

ORIGINAL ARTICLE

Investigating the Mutual Impact of Analytical Reasoning, Intercultural Competence, and Cultural Heritage in Iranian Foreign Language Learners

Fatemeh Takallou*

Assistant Professor, Department of Persian Literature and Foreign Languages, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence:

Fatemeh Takallou

Email: f_takallou@pnu.ac.ir

Received: 11/Mar/2024

Accepted: 17/Apr/2024

How to cite:

Takallou, F. (2024). Investigating the Mutual Impact of Analytical Reasoning, Intercultural Competence, and Cultural Heritage in Iranian Foreign Language Learners, *Journal of Sociolinguistics*, 7 (27), 33-52.

(DOI: [10.30473/il.2024.70555.1633](https://doi.org/10.30473/il.2024.70555.1633))

ABSTRACT

The study aims to investigate the analytical reasoning skills of Iranian language learners and to examine its potential relationship with their intercultural competence and cultural heritage. This study also seeks to identify important differences in analytical reasoning and intercultural competence among the three ethnic groups in this population. For this purpose, a non-random sample of 180 language learners from Fars, Turks and Kurds were purposefully selected from different English language institutions in Tehran, Tabriz and Sanandaj respectively. Participants from a homogenous group, including 120 students, were evaluated based on scores 1 standard deviation above and below the mean, using Nelson's skill test. Three questionnaires related to analytical reasoning, intercultural competence, and cultural heritage were selected for the participants. The collected data were analyzed using statistical methods, such as Pearson's correlation, one-way analysis of variance, and multivariate analysis of variance. The findings showed that the first hypothesis, stating that there is no statistically significant correlation between analytical reasoning and intercultural ability of English language learners in three separate ethnic groups is confirmed. Meanwhile, the second hypothesis, stating that there is no significant difference in analytical reasoning among the three investigated ethnic groups was rejected, which shows that by assuming a significant difference in analytical reasoning among the three ethnic groups, it is possible to emphasize the subtle nature of analytical reasoning among different cultural groups.

KEYWORDS

Analytical Reasoning, Cross-Cultural Competence, Cultural Heritage, Ethnic Background, Sociolinguistics.



Introduction

Analytical reasoning refers to the ability to think critically, analyze information, and make sound decisions based on logical evaluation and evidence, which includes breaking down complex problems into manageable components, understanding the relationships between different elements, and drawing reasoned conclusions (Paul and Elder, 2006). As Paul and Elder (2006) emphasize the importance of developing analytical skills for effective second language learning, this cognitive skill is vital in the different fields of education, business, science, and everyday decision-making. Parallel to the analytical reasoning, the importance of intercultural ability, which is known as cultural intelligence, is one of the influential factors in interpersonal communication (Osareh et al., 2012) and also appears as a central factor in adapting to new cultural environments (Earley & Ang, 2003). The purpose of the present research is to investigate the analytical reasoning skills of Iranian language learners and to examine its potential relationship with their intercultural competence and cultural heritage. This study also seeks to identify important differences in analytical reasoning and intercultural competence among the three ethnic groups of Fars, Turks and Kurds in this population.

Method

For this purpose, a non-random sample of 180 language learners from Fars, Turks and Kurds were purposefully selected from different English language institutions in Tehran, Tabriz and Sanandaj respectively. Participants from a homogenous group, including 120 students, were evaluated based on scores 1 standard deviation above and below the mean, using Nelson's skill test. Three questionnaires related to analytical reasoning, intercultural competence, and cultural heritage were selected for the participants. The collected data were analyzed using statistical methods, such as Pearson's correlation, one-way analysis of variance, and multivariate analysis of variance.

Findings

The findings showed that the first hypothesis, stating that there is no statistically significant correlation between analytical reasoning and intercultural ability of English language learners in three separate ethnic groups is confirmed. Meanwhile, the second hypothesis, stating that there is no significant difference in analytical reasoning among the three investigated ethnic groups was rejected, which shows that by assuming a significant difference in analytical reasoning among the three ethnic groups.

Results & Conclusion

The results of Pearson's correlation analysis indicated the lack of significant correlation between analytical reasoning and intercultural competence among three distinct ethnic groups of Iranian language learners, and as a result, the first hypothesis, that there is a relationship between analytical reasoning and intercultural competence of English language learners in three distinct ethnic groups was confirmed. Also, by rejecting the second null hypothesis that there is a significant difference in analytical reasoning among three ethnic groups, there is a significant difference in innovation, maturity, and participation among Persians, Turks, and Kurds, which is in line with recent research by Lee et al. (2021) and Nguyen et al. (2023), based on the need to consider cultural details in evaluating the analytical reasoning abilities of learners, and with the study of Karamesh (2013), based on the role of intercultural competence in language teaching classes, especially oral skills, interpersonal and social interactions are aligned. In summary, analytical reasoning appears as a central factor in education, especially in foreign language learning. Identifying different levels of analytical reasoning among different ethnic groups provides valuable insights for adjusting educational strategies to enhance analytical reasoning abilities.

Keywords

Analytical Reasoning, Cross-Cultural Competence, Cultural Heritage, English as a Foreign Language, Ethnic Background, Sociolinguistics.

«مقاله پژوهشی»

بررسی تأثیر متقابل استدلال تحلیلی، توانش بینافرهنگی و میراث فرهنگی در زبان‌آموزان ایرانی

فاطمه تکلو*

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی مهارت استدلال تحلیلی زبان‌آموزان ایرانی و بررسی ارتباط بالقوه آن با توانش بینافرهنگی و میراث فرهنگی آن‌هاست. این مطالعه همچنین به دنبال شناسایی تمایزهای مهم در استدلال تحلیلی و توانش بینافرهنگی در میان سه گروه قومی در این جمعیت است. برای این کار، نمونه‌ای غیرتصادفی از ۱۸۰ زبان‌آموز از قومیت‌های فارس، ترک و کرد به‌طور هدفمند از مؤسسات مختلف زبان انگلیسی در تهران، تبریز و سنجند انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان از گروهی همگن، دربرگیرنده ۱۲۰ دانش‌آموز بر اساس نمرات ۱ انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین، با آزمون مهارت نلسون سنجیده شدند. سه پرسش‌نامه مربوط به استدلال تحلیلی، توانش بینافرهنگی و میراث فرهنگی برای شرکت‌کنندگان انتخاب شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از روش‌های آماری، مانند همبستگی پیرسون، آنالیز واریانس یک‌طرفه و آنالیز واریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که فرضیه اول مبنی بر اینکه بین استدلال تحلیلی و توانش بینافرهنگی زبان‌آموزان انگلیسی در سه گروه قومی مجزا از نظر آماری همبستگی معناداری وجود دارد، تأیید می‌گردد؛ این در حالی است که فرضیه دوم مبنی بر اینکه تفاوت قابل توجهی در استدلال تحلیلی در میان سه گروه قومی بررسی‌شده وجود دارد، رد شد، که نشان می‌دهد با قائل شدن به تفاوت قابل توجه در استدلال تحلیلی در میان سه گروه قومی می‌توان بر ماهیت ظریف استدلال تحلیلی در بین گروه‌های فرهنگی مختلف تأکید کرد.

واژه‌های کلیدی

استدلال تحلیلی، توانش بینافرهنگی، میراث فرهنگی، پیشینه قومی، زبان‌شناسی اجتماعی.

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

فاطمه تکلو

رایانامه: f_takallou@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۲۹

استناد به این مقاله:

تکلو، فاطمه (۱۴۰۳). بررسی تأثیر متقابل استدلال تحلیلی، توانش بینافرهنگی و میراث فرهنگی در زبان‌آموزان ایرانی، فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی، ۷ (۲۷)، ۳۳-۵۲.

(DOI: [10.30473/il.2024.70555.1633](https://doi.org/10.30473/il.2024.70555.1633))



مقدمه

عوامل زبانی در برنامه‌های زبان و القای مهارت‌های استدلال تحلیلی در بین زبان‌آموزان از ضروریات است.

به موازات استدلال تحلیلی، اهمیت توانش بینا فرهنگی^۸ که هوش فرهنگی^۹ شناخته می‌شود، یکی از عوامل تأثیرگذار در ارتباطات بین فردی می‌باشد (عصاره و همکاران، ۱۳۹۲) همچنین، به‌عنوان عاملی محوری در سازگاری با محیط‌های فرهنگی جدید ظاهر می‌شود (ارلی و انگ، ۲۰۰۳). ارلی و انگ^{۱۰} (۲۰۰۳) توانش بینا فرهنگی را ظرفیت سازگاری موفقیت‌آمیز با زمینه‌های فرهنگی ناشناخته تعریف می‌کنند که بر توانایی فرد برای تشخیص، انطباق و رفتار مؤثر در موقعیت‌های مختلف تأکید می‌کند. کرامش^{۱۱} (۲۰۱۳) بر نقش توانش بینا فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان، به‌ویژه در مهارت‌های شفاهی، ارتباطات بین فردی و تعاملات اجتماعی تأکید می‌کند.

تعامل میراث فرهنگی و زبان دوم بسیار پیچیده است در مطالعه‌ای فونگ و چانگ^{۱۲} (۲۰۰۴) نشان داده‌اند که بین میراث فرهنگی و فراگیری زبان دوم رابطه معناداری وجود دارد. این نشان می‌دهد که افراد با پیشینه‌های قومی مختلف، اغلب از زبان به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط هم در درون جوامع خود و هم با دیگران در خارج از جوامع خود استفاده می‌کنند (فونگ و چانگ، ۲۰۰۴). به طور کلی، این ادعا ماهیت درهم تنیده میراث فرهنگی و زبان را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه افراد از پس زمینه‌های فرهنگی خود برای شکل دادن به نحوه استفاده از زبان دوم در زمینه‌های اجتماعی متنوع استفاده می‌کنند.

