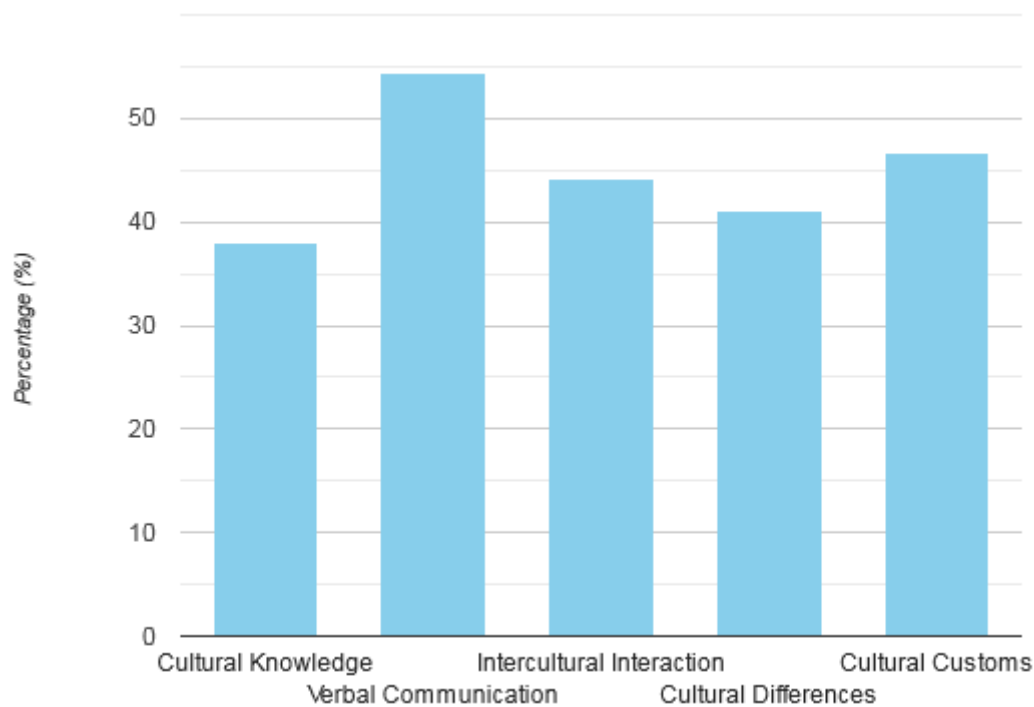
نتایج تحلیل پاسخ‌های دانشجویان زبان عربی

دانش و آگاهی فرهنگی میان دانشجویان زبان عربی با میانگین نسبتاً پایین ۳۸ درصد قرار داشت که نشان می‌دهد این دانشجویان ممکن است اطلاعات و آگاهی محدودی از ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های قانونی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد داشته باشند. سازگاری ارتباطی کلامی و غیرکلامی بالاترین میانگین را با ۵۴/۴۴ درصد داشت که نشان می‌دهد دانشجویان به‌طور کلی، قادر به سازگاری رفتار کلامی (لهجه، لحن و سرعت صحبت) و غیرکلامی (حالات صورت و حرکات دست و بدن) خود هنگام تعاملات بین فرهنگی هستند. تعامل و سازگاری بین فرهنگی میان دانشجویان زبان عربی میانگین متوسط ۴۴/۲۹ درصد را به‌دست آورد که نشان می‌دهد این دانشجویان سطح معقولی از لذت، اعتماد به نفس و توانایی ایجاد تعامل، برقراری ارتباط و سازگاری با فرهنگ‌های ناآشنا را دارند. تفاوت‌های فرهنگی و استرس میانگین ۴۱/۱۱ درصد را به‌دست آورد که نشان‌دهنده سطح متوسطی از احترام گذاشتن دانشجویان به تفاوت‌های فرهنگی و توانایی مدیریت استرس در تعاملات بین فرهنگی است. حفظ یا تغییر آداب فرهنگی میانگین ۴۶/۶۷ درصد را کسب کرد که نشان می‌دهد دانشجویان به‌طور نسبی در تمایل به حفظ یا تغییر آداب، لباس‌ها و سنت‌های فرهنگی خود هنگام تعامل با فرهنگ زبان مقصد اختلاف نظر دارند. برخی از دانشجویان ممکن است بیشتر تمایل به سازگاری با شیوه‌های فرهنگی جدید داشته باشند، در حالی که دیگران ممکن است ترجیح دهند آداب و رسوم خود را حفظ کنند.

نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان چینی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۲ ارائه شده است.

