

## تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی

شیما قهاری\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر

کرمان، کرمان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۳/۰۸/۲۷، تاریخ تصویب: ۹۴/۰۴/۱۲)

### چکیده

یکی از پیامدهای اجتماعی جهانی شدن، اهمیت زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی است. بر پایه نظریه نسبیت زبانی، با یادگیری زبان انگلیسی بخش عظیمی از فرهنگ انگلیسی-آمریکایی در سطح دنیا اشاعه می‌یابد که این خود ابعاد مثبتی همچون افزایش بیداری و هوش فرهنگی و تبعات منفی نظیر از خود بیگانگی زبان‌آموزان دارد. تحقیق حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی است و هدف از آن بررسی نقش رشته زبان انگلیسی در تعیین هویت فرهنگی دانشجویان است. پانصد و هفده دانشجو در دو زیرگروه زبان‌های خارجی و سایر رشته‌ها به ابزارهای سنجش هوش فرهنگی و بیگانگی ارزشی پاسخ گفتند. تجزیه داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که عملکرد دانشجویان زبان از میان مؤلفه‌های هوش فرهنگی در دو مؤلفه فراشناختی و انگیزشی، و از میان شاخصه‌های انزوای ارزشی در غربگرایی و گرایش ادبی-هنری متفاوت از دیگر گروه بود. یافته‌ها مؤید نظریه‌های امپریالیسم زبانی، هویت فرهنگی انطباقی و هوش فرهنگی اکتسابی و در تضاد با فرضیه بی‌طرفی سیاسی علم آموزش زبان است. همچنین، با استناد به نتایج، پیشنهادهایی به برنامه‌ریزان، طراحان مطالب درسی و استادان رشته زبان شده است.

**واژه‌های کلیدی:** امپریالیسم زبانی، انزوای ارزشی، نظریه انگلیسی‌های جهانی، نظریه نسبیت زبانی، هوش فرهنگی، هویت فرهنگی انطباقی.

\*. تلفن: ۰۳۴۳۱۳۲۲۳۵۶، E-mail: ghahary@uk.ac.ir

## مقدمه

از یک‌سو، موضوع جهانی‌شدن، به‌خصوص ابعاد فرهنگی آن، به‌منزله امری اجتناب‌ناپذیر، و از سوی دیگر، ارتباط نزدیک میان زبان و فرهنگ، چارچوب اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد. موضوع جهانی‌شدن که از حدود دهه ۸۰ مطرح شد به معنای فروریختن مرزها در ابعاد مختلف اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و حاصل‌گرایش و نیاز روزافزون به آموزش، تجربه و به‌کارگیری حوزه‌های مختلف حیات انسانی است (عیوضی، ۱۳۸۵). در اینجا جهانی‌شدن فرهنگی مورد نظر است. «جهانی‌شدن فرهنگی عبارت است از شکل‌گیری و گسترش فرهنگی خاص در عرصه جهانی... [که با خود] موجی از همگونی فرهنگی را در جهان پدید می‌آورد و همه خاص‌های فرهنگی را به چالش می‌طلبد». در این راستا، عده‌ای هویت دینی، سیاسی و ملی سستی را از دست می‌دهند و خود را با این فرایند منطبق می‌سازند؛ حال آنکه عده دیگری به گونه‌ای سازش‌ناپذیر به مقابله و رویارویی با این مسئله می‌پردازند. اما به گفته جامعه‌شناسان، «به نظر می‌رسد در این وادی کسانی به سرمنزل مقصود خواهند رسید که بتوانند به بازسازی هویت در تعادل جهانی‌شدن بپردازند، با جوامع پلورالیستی کنونی متناسب گشته و امکان نوعی از سرزمینی‌کردن را در قالب گسترده جهانی برای خویش فراهم نمایند» (سپهرنیا، ۱۳۹۰: ۱). این توانایی در روان‌شناسی به کسانی نسبت داده می‌شود که از ضریب هوش اجتماعی - هیجانی بالایی برخوردارند که در این مطالعه نیز بررسی شده است.

از سوی دیگر، آگاهی از رابطه نزدیک میان فرهنگ<sup>۱</sup> و زبان همواره برای زبان‌آموزان، معلمان زبان و به‌طور کلی حیطه آموزش زبان اهمیت خاصی داشته است (گومرز، ۱۹۹۶)، به گونه‌ای که فرهنگ را یکی از تأثیرگذارترین عوامل در آموزش زبان به‌ویژه آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان ساکن در خارج از بافت جامعه زبانی هدف می‌شناسند (تفرشی و

۱. در جامعه‌شناسی دو تعریف کلی از فرهنگ شده است: نخست آنکه در مقابل بربریت و به معنای «تمدن» به کار می‌رود و دیگری که به دانش ما از جهان اطلاق می‌شود (لیونز، ۱۹۸۱). آنچه در این تحقیق مورد نظر است، تعریف نخست این مفهوم است که گیدنز (۱۹۹۸) آن را این‌گونه توصیف کرده است: «فرهنگ الگوی درهم‌تنیده‌ای از رفتار انسان است، 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»

رمضانی، ۱۳۹۱). این ارتباط را نخستین بار ساپیر و ورف در دهه ۱۹۵۰ با عنوان نظریه نسبیت زبانی<sup>۱</sup> مطرح کردند. این نظریه که به اسم طراحان آن نیز نامگذاری شده رابطه زبان و فرهنگ را متقابل می‌داند، به گونه‌ای که با یادگیری یک زبان بخش عظیمی از فرهنگ متعلق بدان نیز به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه به فرد انتقال می‌یابد (کمپل، ۱۹۹۷). مطالعات چند دهه اخیر، دلایل مختلفی را برای نقش و اهمیت فرهنگ در یادگیری زبان چه در داخل<sup>۲</sup> و چه در خارج از<sup>۳</sup> جامعه زبانی هدف عنوان می‌کند، از جمله:

۱. یادگیری زبان به طور مؤثر و کارآمد به گونه‌ای که فرد قادر به استفاده مناسب از آن در محیط‌های مختلف باشد (استینر، ۱۹۷۱).
  ۲. ایجاد ارتباط ملموس و عینی میان ابزار انتزاعی چون زبان از یک سو و جامعه، آداب و شکل زندگی آن‌ها از سوی دیگر (چستین، ۱۹۷۱؛ مکدویت، ۲۰۰۴).
  ۳. ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان و ترغیب آن‌ها به یادگیری سیستم فکری و رفتاری جدید در کنار یادگیری زبان (کیتو، ۲۰۰۰).
  ۴. ایجاد علاقه در زبان‌آموزان نسبت به افراد بومی زبان دوم و نزدیکی فرهنگ‌ها و اتحاد میان اقوام و ادیان مختلف (کوک، ۲۰۰۳).
  ۵. مقایسه ارزش‌ها و اصول فرهنگی جامعه بومی خود با جامعه زبان دوم (تومالین و استملسکی، ۱۹۹۳).
  ۶. آگاهی از تفاوت‌ها در سیستم فکری، اعتقادی و رفتاری افراد و تلاش برای یافتن شیوه‌های مختلف برای کنار آمدن، سازگاری و پذیرش این تفاوت‌ها (سو، ۲۰۰۵).
  ۷. شناخت بهتر و عمیق‌تر ارزش‌های فرهنگ بومی و احساس دل‌بستگی و نزدیکی هر چه بیشتر به آن (پیشقدم و همکاران، ۲۰۱۳).
  ۸. گرایش به فرهنگ بیگانه و شکل‌گیری هویتی جدید متأثر از آن در ازای فاصله گرفتن از فرهنگ بومی (برون، ۲۰۰۲).
- مطالعات نشان می‌دهد که تعاملات فرهنگی چه به صورت مهاجرت به کشورهای دیگر و چه به صورت یادگیری زبان بیگانه در کشور مبدأ عمده‌تأ به تغییر ساختار فرهنگی فرد در

---

1. linguistic relativism

2. English as second language learning context

3. English as foreign language learning context

اشکال مختلف مثبت و منفی آن از جمله سازگاری فرهنگی<sup>۱</sup>، فرهنگ‌پذیری<sup>۲</sup>، شوک فرهنگی<sup>۳</sup>، آسیب فرهنگی<sup>۴</sup>، دوگانگی فرهنگی، وابستگی<sup>۵</sup> یا بیگانگی<sup>۶</sup> فرهنگی می‌انجامد (آنیل، ۲۰۰۵؛ وارداف، ۲۰۰۲).

در ادامه به دو مورد از تأثیرات مهم آشنایی و تعاملات فرهنگی در افراد اشاره می‌کنیم.