یوان و فانگ^{۱۳} (۲۰۱۶) در رویکرد پیشنهادی خود بر نقش آموزگاران زبان انگلیسی در پذیرش مفهوم آموزش چند فرهنگی تأکید می‌کنند. این رویکرد بر لزوم یک رفتار عادلانه با فرهنگ‌های قومی گوناگون، ترغیب مبادلات فرهنگی و درک و احترام متقابل اصرار می‌ورزد. پیشنهاد ایجاد محیطی حمایتی مبتنی بر میراث فرهنگی دانش‌آموزان در این رویکرد، با هدف توسعه یک محیط آموزشی فراگیرتر می‌شود و همزمان با بررسی رابطه پیچیده بین استدلال تحلیلی، توانش بینا فرهنگی و میراث فرهنگی در بین

استدلال تحلیلی به توانایی تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل اطلاعات و تصمیم‌گیری صحیح براساس ارزیابی و شواهد منطقی اشاره دارد که شامل تجزیه مشکلات پیچیده به اجزای قابل مدیریت، درک روابط بین عناصر مختلف و نتیجه‌گیری مستدل است (پل و الدر^۱، ۲۰۰۶). همان‌طور که پل و الدر (۲۰۰۶) بر اهمیت پرورش مهارت‌های تحلیلی برای یادگیری مؤثر زبان دوم تأکید می‌کنند، این مهارت شناختی در حوزه‌های متفاوت آموزش، تجارت، علم و تصمیم‌گیری روزمره حیاتی است.

مطالعات اخیر بر نقش چندوجهی استدلال تحلیلی در محیط‌های آموزشی تأکید می‌کنند. برای مثال، میتو^۲ (۱۹۹۶) بر اهمیت تفکر تحلیلی شفاف و مؤثر در سیستم‌های آموزشی تأکید کرد. علاوه بر این، پرکینز^۳ (۱۹۹۲) جنبه‌های مختلف شناخت را بررسی و روشن کرد که چگونه تفکر تحلیلی تصمیم‌گیری را شکل می‌دهد. این دیدگاه‌های معاصر، ارتباط مداوم و ماهیت در حال تحول استدلال تحلیلی را در گفتمان آموزشی برجسته می‌کنند.

در حوزه آموزش زبان، رودریگز و چن^۴ (۲۰۲۲) به ادغام استدلال تحلیلی در آموزش زبان می‌پردازند و بر نقش آن در افزایش مهارت زبان و مهارت‌های ارتباط بین فرهنگی تأکید می‌کنند. علاوه بر این، مطالعه کیم و لی^۵ (۲۰۲۳) تأثیر استدلال تحلیلی را بر استقلال زبان‌آموزان و یادگیری خودراهبر^۶ بررسی می‌کند و بینش‌های ارزشمندی را به بحث گسترده‌تر در مورد ادغام استدلال تحلیلی در آموزش زبان اضافه می‌کند.

در حالی که تقویت استدلال تحلیلی در زبان‌آموزان مورد تأکید است، در کاربرد عملی استدلال تحلیلی در آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی شکاف قابل توجهی وجود دارد (براون^۷، ۲۰۰۴). در تبیین این ادعا باید گفت که به اعتقاد براون (۲۰۰۴) در تحلیل فراگیری زبان دوم، استدلال تحلیلی به معنای تحلیل و تفسیر نحو و ساختار جملات است و بر این اساس می‌تواند زبان‌آموزان را در درک بهتر قواعد زبانی و بهبود عملکرد زبانی‌شان یاری دهد. از این رو، فراتر رفتن از

8. Intercultural Competence
9. Cultural Intelligence
10. Earley & Ang
11. Kramsch
12. Fong & Chuang
13. Yuan & Fang

1. Paul and Elder
2. Minto
3. Perkins
4. Rodriguez and Chen
5. Kim and Lee
6. self-driving
7. Brown

در یادگیری زبان ارائه خواهد داد. همچنین در این مطالعه ضمن تأکید بر اهمیت عناصر فرهنگی و مسائل قومیتی در شکل‌گیری توانایی‌های استدلال تحلیلی افراد مشکلات فرهنگی و موانع قومی در توسعه مهارت‌های استدلال تحلیلی زبان‌آموزان ایرانی تبیین خواهد شد.

با توجه به هدف اصلی این پژوهش، مبنی بر بررسی مهارت استدلال تحلیلی زبان‌آموزان ایرانی و ارتباط بالقوه آن با توانش بینا فرهنگی و میراث فرهنگی آن، دو پرسش زیر مطرح می‌شود، پژوهش حاضر در جهت یافتن پاسخ مناسب برای آنها انجام می‌گیرد. نخست اینکه، آیا بین استدلال تحلیلی و توانش بینا فرهنگی زبان‌آموزان انگلیسی در سه گروه قومی ایرانی از نظر آماری همبستگی معناداری وجود دارد؟ و دیگر اینکه آیا در استدلال تحلیلی در میان سه گروه قومی مورد بررسی - فراگیران ایرانی دارای پیشینه زبانی فارسی، ترکی و کردی - تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد؟

چارچوب نظری

مهارت‌های استدلال تحلیلی مدت‌هاست که از نتایج اساسی یادگیری دانش‌آموزان شناخته شده است. در چشم‌انداز آموزشی فعلی، «مشارکت برای مهارت‌های قرن بیست و یکم»^۱، استدلال تحلیلی به عنوان مهارت کلیدی یادگیری و نوآوری برای آماده کردن دانش‌آموزان برای آموزش و نیروی کار تعیین شده است. این تأکید در مجموعه «نوآوری‌های استانداردهای رایج دولتی»^۲ نیز مشهود است که بر استدلال تحلیلی به عنوان مهارت بین‌رشته‌ای حیاتی برای آمادگی در کالج و استخدام تأکید می‌کند (مشارکت برای مهارت‌های قرن بیست و یکم (۲۰۲۱)، نوآوری‌های استانداردهای رایج دولتی، ۲۰۲۱).

همان‌طور که لای^۳ (۲۰۱۱) اشاره کرده است، به نظر می‌رسد که با وجود دانش و آگاهی گسترده درباره استدلال تحلیلی، امکان دستیابی به یک تعریف جامع و مورد قبول همگان در این حوزه وجود ندارد و به سختی می‌توان از آن به عنوان شکلی از تفکر انتقادی یاد کرد. برای مثال، روگیرو^۴، ۲۰۱۲، به نقل از گائو، ۲۰۱۶: ۶۸) تفکر را به عنوان «فرایند ذهنی آگاهانه‌ای تعریف می‌کند که برای حل مسئله، تصمیم‌گیری یا حصول درک چیزی صورت می‌گیرد. و در

زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد، این بینش، درک ما را از چشم‌انداز پویای آموزش و تنوع فرهنگی تقویت می‌کند (یوان و فانگ، ۲۰۱۶).

مرور ادبیات پیشین نشان می‌دهد که در رابطه با اهمیت استدلال تحلیلی در یادگیری زبان به طور گسترده در هر دو زمینه زبان دوم و زبان خارجی مطالعه شده و بر نقش حیاتی آن در آموزش و یادگیری تأکید شده است. با این حال، به نظر می‌رسد که ضرورت دارد در چارچوب تنوع قومی غنی ایران، کاوشی پیرامون همبستگی استدلال تحلیلی، توانش بینا فرهنگی و ساخت میراث فرهنگی زبان اول (در اینجا فارسی) صورت پذیرد. در چنین مطالعه‌ای مراد از ساخت میراث فرهنگی زبان اول همان مفاهیم، کلمات و اصطلاحاتی است که فرد در زبان اول خود فرا می‌گیرد و از تناسب زیادی با فرهنگ، محیط زیست، جامعه و جغرافیای محل زندگی او برخوردار بوده و برای او بسیار ارزشمند هستند. از این‌رو، در کلاس آموزش زبان دوم نیز، بهتر است که مواردی از این میراث فرهنگی، نظیر مفاهیم و تعبیرات، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها و غیره به صورت ضمنی به کار گرفته شوند. این کار، به فرد کمک می‌کند تا زبان دوم را بهتر و با توجه به شرایط فرهنگی و جامعه‌ای جدیدی که در آن زندگی می‌کند، یاد بگیرد و درک بهتری از زبان دوم خود پیدا کند. در نتیجه، دانسته‌های فرهنگی و زبانی او تقویت و به غنای فرهنگی‌اش اضافه می‌شود (لی و ژانگ، ۲۰۱۹).

انجام چنین مطالعه‌ای، در واقع پژوهشگر را به بازنگری در شیوه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان فارس، ترک و کرد و می‌دارد تا به کشف محدودیت‌ها، ابهام‌ها و سردرگمی‌هایی که ممکن است زبان‌آموزان با آنها مواجه شوند، بپردازد.

با وجود علاقه فزاینده به استدلال تحلیلی در آموزش، تأثیرهای فرهنگی بر استدلال تحلیلی در زمینه‌های فرهنگی مختلف تا حد زیادی نادیده گرفته شده است. لذا ضرورت دارد که در مطالعه‌ای به شناسایی عوامل مؤثر بر استدلال تحلیلی در زبان‌آموزان ایرانی پرداخته و مشخص شود که چگونه توانش بینا فرهنگی با توانایی‌های استدلال تحلیلی همبستگی دارد. هدف اصلی از بررسی چنین روابطی، ارائه راهبردهایی برای تقویت مهارت‌های استدلال تحلیلی در بین زبان‌آموزان ایرانی و تسهیل فرایند یادگیری زبان دوم آنها - یعنی انگلیسی - خواهد بود. به علاوه مطالعه حاضر به بررسی تأثیر بالقوه میراث فرهنگی بر توانش بینا فرهنگی و استدلال تحلیلی خواهد پرداخت و بینش‌هایی را در مورد نقش قومیت

1. Partnership for 21st Century Skills
2. Common Core State Standards Initiative
3. Lai
4. Ruggiero

پژوهش‌ها درباره رابطه بین توانش بینا فرهنگی و مهارت‌های زبانی، همبستگی مثبتی را نشان می‌دهد. برای مثال، توانش بینا فرهنگی با توانایی نوشتن، درک عمل‌گرایانه و اثربخشی کارکردهای یادگیری در زمینه‌های فرهنگی متنوع مرتبط است (قنوسولی و شالچی^۹، ۲۰۱۳؛ رفیعیان و همکاران، ۲۰۱۵؛ پنگ، ون داین و او^{۱۰}، ۲۰۱۵).