شکل ۲

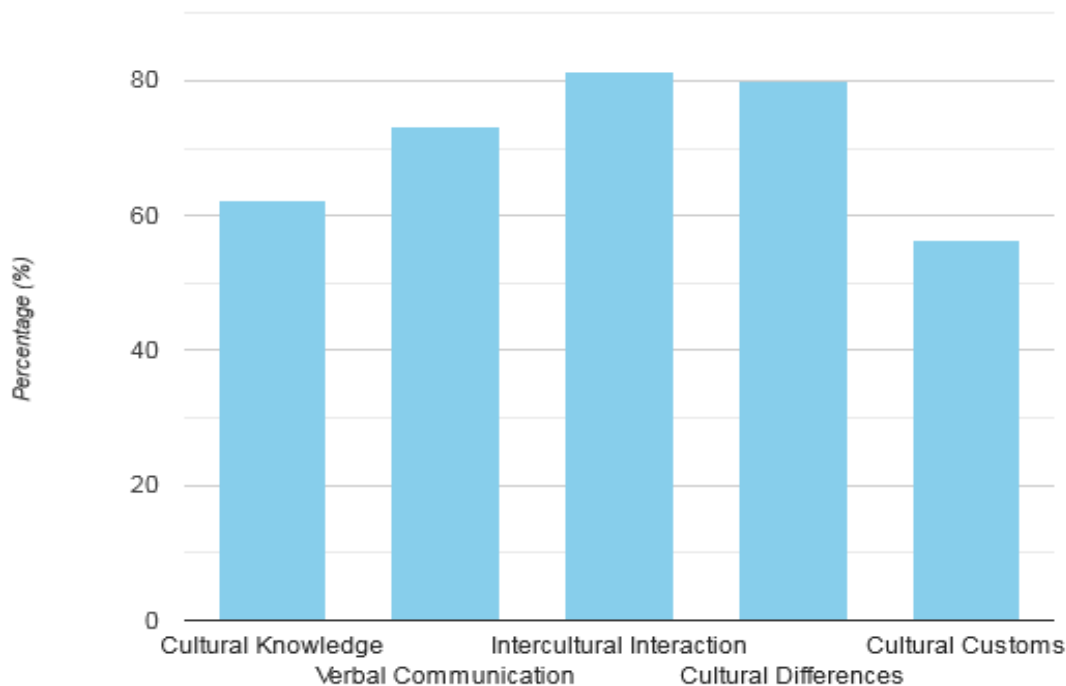
هوش فرهنگی دانشجویان زبان چینی



نتایج تحلیل پاسخ‌های دانشجویان زبان چینی

دانشجویان زبان چینی نقاط قوتی در سازگاری با سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی خود نشان دادند، همچنین تمایل بالایی به حفظ یا تغییر آداب و رسوم فرهنگی خود هنگام تعامل با فرهنگ زبان مقصد داشتند. این موضوع از مقادیر بالای میانگین ۹۴/۴۵ درصد و ۹۹/۹۵ درصد در این دو دسته به وضوح نمایان است. علاوه بر این، دانشجویان سطح بالایی از احترام به تفاوت‌های فرهنگی و مدیریت استرس در تعاملات بین فرهنگی نشان دادند (۹۳/۰۷ درصد). با وجود این، به نظر می‌رسد که دانشجویان دانش و آگاهی محدودی از ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های حقوقی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد دارند که این موضوع از میانگین نسبتاً پایین ۴۸/۵ درصد در این دسته نشئت می‌گیرد. در حالی که دانشجویان سطح معقولی از لذت، اعتماد به نفس و توانایی تعامل و سازگاری با فرهنگ‌های ناآشنا (۷۶/۶۷ درصد) را داشتند، دانش و آگاهی محدود آن‌ها از فرهنگ مقصد ممکن است مانعی برای شایستگی و اثربخشی آن‌ها در تعامل با فرهنگ زبان مقصد باشد.

نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان انگلیسی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۳ ارائه شده است.



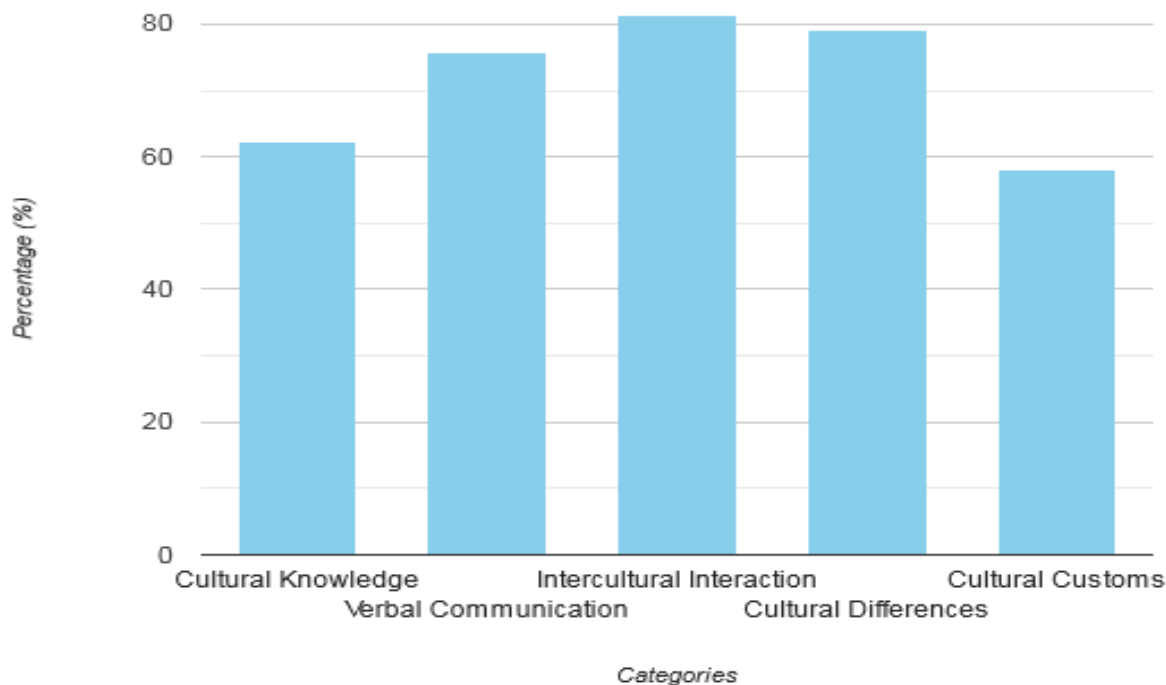
نتایج تحلیل پاسخ‌های دانشجویان زبان انگلیسی

دانشجویان زبان انگلیسی مهارت‌های قوی در تعاملات بین فرهنگی و سازگاری با بالاترین میانگین ۸۱/۴۳ درصد را در این دسته نشان دادند. آن‌ها سطح بالایی از لذت، اعتماد به نفس و توانایی ایجاد تعامل، اجتماعی شدن و سازگاری با فرهنگ‌های ناآشنا را از خود نشان دادند. علاوه بر این، دانشجویان حد قابل قبولی از احترام برای تفاوت‌های فرهنگی قائل بودند و توانایی سازگاری با سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی خود داشتند که این موضوع با مقادیر بالای میانگین ۸۰ درصد و ۷۳/۳۳ درصد در گروه‌های مربوط قابل مشاهده است. در حالی که دانش و آگاهی فرهنگی آن‌ها از ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های حقوقی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد در سطح معقولی بود (۶۲/۴ درصد)، هنوز جای پیشرفت در این زمینه وجود دارد. پایین‌ترین میانگین (۵۶/۵ درصد) در دسته "حفظ یا تغییر آداب و رسوم فرهنگی" مشاهده شد که نشان می‌دهد دانشجویان در تمایل خود به سازگاری با آداب و رسوم فرهنگی هنگام تعامل با فرهنگ زبان مقصد دچار تردید بودند.

نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان فرانسه به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۴ ارائه شده است.