### مفهوم هوش فرهنگی و مطالعات پیشین

پدیده هوش یکی از قدیمی‌ترین مفاهیم در علوم روان‌شناسی و انسان‌شناسی بوده و در طول تاریخ تعاریف و انواع مختلفی از آن ارائه شده است. مفهوم هوش یا بهره هوشی که در ابتدا در قالب آزمون‌های ضریب هوشی<sup>۷</sup> تنها عامل موفقیت تحصیلی و شغلی افراد تعریف می‌شد، بعدها به دلایل مختلف زیر سؤال رفت. یکی از اصلی‌ترین دلایل آن، این مفهوم بود که عواملی همچون پشتکار، اعتماد به نفس، انگیزه، مهارت‌های اجتماعی و خلاقیت را که عناصر تعیین‌کننده موفقیت‌های فردی و اجتماعی است نادیده می‌گیرد. در نهایت، الگوی سه‌وجهی پیشنهادی استرنبرگ (۱۹۸۵) و نیز نظریه هوش چندگانه گاردنر (گاردنر و لمبرت، ۱۹۷۲) مفهوم هوش را چیزی بیش از توانایی ثابت و ذاتی می‌داند و به مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانایی‌های ذهنی، جسمی و شخصیتی، از جمله هوش فیزیکی، موسیقایی و اجتماعی اطلاق می‌شود که تغییرپذیر و تقویت‌پذیر است (پیشقدم و قهاری، ۲۰۱۲).

یکی از مهم‌ترین زیرمجموعه‌های هوش اجتماعی<sup>۸</sup>، هوش فرهنگی<sup>۹</sup> است که نخستین بار ایرلی و آنگ (۲۰۰۳) پیشنهاد کردند. اهمیت این مفهوم تا بدانجاست که این نظریه‌پردازان آن را مفهومی مستقل معرفی کرده‌اند: مفهومی چندوجهی که در برگیرنده توانایی فرد در برخورد، مدیریت و رویارویی مناسب با موقعیت‌هایی با تنوع و تفاوت‌های فرهنگی است (آنگ و

- 
1. cultural adaptation
  2. acculturation
  3. culture shock
  4. culture trauma
  5. cultural attachment
  6. cultural detachment
  7. IQ test
  8. emotional quotient (EQ)
  9. cultural quotient (CQ)

همکاران، ۲۰۰۷؛ فون‌داین و همکاران، ۲۰۰۷). از جمله ویژگی‌های در نظر گرفته‌شده برای این مفهوم عبارت است از (فون‌داین و همکاران، ۲۰۱۰):

- (الف) مستقل از هوش احساسی - هیجانی (اجتماعی) است.  
 (ب) ویژگی فردی تلقی می‌شود که از شرایط خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی و تحصیلی فرد تأثیر می‌پذیرد.  
 (ج) تغییرپذیر و آموزش‌دانی است و شدت و ضعف بروز آن در موقعیت‌های مختلف متفاوت است.

همچنین چهار زیرمجموعه هوش فرهنگی عبارت است از:

- مؤلفه اول، هوش فرهنگی ماورای-شناختی. قابلیت فرد در درک این نیاز که باید افکار، احساسات، قضاوت‌ها و واکنش‌های وی به شکل صحیحی مدیریت شود (تریاندیس، ۲۰۰۶).

- مؤلفه دوم، هوش فرهنگی شناختی. میزان اطلاعات و آگاهی فرد از شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی میان دو یا چند فرهنگ مورد نظر (بریسلین و همکاران، ۲۰۰۶).

- مؤلفه سوم، هوش فرهنگی رغبتی. میزان تمایل و انگیزه فرد به کسب اطلاعات در مورد فرهنگ‌های دیگر و نیز تعامل و ارتباط داشتن با آن‌ها (باندورا، ۲۰۰۲).

- مؤلفه چهارم، هوش فرهنگی رفتاری. توانایی فرد در بروز رفتارهای کلامی و غیرکلامی مناسب در برخورد با افراد از فرهنگ‌های دیگر (آنگ و همکاران، ۲۰۰۴).

مطالعات گوناگون تأییدکننده نقش این عامل در تعیین موفقیت شغلی و اجرایی کارمندان (تپلر، ۲۰۰۶؛ استرنبرگ و گریگورینکو، ۲۰۰۶)، ارتباط آن با ویژگی‌های شخصیتی چون وجدان، انعطاف‌پذیری، برون‌گرایی و صداقت رفتاری و کلامی (آنگ و همکاران، ۲۰۰۶)، مهارت‌هایی چون تصمیم‌گیری و رضایت از زندگی (فون‌داین و همکاران، ۲۰۱۰) و نیز درک بهتر متون و مطالب زبان دوم (خدادادی و قهاری، ۲۰۱۱) بوده است. علایی و میرمحمدی (۱۳۹۲) و نیز فیاضی و احمدی (۱۳۸۵) با در نظر گرفتن نقش بسزای این مفهوم در سطوح مختلف مدیریتی، بر رعایت اصل شایسته‌سالاری، انتخاب و انتصاب مسئولان فرهنگی در کشور بر اساس توانایی‌های ذاتی و تجارب عملی آن‌ها و ایجاد برنامه‌هایی برای ارتقای هوش فرهنگی مدیران تأکید کرده‌اند. از سوی دیگر، کرون (۲۰۰۸) نشان داد، تحصیلات، وضعیت شغلی، بازدید مستمر یا زندگی در کشورهای دیگر رابطه مستقیمی با افزایش هوش فرهنگی افراد دارد. گنک و بادا (۲۰۰۵) دریافته‌اند با ادغام مضامین فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان

و آشنایی افراد با فرهنگ‌های سایر کشورها، آگاهی و بینش فکری- فرهنگی افراد تا حد شایان توجهی افزایش می‌یابد. سو (۲۰۰۵) نیز نشان داد با آموزش سیستم‌های مختلف فرهنگی در کلاس‌های زبان، علاقه‌مندی و انگیزه زبان‌آموزان به یادگیری زبان دوم، همچنین تمایل آن‌ها به تعامل و برقراری ارتباط با افراد آن جامعه بیشتر می‌شود.

آنچه مسلم است، آگاهی فرهنگی و آشنایی با ارزش‌ها و ساختار دیگر فرهنگ‌ها تنها به نتایج مثبت و دلخواه فرد یا جامعه ختم نمی‌شود. در ادامه به یکی دیگر از ابعاد فرهنگ و تأثیر آن بر هویت و زندگی افراد می‌پردازیم.

### بیگانگی فرهنگی (انزوای ارزشی) و مطالعات پیشین

بیگانگی به مفهوم عام آن، از مفاهیمی است که در تاریخ تفکر اجتماعی قدمت و سابقه طولانی دارد، به گونه‌ای که ریشه‌های آن را می‌توان در تاریخ فلسفه، مذهب و ادبیات کهن مشاهده کرد. اما شاید بتوان هگل و مارکس را نخستین اندیشمندانی به شمار آورد که به بحثی فلسفی و گسترده در باب مفهوم بیگانگی پرداخته‌اند. آنچه آن‌ها عامل اصلی بروز بیگانگی در فرد می‌دانند، پیدایش جامعه طبقاتی و از میان رفتن بست‌های متقابل طبیعی میان مردم است (کوزر، ۱۹۶۵). محسنی تبریزی (۱۳۸۱: ۱۳۲) بیگانگی یا انزوای ارزشی را این‌گونه تعریف می‌کند:

«انفصال فرد از نظام ارزش‌ها، باورها، هنجارها، اهداف فرهنگی [که نهایتاً به] انفعال، بی‌علاقگی و عدم مشارکت اجتماعی- سیاسی [می‌انجامد]. ... امروزه، کاربرد مفهوم بیگانگی در مباحث جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به نحو بارزی متنوع و متفاوت است و از مطالعه تضادها و کشمکش‌ها و بدبختی‌ها در زندگی شخصی تا تحلیل ناآرامی‌های دانشجویی و طغیان نسل جوان و نیز از دیکتاتوری کارگری تا ظهور فاشیسم و نازیسم را دربرمی‌گیرد.»