عامل سوم، یعنی میراث فرهنگی، بنابر تعریف فینی و اونگ^{۱۱} (۲۰۰۷)، در احساس مردمی بودن در یک گروه، فرهنگ و محیط خاص ریشه دارد. این مفهوم فراتر از دانش و درک وابستگی‌های درون‌گروهی است و اقدام‌ها و انتخاب‌های فردی را در بر می‌گیرد که در طول زمان به ساخت آن کمک می‌کند. اهمیت میراث فرهنگی تا جایی است که چاندرا^{۱۲} (۲۰۱۰) از این مفهوم به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از مقوله‌های هویتی مرتبط با ویژگی‌های مربوط به تبار یاد کرده و کنستانت^{۱۳} (۲۰۱۴) بر میان‌رشته‌ای بودن آن تأکید ورزیده و تأثیر آن را بر زندگی فردی در زمینه‌های اجتماعی، روان‌شناختی، آموزشی و سیاسی به عنوان یک موضوع مورد مطالعه پژوهشگران روان‌شناسی اجتماعی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، تاریخ، اقتصاد و علوم سیاسی تأیید نموده است.

مروری بر پیشینه پژوهش

پژوهش‌های معاصر در مورد هویت و زبان به دو شکل طبقه‌بندی می‌شوند: اثرات بیرونی و اشکال مختلف هویت که اولی شامل سازگاری بینا فرهنگی و تدریس در کلاس است، درحالی‌که دومی هویت معلم، هویت حرفه‌ای و هویت فرهنگی مربوط به بافت ملی و مهاجر را بررسی می‌کند. باین‌حال، به رویکردی جامع‌تر نیاز است که فرایندهای زمینه‌ای و درون‌روانی را در پژوهش‌های زبان و هویت در نظر بگیرد.

هویت فرهنگی زبان اول به رابطه بین فرد و اعضای گروه قومی خاص اشاره دارد که تاریخ، زبان و راه‌های درک جهان مشترک دارند. هویت فرهنگی یک موجودیت ثابت نیست، بلکه محصولی در یک فرایند پیوسته در حال تغییر است. پژوهشگران (هال^{۱۴}، ۱۹۹۰) استدلال می‌کنند که

مقابل از تفکر انتقادی به عنوان فرآیندی ماهیتاً ارزیابی گونه یاد می‌کند که توسط آن صحت ادعاها و استدلال‌ها آزموده و صلاحیت یا عدم صلاحیت آنها تعیین می‌گردد. این تعریف با آن بخش از ارزیابی کمبریج از استدلال تحلیلی به‌عنوان تفکر انتقادی مطابقت دارد، که به صراحت بر وجود فرایندهایی نظیر تحلیل استدلال‌ها، قضاوت درباره روایی و برجستگی، ارزیابی ادعاها، توسعه استدلال‌های منسجم و قضاوت‌های مستدل تأکید می‌کند (بلک^۱، ۲۰۱۲، ۲۹).

عامل دیگر، یعنی هوش فرهنگی یا همان توانش بینا فرهنگی، که اول بار توسط ایپرلی و انگ^۲ (۲۰۰۳) معرفی شد، برای موفقیت در زمینه‌های بینا فرهنگی ضروری است. هوش فرهنگی از سوی لیورمور^۳ (۲۰۱۱) به عنوان یک رفتار بی‌عیب و نقص در محیط‌های بینا فرهنگی تعبیر شده است، که به توانایی تعامل مؤثر با افراد دارای پیشینه‌های فرهنگی مختلف اشاره دارد و شامل درک هنجارها، ارزش‌ها و سبک‌های ارتباطی مختلف برای هدایت موفقیت‌آمیز موقعیت‌های بینا فرهنگی است. لیورمور (۲۰۱۱) در این باره بیان می‌دارد که توانش بینا فرهنگی در افرادی با یک «حس قوی هویت فرهنگی خودی» تجسم می‌یابد که نشان‌دهنده کنجکاو و قدردانی از شباهت‌ها و تفاوت‌های بین افراد است. باکر^۴ و همکارانش (۲۰۱۴) بین سه بعد هوش فرهنگی تمایز قابل‌شده‌اند: بعد شناختی که شامل تفکر در مورد فرهنگ‌های دیگر است؛ بعد فراشناختی که آگاهی از رفتارهای غیرمنتظره در تعاملات بین فرهنگی را افزایش می‌دهد؛ بعد رفتاری که شامل توانایی نمایش رفتار مناسب کلامی و غیر کلامی در هنگام تعامل با افراد از فرهنگ‌های مختلف است؛ و بعد انگیزشی که خودکارآمدی را افزایش می‌دهد و به تلاش‌ها در موقعیت‌های بین فرهنگی انرژی می‌دهد.

برخلاف ویژگی‌های شخصیتی ایستا، توانش بینا فرهنگی در طول زمان با آموزش و تجربه می‌تواند تکامل یابد (کرامش، ۲۰۱۳). درک چهار بعد فراشناختی^۵، شناختی^۶، انگیزشی^۷ و رفتاری^۸ توانش بینا فرهنگی، بینشی را در مورد توانایی افراد برای انطباق با موقعیت‌های فرهنگی مختلف فراهم می‌کند.

1. Black
2. Early & Ang
3. Livermore
4. Bucker
5. Metacognitive
6. Cognitive
7. Motivational
8. Bahavioral

9. Ghonsooly & Shalchy
10. Peng, Van Dyne & Oh
11. Phinney and Ong
12. Chandra
13. Constant
14. Hall

تحلیلی در دانشجویان می‌پردازد.

ماگنو^۶ (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای در مورد نقش مهارت‌های فراشناختی در توسعه تفکر انتقادی در دانشجویان تازه وارد فیلیپینی با میانگین سنی حدود ۱۷ سال بر رابطه معنادار بین فراشناخت و استدلال تحلیلی تأکید می‌کند (ماگنو، ۲۰۱۰: ۱۳۶). پژوهش‌های ماگنو در سال ۲۰۱۰ در بررسی مهارت‌های فراشناختی و نقش آن‌ها در توسعه استدلال تحلیلی در بین دانشجویان سال اول دانشگاه نقش کلیدی ایفا کرد. بر این اساس، اسمیت، جانسون و داویس^۷ و در پژوهش خود در سال ۲۰۲۱، بررسی ارتباط بین مهارت‌های فراشناختی و استدلال تحلیلی را ادامه دادند و بر اهمیت دائمی این ارتباط تأکید کردند. به علاوه، مطالعه چن^۸ و همکاران در سال ۲۰۲۲، رابطه پیچیده بین عناصر فراشناختی و استدلال تحلیلی را روشن می‌کند و بر اهمیت دائمی بررسی این ارتباطات در محیط‌های آموزشی متنوع تأکید دارد. این دیدگاه جامع به درکی کامل‌تر از تعامل میان فراشناختی و استدلال تحلیلی کمک می‌کند.

پژوهش پتروویچ^۹ (۲۰۱۱) در رابطه با نگرش‌های دانشجویان سال اولی صربستانی نسبت به تدریس معلمان زبان انگلیسی نشان می‌دهد که عواملی مانند لذت بردن از ارتباطات بین فرهنگی، گشودگی به یادگیری فرهنگی، و تجربه چالش‌های چند فرهنگی، توانش بینا فرهنگی معلمان را پیش‌بینی می‌کند (پتروویچ، ۲۰۱۱: ۲۷۶).

در تحقیقات لیو و ژائو^{۱۰} (۲۰۱۱) نگرش زبان آموزان زبان انگلیسی دانشگاه چینی به انگلیسی و چینی به انگیزه آن‌ها گره خورده است، که منعکس کننده حس خوب از هویت چینی با قدردانی از زبان انگلیسی است.

پژوهش‌ها درباره رابطه بین توانش بینا فرهنگی و مهارت‌های زبانی، همبستگی مثبتی را نشان می‌دهد. برای مثال، توانش بینا فرهنگی با درک عمل‌گرایانه (رفیعیان و همکاران، ۲۰۱۵)، اثربخشی کارکردهای یادگیری در زمینه‌های فرهنگی متنوع (پنگ، ون داین و اوه^{۱۱}، ۲۰۱۵) و توانایی نوشتن (قنسولی و شالچی^{۱۲}، ۲۰۱۳)، مرتبط است.

مطالعات اخیر گارسیا^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۲) بر جنبه پویا

هویت‌ها از راه حافظه، خیال، روایت و اسطوره ساخته می‌شوند و بر ماهیت پویای هویت فرهنگی تأکید می‌کنند (هال، ۱۹۹۰: ۲۲۶).

بروفی^۱ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای در مورد نگرش به یادگیری زبان فرانسه در میان گروه‌های قومی مختلف در سوئیس نشان داده است که پس‌زمینه قومی بر ادراک زبان آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین متذکر شده است که شکافی در پژوهش‌های مربوط به رابطه ترکیبی هوش هیجانی و استدلال تحلیلی با توانایی گفتاری زبان آموزان خارجی انگلیسی وجود دارد و لازم است پژوهشی در رابطه با قدرت پیش‌بینی این متغیرها بر توانایی گفتاری در زمینه زبان انگلیسی انجام شود (بروفی، ۲۰۰۱).

بنا بر نظر شریفیان (۲۰۰۵) وجود اقوام مختلف در ایران، از جمله ترک، فارس، کرد، لر، بلوچ و عرب، اهمیت در نظر گرفتن قومیت در یادگیری زبان را برجسته می‌کند (شریفیان، ۲۰۰۵).

برخی پژوهش‌ها (مثل، پل و الدر، ۲۰۰۶، بورا^۲، ۲۰۱۲) حکایت از ارتباط مثبت استدلال تحلیلی و کنجکاوایی با پیشرفت تحصیلی و مهارت زبان داشته و نشان داده‌اند که استدلال تحلیلی که تفکر منضبط، خودراهبر و خودنظارتی توصیف می‌شود، برای یادگیری و توسعه زبان خارجی ضروری است و اینکه توسعه نیافتگی استدلال تحلیلی می‌تواند بر توانایی گفتاری زبان آموزان تأثیر منفی بگذارد.