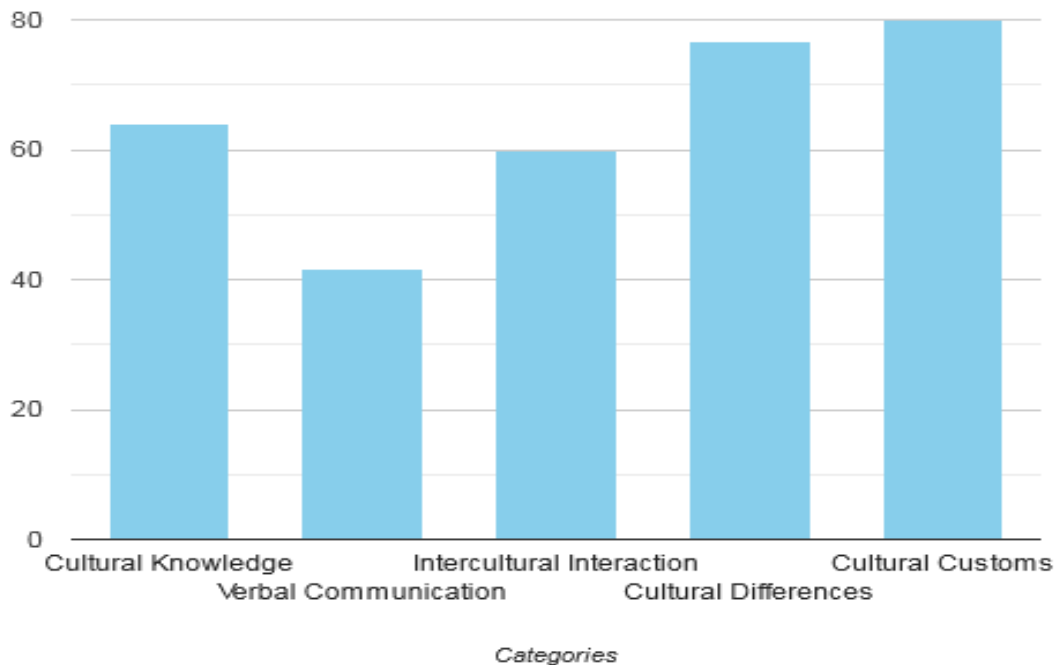
شکل ۴

هوش فرهنگی دانشجویان زبان فرانسه



دانشجویان زبان فرانسه در مهارت‌های تعامل و سازگاری بین فرهنگی عملکرد چشمگیری داشتند، به طوری که بالاترین میانگین (۸۱/۴۳ درصد) مربوط به این مؤلفه بود. این یافته حاکی از آن است که این گروه از دانشجویان از سطح بالایی از لذت، اعتماد به نفس و توانایی در ایجاد تعامل، اجتماعی شدن و انطباق با فرهنگ‌های ناآشنا برخوردارند. همچنین آنان درک مناسبی از تفاوت‌های فرهنگی (۷۹ درصد) داشتند و توانایی بالایی در انطباق سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی (۷۵/۶۷ درصد) در موقعیت‌های بین فرهنگی از خود نشان دادند که بیانگر قابلیت مطلوب آنان در مدیریت تعاملات بین فرهنگی است. سطح آگاهی فرهنگی و شناخت آنان از ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های حقوقی و اقتصادی فرهنگ زبان مقصد نیز در سطحی نسبتاً مناسب ارزیابی شد (۶۲/۴ درصد). با این حال، پایین‌ترین میانگین به مؤلفه «حفظ یا تغییر آداب و رسوم فرهنگی» اختصاص داشت (۵۸ درصد) که نشان‌دهنده دیدگاه‌های مختلف دانشجویان در خصوص میزان آمادگی برای تطبیق یا حفظ هویت فرهنگی، پوشش و سنت‌های بومی در تعامل با فرهنگ زبان مقصد است.

نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان آلمانی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۵ ارائه شده است.

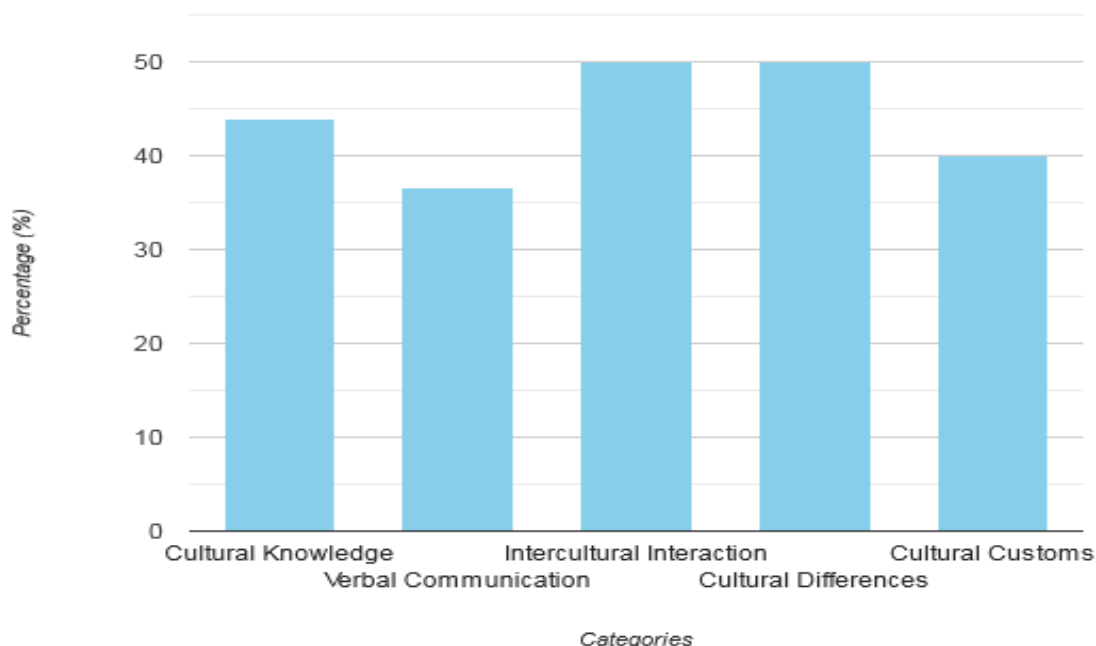


دانشجویان زبان آلمانی تمایل بالایی به حفظ رسوم، پوشش و سنت‌های فرهنگی خود در تعامل با فرهنگ زبان مقصد داشتند، به طوری که بالاترین میانگین مربوط به این مؤلفه بود (۸۰ درصد). با این حال، به نظر می‌رسد که آن‌ها درک پایین‌تری از تفاوت‌های فرهنگی داشتند و در حین تعاملات بین فرهنگی استرس بیشتری را تجربه می‌کنند که این امر با میانگین نسبتاً بالای ۷۶/۶۷ درصد در مؤلفه «تفاوت‌های فرهنگی و استرس» مشخص می‌شود. دانش فرهنگی و آگاهی آنان از ارزش‌ها، باورها، آداب، هنرها و نظام‌های قانونی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد در سطحی نسبتاً مناسبی قرار داشت (۶۴ درصد)، اما نیازمند بهبود و ارتقا است. همچنین دانشجویان زبان آلمانی از سطوح پایین‌تری از لذت، اعتماد به نفس و توانایی در ایجاد تعامل، اجتماعی شدن و تطبیق با فرهنگ‌های ناآشنا برخوردار بودند (۶۰ درصد در مؤلفه تعامل و سازگاری بین فرهنگی). نکته قابل توجه این است که پایین‌ترین میانگین مربوط به مؤلفه «سازگاری در ارتباط کلامی و غیرکلامی» بود (۴۱/۶۷ درصد) که نشان می‌دهد این دانشجویان ممکن است در تطبیق سبک‌های ارتباطی خود در تعاملات بین فرهنگی با چالش‌هایی مواجه باشند.

نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان ایتالیایی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۶ ارائه شده است.