کلانتیری و همکاران (۱۳۹۱) بیگانگی فرهنگی را تنها یکی از زیرمجموعه‌های از خودبیگانگی تعریف کرده‌اند. از خودبیگانگی دارای ابعاد مختلفی از جمله از خودبیگانگی فرهنگی، از خودبیگانگی از کار، بیگانگی سیاسی و از خودبیگانگی اجتماعی است. زکی (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای موردی به سنجش میزان بیگانگی اجتماعی دانشجویان دانشگاه اصفهان پرداخته است. وی با در نظر گرفتن چهار زیرمجموعه با عنوان بیگانگی از خود، کار،

خانواده، روابط اجتماعی و نمودهای آن در اشکال بی‌ریشگی، احساس بی‌قدرتی، پوچگرایی و بی‌مخاطرگی، دریافت ۳۰ درصد جوانان دچار بیگانگی‌اند. همچنین، نشان داد میزان بیگانگی از کار و خانواده در دانشجویان پسر به طور معناداری بیشتر است.

محسنی تبریزی (۱۳۸۰) در طرحی پژوهشی که یک سال به طول انجامید دریافت دانشجویان در مقایسه با افراد عادی (غیردانشجو) از سطح بالاتری از نیاز به موفقیت، نوپذیری، خوداثربخشی و احساس کارایی شخصی و از سطح پایین‌تری از پرخاشگری، اضطراب و افسردگی برخوردارند. با وجود این، از نظر انزوای ارزشی و تمایل به مشارکت فرهنگی - اجتماعی تفاوت معناداری میان دو گروه مشاهده نشد.

کلانتری و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی عوامل فرهنگی - اجتماعی مؤثر بر از خود بیگانگی اجتماعی افراد پرداختند. نتایج آن‌ها متغیرهای خرافات اجتماعی، جنسیت و پایگاه اقتصادی - اجتماعی را مرتبط و محل سکونت، سن، دینداری و رسانه‌ها را بی‌ارتباط با مفهوم از خود بیگانگی اجتماعی ارزیابی کردند. در همین راستا، حاتمی (۱۳۸۹) به عوامل مؤثر بر سلامت فرهنگی - اجتماعی دانشجویان به پایگاه اقتصادی، وضعیت تأهل، مهارت‌های ارتباطی، مذهب و عوامل روانی اجتماعی اشاره کرده است.

#### اهداف پژوهش

در ایران، توجه به آموزش زبان خارجی در سال‌های اخیر روند روزافزونی داشته است. ولی، در خصوص ارتباط میان زبان و فرهنگ، بیشتر مطالعات به تبیین اهمیت آموزش فرهنگ و ادغام برنامه‌های آموزشی در کلاس‌های زبان به منظور آشناسازی زبان‌آموزان با فرهنگ زبان دوم پرداخته‌اند (روسل، ۲۰۰۷؛ ایزدپناه، ۲۰۱۰؛ تفرشی و رضانی، ۱۳۹۱). سایر پژوهش‌ها نیز مربوط به تعاملات بین فرهنگی افرادی است که در خارج از کشور بومی خود زندگی می‌کردند و در تعامل نزدیک با فرهنگ آن کشورند (برون، ۲۰۰۲). لذا، با در نظر گرفتن انبوه پژوهش‌هایی که همگی مؤید ارتباط متقابل زبان و فرهنگ است، در این پژوهش کوشیده‌ایم با نگاهی انتقادی به کتاب‌ها و مطالب درسی رشته زبان انگلیسی، نقش آن‌ها را در بیداری فرهنگی در مقابل انزوای ارزشی بررسی کنیم.

آنچه این پژوهش را از سایرین متمایز می‌سازد نخست از بعد کاربردی آن است، چرا که اغلب مطالعات پیشین به صورت کیفی و مروری انجام شده است (صادقی، ۱۳۸۷؛ ولی‌پور، ۱۳۷۹؛ فرناندو، ۱۹۸۹؛ مزرویی، ۱۹۷۳؛ شین و کوبوتا، ۲۰۰۸). همچنین، آثار مشابهی که در

داخل ایران به مقوله آموزش زبان و تأثیر آن بر فرهنگ پرداخته‌اند در سطح مؤسسات و آموزشگاه‌های زبان کار کرده‌اند (رستم‌لو، ۱۳۸۵؛ رحیمی و یداللهی، ۱۳۸۸). دسته سوم نیز مطالعاتی است که بر ابعاد دیگری همچون تأثیرات اجتماعی و اقتصادی آموزش زبان پرداخته‌اند (ولی‌پور، ۱۳۷۹؛ رحیمی و یداللهی، ۱۳۸۸). سؤال‌های زیر پیکره اصلی تحقیق حال حاضر را تشکیل می‌دهد:

۱. آیا تحصیل در رشته زبان و ادبیات انگلیسی در ارتقای هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن تأثیر معناداری دارد؟

۲. آیا تحصیل در رشته زبان و ادبیات انگلیسی در ایجاد از خود بیگانگی فرهنگی و انزوای ارزشی و مؤلفه‌های آن تأثیر معناداری دارد؟

این سؤال‌ها در حقیقت دو هدف کلی را دنبال می‌کند. هدف اول، بررسی مقایسه‌ای آسیب‌شناسی فرهنگی رشته زبان انگلیسی با سایر رشته‌های دانشگاهی است. هدف دوم، ارائه راهکارهایی برای طراحان کتاب‌ها و مطالب درسی و نیز مدرسان این حوزه برای ارتقای سطح فرهنگی دانشجویان این رشته است. رسالت این پژوهش آن است که مسئولان امر بتوانند از بار فرهنگی این رشته به منزله ابزاری کارآمد برای موارد زیر استفاده کنند:

الف) آموزش افراد و آشنایی آن‌ها با افکار، ارزش‌ها و رفتارهای سایر فرهنگ‌ها

ب) توانمندسازی آن‌ها در سازگاری و برخورد مناسب با آن فرهنگ‌ها

ج) حفظ و تقویت ارزش‌های فرهنگی بومی و مادری خویش

د) پرهیز از شکل‌گیری بیگانگی یا حتی دوگانگی فرهنگی.

### روش تحقیق

#### جامعه آماری و حجم نمونه

در این پژوهش که از نوع توصیفی-پیمایشی است، از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شده است. از میان دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان در دو زیرگروه زبان (گرایش‌های مترجمی و ادبیات انگلیسی) و غیرزبان (رشته‌های زیرمجموعه علوم انسانی، علوم محض، و فنی-مهندسی)، ۵۱۷ نفر در این مطالعه شرکت کردند که از این تعداد ۲۲۱ نفر در رشته زبان و ۲۹۶ نفر در سایر رشته‌ها مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ آمار توصیفی شرکت‌کنندگان آمده است.



تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی ۲۹۵

جدول ۱. ویژگی‌های گروه مورد مطالعه

| میانگین | بیشینه | کمینه | تعداد | زیرمجموعه    |             |
|---------|--------|-------|-------|--------------|-------------|
| ۲۰      | ۳۳     | ۱۹    |       |              | سن          |
| ۱۷/۵۳   | ۱۹/۸۶  | ۱۱/۹۷ |       |              | معدل        |
|         |        |       | ۲۲۱   | زبان         | رشته تحصیلی |
|         |        |       | ۲۹۶   | سایر رشته‌ها |             |
|         |        |       | ۳۰۲   | زن           | جنسیت       |
|         |        |       | ۲۱۵   | مرد          |             |
|         |        |       | ۵۱۷   |              | جمع کل      |

شایان ذکر است، عواملی همچون دسترسی به ماهواره، استفاده از شبکه‌های اجتماعی و سفر یا اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان در نتایج این تحقیق مؤثر بود. از آنجا که (الف) این تحقیق متغیر هدف نداشت و (ب) توزیع فراوانی نمونه‌ها در هر دو گروه یکسان فرض شد، بررسی یا کنترل اعمال نشد.

#### ابزار و شیوه گردآوری داده‌ها

آزمون هوش فرهنگی را نخستین بار فون‌داین و همکاران (۲۰۰۷) طراحی و اعتبارسنجی کردند. این آزمون از چهار مؤلفه شناختی (۶ سؤال)، فراشناختی (۴ سؤال)، انگیزشی (۵ سؤال)، و رفتاری (۵ سؤال) تشکیل شده است. مؤلفه فراشناختی (یا راهبردمحور)<sup>۱</sup> شامل تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی فرد برای آشنایی با سایر فرهنگ‌ها و درک روابط و تفاوت‌های بین‌فرهنگی است (تریان‌دیس، ۲۰۰۶).

مؤلفه شناختی (یا دانش فرهنگی)<sup>۲</sup> به میزان اطلاعات فرهنگی و میان‌فرهنگی فرد اطلاق می‌شود. افرادی که دانش فرهنگی بالایی دارند، در حقیقت به درک درستی از شباهت‌ها و تفاوت‌های میان جوامع و فرهنگ‌های مختلف رسیده‌اند (بریس‌لین، ۲۰۰۶).