نتایج پژوهش‌های آلاگوزلو^۳ (۲۰۰۷) درباره چالش‌هایی که دانشجویان ترک‌زبان در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در بیان افکار با آن مواجه می‌شوند، با پژوهش‌های اخیر ناکایاما^۴ و همکاران (۲۰۲۲) همخوانی دارد. این مطالعات به طور جمعی بر مشکلات پیوسته در توسعه مهارت‌های استدلال تحلیلی در میان دانشجویان در نظام‌های آموزشی سنتی تأکید می‌کنند. همچنین، کار اخیر مارتینز^۵ (۲۰۲۳)، به طور قابل توجه، بر اهمیت بازنگری الگوهای آموزشی به منظور رفع نقاط ضعف در ترویج استدلال تحلیلی تأکید دارد. این دیدگاه پیشرو، تشویق به ارزیابی انتقادی از رویکردهای آموزشی فعلی است و بر اجرای راهبردهای نوآورانه برای افزایش مهارت‌های استدلال

6. Magno
7. Smith, Johnson, & Davis
8. Chen
9. Petrović
10. Liu and Zhao
11. Peng, Van Dyne & Oh
12. Ghonsooly & Shalchy
13. Garcia

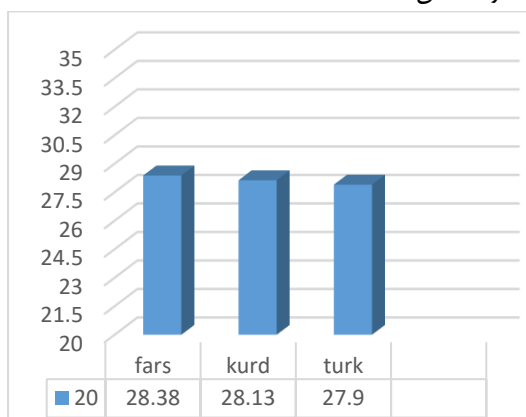
1. Brophy
2. Bora
3. Alagozlu
4. Nakayama
5. Martinez

دانش‌آموز (۶۰ نفر از هر قوم ترک، فارس و کرد) از زبان‌آموزان با سطوح مختلف مهارت زبان در مؤسسات زبان شهرهای تهران، تبریز و سنندج به‌طور اختصاصی انتخاب شدند. برای اطمینان از هم سطح بودن شرکت‌کنندگان، آزمون مهارت نلسون اجرا شد. در نهایت، ۱۲۰ دانش‌آموز (۴۰ نفر از هر گروه قومی) با انحراف نمره ۱ انحراف معیار بالاتر و کمتر از میانگین برای مطالعه انتخاب شدند. جدول شماره ۱ آمار توصیفی بدست آمده از اجرای آزمون نلسون برای انتخاب شرکت‌کنندگان با سطح متوسط در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. آمار توصیفی، آزمون نلسون

تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس
۱۸۰	۲۸.۱۸	۷.۵۹	۵۷.۶۳
KR-21 ۰.۸			

داده‌های جدول بالا حاکی از این است که با استفاده از میانگین نمره ۱۸ / ۲۸ با دامنه یک انحراف معیار (۹۵ / ± 7)، ۱۲۰ نفر برای ورود به مطالعه اولیه انتخاب شده‌اند. شاخص قابلیت اطمینان KR-21 برای آزمون نلسون به صورت ۸۰ / ۰ ثبت شد. میانگین نمرات بدست آمده در آزمون نلسون براساس گروه‌های قومی مورد مطالعه در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. میانگین آزمون نلسون براساس گروه‌های قومی

ابزار

آزمون مهارت زبان انگلیسی نلسون (۱۹۷۶)

آزمون مهارت زبان انگلیسی نلسون، برگرفته از فاولر و نورمن کو^۵ (۱۹۷۶)، نقش اساسی در ایجاد همگنی در مهارت زبان

و تحلیلی استدلال در گروه‌های فرهنگی مختلف فیلیپینی تأکید می‌کند. این پژوهش‌ها بیان می‌کنند که بررسی دقیق عناصر خاص برای دستیابی به درک جامع از استدلال تحلیلی در سیاق‌های فرهنگی متنوع اساسی است. لی^۱ و همکاران (۲۰۲۱) و نگوئن^۲ و همکاران (۲۰۲۳) نیز بر لزوم در نظر گرفتن جزئیات فرهنگی در ارزیابی توانمندی‌های استدلال تحلیلی در دانشجویان سال اولی تأکید دارند و نقش کلیدی تنوع فرهنگی در شکل‌دهی به فرایندهای شناختی را ترسیم می‌کنند.

پژوهش‌های اخیر جونز^۳ و همکاران (۲۰۲۳) و وانگ^۴ (۲۰۲۲) مشکلات مرتبط با تصمیم‌گیری دقیق در تجزیه و تحلیل متغیرهای چندگانه در زمینه پژوهش‌های آموزشی را تأیید می‌کنند. این پژوهش‌ها بر اهمیت استفاده از روش‌های آماری متنوع برای درک پیچیدگی‌های موجود در این ارتباطات تأکید دارند. طبیعت پیچیده پژوهش‌های آموزشی به درک مفصل از عوامل مختلف نیازمند است و پژوهش‌های اخیر بر تلاش‌های مستمر برای حل این پیچیدگی با رویکردهای تحلیلی متنوع تأکید دارند.

بطور خلاصه می‌توان گفت که مطالعات اخیر، ضمن تمرکز بر جنبه‌های پویا و تحلیلی استدلال در گروه‌های فرهنگی مختلف بر، رابطه معنادار بین فراشناخت و استدلال تحلیلی، اهمیت استفاده از روش‌های آماری متنوع برای درک پیچیدگی‌های این روابط، اهمیت بررسی مستمر این روابط در محیط‌های آموزشی متنوع، اهمیت بازنگری در الگوهای آموزشی برای رفع نقاط ضعف در ترویج استدلال تحلیلی و نیاز به بررسی دقیق عناصر خاص برای دستیابی به درک جامع استدلال تحلیلی در زمینه‌های فرهنگی متنوع تأکید و ارزیابی انتقادی رویکردهای آموزشی فعلی و اجرای راهبردهای نوآورانه برای افزایش مهارت‌های تحلیلی در دانش‌آموزان را ترغیب می‌نمایند.

روش‌شناسی

شرکت‌کنندگان

این پژوهش شامل گروهی متشکل از ۱۸۰ زبان‌آموز بزرگسال زن (۸۰) و مرد (۱۰۰) در بازه سنی ۱۶ تا ۲۱ است. با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس، ۱۸۰

- Li
- Nguyen
- Jones
- Wang

شدند. آزمون مهارت نلسون و سه پرسش‌نامه در سه جلسه مجزا برای هر گروه قومی اجرا شد. فرایند جمع‌آوری داده‌ها شامل توضیح پژوهش برای شرکت‌کنندگان، اجرای آزمون‌ها و اطمینان از وضوح بود. با توجه به هدف اولیه این مطالعه، مبنی بر ایجاد همگونی و بررسی دقیق استدلال تحلیلی، توانش بینا فرهنگی و میراث فرهنگی در میان گروه‌های قومی فارس، ترک و کرد، از آنجا که عواملی مانند قومیت، سن و جنسیت از تأثیر ناچیزی در رد فرضیه صفر پژوهش برخوردار بودند ($p < 0.05$)، در این مطالعه غیر معنی‌دار تلقی شدند و از ذکر آنها صرف‌نظر گردید.

تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل شامل استفاده از همبستگی پیرسون، آنالیز واریانس یک‌طرفه، و آنالیز واریانس چندمتغیره بود که همه آن‌ها طبیعی بودن داده‌ها را فرض می‌کنند. جدول شماره ۲ نشان می‌دهد مقادیر مطلق نسبت چولگی^۵ و کشیدگی^۶ به خطاهای استاندارد مربوط کمتر از ۱.۹۶ بوده که نشان‌دهنده طبیعی بودن مجموعه داده فعلی است.

جدول ۲. آمار توصیفی، فرض طبیعی بودن آزمون

تعداد	آماره	چولگی	کشیدگی
		انحراف معیار	انحراف معیار
نلسون	۴۰	-۰.۵۷۴	۰.۷۳۳
نوآوری	۴۰	-۰.۵۸۱	۰.۷۳۳
کمال	۴۰	۰.۶۹۸	۰.۷۳۳
تعهد	۴۰	-۰.۲۶۰	۰.۷۳۳
راهبرد	۴۰	-۰.۰۲۸	۰.۷۳۳
دانش	۴۰	-۰.۶۴۳	۰.۷۳۳
انگیزه	۴۰	۰.۶۹۸	۰.۷۳۳
رفتار	۴۰	۰.۰۲۶	۰.۷۳۳
جستجو	۴۰	-۰.۴۰۱	۰.۷۳۳
تأیید	۴۰	۰.۳۰۳	۰.۷۳۳
نلسون	۴۰	-۰.۶۳۳	۰.۷۳۳
نوآوری	۴۰	-۰.۲۲۴	۰.۷۳۳
کمال	۴۰	-۰.۳۷۶	۰.۷۳۳
تعهد	۴۰	-۰.۲۱۲	۰.۷۳۳
راهبرد	۴۰	-۳۵۱	۰.۷۳۳
دانش	۴۰	-۰.۰۰۲	۰.۷۳۳

5. Skewness
6. Kurtosis

در میان شرکت‌کنندگان ایفا کرد. این آزمون ۵۰ ماده‌ای، مهارت عمومی زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان را در شروع مطالعه ارزیابی می‌کند.

آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی ریکتس ۲۰۰۳

در پاسخ به چالش‌های موجود در پرسش‌نامه گرایش تفکر انتقادی کالیفرنیا، نسخه فارسی اصلاح‌شده آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی ریکتس^۱ (۲۰۰۳) برای بزرگسالان برای ارزیابی نوآوری، بلوغ و مشارکت استفاده شد. نسخه اصلی این آزمون با عنوان پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس توسط ریکتس در سال ۲۰۰۳ در سه زیرمقیاس طراحی شده که دارای ۳۳ سوال است. قسمت اول با ۱۱ سوال به سنجش مقیاس خلاقیت، قسمت دوم با ۹ سوال به اندازه‌گیری مقیاس بالندگی و قسمت سوم با ۱۳ سوال به اندازه‌گیری مقیاس تعهد می‌پردازد، که آزمودنی براساس مقیاس ۵ گویه‌ای لیکرت^۲ به آن پاسخ می‌گوید.