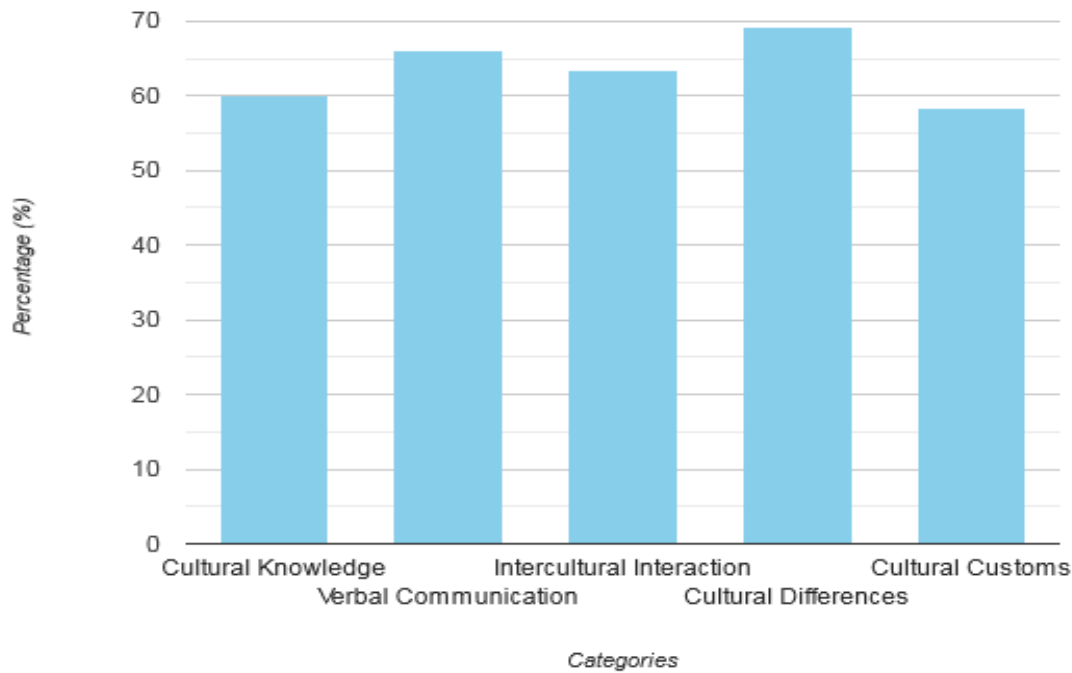
شکل ۶

هوش فرهنگی دانشجویان زبان ایتالیایی



دانشجویان زبان ایتالیایی مهارت‌های تعامل و سازگاری بین فرهنگی را در سطحی متوسط نشان دادند؛ همچنین درک آن‌ها از تفاوت‌های فرهنگی و مدیریت استرس در تعاملات بین فرهنگی نیز در سطح متوسط قرار داشت، به طوری که میانگین هر دو مؤلفه برابر با ۵۰ درصد بود. با این حال، دانش و آگاهی فرهنگی آن‌ها درباره ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های قانونی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد نسبتاً پایین‌تر بود (۴۴ درصد). نکته قابل توجه آن است که دانشجویان در تطبیق سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی خود در تعاملات بین فرهنگی بیشترین چالش را داشتند که این موضوع با پایین‌ترین میانگین (۳۶/۶۷ درصد) در مؤلفه «سازگاری در ارتباط کلامی و غیرکلامی» مشخص شد. افزون بر این، دانشجویان در میزان تمایل به حفظ یا تغییر رسوم، پوشش و سنت‌های فرهنگی خود هنگام تعامل با فرهنگ زبان مقصد نیز نظرهای متفاوتی داشتند، به گونه‌ای که میانگین این مؤلفه برابر با ۴۰ درصد بود.

نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان ژاپنی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۷ ارائه شده است.

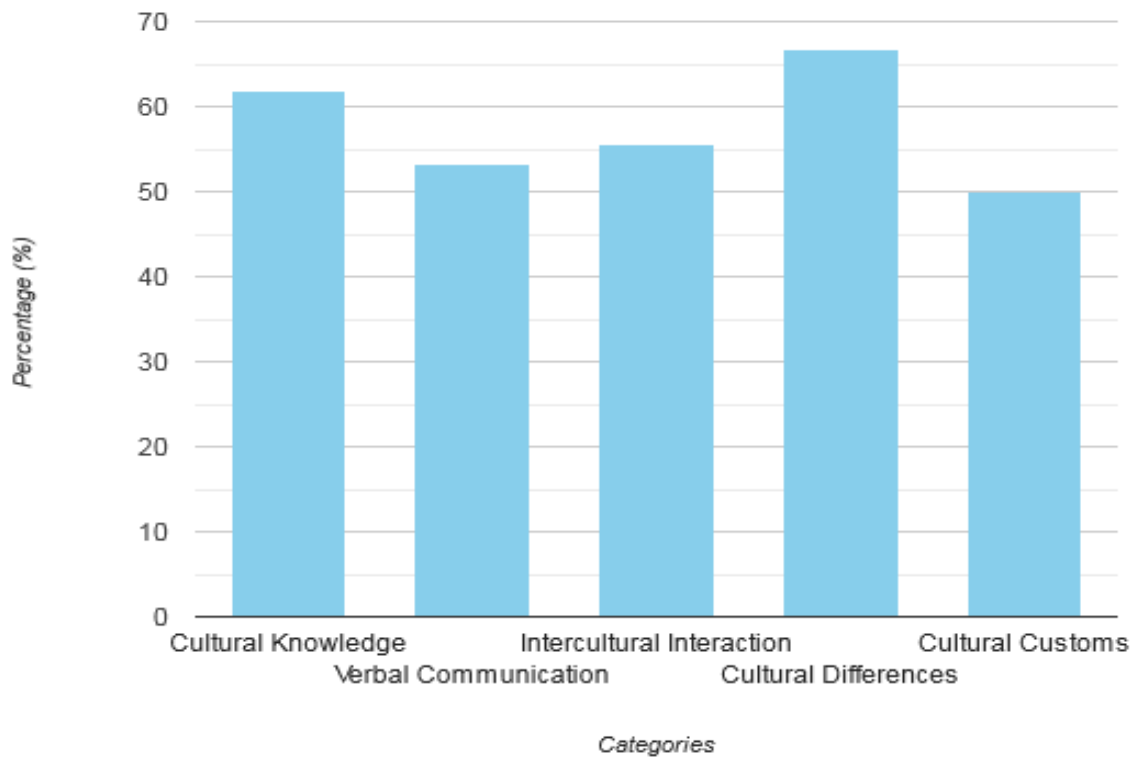


دانشجویان زبان ژاپنی درک نسبتاً بالاتری از تفاوت‌های فرهنگی و توانایی مدیریت استرس در تعاملات بین فرهنگی از خود نشان دادند؛ به طوری که بالاترین میانگین (۶۶/۶۷ درصد) در مؤلفه «تفاوت‌های فرهنگی و استرس» مشاهده شد. دانش و آگاهی فرهنگی در خصوص ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های قانونی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد نیز در سطحی متوسط قرار داشت (۶۲ درصد). با این حال، به نظر می‌رسد که دانشجویان در تطبیق سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی و همچنین در تعامل و سازگاری با فرهنگ‌های ناآشنا با چالش‌هایی مواجه بودند. این موضوع در مقادیر میانگین متوسط مؤلفه‌های «سازگاری در ارتباط کلامی و غیرکلامی» (۵۳/۳۳ درصد) و «تعامل و سازگاری بین فرهنگی» (۵۵/۷۱ درصد) قابل مشاهده است. علاوه بر این، دانشجویان در میزان تمایل به حفظ یا تغییر رسوم، پوشش و سنت‌های فرهنگی خود در تعامل با فرهنگ زبان مقصد دیدگاه‌های متفاوتی داشتند، به گونه‌ای که پایین‌ترین میانگین (۵۰ درصد) در مؤلفه «حفظ یا تغییر رسوم فرهنگی» به ثبت رسید.