عنصر انگیزشی (یا انگیزه فرهنگی)<sup>۱</sup> به میزان تمایل و گرایش فرد برای یادگیری و تعامل در محیط‌های چندفرهنگی مربوط می‌شود. افراد با انگیزه فرهنگی بالا سعی در

1. metacognitive or strategic CQ  
2. cognitive CQ

ارتقای سطح اطلاعات فرهنگی خود و آشنایی افراد با فرهنگ‌های مختلف دارند (باندورا، ۲۰۰۲).

مؤلفه رفتاری شامل استفاده مناسب از ابزارهای کلامی و غیرکلامی در برخورد با فرهنگ‌های جدید است. افرادی که از سطح رفتار اجتماعی- فرهنگی بالایی برخوردارند قادر به استفاده درست و تطبیق کلمات، لحن صحبت کردن و پیام‌های غیرزبانی از جمله حرکات دست، صورت، و چشم‌هایند (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷).

این آزمون در قالب ۲۰ سؤال طراحی و اعتبار روایی آن در کشورهای کانادا، آمریکا، کره جنوبی و چندین کشور اروپایی بررسی شد (نگ و همکاران، ۲۰۱۲). در ایران، خدادادی و قهاری (۲۰۱۱) ۸۵۴ نفر را مطالعه و با محاسبه تحلیل عاملی به آزمونی با ۲۰ سؤال مشتمل بر مؤلفه شناختی (۶ سؤال)، فراشناختی (۴ سؤال)، انگیزشی (۳ سؤال) و رفتاری (۷ سؤال) دست یافتند.

دیگر آزمون استفاده‌شده در این تحقیق، بیگانگی فرهنگی نام دارد که شاهسوندی و همکاران (۲۰۱۰) با عنوان آزمون وابستگی و بیگانگی نسبت به فرهنگ مادری<sup>۱</sup> تهیه و تدوین کردند. اخیراً پیشقدم و همکاران (۲۰۱۳)، با استفاده از نرم‌افزارهای مدل‌سازی معادلات ساختاری و رش<sup>۲</sup> و نیز محاسبه تحلیل عاملی آن را اعتبارسنجی و مؤلفه‌های آن را استخراج کردند. این آزمون شامل ۴۲ سؤال بود که ۷ سؤال آن مربوط به باورهای مذهبی، ۱۱ سؤال غربگرایی، ۶ سؤال وابستگی به فرهنگ ایرانی، ۷ سؤال مربوط به وابستگی به فرهنگ‌های اصیل بومی- محلی و ۵ سؤال در زمینه گرایش هنری و ادبی است. مؤلفه باورهای مذهبی به علاقه‌مندی افراد نسبت به مذهب خود و میزان پای‌بندی به آداب و اصول آن مربوط می‌شود. غربگرایی به میزان گرایش افراد به اصول و باورهای فردی و اجتماعی غرب از جمله طرز پوشش و نوع روابط رایج در این کشورها اطلاق می‌شود. عنصر وابستگی به فرهنگ ایرانی، میزان اطلاعات و علاقه‌مندی افراد نسبت به ارزش‌ها و سنت‌های ایرانی از جمله آشنایی با آثار تاریخی، مناسبت‌ها، و شکل روابط افراد را بررسی می‌کند. عامل گرایش به فرهنگ‌های بومی- محلی مشتمل بر سؤال‌هایی است که تمایل افراد به حفظ و نشر سنت‌های بومی و منطقه‌ای از جمله حفظ لهجه، پوشش، و موسیقی محلی را بررسی می‌کند. مؤلفه گرایش هنری- ادبی به

1. motivational CQ
2. home culture attachment scale
3. Rasch modeling

مقایسه گرایش افراد به موسیقی، آثار ادبی و سینمایی غربی و ایرانی می‌پردازد. اعتبار پایایی آزمون ۰/۸۷ گزارش شده است.

این دو آزمون در مورد دانشجویانی اجرا شد که در ترم چهار و بالاتر هریک از دو گروه آموزشی تحصیل می‌کردند و رضایت‌مندی خود را برای شرکت در این پژوهش اعلام کردند. علت اعمال محدودیت سطح تحصیلی رسیدن به سطحی نسبی از شکل‌گیری شخصیتی متأثر از عوامل مختلف از جمله محیط آموزشی، تعاملات و موضوعات و مطالب درسی است. در میان پژوهش‌های داخلی که ترم تحصیلی را معیار سنجش بلوغ شخصیتی افراد انتخاب کردند می‌توان به حسینی و بهرامی (۱۳۸۱)، غفاری و همکاران (۱۳۸۹)، مصلی‌نژاد و امینی (۱۳۸۳) و شهبازی و وزینی طاهر (۱۳۹۲) اشاره کرد. در میان مطالعات خارجی نیز پوپ (۱۹۸۸)، پاسکر و همکاران (۲۰۱۱)، ژوهانسون و همکاران (۲۰۰۸)، جانسون و همکاران (۲۰۰۱)، وندورف (۲۰۰۲) و کوه و همکاران (۲۰۰۸) به‌طور مشابه عمل کرده‌اند. علاوه بر دو آزمون، اطلاعات جمعیت‌شناسی از جمله سن، جنسیت و معدل کتبی شرکت‌کنندگان نیز پرسش شده است.

### نتایج و تجزیه داده‌ها

در گزارش نتایج، دانشجویان رشته زبان گروه ۱ و دانشجویان سایر رشته‌ها گروه ۲ نامگذاری شدند. از آنجا که آزمون کاسکوئر ( $\chi^2$ )<sup>۱</sup> و پیرسون به ترتیب برای بررسی تأثیر عوامل جنسیت و موفقیت تحصیلی (با شاخص اندازه‌گیری معدل) روی هر دو متغیر وابسته بی‌اثر ظاهر شد، نتایج در جدول ۲ نیامده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره در مقایسه تأثیر فرهنگی رشته تحصیلی

| گروه         | منبع تغییرات | مجموع درجه    |              | P     | F     |
|--------------|--------------|---------------|--------------|-------|-------|
|              |              | مجموع مجذورات | مربع مجذورات |       |       |
| هوش فرهنگی   | ۱۲۸۱/۲۵      | ۲             | ۵۶۹/۳۲       | ۰/۰۲۱ | ۵۳/۹۴ |
| انزوای ارزشی | ۷۴۲/۷۸       | ۲             | ۳۸۴/۰۷       | ۰/۰۴۰ | ۴۱/۳۳ |

1. chi-square

با توجه به بررسی بیش از یک متغیر وابسته در این تحقیق، برای محاسبه نتایج از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره<sup>۱</sup> استفاده شد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات هوش فرهنگی (۳۲/۵۶۹ = F)، انزوای ارزشی (۰۷/۳۸۴ = F) و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد (۰/۰۵ < P). به عبارت دیگر، عملکرد دانشجویان گروه ۱ در هر دو زمینه هوش و بیگانگی فرهنگی معناداری متفاوتی از دیگر گروه داشت. برای تشخیص مؤلفه‌هایی از هر دو متغیر با بیشترین تأثیر، آزمون تعقیبی شفه<sup>۲</sup> استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. مقایسه تأثیرپذیری مؤلفه‌های هوش فرهنگی دو گروه با آزمون شفه

| P     | I-J    |        | مؤلفه‌ها        | متغیر      |
|-------|--------|--------|-----------------|------------|
|       | گروه ۲ | گروه ۱ |                 |            |
| ۰/۰۳۰ | -۷/۲۶۳ | -۴/۱۰۴ | مؤلفه فراشناختی | هوش فرهنگی |
| ۰/۰۷۳ | -۷/۲۲۳ | -۹/۳۱۱ | مؤلفه شناختی    |            |
| ۰/۰۱۲ | -۶/۴۳۹ | -۳/۰۰۳ | مؤلفه انگیزشی   |            |
| ۰/۰۵۲ | -۹/۸۰۱ | -۸/۷۷۲ | مؤلفه رفتاری    |            |

نتایج آزمون شفه در جدول ۳ نشان می‌دهد عملکرد گروه ۱ در دو مؤلفه فراشناختی و انگیزشی بهتر از گروه دوم بوده است ( $P < 0/05$ ). حال آنکه در عناصر شناختی و رفتاری تفاوت معناداری مشاهده نشد ( $P > 0/05$ ). یکی از تفاوت‌های محاسباتی دو عامل هوش و بیگانگی فرهنگی که در محاسبات اولیه این پژوهش لحاظ شده است در جهت‌گیری مؤلفه‌های آن‌هاست؛ بدین معنا که با در نظر گرفتن سؤال‌های دو آزمون، تمامی عناصر هوش فرهنگی هم‌جهت بود، حال آنکه بیگانگی فرهنگی با کاهش مؤلفه‌های باورهای مذهبی، فرهنگ ایرانی و فرهنگ‌های بومی - محلی و افزایش غربگرایی و گرایش ادبی - هنری رابطه مستقیم دارد.