آزمون صلاحیت بینا فرهنگی آنگ، وان‌داین، کو و ان‌جی^۳ (۲۰۰۴)

از آزمون استاندارد صلاحیت بینا فرهنگی که از آنگ، وان‌داین، کو و ان‌جی (۲۰۰۴) گرفته شده بود، استفاده شد که شامل ۲۰ بخش چندگزینه‌ای است که دانش، انگیزه و رفتار را در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای می‌سنجد.

پرسش‌نامه سنجش هویت قومی فینی^۴ (۱۹۹۲)

برای سنجش میراث فرهنگی زبان اول زبان‌آموزان، از جمله هویت قومی، تأیید، تعلق و تعهد آنها نسبت به زبان اول، از نسخه اصلاح‌شده پرسش‌نامه چندگروهی سنجش هویت قومی طراحی شده توسط فینی (۱۹۹۲) شامل ۱۲ گویه استفاده شد.

روش جمع‌آوری داده

کل جامعه این مطالعه از ۱۸۰ زبان‌آموز بزرگسال زبان انگلیسی از مؤسسات مختلف زبان در تهران، تبریز و سنجند، با مهارت‌های زبانی، زمینه‌های فرهنگی و قومیت‌های مختلف، تشکیل شده است. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس، ۱۲۰ دانش‌آموز (۶۰ نفر از هر گروه قومی) انتخاب

1. Ricketts
2. Likert
3. Ang, Van Dyne, Koh, and Ng
4. Phinney

جدول ۴. نتایج آمار توصیفی آزمون مهارت زبان انگلیسی نلسون (۱۹۷۶)

فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاوت میانگین‌ها				
تعداد	میانگین	انحراف معیار	حد پایین	حد بالا
۴۰	۳۸.۲۸	۱۲۹.۸	۷۸.۲۵	۹۷.۳۰
۴۰	۱۳.۲۸	۲۱۳.۸	۲۶.۲۵	۷۵.۳۰
۴۰	۹۰.۲۷	۲۵۸.۸	۶۶.۲۶	۵۴.۳۰
۱۲۰	۱۳.۲۸	۱۳۳.۸	۶۶.۲۶	۶۰.۲۹

نتایج تحلیل واریانس یک طرفه (نشان داده شده در جدول شماره ۵)، که برای مقایسه میانگین‌های گروه‌های قومی در آزمون نلسون و تعیین سطوح مهارت‌های عمومی زبان انگلیسی گروه‌ها قبل از مطالعه اصلی انجام شد، حاکی از آن است که با توجه به آماره‌های بدست آمده $F(2, 117) = 0.034$ ، $p = 0.967$ ، $\omega^2 = 0.016$ نشان‌دهنده اندازه اثر ضعیف است، می‌توان استنباط کرد که هیچ تفاوت معناداری در میانگین‌ها وجود نداشته است. از این رو، می‌توان ادعا کرد که قبل از مطالعه اصلی سه گروه از نظر مهارت عمومی زبان یکسان بوده‌اند.

جدول ۵. آمار توصیفی مهارت‌های عمومی زبان شرکت‌کنندگان محاسبه شده بر اساس سطوح میان و درون گروهی

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
۴.۵۱۷	۲	۲.۲۵۸	۰.۳۴	۰.۹۶۷
۳۵.۷۸۶	۱۱۷	۶۷.۲۴۲		
۸۶.۷۸۷	۱۱۹			

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، توانمندی‌های استدلال تحلیلی، بینا فرهنگی و میراث فرهنگی زبان اول زبان‌آموزان دختر و پسر در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی تهران، تبریز و سنندج به عنوان عوامل دارای تأثیر متقابل در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم تحلیل شدند. نگارنده در این مقاله در پی پاسخ به پرسش‌هایی بود و در همین زمینه نیز فرضیاتی را طرح کرد.

تجزیه و تحلیل آماری به کار گرفته شده در پرداختن به سؤال اول تحقیق، با استفاده از روش‌های آماری متعدد برای تحقیقی منفرد، نتایج غیرقطعی در مورد اجزای متغیرها به همراه داشت. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون از فقدان

تعداد	آماره	چولگی انحراف معیار	کشدگی انحراف معیار
۴۰	-۰.۰۶۹	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۰۳۰	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	-۰.۱۲۴	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	-۰.۰۶۵	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	-۰.۷۳۰	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۳۲۸	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۱۷۹	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	-۰.۲۰۰	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۳۶۱	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۱۰	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	-۰.۵۷۳	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۱۹۸	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۴۱۱	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳
۴۰	۰.۵۹۲	۰.۳۷۴	۰.۷۳۳

تجزیه و تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه میانگین نمرات در آزمون نلسون در بین سه گروه قومی انجام شد. این کار برای نشان دادن اینکه آن‌ها قبل از مطالعه اصلی دارای سطوحی معادل از مهارت زبان عمومی بودند، انجام شد. نکته حائز اهمیت این بود که، همان‌طور که آزمون لیون نشان داده است، فرض همگن بودن واریانس‌ها برآورده شد ($F(2) = 0.002$ ، $P = 0.998$ ، $(117, 117)$). (رجوع کنید به جدول شماره ۳). بنابر پیش‌بینی فیلد^۱ (۲۰۱۳) و پالانت^۲ (۲۰۱۱) تحلیل‌های بعدی فرض همگنی واریانس‌ها را گزارش نمی‌کنند. این حذف در مواردی که حجم نمونه برابر است، همان‌طور که در این مطالعه مشاهده شد، توجیه می‌شود.

جدول ۳. آزمون همگنی متغیرهای پژوهش

آزمون لیون

آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۰.۰۲	۲	۱۱۷	۰.۹۹۸

همان‌طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است، گروه‌های قومیتی فارس (میانگین = ۲۸.۳۸، انحراف استاندارد = ۸.۱۲)، کرد (میانگین = ۲۸.۱۳، انحراف استاندارد = ۸.۲۱)، و ترک (میانگین = ۲۷.۹۰، انحراف استاندارد = ۸.۲۵) در آزمون نلسون میانگین امتیازات تقریباً یکسانی را نشان دادند.

1. Field
2. Pallant

افکار، به ویژه به زبان خارجی، با پژوهش‌های اخیر ناکایاما^۳ و همکاران (۲۰۲۲) ظنین‌انداز می‌شود. این پژوهش‌ها در مجموع بر مسائل پایدار در پرورش مهارت‌های استدلال تحلیلی در بین دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی سنتی تأکید می‌کنند. به طور قابل توجه، کار اخیر مارتینز (۲۰۲۳) بر اهمیت ارزیابی دوباره الگوهای آموزشی برای رفع کمبودها در ترویج استدلال تحلیلی تأکید می‌کند.

در نتیجه، پژوهش‌های اخیر (مانند، میتو، ۱۹۹۶؛ پرکینز، ۱۹۹۲؛ ارلی و انگ، ۲۰۰۳) از چالش‌های دستیابی به تصمیم‌های روشن در تجزیه و تحلیل متغیرهای چندوجهی پشتیبانی و بر نیاز به رویکردهای آماری متنوع تأکید می‌کند. همسویی این مطالعه با پژوهش‌های پیشین (مثل، اسمیت و همکاران، ۲۰۲۱؛ چن و همکاران، ۲۰۲۲) درباره مهارت‌های فراشناختی و استدلال تحلیلی با پژوهش‌های اخیر تقویت شده است و پیوند مداوم این ارتباط‌ها را برجسته می‌کند. علاوه بر این، رد فرضیه صفر دوم با پژوهش‌های اخیر (مانند یوان و فانگ، ۲۰۱۶) همسو می‌شود که بر ماهیت ظریف استدلال تحلیلی در بین گروه‌های فرهنگی مختلف تأکید دارد. همانطور که در بخش‌های مقدماتی پژوهش حاضر اشاره شد، رویکرد پیشنهادی یوان و فانگ (۲۰۱۶) با تأکید بر لزوم یک رفتار عادلانه با فرهنگ‌های قومی گوناگون و تشویق مبادلات فرهنگی و درک متقابل، ضمن تقویت بینش ما از چشم‌اندازهای پویای آموزش و تنوع فرهنگی، امکان ایجاد یک محیط حمایتی مبتنی بر میراث فرهنگی دانش‌آموزان و توسعه یک محیط آموزشی فراگیرتر را نوید می‌دهد. توافق با یافته‌های آلاگوزلو (۲۰۰۷) در پژوهش‌های اخیر نیز اثبات شده است که در مجموع به چالش‌های مداوم در پرورش مهارت‌های استدلال تحلیلی در سیستم‌های آموزشی سنتی اشاره می‌کند. این امر بر نیاز مستمر به ارزیابی دوباره و اصلاح الگوهای آموزشی برای پرورش مؤثر توانایی‌های استدلال تحلیلی تأکید می‌کند.

به طور خلاصه، این مطالعه به رابطه پیچیده بین استدلال تحلیلی و توانش بینا فرهنگی در زبان آموزان فارس، ترک و کرد زبان انگلیسی می‌پردازد. استدلال تحلیلی به عنوان عاملی محوری در آموزش، به ویژه در یادگیری زبان خارجی، ظاهر می‌شود. شناسایی سطوح مختلف استدلال تحلیلی در میان گروه‌های قومی مختلف، بینش‌هایی ارزشمند را برای تنظیم راهبردهای آموزشی به منظور افزایش

همبستگی معنادار بین استدلال تحلیلی و توانش بینا فرهنگی در میان سه گروه قومی متمایز از زبان آموزان ایرانی حکایت داشت که در نتیجه، فرضیه اول، مبنی بر اینکه بین استدلال تحلیلی و توانش بینا فرهنگی زبان آموزان انگلیسی در سه گروه قومی مجزا از نظر آماری همبستگی معناداری وجود دارد، تأیید شد. پژوهش‌های اخیر جونز و همکاران (۲۰۲۳) و وانگ (۲۰۲۲) بیان می‌کنند که هنگام تصمیم‌گیری‌های واضح، متغیرهای چندوجهی در چارچوب پژوهش‌های آموزشی هم باید بررسی شود. همچنین بر اهمیت به کارگیری رویکردهای آماری متنوع برای درک پیچیدگی این روابط تأکید می‌کنند.