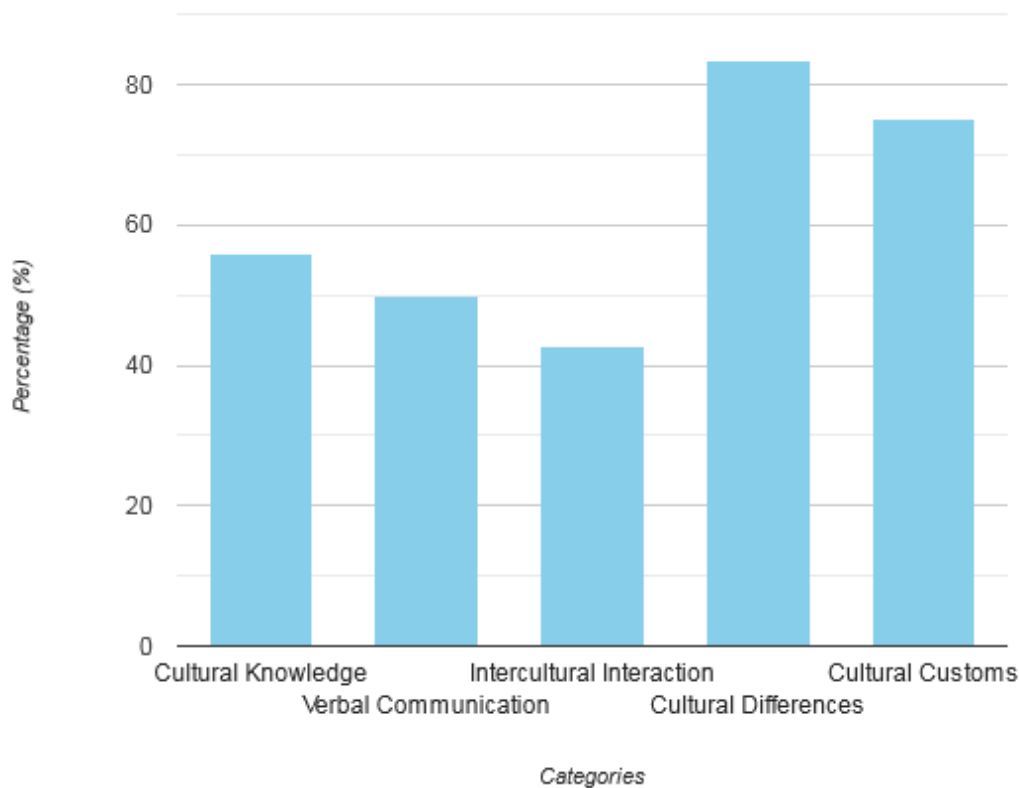
نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان روسی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۸ ارائه شده است.

شکل ۸

هوش فرهنگی دانشجویان زبان روسی



دانشجویان زبان روسی ارزش و احترام زیادی برای تفاوت‌های فرهنگی قائل بودند و توانایی مدیریت استرس در تعاملات بین فرهنگی از خود نشان دادند؛ به گونه‌ای که بالاترین میانگین (۸۳/۳۳ درصد) در مؤلفه «تفاوت‌های فرهنگی و استرس» مشاهده شد. همچنین این دانشجویان تمایل بیشتری برای حفظ یا تغییر آداب و رسوم، پوشش و سنت‌های فرهنگی خود هنگام تعامل با فرهنگ زبان مقصد داشتند که در میانگین بالای ۷۵ درصد برای مؤلفه «حفظ یا تغییر رسوم فرهنگی» بازتاب داشت. سطح دانش و آگاهی فرهنگی آن‌ها از ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های قانونی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد در سطحی متوسط قرار داشت (۵۶ درصد). با این حال، دانشجویان در تطبیق سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی با چالش‌هایی روبه‌رو بودند، به طوری که در مؤلفه «سازگاری در ارتباط کلامی و غیرکلامی» میانگین متوسط ۵۰ درصد به دست آمد. شایان ذکر است که پایین‌ترین میانگین (۴۲/۸۶ درصد) مربوط به مؤلفه «تعامل و سازگاری بین فرهنگی» بود که نشان می‌دهد دانشجویان ممکن است در تجربه لذت، ایجاد اعتماد به نفس و سازگاری با فرهنگ‌های ناآشنا با دشواری‌هایی مواجه باشند. نتایج پاسخ‌های دانشجویان زبان روسی به پرسشنامه هوش فرهنگی در نمودار میله‌ای شکل ۹ ارائه شده است.



شرکت کنندگان درک بالایی از تفاوت‌های فرهنگی و توانایی مدیریت استرس در تعاملات بین فرهنگی از خود نشان دادند؛ به گونه‌ای که بالاترین میانگین (۶۹/۳ درصد) مربوط به مؤلفه «تفاوت‌های فرهنگی و استرس» بود. همچنین آنان توانایی خوبی در تطبیق سبک‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی در موقعیت‌های بین فرهنگی داشتند که با میانگین بالای ۶۶/۱۷ درصد در مؤلفه «سازگاری در ارتباط کلامی و غیرکلامی» مشخص شد. سطح دانش و آگاهی فرهنگی آنان از ارزش‌ها، باورها، آداب و رسوم، هنرها و نظام‌های قانونی/اقتصادی فرهنگ زبان مقصد در سطحی نسبتاً مناسب قرار داشت و میانگین متوسط ۶۰/۰۸ درصد برای مؤلفه «دانش و آگاهی فرهنگی» به دست آمد. همچنین دانشجویان سطح متوسطی از لذت، اعتماد به نفس و توانایی تعامل و سازگاری با فرهنگ‌های ناآشنا را نشان دادند (۶۳/۴۳ درصد در مؤلفه تعامل و سازگاری بین فرهنگی). با این حال، پایین‌ترین میانگین (۵۸/۴ درصد) در مؤلفه «حفظ یا تغییر رسوم فرهنگی» مشاهده شد که بیانگر آن است که پاسخ‌دهندگان در میزان تمایل خود به حفظ یا تغییر آداب، پوشش و سنت‌های فرهنگی خود هنگام تعامل با فرهنگ زبان مقصد تا حدودی تردید دارند.