1. multivariate analysis of variance (MANOVA)
2. post-hoc Sheffe test

تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی ۲۹۹

جدول ۴. مقایسه تأثیرپذیری مؤلفه‌های انزوای ارزشی دو گروه با آزمون شفه

| متغیر        | مؤلفه‌ها         | I-J     |         | P     |
|--------------|------------------|---------|---------|-------|
|              |                  | گروه ۱  | گروه ۲  |       |
| انزوای ارزشی | باورهای مذهبی    | -۸/۵۱۵  | -۶/۰۰۹  | ۰/۰۶۱ |
|              | غربگرایی         | -۵/۳۰۰  | -۱۰/۷۶۵ | ۰/۰۲۰ |
|              | فرهنگ ایرانی     | -۹/۶۴۸  | -۷/۱۰۲  | ۰/۰۵۳ |
|              | فرهنگ‌های محلی   | -۱۰/۹۳۳ | -۸/۸۰۰  | ۰/۱۱۲ |
|              | گرایش ادبی- هنری | -۳/۴۷۳  | -۷/۱۱۱  | ۰/۰۰۲ |

در زمینه تأثیرپذیری انزوای ارزشی نیز آزمون شفه نشان داد، عامل رشته تحصیلی در غربگرایی و گرایش ادبی- هنری جامعه آماری تأثیر معناداری داشته است ( $P < ۰/۰۵$ ). لیکن در باورهای مذهبی، فرهنگ ایرانی و فرهنگ‌های محلی دو گروه تفاوت معناداری وجود نداشت ( $P > ۰/۰۵$ ) (جدول ۴).

### بحث و تحلیل نتایج

تحقیق پیش رو به بررسی مقایسه‌ای رشد فرهنگی دانشجویان رشته زبان انگلیسی با سایر دانشجویان پرداخته است. آنچه به این مطالعه اعتبار علمی می‌بخشد عبارت است از ارتباط تنگاتنگ زبان و فرهنگ از یک سو و نقش و اهمیت محتوای برنامه‌های درسی در تعلیم و تربیت، از سوی دیگر. زبان‌آموزی را بسیاری از محققان معادل فرهنگ‌آموزی<sup>۱</sup> می‌دانند و کلاس‌های زبان را کلاس آموزش فرهنگ یاد می‌کنند (گریتر، ۱۹۶۹؛ بایرام و مورگان، ۱۹۹۴؛ بروکس، ۱۹۶۸؛ موراین، ۱۹۷۰). برخی دیگر آموزش زبان را ابزاری برای «بیداری فرهنگی» می‌دانند (کاکیر، ۲۰۰۶؛ تاواریس و کاولکانتی، ۱۹۹۶؛ تانگ، ۱۹۹۹). لیکن به گفته پایج و همکاران (۲۰۰۳) باید استانداردهایی برای ادغام و آموزش فرهنگ در نظر گرفته شود.

نظریه‌های استعمار نو<sup>۲</sup> (کوماروادیلو، ۲۰۰۳) و امپریالیسم زبانی<sup>۳</sup> (فیلیپسون، ۱۹۹۲) که یکی از انواع امپریالیسم فرهنگی است متفقاً آموزش زبان انگلیسی را فعالیت خنثی سیاسی-

1. culture learning
2. post-colonialism
3. linguistic imperialism

اجتماعی نمی‌دانند. این رویکرد که در تضاد با نظریه غالب تا آن زمان یعنی بی‌طرفی سیاسی<sup>۱</sup> (کریستال، ۲۰۰۳) آموزش زبان است، ترویج مدل‌های آموزش زبان انگلیسی را که یکی پس از دیگری جایگزین یکدیگر شده‌اند، وجود انواع مختلف آزمون‌های استاندارد زبان انگلیسی در سطح دنیا، و تهیه مطالب درسی و آموزشی منطبق با فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان به مثابه ابزارهای امپریالیسم زبانی می‌داند که منافع فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی کلانی به همراه داشته است (ریچاردز، ۲۰۰۲). اما در این میان آنچه بیش از هر چیز توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده ابعاد هژمونی اشاعه زبان انگلیسی و تأثیر آن در ساختار اجتماعی-سیاسی سایر کشورهاست (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۳)، به گونه‌ای که به بیان هورایب (۲۰۰۸) همچون مراحل روان‌شناختی یادگیری زبان برای شناخت، پذیرش، سازگاری، و تأثیرپذیری فرهنگی نیز سلسله‌بندی مشخص و نسبتاً دقیقی دارد. در واکنش به این نظریه، کاجرو (۱۹۹۲) با ارائه و جایگزینی رویکرد انگلیسی‌های جهانی<sup>۲</sup> به جای انگلیسی معیار (یا استاندارد)<sup>۳</sup>، زبان انگلیسی را زبان بین‌المللی چندفرهنگی و نه زبان انگلیسی-آمریکایی به رسمیت شناخت. بدین معنا که با بومی‌سازی مطالب آموزش انگلیسی، ضمن آشناسازی با فرهنگ زبان دوم، امکان شناخت دقیق‌تر ارزش‌ها و سنن بومی نیز فراهم خواهد شد. در این تحقیق به دو مهم می‌پردازیم. ابتدا، تأثیر رشته زبان انگلیسی به صورت مقایسه با سایر رشته‌ها بر فرهنگ به‌طور کلی و سپس تأثیر مثبت و منفی این رشته به ترتیب در قالب هوش فرهنگی و انزوای ارزشی مطالعه شده است. نتایج مؤید تأثیر معنادار تحصیل در این رشته بر هر دو متغیر و به‌طور خاص بر برخی مؤلفه‌های آن‌ها بوده است.

### تأثیرپذیری هوش فرهنگی

تجزیه داده‌ها نشان داد تحصیل در رشته زبان انگلیسی در افزایش هوش فرهنگی تأثیر مثبت دارد. یکی از مهم‌ترین مصادیق افرادی که از هوش فرهنگی بالایی برخوردارند، عبارت است از پذیرش این نکته که افراد از قومیت‌ها، ادیان، پایگاه‌های اجتماعی، اقتصادی، و خانوادگی مختلف، فکر و فرهنگی متفاوت از ما دارند. لذا، با درک این نکته، فرد به جای تمرکز بر وجوه

---

1. political quietism  
2. world Englishes  
3. standard English

اختلاف چارچوب شناختی مشترکی تدوین و برای ایجاد سازگاری و حفظ روابط شخصی اثربخش تلاش می‌کند. بنابراین، کیفیت عملکرد این افراد در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی به مراتب بیش از سایرین خواهد بود (پیترسون، ۲۰۰۴؛ بنتون و لینچ، ۲۰۰۹؛ علایی و میرمحمدی، ۱۳۹۲).

کارشناسی رشته زبان انگلیسی به‌طور کلی در دو زیرگروه مترجمی و ادبیات برگزار می‌شود که هر دو گروه تا نیمسال سوم تحصیلی واحدهای درسی مشترک و پس از آن غالباً تخصصی ادبیات و ترجمه دارند. از جمله دروس این رشته که (الف) مطالب درسی آن را طراحان و نویسندگان خارجی گردآوری می‌کنند و (ب) ماهیت اجتماعی- فرهنگی دارد، عبارت است از گفت‌و شنود آزمایشگاهی (۱۲ واحد)، خواندن و درک مفاهیم (۱۲ واحد)، بیان شفاهی داستان (۲ واحد)، نمونه‌های نثر انگلیسی (۴ واحد)، ادبیات انگلیسی (۴ واحد)، نمونه‌های شعر انگلیسی (۴ واحد)، کاربرد اصطلاحات و تعبیرات (۲ واحد)، آشنایی با رمان انگلیسی (۲ واحد)، اصول و روش نقد ادبی (۴ واحد)، ترجمه متون ساده (۴ واحد)، ترجمه متون ادبی (۴ واحد)، درآمدی بر ادبیات (۴ واحد)، ترجمه مقدماتی (۴ واحد)، مکالمه موضوعی (۲ واحد)، تاریخ ادبیات انگلیسی (۲ واحد)، خواندن متون مطبوعاتی (۲ واحد)، داستان کوتاه (۲ واحد)، ترجمه متون سیاسی (۲ واحد)، ترجمه انفرادی (۴ واحد)، ترجمه شفاهی (۴ واحد)، ترجمه متون مطبوعاتی (۴ واحد)، گزیده ادبیات جهان (۲ واحد)، مکتب‌های ادبی (۴ واحد)، متون یادگیری زبان (۴ واحد)، نثر پیشرفته انگلیسی (۴ واحد) و نمایشنامه (۴ واحد) (فهرستی از کتاب‌های متداول برخی از این دروس به پیوست آمده است). بر اساس ماهیت محتوایی هر درس، متون و ابزارهای مختلفی در زمینه معرفی ادبیات و شعر کهن و معاصر، اخبار و اطلاعات اجتماعی- سیاسی (مانند اخبار شبکه‌های سی‌ان‌ان<sup>۱</sup> و بی‌بی‌سی<sup>۲</sup> و نیز متن سخنرانی‌های مقامات دولتی بریتانیا و آمریکا)، تاریخ (شامل جنگ‌ها و تحولات اجتماعی- اقتصادی- فرهنگی)، آداب و رسوم اجتماعی و باورهای دینی (اعم از جشن‌ها و مراسم سنتی)، ساختار و نوع روابط بین فردی (شامل محیط‌ها و موقعیت‌های کاری، دوستانه، و خانوادگی)، هنر (شامل موسیقی، معماری و سینما)، دانشمندان و پژوهشگران انگلیسی-آمریکایی و دستاوردهای علمی آن‌ها به صورت گفتاری و نوشتاری عرضه می‌شود.