این مطالعه موازی با یافته‌های ماگنو (۲۰۱۰)، با کاوش مهارت‌های فراشناختی و نقش آن‌ها در توسعه استدلال تحلیلی در میان دانشجویان سال اول همسو می‌شود. پژوهش‌های اخیر اسمیت و همکاران^۱ (۲۰۲۱) این ارتباط را گسترش می‌دهد و بر ارتباط مداوم فراشناخت در درک فرایندهای استدلال تحلیلی تأکید می‌کند. علاوه بر این، مطالعه چن^۲ و همکاران (۲۰۲۳) رابطه پیچیده بین عوامل فراشناختی و استدلال تحلیلی را برجسته می‌کند و بر اهمیت مستمر بررسی این ارتباطات در محیط‌های آموزشی متنوع تأکید دارد.

عطف به سؤال دوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار در استدلال تحلیلی در بین سه گروه قومی، فرضیه صفر مبنی بر نبود چنین تمایزهایی مطرح شد؛ با این حال، پژوهش‌های اخیر گارسیا و همکاران (۲۰۲۲) بر ماهیت در حال تحول استدلال تحلیلی در بین گروه‌های فرهنگی مختلف تأکید و پیشنهاد می‌کنند کاوش دقیق اجزای خاص برای درک جامع ضروری است. رد فرضیه صفر دوم که با تفاوت‌های قابل توجهی در نوآوری، بلوغ و مشارکت در میان فارس‌ها، ترک‌ها و کردها پشتیبانی می‌شود، با پژوهش‌های اخیر لی و همکاران (۲۰۲۱) و نگوین و همکاران (۲۰۲۳)، مبنی بر لزوم در نظر گرفتن جزئیات فرهنگی در ارزیابی توانمندی‌های استدلال تحلیلی فراگیران، و با مطالعه کرامش (۲۰۱۳)، مبنی بر نقش توانش بینا فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان بویژه مهارت‌های شفاهی، بینا فردی و تعاملات اجتماعی همسویی دارد.

همسویی مطالعه حاضر با یافته‌های آلاگوزلو (۲۰۰۷) در مورد چالش‌های دانشجویان ترک زبان، زبان انگلیسی در بیان

1. Smith and Brown

2. Chen

3. Nakayama

قانع‌کننده به گفتمان گسترده‌تر در مورد آموزش و یادگیری، به‌ویژه در یادگیری زبان خارجی می‌افزاید. در نهایت، یافته‌های این پژوهش به نمایاندن بیش‌های ارزشمند به متخصصان زبان، توسعه‌دهندگان مواد، طراحان برنامه‌درسی و زبان‌شناسان اجتماعی کمک می‌کند. این مطالعه همچنین محدودیت‌هایی چون حجم نمونه کم و بیش کوچک و سوگیری‌های بالقوه ناشی از تفاوت‌های طبقاتی مذهبی و اجتماعی در بین زبان‌آموزان با تنوع قومی را تأیید می‌کند. از این رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش آتی در یک نمونه حجم گسترده‌تر و بطور مجزا در هر دو جنس با در نظر گرفتن تفاوت‌های مختلف اقتصادی، مذهبی و اجتماعی و غیره انجام گیرد تا از این طریق نتایج قابل‌تعمیم‌تری برای افراد ذینفع فراهم آید.

References

- Alagozlu, N. (2007). Critical thinking and voice in EFL writing. *Asian EFL journal*, 9(3), 118-136.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K. Y. (2004). The measurement of cultural intelligence. *Management and Organization Review* (3)3, 335-371.
- Asaareh, F., Morovati, Z., & Hosseini, S. M. (2013). The relationship between cultural intelligence and knowledge management, a case study: Public libraries of Khuzestan province. *Information Systems and Services Quarterly*, 4(8), 33-42. [In Persian]
- Black, B. (2012). An overview of a program of research to support the assessment of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 122-133.
- Bora, K. (2012). Impact of critical thinking on language proficiency: An empirical study. *The Modern Language Journal*, 96(4), 490-505.
- Brophy, J. (2001). (Ed). *Subject-specific instructional methods and activities* (Advances in Research on Teaching, 8). Emerald Publishing Limited
- Brown, H.D. (2004). Some practical thoughts about students-sensitive critical pedagogy. *The Language Teacher*, 28(7), 23-27.
- Bucker, J. J., Furrer, O., Poutsma, E., & Buyens, D. (2014). The impact of cultural intelligence on communication effectiveness, job satisfaction and anxiety for Chinese host country managers working for foreign multinationals. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(14), 2068-2087.
- Chandra, L. (2010). Ethnic identity construction and acculturation of second-generation South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(2), 93-104.
- Chen, S. Y., Lai, C. F., Lai, Y. H., & Su, Y. S. (2022). Effect of project-based learning on development of students' creative thinking. *International Journal of Electrical Engineering and Education*, 59(3). <https://doi.org/10.1177/0020720919846808>
- Common Core State Standards Initiative (2021). *About the standards*. Retrieved on 10/14/2023, online from <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>
- Constant, A. F. (2014). *Ethnic identity and work*. IZA Discussion Papers 8571, Institute for the Study of Labor (IZA). <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp8571.html>.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics*

- using IBM SPSS Statistics: (And sex and drugs and rock 'n' roll (4th ed.). London: Sage.
- Fong, M., & Chuang, R. (Eds.) (2004). *Communicating ethnic and cultural identity*. Rowman & Littlefield.
- Fowler, W. S., & Coe, N. (1976). *Nelson English language tests: teacher's guide* (Nelson English language tests). Pearson English Language Teaching.
- Gao, C. (2016). Cultivating students' critical thinking ability through simplified modal united nations conference. *English Language Teaching*, 9(3), 68-73.
- Garcia, M. B., Rull, V. M. A., Gunawardana, S. S. J. D., Bias, D. J. M., Chua, R. C. C., Cruz, J. E. C., Raguro, M. C. F., & Perez, M. R. L. (2022). Promoting social relationships using a couch cooperative video game: An empirical experiment with unacquainted players. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.303106>.
- Ghonsooly, B., & Shalchy, S. (2013). Exploring the relationship between cultural intelligence and writing ability. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(3), 269-287.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.). *Identity, community culture, difference* (pp. 222-237). London, England: Lawrence and Wishart.
- Jones, C., Galbraith, N., Boyda, D., Martin, D.B.H., Jackson, K. (2023). A latent profile analysis of COVID-19 conspiracy beliefs: associations with thinking styles, mistrust, socio-political control, need for closure and verbal intelligence. *Personality and Individual Differences*, 207, 112-155. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112155>.
- Kim, J. N., & Lee, S. (2023). Conceptualizing conspiratorial thinking: Explicating public conspiracism for effective debiasing strategy. *American Behavioral Scientist*, doi.org/10.1177/00027642231175637.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Lai, E.R. (2011). Critical thinking: A review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Li, J., & Zhang, L. (2019). Fostering critical thinking in Chinese EFL classrooms: A Meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 86-96.
- Li, S., Ren, X., Schweizer, K., Brinthaup, T. M., and Wang, T. (2021). Executive functions as predictors of critical thinking: behavioral and neural evidence. *Learning Instructure*, 71, Doi: 10.1016/j.learninstruc.2020.101376.
- Liu, M.H., & Zhao, S. (2011). Current language attitudes of Mainland Chinese University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 963-968.
- Livermore, D. (2011). *Leading with cultural intelligence: The new secret to success*. AMACOM.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
- Martinez, E. (2023). Promoting cultural exchange through technology-enabled collaboration. *Journal of Intercultural Communication*, 25(3), 189-202.
- Minto, B. (1996). *The Minto pyramid principle: logic in writing, thinking, and problem solving*. Minto International.
- Nakayama, M., Kikuchi, S., & Yamamoto, H. (2022). Development of critical thinking disposition using an online discussion board during a fully online course. *Proceedings of the 21th European conference on e-learning (ECEL)* (pp. 295-301).
- Nguyen, H., Stehr Maher, E. M., Chamblee, G., & Taylor, S. (2023). K-8 preservice teachers' statistical thinking when determining best measure of center. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 11(2), 440. doi.org/10.46328/ijemst.2365.
- Partnership for 21st Century Skills. (2021).

- Framework for 21st Century Learning*. Retrived on 10/14/2023, online <https://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual*. (4th ed.). NSW. Australia: Allen & Unwin.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 2-9.
- Peng, A. C., Van Dyne, L., & Oh, K. (2015). Motivational cultural intelligence and its impact on learning functions in diverse cultural contexts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(2), 174-191.
- Petrović, D. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.01.076.
- Phinney, J. S. (1992). The multi-group ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of adolescent research*, 7(2), 156-176.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity; Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271.
- Rafieyan, V., Golerazeghi, M., & Orang, M. (2015). Cultural intelligence and pragmatic comprehension: A study on Iranian English learners. *The Language Learning Journal*, 43(3), 287-302.
- Ricketts, J. C. (2003). *The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leaders*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.
- Rodriguez, L., & Chen, H. (2022). Integrating critical thinking into language instruction: Enhancing language proficiency and intercultural communication. *Language Teaching Research*, 26(3), 354-371.
- Sharifian, F. (2005). Cultural conceptualisations in English words: A study of Aboriginal children in Perth. *language and Education*, 19(1), 74-88.
- Smith, A., Johnson, B., & Davis, C. (2021). Enhancing critical thinking skills for real-world problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 785-799.
- Wang, A. Y. (2022). Understanding levels of technology integration: A TPACK scale for EFL teachers to promote 21st – century learning. *Education and Information Technologies*, 27, 9935-9952. doi: 10.1007/s10639-022-11033-4.
- Yuan, Y., & Fang, L. (2016). Cultivating College students' national culture identity based on English education. *English Language Teaching*, 9(5), 192.