تحلیل آماری تفاوت میان زبان‌آموزان مختلف از نظر هوش فرهنگی

برای پاسخگویی به پرسش پژوهش مبنی بر اینکه آیا تفاوت معناداری میان زبان‌آموزان ایرانی زبان‌های خارجی (عربی، چینی، انگلیسی، فرانسوی، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی) از نظر هوش فرهنگی وجود دارد یا خیر، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه اجرا شد. نتایج این تحلیل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱

نتایج تحلیل واریانس یک طرفه به منظور بررسی اثر زبان‌های مختلف بر عملکرد هوش فرهنگی

Sig	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۵۱۶	۴/۳۶۹	۱۴/۹۵۳	۷	۴۴۲۷/۸۵۸	بین گروهی
		۳۷/۸۲۸	۲۶۳	۳۲۰۹۳/۶۴۲	درون گروهی
			۲۷۰	۳۶۵۲۱/۵۰۰	جمع کل

مقدار P به دست آمده (۰/۵۱۶) بیشتر از سطح معناداری معمول (۰/۵) است؛ این بدان معناست که تفاوت‌های مشاهده شده در سطوح هوش فرهنگی میان گروه‌های زبانی از نظر آماری معنادار نیستند. به بیان دیگر، احتمال اینکه این تفاوت‌ها به صورت تصادفی رخ داده باشند، برابر با ۵۱.۶ است که برای رد فرضیه صفر بسیار بالا تلقی می‌شود. بر اساس این نتایج، پژوهشگران نتیجه‌گیری کردند که تفاوت معناداری از نظر هوش فرهنگی میان دانشجویانی که زبان‌های خارجی مختلفی را مطالعه می‌کنند، وجود ندارد.

بحث و بررسی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان ایرانی مشغول به تحصیل در رشته‌های زبان‌های خارجی از سطح نسبتاً مطلوبی از هوش فرهنگی به‌ویژه در ابعاد آگاهی فرهنگی، انطباق‌پذیری و انگیزه برخوردارند. این نتایج با نظریه هوش فرهنگی ارلی و آنگ (Earley & Ang, 2003) همسو هستند؛ نظریه‌ای که بیان می‌کند افرادی که از سطح بالاتری از هوش فرهنگی برخوردارند، توانایی بیشتری در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و انطباق با محیط‌های فرهنگی جدید دارند. توانایی شرکت‌کنندگان در نشان دادن دانش فرهنگی و تطبیق سبک‌های ارتباطی‌شان با زبانی از ابعاد شناختی و رفتاری هوش فرهنگی است که در چارچوب نظری ارلی و آنگ مطرح شده‌اند. با این حال، نمرات نسبتاً پایین‌تر در بُعد دانش فرهنگی حاکی از آن است که اگرچه دانشجویان از تفاوت‌های فرهنگی آگاه هستند، اما ممکن است درک عمیق‌تر و تأییدشده‌ای از هنجارها و رویه‌های فرهنگی مربوط به زبان‌های هدف خود نداشته باشند. این یافته با مدل شایستگی میان‌فرهنگی بایرام (Byram, 1997) همخوانی دارد؛ مدلی که بر اهمیت آگاهی انتقادی فرهنگی-یعنی توانایی ارزیابی و بازاندیشی انتقادی درباره اطلاعات فرهنگی-به‌عنوان مؤلفه‌های کلیدی در ارتباطات مؤثر میان‌فرهنگی تأکید دارد. نتایج این مطالعه را می‌توان با بهره‌گیری از نظریه فرهنگ‌پذیری بری (Byram, 1988) نیز تفسیر کرد.

این نظریه چگونگی سازگاری افراد با محیط‌های فرهنگی جدید را در حالی که هویت فرهنگی خود را حفظ می‌کنند، بررسی می‌کند. تمایل شرکت‌کنندگان به پذیرش تنوع فرهنگی در عین حفظ هویت فرهنگی ایرانی خود، نشان‌دهنده اتخاذ راهبرد «ادغام» است؛ راهبردی که در آن افراد می‌کوشند میان فرهنگ بومی و فرهنگ مقصد توازن برقرار کنند. این یافته با نتایج پژوهش کرون و لو (Crowne & Lo, 2023) همسویی دارد؛ آن‌ها معتقدند افرادی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردارند، قادرند هویت فرهنگی خود را حفظ کنند و همزمان با بسترهای فرهنگی جدید سازگار شوند.

نبود تفاوت معنادار در سطوح هوش فرهنگی میان گروه‌های زبانی مختلف نیز از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند که رشد هوش فرهنگی بیشتر تحت تأثیر عوامل فردی نظیر انگیزه و انعطاف‌پذیری شناختی است تا زبان خاصی که فرد در حال یادگیری آن است. این یافته با پژوهش دوال (Dewaele, 2010) نیز همخوانی دارد که در آن نقش بر ویژگی‌های شخصیتی و تجربه‌های فرهنگی در شکل‌گیری هوش فرهنگی تأکید

شده است. شرکت‌کنندگان سطح قابل قبولی از آگاهی فرهنگی را نشان دادند که این امر برای تعاملات بین‌فرهنگی مؤثر و ضروری است. با این حال، محدود بودن تأییدپذیری دانش فرهنگی آنان نشان می‌دهد که لازم است رویکردهای آموزشی‌ای اتخاذ شود که ارزیابی انتقادی اطلاعات فرهنگی را تقویت کنند؛ امری که در الگوی شایستگی بین‌فرهنگی بایرام (Byram, 1997) نیز بر آن تأکید شده است. اعتماد به نفس شرکت‌کنندگان در تعامل اجتماعی با افراد متعلق به فرهنگ‌های مختلف و توانایی آنان در تطبیق سبک‌های ارتباطی بازتاب بُعد رفتاری هوش فرهنگی (Earley & Ang, 2003) است. این قابلیت سازگاری برای کاهش سوءبرداشت‌های فرهنگی و ایجاد روابط مثبت بین‌فرهنگی اهمیت زیادی دارد.

نگرش مثبت شرکت‌کنندگان به تنوع فرهنگی و لذت بردن آنان از یادگیری فرهنگ‌های ناآشنا با بُعد انگیزشی هوش فرهنگی همخوانی دارد. این یافته با نظریه انگیزش در یادگیری زبان گاردنر (Gardner, 1985) نیز هماهنگ است؛ نظریه‌ای که بر نقش نگرش‌های مثبت و انگیزش درونی در دستیابی به شایستگی زبانی و بین‌فرهنگی تأکید دارد. این مطالعه همچنین تفاوت‌های جالبی در نگرش‌های دانشجویان زبان‌های مختلف در خصوص یادگیری فرهنگی نشان داد. برای مثال، دانشجویان زبان عربی تمایل بیشتری به کتاب‌های داستان و فیلم‌های خارجی داشتند که نشان‌دهنده علاقه بیشتر آن‌ها به یادگیری درباره فرهنگ‌های دیگر است. این یافته با استدلال کرامش (Kramsch, 1998) مبنی بر اینکه مواجهه با مطالب و اطلاعات فرهنگی اصیل می‌تواند درک فرهنگی و هوش فرهنگی را افزایش دهد، همسو است. در مقابل، دانشجویان زبان فرانسه بیشتر بر این باور بودند که آشنایی با سبک زندگی خارجی‌ها برای ارتباط ضروری نیست که نشان‌دهنده نگرش محدودتری به یادگیری فرهنگی است. این یافته ممکن است تحت تأثیر ابعاد فرهنگی هاوستد (Hofstede, 1984)، به‌ویژه مفهوم فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی، باشد؛ جایی که افراد از فرهنگ‌های جمع‌گرا (مانند ایران) ممکن است هویت گروهی را نسبت به کاوش فردی در فرهنگ‌های دیگر اولویت دهند.