1. Cable News Network (CNN)
2. British Broadcasting Corporation (BBC)

لذا، با مطالعه و آشنایی با این موضوعات، دستیابی به چنین نتیجه‌ای دور از انتظار به نظر نمی‌رسد، چرا که به گفته فون‌داین و همکاران (۲۰۰۷)، مطالبی از این دست فرد را قادر به مواردی از این دست خواهد ساخت: (الف) پیش‌بینی آنچه در تعامل با افراد از فرهنگ دیگر اتفاق خواهد افتاد، (ب) شناخت و درک درست از آن فرهنگ، (ج) خودباوری و ایجاد انگیزش درونی نسبت به زندگی یا برقراری ارتباط با افراد آن جامعه، و در نهایت (د) تطبیق رفتارهای کلامی و غیرکلامی در ارتباط با آنها.

از میان مؤلفه‌های هوش فرهنگی، تنها در دو مؤلفه فراشناختی و انگیزشی تفاوت معناداری میان دو گروه وجود داشت. توانایی فراشناختی به منظور توانایی و آمادگی ذهنی فرد برای کسب اطلاعات بین‌فرهنگی، درک و احترام به تفاوت‌های موجود، و ایجاد راهکارهایی برای سازگاری با فرهنگ و محیط بیگانه است (نگ و ارلی، ۲۰۰۶). این بدین معناست که دانشجویان زبان از فضای ذهنی و فکری بازتر و انعطاف‌پذیرتری نسبت به سایرین برخوردارند. این مؤلفه در واقع به معنای آگاهی، برنامه‌ریزی و ارزیابی است (کوه و همکاران، ۲۰۰۹). لذا، در تعاملات بین‌فرهنگی این افراد نسبت به هماهنگ‌کردن موضوع، چگونگی آغاز و پایان گفتگو و نیز پیش‌بینی نتایج حاصل هوشیارتر و موفق‌تر عمل می‌کنند.

مؤلفه دوم، یعنی عنصر انگیزشی، به میزان تمایل و انگیزه فرد برای ارتقای سطح دانش بین‌فرهنگی خود و نیز برقراری رابطه یا حتی زندگی دائمی با افراد از فرهنگ‌های مختلف اطلاق می‌شود (لیونگ و آنگ، ۲۰۰۸). این افراد از خودباوری، انگیزه بیرونی و علاقه‌مندی درونی بیشتری نسبت به تعامل در محیط‌های چندفرهنگی برخوردارند (کوه و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین، با توجه به آشنایی نسبی دانشجویان زبان با فرهنگ انگلیسی-آمریکایی این یافته نیز دور از انتظار نیست.

اما علت نبود تفاوت میان دو گروه مورد مطالعه از حیث مؤلفه‌های شناختی و رفتاری را شاید بتوان در کیفیت عرضه اطلاعات در این کتاب‌ها جستجو کرد. در واحدها و مطالب درسی عرضه‌شده تنها به صورت موردی و کلی به موضوعات مختلف پرداخته شده است، که طبیعتاً منجر به ایجاد شناخت کلی نسبت به این مسائل خواهد شد. از سوی دیگر، با در نظر گرفتن این نکته که مطالعه این کتاب‌ها تنها امکان شناخت و آشنایی و نه تجربه تعامل نزدیک و عینی با موقعیت‌ها و افراد از فرهنگ‌های مختلف را فراهم می‌آورد، این یافته منطقی به نظر می‌رسد. چنانکه به گفته نظریه‌پردازان هوش فرهنگی، آنچه بیشترین تأثیر را در افزایش



این نوع هوش دارد قرار گرفتن در محیط‌های چندفرهنگی و برخورداری از ارتباط عینی با افراد در آن محیط‌هاست.

### تأثیرپذیری انزوای ارزشی

یافته دیگر در این تحقیق تفاوت سطح انزوای ارزشی دانشجویان زبان در مقایسه با سایر دانشجویان بود؛ تفاوتی که برخلاف عامل قبلی جزو تبعات منفی محرک ارزیابی می‌شود. انزوای ارزشی یا از خود بیگانگی در جامعه‌شناسی به معنای تجربه‌ای است خاص که موجب می‌شود شخص خود را همچون بیگانه احساس کند، به گونه‌ای که اجزای شخصیت وی تجزیه شود و کلیت آن از معنا بیفتد (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۴). این بیگانگی به دو صورت نمود پیدا می‌کند: (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 بی‌آنکه دقیقاً بدان اعتقادی داشته باشد) (ساروخانی، ۱۳۸۶). آنچه در اینجا مطالعه شده از خود بیگانگی فرهنگی از نوع بیگانگی با محیط است.

آشنایی با ایدئولوژی و فرهنگ انگلیسی-آمریکایی به‌ویژه در افرادی که به خودباوری و درک درستی از فرهنگ بومی خود نرسیده‌اند و هویت فرهنگی آن‌ها شکل نگرفته یا در افرادی که به هر دلیل دچار دلزدگی و انفصال فکری از جامعه مادری خودند، این امکان را فراهم می‌سازد که بیش از پیش از هویت بومی خود فاصله بگیرند و به فرهنگ زبان مقصد گرایش یابند. یکی از مؤلفه‌هایی که در این تحقیق به صورت معنادار متأثر از همین مسئله بود عنصر غربگرایی است. سؤال‌های سنجش میزان غربزدگی مربوط به گرایش افراد به زبان، نوع پوشش، آرایش مو، مارک‌های تجاری، نام‌های زنانه و مردانه، برنامه و شیوه غذا خوردن، نحوه برگزاری مراسم ازدواج و اعیاد و در نهایت، ایدئولوژی و جهان‌بینی است. در دانشجویان زبان به‌طور چشمگیری این تمایلات به سمت زبان و فرهنگ انگلیسی-آمریکایی بود، حال آنکه در سایر دانشجویان گرایش بیشتر به سمت زبان فارسی و فرهنگ اصیل ایرانی بود.

عنصر دیگر که در گروه ۱ دستخوش تغییر شده بود گرایش ادبی-هنری آن‌هاست. در این بخش باید به سؤال‌هایی در زمینه انتخاب کتاب داستان و رمان، فیلم و سریال و نوع موسیقی مورد علاقه پاسخ می‌گفتند. یکی از دلایلی که برای عدم وجود تفاوت معنادار میان دو گروه از حیث باورهای مذهبی، فرهنگ ایرانی و فرهنگ‌های محلی می‌توان عنوان کرد، ماهیت

سؤال‌های این سه مؤلفه است. در بخش غربگرایی و گرایش ادبی - هنری سؤال‌ها در مورد گرایش و تمایلات افراد است، حال آنکه سؤال‌های سه عنصر دیگر عمدتاً در مورد میزان شناخت و آشنایی افراد با مفاهیم، آثار، و آداب و رسوم بومی است. برای مثال، برخی از این سؤال‌ها عبارت بودند از آشنایی با مشاهیری چون فردوسی و خیام، آثار تاریخی از قبیل تخت جمشید، نویسندگان ایرانی، آداب اعیاد رسمی چون نوروز، سبک‌های معماری ایرانی و آداب مذهبی در موقعیت‌های زمانی مختلف؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت، آنچه میان دانشجویان زبان و سایر رشته‌ها فاصله انداخته نوع گرایش‌ها و علاقه‌مندی آن‌هاست، چرا که از منظر میزان آشنایی با فرهنگ و باورهای بومی مشابه سایر رشته‌ها عمل می‌کند. این مسئله با مؤلفه هوش فرهنگی انگیزشی که یکی از وجوه تمایز دو گروه مورد بررسی معرفی کردیم نیز مطابقت دارد. بدین معنا که جهت‌گیری محتوایی کتاب‌ها و ابزار آموزشی رشته زبان به گونه‌ای است که بیش از هر چیز گرایش فکری و تمایلات فردی دانشجویان را به سمت فرهنگ مقصد سوق می‌دهد.