پیوست‌ها

پیوست ۱: آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی ریکتس ۲۰۰۳

فرم اصلی این آزمون تفکر انتقادی توسط ریکتس ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۳ سؤال و شامل ۳ زیرمقیاس است. قسمت اول شامل ۱۱ سؤال برای سنجش مقیاس خلاقیت، قسمت دوم شامل ۹ سؤال در خصوص مقیاس بالندگی و قسمت سوم شامل ۱۳ سؤال برای مقیاس تعهد است، که آزمودنی براساس مقیاس ۵ گزینه ای به آن پاسخ می‌گوید.

ردیف	سوالات	۱	۲	۳	۴	۵
۱	من همیشه بر این باورم که چیزهای بیشتری برای یادگیری وجود دارد.					
۲	وقتی کسی با من مخالفت می‌کند من معمولاً لحن او را می‌دانم.					
۳	من به فرصت‌ها، برای حل مشکلات نگاه می‌کنم.					
۴	من به بسیاری از موضوعات و مسایل علاقه مند هستم.					
۵	دستیابی به یک درک عمیق نسبت به موضوع بیشتر برای من مهم است.					
۶	من قادر به برقراری ارتباط با طیف گسترده‌ای از موضوعات هستم.					
۷	در یک محیط یادگیری من سوالات زیادی می‌پرسم.					
۸	من از یافتن جواب سوالات چالش برانگیز لذت می‌برم.					
۹	من یک حلال خوب مشکل هستم.					
۱۰	من مطمئن هستم که می‌توانم به یک نتیجه‌گیری معقول برسم.					
۱۱	برای من مهم است که به خوبی مطلع باشم.					
۱۲	من موافق تغییر ارزش‌هایم نیستم حتی وقتی که به اطلاعات جدیدی در تضاد با آنها برسم.					
۱۳	من دوست دارم در مورد روش چیزها فکر کنم.					
۱۴	من از حل مشکلات لذت می‌برم.					
۱۵	من می‌دانم دارای تعصب هستم اگر دیگران نپذیرفتند مشکل از خودشان است.					
۱۶	من قادر به استفاده از دانشم در طیف گسترده‌ای از موضوعات و مسایل هستم.					
۱۷	من از یادگیری لذت می‌برم حتی زمانی که در مدرسه نیستم.					
۱۸	رهبران خوب به نظرات مختلف گوش می‌دهند.					
۱۹	من به سرعت می‌توانم درباره مردم قضاوت و تصمیم‌گیری کنم یا نه من می‌توانم با آنها همراهی کنم.					
۲۰	من قادر به توضیح مسائل با وضوح هستم.					
۲۱	من برای روشن ساختن یک راه حل سوالات خوبی می‌پرسم.					
۲۲	من مسائل را به شیوه‌ای روشن و دقیق ارائه می‌دهم.					
۲۳	همشهریان من از مردم جوامع دیگر بهترند.					
۲۴	نظرات من همیشه درست نیستند.					
۲۵	من حقیقت را جستجو می‌کنم حتی زمانی که آن باعث ناراحتی شود.					
۲۶	همیشه راه‌های مختلفی برای پاسخ به یک سوال وجود دارد.					
۲۷	من در کار کردن بر چیزی تمرکز می‌کنم تا زمانی که درست کار کردن آن را بیابم.					
۲۸	در گشت و گذار وب من در یافتن اطلاعات مورد نیاز خوب هستم.					
۲۹	من به مسیری خواهم رفت که پاسخ یک مشکل را بیابم.					
۳۰	همه قاتلان مستحق مجازات مرگ هستند.					
۳۱	هنگام تصمیم‌گیری سعی می‌کنم به همه نظرات و دیدگاه‌ها گوش فرا دهم.					
۳۲	مشکل سیاستمداران این است که آنها نمی‌توانند راه حل‌های ساده را ببینند.					
۳۳	افراد بی‌خانمان باید فقط یک کارداشته باشند.					

تعریف مفهومی: فاشیون (۲۰۱۰) بیان می‌دارد که تفکر انتقادی شامل مهارت‌های تفسیر کردن، تجزیه و تحلیل کردن، ارزیابی کردن، توضیح و تشریح، خودتنظیمی و استنباط می‌باشد. آشکارا است که گرایش و تمایل کافی در جهت توسعه و بکارگیری این مهارت‌ها امری ضروری بوده و تفکر انتقادی بدون تمایل و گرایش به آن صورت نخواهد پذیرفت. وی معتقد است تفکر انتقادی نیازمند شماری از تمایلات و گرایش‌ها بوده و یک متفکر انتقادی نباید صرفاً در پی افزایش مهارت‌های تفکر خود باشد بلکه باید به طور مداوم گرایش‌ها و تمایلات خود را در این زمینه مورد بررسی قرار دهد (بیلینگز و هالستد، ۲۰۰۵)

تعریف عملیاتی: در این پژوهش منظور از نمره استاندارد تفکر انتقادی نمره‌ای است که فرد به سوالات ۳۳ ماده‌ای پرسشنامه یتکس می‌دهد

مؤلفه‌های پرسشنامه:

۱. مقیاس خلاقیت (سوالات ۱ تا ۱۱)

۲. مقیاس بالندگی (۱۲ تا ۲۰)

۳. مقیاس تعهد (۲۱ تا ۳۳)

نمره‌گذاری پرسشنامه:

عنوان	کاملاً موافق	موافق	نامشخص	مخالف	کاملاً مخالف
نمره	۵	۴	۳	۲	۱

تحلیل (تفسیر) بر اساس میزان نمره پرسشنامه

بر اساس این روش از تحلیل شما نمره‌های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. توجه داشته باشید میزان امتیازهای زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال شما ۱۰ پرسشنامه داشته باشید باید امتیازهای زیر را ضربدر ۱۰ کنید.

مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است

تعداد سوالات پرسشنامه * ۱ = حد پایین نمره

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۳۳	۹۹	۱۶۵

امتیازات خود را از ۳۳ عبارت فوق با یکدیگر جمع نمایید. حداقل امتیاز ممکن ۳۳ و حداکثر ۱۶۵ خواهد بود.
نمره بین ۳۳ تا ۶۶: تفکر انتقادی ضعیف است.
نمره بین ۶۶ تا ۹۹: تفکر انتقادی متوسط است.
نمره بالاتر از ۹۹: تفکر انتقادی قوی است.

روایی و پایایی

بیابانگرد (۱۳۸۷) برای بدست آوردن روایی در تحقیق خود ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب $(r=0/77)$ ، $(r=0/88)$ و $(r=0/67)$ می‌باشد که رضایت‌بخش است. که در نتیجه از روایی خوبی برخوردار است. پایایی این پرسشنامه توسط ایزدی فرد و سپاسی آشتیانی (۱۳۸۹) به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۹۴ و برای آزمودنی‌های دختر ۰/۹۵ و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۹۲ گزارش شده است.

منابع

- پاک مهر، حمیده. میردورقی، فاطمه. غنایی چمن آباد، علی. کرمی، مرتضی (۱۳۹۲). رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریتکس در مقطع متوسطه. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. شماره ۱۱. سال ۴.
- Billings, D. M. & Halstead, J. A. (2005). Teaching in nursing: a guide for faculty. Publishing Services Manager.
- Facione, P. A. (2010). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. USA: Insight Assessment.
- Ricketts, J. C., Rudd, R. D. (2005). Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders: the Efficacy of Critical Thinking Disposition, Leaders and Academic Performance, *Journal of Agricultural Education*, 46 (1): 32-43.

پیوست ۲: آزمون صلاحیت بینافرهنگی آنگ، وان داین، کو و ان جی (۲۰۰۴)

پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی

پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی توسط آنگ و همکاران در سال ۲۰۰۴ ساخته شده و شامل ۲۰ گویه می باشد. این پرسشنامه در یک طیف لیکرت هفت درجه ای از نمره ۱ تا ۷ نمره گذاری می شود و دارای چهار عامل صلاحیت بینافرهنگی است که عبارتند از: راهبردی، شناختی، انگیزشی و رفتاری. در جدول (۱) شماره گویه های مربوط به هر مؤلفه مشاهده می شود

جدول (۱) جدول تناظر پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی

ردیف	مؤلفه‌ها	شماره گویه‌ها
۱	راهبردی	۱ تا ۵
۲	شناختی	۶ تا ۱۰
۳	انگیزشی	۱۱ تا ۱۵
۴	رفتاری	۱۶ تا ۲۰

روایی و پایایی

در تحقیق بالو (۱۳۹۶)، با رجوع به نظر متخصصان و استاد محترم راهنما و دیگر اساتید باتجربه در حوزه مدیریت امور فرهنگی، از روایی صوری و محتوایی ابزار اندازه‌گیری، در سنجش متغیرهای تحقیق اطمینان حاصل شده است. روایی صوری و روایی محتوا، هر دو از طریق قضاوت متخصصان و اساتید مجرب در حوزه مدیریت امور فرهنگی مورد بررسی قرار گرفتند و نظرات آنها اعمال شده است.

پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کارونباخ در تحقیق بالو (۱۳۹۶) برای مؤلفه های راهبردی، شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۴ بدست آمده است. هم چنین در پژوهش موسوی چلک و همکاران (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرانباخ برابر با ۰/۸۰ است.

تعریف مفهومی

صلاحیت بینافرهنگی^۱: توانایی رفتار به شیوه ای مناسب در موقعیت های دارای تنوع فرهنگی می باشد و می توان آن را مؤلفه اصلی در ارزیابی شایستگی فرهنگی قلمداد کرد. صلاحیت بینافرهنگی یک قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثر بخش در موقعیت هایی دانسته شده است که از تنوع فرهنگی برخوردارند. این تعریف با رویکردهایی که هوش را یک توانایی شناختی می‌دانند، توافق بیشتری دارد (ارلی و پیترسون، ۲۰۰۶).

صلاحیت بینافرهنگی دارای چهار خرده مقیاس است که عبارتند از: فراشناخت فرهنگی، شناخت فرهنگی، رفتار فرهنگی و انگیزش فرهنگی (ون داین^۲ و آنگ، ۲۰۰۵: ۳۲).

فراشناخت فرهنگی^۴: به فرایندهای ذهنی‌ای اشاره می کند که افراد برای کسب و فهم اطلاعات فرهنگی استفاده می کنند و شامل شناخت و کنترل فرایندهای عقلانی مرتبط با فرهنگ افراد می شود.