با وجود برخی تفاوت‌ها میان گروه‌های زبانی، روند کلی مثبت بود، به طوری که دانشجویان تمایل به پذیرش تنوع فرهنگی و یادگیری درباره شیوه‌های فرهنگی مختلف را نشان دادند. این یافته از استدلال بایرام (Byram, 1988) مبنی بر اینکه یادگیری زبان خارجی به‌طور ذاتی توانمندی‌های بین‌فرهنگی را ارتقا می‌دهد، پشتیبانی می‌کند. با این حال، نبود تفاوت‌های معنادار در هوش فرهنگی میان گروه‌های زبانی نشان می‌دهد که توسعه هوش فرهنگی فقط به زبان خاصی که مطالعه می‌شود بستگی ندارد، بلکه تحت تأثیر عوامل فردی مانند انگیزه، انعطاف‌پذیری شناختی و تجربه‌های فرهنگی است. این یافته به بحث فعلی درباره ارتباط میان یادگیری زبان و هوش فرهنگی، همان‌طور که پیچ و همکاران (Paige et al., 2004) و دیوائل (Dewaele, 2010) آن را مطرح کرده‌اند، کمک می‌کند.

نتیجه‌گیری

در این مطالعه رابطه بین یادگیری زبان خارجی و هوش فرهنگی در میان دانشجویان ایرانی بررسی شده است. یافته‌های این پژوهش اطلاعات ارزشمندی در خصوص نقش افتخار فرهنگی، پذیرش تجارب بین فرهنگی و تعهد به یادگیری زبان در ارتقای هوش فرهنگی ارائه می‌دهد. این نتایج با چندین نظریه کلیدی همسویی دارد، از جمله مدل هوش فرهنگی (Earley & Ang, 2003)، مدل شایستگی بین فرهنگی بایرام (Byram, 1997) و نظریه همسان‌سازی بری (Berry, 1997) که ماهیت چندبعدی توسعه هوش فرهنگی را برجسته می‌کنند. حس افتخار شرکت‌کنندگان به فرهنگ ایرانی، همراه با علاقه‌شان به فرهنگ‌های خارجی، استراتژی ادغام (Berry, 1997) را نشان می‌دهد، جایی که افراد فرهنگ بومی خود را با فرهنگ هدف متوازن می‌کنند. این دوگانگی تجربه یادگیری زبان آن‌ها را غنی و شایستگی بین‌فرهنگی آن‌ها را تقویت می‌کند.

نگرش مثبت شرکت‌کنندگان به تعاملات میان‌فرهنگی از نظریه انگیزش گاردنر (Gardner, 1985) حمایت می‌کند که بر نقش انگیزش درونی در دستیابی به شایستگی زبان و شایستگی بین فرهنگی تأکید دارد. کنجکاوی شرکت‌کنندگان درباره فرهنگ‌های گوناگون و اشتیاق آنان برای تعامل و کاوش در عرصه‌های بین‌المللی بازتابی از بعد انگیزشی هوش فرهنگی است (Earley & Ang, 2003). این امر کنجکاوی شهروندی جهانی و درک بین فرهنگی را پرورش می‌دهد که مهارت‌های ضروری در دنیای به هم پیوسته امروز هستند. علاقه شدید شرکت‌کنندگان به مطالعه زبان‌ها و فرهنگ‌های خارجی در زمان فراغت خود اهمیت یادگیری خودهدایت شده را در توسعه هوش فرهنگی نشان می‌دهد. این یافته با مدل شایستگی بین فرهنگی دیاردورف (Deardorff, 2006) همسو است که بر نقش ابتکار شخصی در دستیابی به اثرگذاری بین فرهنگی تأکید می‌کند. تمایل شرکت‌کنندگان به پذیرش و احترام به پیشینه‌های فرهنگی مختلف اهمیت حساسیت فرهنگی در آموزش را برجسته می‌کند. این یافته از مدل تکاملی حساسیت بین فرهنگی بنت (Bennett, 1993) حمایت می‌کند که بر نیاز به ترویج محیطی فراگیر و محترم برای آموزش تأکید می‌کند.

یافته‌های این مطالعه پیامدهای مهمی برای آموزش زبان‌های خارجی در ایران و محیط‌های مشابه دارند. معلمان باید محتواهای فرهنگی را در برنامه‌های درسی زبان ادغام کنند تا دانش‌آموزان از زمینه‌های فرهنگی زبان‌هایی که می‌آموزند، درک عمیق‌تری پیدا کنند. این می‌تواند شامل گنجاندن مطالبی اصیل مانند فیلم‌ها، ادبیات و مقالات خبری باشد که عادات و ارزش‌های فرهنگی زبان هدف را بازتاب می‌دهد. علاوه بر این، معلمان باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا با افرادی از فرهنگ‌های مختلف تعامل داشته باشند، چه از طریق برنامه‌های تبادل زبان، همکاری‌های مجازی یا فرصت‌های تحصیل در خارج از کشور. این تعاملات می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌ها و دانش لازم برای مدیریت محیط‌های چندفرهنگی را به‌طور مؤثر توسعه دهند.

تشویق به تفکر انتقادی درباره فرضیات فرهنگی راهبرد مهم دیگری برای ارتقای هوش فرهنگی است. معلمان می‌توانند فعالیت‌های کلاسی‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان را به تحلیل انتقادی کلیشه‌ها و تعصبات فرهنگی وادار کنند و این خود به ایجاد درک دقیق‌تر از تنوع فرهنگی کمک می‌کند. برای مثال، مباحثی در خصوص موضوعات فرهنگی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا آگاهی فرهنگی انتقادی خود را همان‌طور که مدل شایستگی بین فرهنگی بایرام (Byram, 1997) بر آن تأکید دارد، افزایش دهند. علاوه بر این، گنجاندن فعالیت‌های تأملی که دانش‌آموزان را به بررسی پس‌زمینه‌های فرهنگی، تعصبات و فرضیات خود ترغیب می‌کند، می‌تواند موجب افزایش خودآگاهی و انعطاف‌پذیری شناختی درباره فرهنگ‌های مختلف شود. در مطالعات اخیر مانند مطالعات گروه و همکاران (Grosch et al., 2023) و استرنبرگ و همکاران (Sternberg et al., 2023)، اهمیت هوش فرهنگی در زمینه‌های مختلف حرفه‌ای، از جمله کسب‌وکار و آموزش و بهداشت برجسته شده است. این مطالعات نشان می‌دهند که افراد با هوش فرهنگی بالاتر توانایی بهتری برای پیمایش در بازارهای بین‌المللی، ایجاد محیط‌های آموزشی فراگیر و ارائه مراقبت‌های حساس به فرهنگ دارند. با ادغام این یافته‌ها در آموزش زبان، معلمان و استادان می‌توانند به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کنند تا مهارت‌ها و دانش لازم را برای موفقیت در دنیای جهانی‌شده امروز توسعه دهند.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد که آموزش زبان‌های خارجی در ایران می‌تواند گامی فراتر از تمرکز سنتی بر دستور زبان و واژگان بردارد و به‌طور آگاهانه‌تری پرورش هوش فرهنگی را در دستور کار قرار دهد. بر اساس این تحقیق، اگرچه دانشجویان از سطح قابل قبولی از سازگاری و انگیزه برخوردار بودند، اما نتایج نشان داد که درک عمیق‌تر و مستندتری از فرهنگ‌های مقصد همچنان جای تقویت دارد. از این رو، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های درسی، فرصت‌هایی برای مواجهه فعال‌تر با فرهنگ‌های دیگر فراهم شود؛ برای مثال، استفاده از