در پایان، به منظور ارتقای کیفیت آموزش در سطح دانشگاه‌ها به‌منزله بستری مناسب برای رشد فکری و فرهنگی دانشجویان طرح برخی پیشنهادها ضروری به نظر می‌رسد (موارد الف تا د مربوط به برنامه‌ریزان و طراحان مطالب درسی و سایر موارد قابل توجه استادان رشته زبان است):

۱. نیازسنجی از دانشگاهیان (اساتید و دانشجویان) در زمینه بایدها و نبایدها در کتاب‌ها و ابزار آموزشی رشته زبان
۲. بومی‌سازی مطالب درسی رشته زبان با استفاده از دانش و تجربه طراحان مطالب درسی داخل کشور
۳. طراحی کیت‌های آموزشی افزایش هوش فرهنگی با کمک متخصصان علم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی
۴. آگاهی‌دادن به استادان در جهت تأکید بر باورها و ارزش‌های ایرانی در کلاس‌ها
۵. برگزاری جلسات یا اختصااص بخشی از ساعات کلاسی به نقد و بررسی اصول و باورهای فرهنگ مقصد
۶. طرح موضوعات مرتبط با فرهنگ مقصد به صورت مقایسه با فرهنگ بومی و تحلیل ارزش و ضدارزش در هر یک از آن‌ها

۷. اختصاص پروژه‌های کلاسی به زبان انگلیسی به منظور مطالعه و جستجو در زمینه ریشه‌های فرهنگ بومی
۸. تأکید مستقیم و غیرمستقیم (در قالب فعالیت و تحقیق کلاسی) بر لزوم سازگاری با فرهنگ‌های بیگانه به جای تأثیرپذیری یا خودکم‌انگاری.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش یکی از نخستین مطالعات کاربردی در زمینه تأثیر مطالب و مفاد درسی دانشگاهی در رشد و شکل‌گیری هویت فرهنگی افراد است. از بعد نظری، نتایج مؤید نظریه‌های امپریالیسم زبانی (فیلیپسون، ۱۹۹۲)، استعمار نو (کومارادیولو، ۲۰۰۳) و انگلیسی‌های جهانی (کاجرو، ۱۹۹۲) است که همگی صدور روش‌های تدریس، نظریه‌ها و مواد آموزشی به صورت یک‌طرفه از جانب کشورهای انگلیسی‌زبان به سمت کشورهای در حال توسعه را هژمونی فکری و فرهنگی این کشورها می‌دانند. بنابراین، نظریه بی‌طرفی سیاسی (کریستال، ۲۰۰۳) علم آموزش زبان مردود است. همچنین، این یافته‌ها با فرضیه‌های نسبت زبانی (سایپر و ورف، ۱۹۸۵)، آموزش‌پذیر بودن هوش فرهنگی (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷)، انزوای ارزشی (محسنی تبریزی، ۱۳۸۱)، و هویت فرهنگی انطباقی (هال، ۱۹۹۰) تطابق دارد که هویت فکری و فرهنگی افراد را تغییرپذیر و غیرثابت می‌دانند.

از بعد کاربردی، این تحقیق برای برنامه‌ریزان، طراحان مطالب آموزشی و استادان دروس دانشگاهی اهمیت دارد. از آنجا که بر اساس نتایج، متون و واحدهای درسی نقش بسزایی در تعیین هویت فرهنگی افراد دارد، لزوم بومی‌سازی این مطالب و انعکاس فکر و فرهنگ بومی به جای روحیه مصرف‌گرایی فکری و ایدئولوژیکی از یک سو و بهره‌جستن از کلاس‌های زبان به عنوان بستری برای رشد و ارتقای سطح فرهنگی افراد از سوی دیگر، از مهم‌ترین دستاوردهای این پژوهش به شمار می‌رود. از این منظر نیز یافته‌ها و نظریه‌های چستین (۱۹۷۱)، تفرشی و رمضانی (۱۳۹۱)، رحیمی و یداللهی (۱۳۸۸)، آلیدو (۲۰۰۴)، صادقی (۱۳۸۷)، ولی پور (۱۳۷۹)، و رستم‌لو (۱۳۸۵) مبنی بر نقش و اهمیت مطالب و مفاد آموزشی در جهت‌گیری فرهنگی افراد تأیید شده است.

## منابع

- آقاگل زاده، ف. و داوری، ح. (۱۳۹۳ / ۲۰۱۴). جهانی شدن و گسترش زبان انگلیسی. راهبرد فرهنگ، ۲۵: ۱۷۹-۲۰۳.
- تفرشی، آ. و رضائی، ا. (۱۳۹۱ / ۲۰۱۲). نقش فرهنگ در آموزش زبان خارجی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۲: ۱۵-۳۴.
- حاتمی، پ. (۱۳۸۹ / ۲۰۱۰). بررسی عوامل مؤثر بر سلامت اجتماعی دانشجویان با تأکید بر شبکه‌های اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مددکاری اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- رستم‌لو، ق. (۱۳۸۵). رد پای تهاجم فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. مجله مصباح، ۶۶: ۱۴۱-۱۶۲.
- حسینی، س.ع. و بهرامی، م. (۱۳۸۱ / ۲۰۰۲). مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و سال آخر کارشناسی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶: ۲۱-۲۶.
- رحیمی، م. و یس‌اللهی، س. (۱۳۸۸ / ۲۰۰۹). نگرش مدرسان زبان به ترویج فرهنگ مصرفی غرب در کتب آموزش زبان انگلیسی. فصلنامه فرهنگی — دفاعی زنان و خانواده، ۱۶: ۸۵-۱۱۲.
- زکسی، م.ع. (۱۳۸۹ / ۲۰۱۰). بیگانگی اجتماعی جوانان: مطالعه موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان. پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه، ۳: ۲۵-۵۱.
- ساروخانی، ب. (۱۳۸۶ / ۲۰۰۷). دایره‌المعارف علوم اجتماعی. تهران: انتشارات کیهان.
- سپهرنیا، ر. (۱۳۹۰ / ۲۰۱۱). بررسی نقش جهانی شدن در شکل‌گیری خاص‌گرایی فرهنگی. فصلنامه مطالعات راهبردی جهان شدن. تهران، مرکز ملی مطالعات جهانی شدن.
- شهبازی، م. و وزینی‌طاهر، ا. (۱۳۹۲ / ۲۰۱۳). بررسی سلامت روانی و میزان عزت نفس دانشجویان سال اول و آخر. مجله طب نظامی، ۱۵: ۱۰۳-۱۱۰.
- صادقی، آ. (۱۳۸۷). مصادیق تهاجم فرهنگی در آموزش زبان انگلیسی. مقاله ارائه‌شده در همایش ملی توسعه و تحول در فرهنگ و هنر، سازمان تبلیغات اسلامی، تهران، ایران.
- علائی، س. و میرمحمدی، م. (۱۳۹۲ / ۲۰۱۳). بررسی نقش و اهمیت هوش فرهنگی در مدیریت فرهنگی. فصلنامه مهندسی فرهنگی، ۷۷: ۱۶۹-۱۹۹.