توانایی های مربوطه که شامل برنامه ریزی، کنترل و بررسی مجدد مدل های ذهنی هنجارهای فرهنگی برای کشورها با گروه هایی از مردم می شود (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۳۶).

شناخت فرهنگی^۵: شناخت هنجارها، کارها، آداب و رسوم در فرهنگ های مختلف به دست آمده از تجربیات آموزشی و فردی را نشان می دهد. شامل شناخت سیستم های اقتصادی، قانونی و اجتماعی فرهنگ های فرعی مختلف و شناخت معیارهای اساسی

1. Cultural Intelligence
2. Peterson
3. Van Dyne
4. Cultural Metacognition
5. Cultural Cognition

ارزش های فرهنگی می شود (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷، ۳۳۶).
 انگیزش فرهنگی^۱: توانایی هدایت توجه، علاقه و انرژی افراد را برای یادگیری و عملکرد به شیوه ای مؤثر در موقعیت هایی که با تفاوت های فرهنگی مشخص می شوند، منعکس می کند (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷:۳۳۷).
 رفتار فرهنگی^۲: نشان دهنده توانایی در سوق دادن توجه و انرژی در جهت یادگیری و عمل کردن در موقعیت هایی است که با اختلافات فرهنگی مشخص می شوند (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۳۷).

تعریف عملیاتی

صلاحیت بینافرهنگی: منظور از صلاحیت بینافرهنگی در این فایل، نمراتی است که مشارکت کنندگان از پاسخ گویی به عبارات پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده اند. این پرسشنامه شامل ۲۰ عبارت و چهار خرده مقیاس است که عبارتند از:
 فراشناخت فرهنگی (راهبردی): منظور از فراشناخت فرهنگی در این پژوهش، نمراتی است که مشارکت کنندگان از پاسخ گویی به عبارات ۱ تا ۵ از پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده اند.
 شناخت فرهنگی: منظور از شناخت فرهنگی در این پژوهش، نمراتی است که مشارکت کنندگان از پاسخ گویی به عبارات ۶ تا ۱۰ از پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده اند.
 انگیزش فرهنگی: منظور از انگیزش فرهنگی در این پژوهش، نمراتی است که مشارکت کنندگان از پاسخ گویی به عبارات ۱۱ تا ۱۵ از پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده اند.
 رفتار فرهنگی: منظور از رفتار فرهنگی در این پژوهش، نمراتی است که مشارکت کنندگان از پاسخ گویی به عبارات ۱۶ تا ۲۰ از پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده اند.

پرسشنامه صلاحیت بینافرهنگی

شهبروند گرامی؛

پرسشنامه هایی که پیش روی شماست جهت انجام پژوهشی علمی تهیه و تدوین شده اند. با توجه به این که سؤال ها به صورت گروهی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار می گیرند، خواهشمند است بدون ذکر نام و هویت فردی خود، هر یک از سؤال ها را با دقت مطالعه نموده و گزینه مناسب را با علامت (X) مشخص نمایید. پیشاپیش از همکاری شما صمیمانه سپاسگزارم.

من؛	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. هنگام ارتباط با افرادی از فرهنگ های متفاوت، آگاهانه از دانش فرهنگی ^۳ خود، بهره می برم							
۲. هنگام رو به رو شدن با افرادی از فرهنگ های متفاوت، دانش فرهنگی خود را هماهنگ می کنم							
۳. در تعامل با افرادی که دارای فرهنگ های متفاوت هستند، نسبت به دانش فرهنگی مورد استفاده خود آگاهم.							
۴. هنگام تعامل با افراد فرهنگ های متفاوت، متن دانش فرهنگی خود را وارسی (چک) می کنم.							
۵. من با نظام های اجتماعی و آموزشی فرهنگ های دیگر آشنا هستم							
۶. با قواعد زبان ها و لهجه های دیگر آشنا هستم (برای مثال از لحاظ لغت، گرامر).							
۷. نسبت به ارزش های فرهنگی و باورهای مذهبی فرهنگ های دیگر آگاهی دارم							
۸. سنت های ازدواج در سایر فرهنگ ها را می شناسم							
۹. نسبت به هنر و صنایع دستی فرهنگ های دیگر شناخت دارم.							
۱۰. با قواعد ابراز رفتار های غیر کلامی ^۴ در فرهنگ های دیگر آشنا هستم							

1. Cultural Motivation
2. Cultural Behavior

۳. بیانگر دانش فرد از تشابهات و تفاوت های فرهنگی است و توانایی ذهنی برای کسب کردن و درک دانش فرهنگی را نشان می دهد.

								۱۱. از گفتگو و رو به رو شدن با افرادی از فرهنگ های دیگر لذت می برم.
								۱۲. اطمینان دارم که می توانم با شرایط فرهنگ های دیگر خو بگیرم
								۱۳. مطمئنم که می توانم استرس های ناشی از سازگاری با فرهنگ های دیگر را کنترل و رفع نمایم
								۱۴. از زندگی در فرهنگ هایی که برایم تا آشناست لذت می برم
								۱۵. مطمئنم که می توانم با شرایط زندگی در فرهنگ متفاوت (جدید) خو بگیرم.
								۱۶. در صورت ضرورت در گفتگو با افرادی از سایر فرهنگ های رفتار کلامی (برای مثال لهجه تن صدا) خود را تغییر می دهیم.
								۱۷. در تعامل با افرادی از سایر فرهنگ ها، مناسب با موقعیت، از مکث و سکوت مناسب با آن فرهنگ استفاده می کرم
								۱۸. در صورت ضرورت هنگام گفتگو و رو به رو شدن با افرادی از سایر فرهنگ ها، سرعت صحبت کردن خود را تغییر می دهم
								۱۹. در صورت ضرورت وقتی که با افرادی از سایر فرهنگ ها رو به رو می شوم، رفتارهای غیر کلامی خود را تغییر می دهم
								۲۰. در صورت ضرورت هنگام صحبت کردن با افرادی از سایر فرهنگ ها، حالت های چهره ام را تغییر می دهیم.

جنسیت: زن مرد

سن: ۱۹ تا ۲۹ ساله ۳۰ تا ۴۰ ساله ۴۱ تا ۵۰ ساله بالای ۵۰ سال

سطح تحصیلات: دیپلم و زیر دیپلم فوق دیپلم کارشناسی کارشناسی ارشد و بالاتر

میزان توافقی خود را با هر یک از جملات زیر بین عدد ۱ (کمترین میزان توافق) تا ۷ (بالاترین میزان توافق) مشخص سازید.

منابع

بالو، یوسف (۱۳۹۶). رابطه بین صلاحیت بینافرهنگی و تنوع فرهنگی با مشارکت در فعالیت های فرهنگی در بین مراجعین سازمان فرهنگی هنری در مناطق ۱ و ۱۴ شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان اصفهان
موسوی چلک، افشین؛ السادات حسینی، الهام؛ پوربخشیان، علیرضا (۱۳۹۴). تأثیر صلاحیت بینافرهنگی بر سرمایه اجتماعی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه پیام نور مرکز رامسر). نوآوری های مدیریت آموزشی. دوره ۱۰، شماره ۲، بهار ۱۳۹۴، صفحه ۷۳-۸۷

Ang S, Van Dyne L, Koh C, Ng KY, Templer KJ, Tay C, Chandrasekar NA. 2007. Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance Management and organization review, 3(3): 335-371.

Ang S, Van Dyne L, Koh C, Ng KY. 2004. The measurement of culture intelligence. 21st Academy of management meetings symposium on cultural intelligence in the century. New Orleans, LA.

Early PC, Peterson SR. Y... The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. Academy of Management Learning and Education, IO): ...10.

Van Dyne L, Ang S. T. 2005. Cultural intelligence: An essential capability for individuals in contemporary organizations. Global Edge. Msu. Edu.

۴. برخورد غیر کلامی: بیانگر استفاده از زبان بدن (حالات چهره، تن صدا، حرکات دست و پا، نحوه نشستن و ایستادن) و علائم غیر شفاهی برای انتقال مفاهیم است.

پیوست ۳: پرسش‌نامه سنجش هویت قومی فینی (۱۹۹۲)

در این کشور، مردم از قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف می‌آیند و واژه‌های متفاوتی برای توصیف پیشینه‌ها یا گروه‌های قومی مختلف مردم وجود دارد. برخی از نمونه‌های نام گروه‌های قومی عبارتند از کرد، فارس، ترک، بلوچ، گیلگ و ... این سؤالات در مورد قومیت شما یا گروه قومی شما و احساس شما در مورد آن یا واکنش شما به آن است. لطفاً بنویسید: از نظر قومیت من خودم را می‌دانم.

از اعداد زیر برای نشان دادن میزان موافق یا مخالفت خود با هر عبارت استفاده کنید. (۴) کاملاً موافق (۳) موافق (۲) مخالف (۱) کاملاً مخالف

۱. من برای یافتن اطلاعات بیشتر در مورد قومیت خود مانند تاریخ، سنت‌ها و آداب و رسوم آن زمان صرف کرده‌ام.
۲. در سازمان‌ها یا گروه‌های اجتماعی که اکثراً شامل افراد قومی خودم هستند فعال هستم.
۳. من درک روشنی از پیشینه قومی خود و معنای آن برای من دارم.
۴. خیلی به این فکر می‌کنم که عضویت در گروه قومی چه تأثیری بر زندگی من خواهد گذاشت.
۵. خوشحالم که عضو گروهی هستم که به آن تعلق دارم.
۶. من به قومیت خودم احساس تعلق دارم.
۷. من به خوبی درک می‌کنم که عضویت در گروه قومی برای من چه معنایی دارد.
۸. برای اینکه بیشتر در مورد پیشینه قومی خود بدانم، اغلب با افراد دیگر در مورد قومیت خود صحبت کرده‌ام.
۹. من به قومیت خود افتخار زیادی دارم.
۱۰. در فعالیت‌های فرهنگی گروه خودم مانند غذای خاص، موسیقی یا آداب و رسوم شرکت می‌کنم.
۱۱. احساس وابستگی شدیدی به قوم خودم دارم.
۱۲. نسبت به پیشینه فرهنگی یا قومی خود احساس خوبی دارم.