فیلم‌ها و متون اصیل، گفت‌وگوهای آنلاین با گویشوران بومی، پروژه‌های مقایسه‌ای فرهنگی و بحث‌های کلاسی درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های فرهنگی می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا فراتر از آگاهی سطحی، به درکی تحلیلی و انتقادی از فرهنگ‌ها دست یابند. همچنین ایجاد فضایی امن برای بازاندیشی درباره هویت فرهنگی خود، می‌تواند به شکل‌گیری نگرشی متعادل میان حفظ هویت بومی و پذیرش تنوع فرهنگی یاری رساند.

از منظر پژوهشی نیز توصیه می‌شود مطالعات آینده فقط به سنجش مقطعی بسنده نکنند، بلکه روند شکل‌گیری هوش فرهنگی را در طول زمان دنبال کنند تا روشن شود تجربه‌های آموزشی چگونه بر این متغیر تأثیر می‌گذارند. همچنین مقایسه دانشجویان زبان‌های خارجی با دانشجویان سایر رشته‌ها و بررسی نقش عواملی مانند انگیزه، انعطاف‌پذیری شناختی و تجربه‌های واقعی یا مجازی بین فرهنگی می‌تواند تصویر دقیق‌تری از سازوکارهای مؤثر بر رشد هوش فرهنگی ارائه دهد. بهره‌گیری از روش‌های کیفی مانند مصاحبه‌های عمیق نیز می‌تواند به فهم لایه‌های پنهان‌تر تجربه‌های بین‌فرهنگی دانشجویان کمک کند و روایت دقیق‌تری از فرایند یادگیری زبان و فرهنگ به دست دهد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Alahdadi, S., & Ghanizadeh, A. (2017). The dynamic interplay among EFL learners' ambiguity tolerance, adaptability, cultural intelligence, learning approach, and language achievement. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 37-50. https://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/51013520170103.pdf
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network In S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. In (pp. 3-15). M. E. Sharpe. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3759550>
- Azizi, Z., Fatemi, A. H., Pishghadam, R., & Ghapanchi, Z. (2015). Investigating the relationship between Iranian EFL learners' cultural intelligence and their home cultural attachment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 575-585. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s1p575>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Byram, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/07908318809525025>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. https://books.google.com/books/about/Teaching_and_Assessing_Intercultural_Com.html?hl=fr&id=0vfq8JJWhTsC
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). Communication and global society: An introduction In G. M. Chen & W. J. Starosta (Eds.), *Communication and Global Society*. In (pp. 1-16). New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.1080/13600820050085732>
- Crowne, K. A., & Lo, K. (2023). Reexamining social intelligence, emotional intelligence, and cultural intelligence, for congruence and divergence: does social intelligence still exist? In *Handbook of cultural intelligence research*. In (pp. 45-58). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800887169.00012>
- Dahmardeh, M., & Kim, S. (2020). Cultural Competence: Interculture, Transculture, and Metaculture. *EPISTEME*, 23, 155-179. <https://episteme.org/journal/view.php?doi=10.38119/cacs.2020.23.7>
- Dahmardeh, M., & Mohammadi, P. (2023). Analysis of intercultural competence and gender representation in Iranian EFL coursebooks. *Journal of Foreign Language Research*, 13(2), 45-62. <https://doi.org/10.22059/jflr.2022.352261.1000>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dewaele, J. M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 105-129. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804766005>
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd_research

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gedik Bal, N. (2022). Cultural Intelligence of English Language Learners and Their Perceived Strengths and Weaknesses in Intercultural Communication. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.55593/ej.26102a3>
- Grosch, I., Boonen, J., & Hoefnagels, A. (2023). Cultural intelligence and the role of international classroom composition: Insights from Dutch higher education. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101866>
- Hofstede, G. (1984). Cultural Dimensions in Management and Planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1, 81-99. <https://doi.org/10.1007/BF01733682>
- Karimi, F., & Hashemi, M. (2019). The relationship between cultural intelligence and students' attitudes toward studying abroad. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(2), 45-62.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1894705>
- Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6>
- Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence difference: master the one skill you can't do without in today's global economy*. American Management Association. <https://davidlivermore.com/wp-content/uploads/2011/03/CQ-Difference-Chapter-1.pdf>
- May, S. (2022). Sociolinguistic and political theory perspectives on language rights
In *The Handbook of Linguistic Human Rights*. In (pp. 39-54). <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch3>
- Mohammadi, M., & Rahimi, A. (2020). The impact of cultural intelligence on academic performance among Iranian university students. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26(1), 33-50.
- Nault, D. (2006). *Language learning in intercultural contexts*. Palgrave Macmillan.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, K., Chi, H. T., & Lassegard, J. (2004). Developing cultural intelligence in SLA classrooms. In (Vol. 16, pp. 361-378).
- Petrov, A., Petrov, A., & Ivanova, V. (2018). SMART GUIDE - The Internet of Cultural Things
In *Proceedings of the International Scientific Conference on "Blue Economy and Blue Development"*. In (pp. 32-36). Burgas Free University. <https://www.cecol.com/search/article-detail?id=830350>
- Rahmani, S., & Zarei, A. (2021). The role of cultural intelligence in the internationalization of Iranian universities. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 27(3), 77-94.
- Sternberg, R. J., Co, C., Siriner, I., Soleimani-Dashtaki, A., & Wong, C. H. (2023). Cultural Intelligence Deployed in One's Own vs. in a Different Culture: The Same or Different? *Journal of Intelligence*, 11(11), 212. <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/11/212>
- Triandis, H. C. (2006). Cultural Intelligence in Organizations. *Group & Organization Management*, 31(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/1059601105275253>
- Ullah, A. A. (2022). The culture of migration in Southeast Asia: Acculturation, enculturation and deculturation. *Journal for Cultural Research*, 26(2), 184-199. <https://doi.org/10.1080/14797585.2022.2097881>
- Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/546/377/0>
- Zhang, Y., & Li, X. (2019). The relationship between intercultural communicative competence and foreign language learning anxiety: A meta-analysis. *System*, 83, 114-125.