- عیوضی، م.ر. (۱۳۸۵ / ۲۰۰۶). جهانی‌شدن فرهنگ برای جهان سوم: تهدیدها و فرصت‌ها. فصلنامه راهبرد توسعه، ۶: ۳۸۴-۴۰۳.
- غفاری، ا.، تیرگانی، ع. و سنایی‌پور، ع. (۱۳۸۹ / ۲۰۱۰). مقایسه معیارهای انتخاب همسر در دانشجویان سال اول و دانشجویان سال سوم و بالاتر. مجموعه مقالات پنجمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، وزارت علوم تحقیقات و فناوری، تهران، ایران.
- فیاضی، م. و احمدی، ه. (۱۳۸۵ / ۲۰۰۷). هوش فرهنگی: نیاز مدیران در قرن تنوع. ماهنامه تدبیر، ۱۷۲: ۴۱-۴۳.
- کلانتری، ع.، بشیری، ح. و غلامی، س. (۲۰۱۲/۱۳۹۱). بررسی جامعه‌شناختی عوامل فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر از خود بیگانگی اجتماعی شهرنشینان شهر گیوی. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۳: ۵۳-۶۳.
- محسنی تبریزی، ع. (۱۳۸۱ / ۲۰۰۲). آسیب‌شناسی اجتماعی فرهنگی: بررسی انزوای ارزشی در دانشگاه‌های دولتی تهران. نشریه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۶: ۱۱۹-۱۸۲.
- محسنی تبریزی، ع. (۱۳۸۰ / ۲۰۰۱). آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان: بررسی انزوای ارزشی (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور. انتشارات دانشگاه مفید، قم، ایران.
- مصلی نژاد، ل. و امینی، م. (۱۳۸۳ / ۲۰۰۴). بررسی ارتباط بین تحصیل و سلامت روانی در دو گروه دانشجویان سال اول و آخر. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۲۱: ۷۱-۷۶.
- ولی پور، ع. (۱۳۷۹). تهیه و تدوین متون مناسب برای دروس زبان خارجی با لحاظ مقتضیات فرهنگی. مجله پژوهش زبان خارجی، ۹: ۸۷-۹۴.

Alidou, H. (2004). *Medium of instruction in post-colonial Africa*. In J. Tollefson & A. Tsui, *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah and London: Lawrence Erlbaum.

Ang, S., Van Dyne, L. and Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group and Organization Management*, 31, 100-123.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. and Ng, K. (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., Templer, K., Tay, C. and Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Benton, G. and Lynch, T. (2009). *Globalization cultural intelligence and maritime education*. CA: California State University.
- Brislin, R., Worthley, R. and Macnab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, 31, 40-55.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, 204-217.
- Brown, H. (2002). *Principles of language learning and teaching*. Longman: USA.
- Byram, M. and Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cakir, I. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7, 154-161.
- Campbell, L. (1997). *The Sapir-Whorf hypothesis*. Retrieved from <http://venus.va.com.au/suggestion/sapir.htm>
- Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Coser, L. (1965). *Men of ideas: A sociologist's view*. New York: Free Press.
- Crowne, K. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, 51, 391-399.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Earley, P. and Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Fernando, L. (1989). *Cultures in conflict: Essays on literature and the English language in South East Asia*. Singapore: Graham Brash.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Genc, B. and Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73-84.

- Giddens, A. (1998). *Sociology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Gritner, F. (1969). *Teaching foreign languages*. New York: Harper & Row.
- Gumperz, J. (1996). On teaching language in its socio-cultural context. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. *Framework*, 36, 222-237.
- Horibe, H. (2008). The place of culture in teaching English as an international language (EIL). *JALT Journal*, 30, 241-254.**
- Izadpanah, S. (2010). The review study: The place of culture in English language teaching. ICLC Proceedings.
- Johnson, D., Ferguson, J. and Lester, M. (2001). Computer experiences, self-efficacy and knowledge of freshman and senior agriculture students. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51, 304-316.
- Johansson, K., Segerstad, H., Dahlgren, M., Hult, H. and Dahlgren, L. (2008). Junior and senior students' thoughts about education, professional identity and work. *An international Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55, 623-636.
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Khodadady, E. and Ghahari, S. (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, 64-75.
- 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>.
- Koh, C., Joseph, D. and Ang, S. (2009). Cultural intelligence and global IT talent. In H. Bidgoli (Ed.), *The handbook of technology management*. New York: John Wiley & Sons.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, G. and Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79, 540-563.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22, 539-550.
- Leung, K. and Ang, S. (2008). Culture, organizations, and institutions: An integrative review. In R. Bhagat & R. Steers (Eds.), *Cambridge handbook of culture, organizations and work*. New York: Cambridge University Press.

- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazrui, A. (1973). *The political sociology of the English language*. The Hague: Mouton.
- McDevitt, B. (2004). Negotiating the syllabus: A win-win syllabus. *ELT Journal*, 58, 3-9.
- Morain, G. (1970). Cultural pluralism. In D. Lange (Ed.), *Britannica review of foreign language education*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Ng, K. and Earley, P. (2006). Culture and intelligence: Old constructs, new frontiers. *Group and Organization Management*, 31, 4-19.
- Ng, K., Van Dyne, L. and 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*. Washington, DC: American Psychological Association.
- O'Neil, D. (2005). *Language and culture: An introduction to human communication*. Retrieved from the web <http://anthro.palomar.edu/language>.
- Paige, R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. and Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. In D. Lange & R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. USA: Information Age Publishing.
- 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. and Ghahari, S. (2012/1392). *Fundamental concepts in applied linguistics: A reference book*. Tehran, Iran: Rahnama Press.
- Pishghadam, R., Hashemi, M. and Bazri, E. (2013/1392). Specifying the underlying constructs of the home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 1, 37-51.
- Pope, J. (1988). *Self-regulated practice: Comparison between senior and freshman students*. Ph.D. dissertation at the University of Louisville, Kentucky, USA.
- Pusecker, K., Torres, M., Crawford, L., Levia, D., Lehman, D. and Copic, G. (2011). *A comparison of assessing general education goals with freshmen and senior students*. A research project at the University of Delaware, Delaware, USA.
- Richards, J. (2002). Thirty years of TEFL/TESL: A personal reflection**. *RELC Journal*, 33, 1-35.



- RowSELL, J., Sztainbok, V. and Blaney, J. (2007). Losing strangeness: Using culture to mediate ESL teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 20, 140-154.
- Sapir, E. and Whorf, B. (1958). *Culture, language and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Shahsavadi, S., Ghonsooly, B. and Kamyabi, A. (2010). Designing and validating homeculture attachment questionnaire for students of foreign languages and its application. *Ferdowsi Review*, 10, 49-76.
- Shin, H. and Kubota, R. (2008). Post-colonialism and globalization in language education. In B. Spolsky & F. Hult, *The handbook of educational linguistics*. Blackwell Publishing.
- Stainer, F. (1971). Culture: A motivating factor in the French classroom. In C. Jay & P. Castle, *French language education: The teaching of culture in the classroom*. Springfield, IL: State Department of Public Instruction.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. and Grigorenko, E. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group and Organization Management*, 31, 27-39.
- Tang, R. (1999). The place of culture in the foreign language classroom: A reflection. *The Internet TESL Journal*, 5. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html>.
- Tavares, R. and Cavalcanti, I. (1996). Developing cultural awareness in EFL classrooms. *English Teaching Forum*, 34, 18-23.
- Templer, K., Tay, C. and Chandrasekar, N. (2006). Motivational cultural intelligence: Realistic job preview, living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and Organization Management*, 31, 154-173.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Triandis, H. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31, 20-26.
- Tsou, W. (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELC Journal*, 36, 39-57.
- Van Dyne, L., Ang, S. and Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In K. Hannum, B. McFeeters, & L. Booyesen (Eds.), *Leadership across differences*. San Francisco, CQ: Pfeiffer.
- Van Dyne, L., Ang, S. and Nielsen, T. (2007). Cultural intelligence. In S. Clegg & J. Bailey, (Eds.), *International encyclopedia of organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Wardhaugh, R. (2002). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wendorf, C. (2002). *Classroom expectations and experiences of college students*. Ph.D. dissertation at the University of Wisconsin, Wisconsin, USA.

پیوست

فهرست برخی کتاب‌های دوره کارشناسی رشته زبان انگلیسی

- Ackert, P. (1986). *Concepts and comments: An ESL reader*. New York: CBS College Publishing.
- Hall, V. (1963). *A short history of literary criticism*. New York University Press.
- Hill, L. (2004). *Steps to understanding*. Oxford University Press.
- Oates, J. (1992). *American short stories*. Oxford University Press.
- Richards, J. (2003). *Tactics for listening*. Oxford University Press.
- Richards, J. and Eckstut, S. (2012). *Strategic reading*. Cambridge University Press.
- Richmond, K. (2009). *Inside reading: The academic word list in context*. Oxford University Press.
- Saitz, R. and Carr, D. (2011). *Selected readings in English: For students of English as a second language*. Winthrop Publishers: Indiana University, USA.
- Thurber, J., Somerset, W. and Lawrence, D. (1990). *British and American short stories*. New York: Longman.
- Wegmann, B. and Knezevic, M. (2008). *Mosaic 1: Reading*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Wimsatt, W. and Brooks, C. (1970). *Literary criticism: A short history*. Rutledge & Kegan Paul.