



The University of
Tehran Press

Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



Vlog-Based Digital Learning and Cultural Intelligence among Iraqi EFL Undergraduates: A Quasi-Experimental Study

Mahdi Dahmardeh¹  Salih Al-Mamoory²  Fatimah Al Khaykanee³ 

1. Department of English Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: dahmardeh@ut.ac.ir

2. Department of English Language, College of Education for Human Sciences, University of Babylon, Babylon, Iraq. Email: hum.salih.mahdi@uobabylon.edu.iq

3- secondary school English language teacher at the Ministry of Education, Iraq.. Email: fatimahjassim88@gmail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 6 January 2026
Received in revised form: 26 April 2026
Accepted: 2 May 2026
Available online : 22 June 2026

Keywords:
Cultural Intelligence;
Vlog-Based Learning;
English as a Foreign
Language (EFL);
Iraqi University Students;
Intercultural Competence

ABSTRACT

Objective: In today's globalised world and the rapid growth of digital media, individuals' ability to communicate and interact meaningfully and effectively with others from diverse cultures has become crucial. This research was designed to examine the influence of vlog-based digital learning on cultural intelligence among Iraqi EFL undergraduates.

Method: This study employed a quasi-experimental design with 300 participants assigned to an experimental group (n =150) and a control group (n = 150). Data were collected using a questionnaire as a pre-test and post-test. Multiple statistical tools such as ANCOVA and independent-samples t-tests were conducted to analyse the data.

Results: The statistical analysis showed that there was a statistically significant impact of vlog-based digital learning on the cultural intelligence of Iraqi EFL undergraduates.

Conclusion: The findings provide preliminary empirical evidence that structured vlog-based digital learning may support the development of Cultural Intelligence among Iraqi EFL undergraduates, with implications for the use of audiovisual cultural materials as supplementary resources in EFL contexts. The study concluded that vlog-based digital learning is a highly effective tool for improving cultural intelligence in EFL contexts. Ultimately, recommendations for future studies are discussed.

Cite this article: Dahmardeh,M , Al-Mamoory,S and Al-Khaykanee,F . (2026). Vlog-Based Digital Learning and Cultural Intelligence among Iraqi EFL Undergraduates: A Quasi-Experimental Study. *Journal of Foreign Language Research*, 16(2), 273-297. <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.421371.1310>



© Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.421371.1310>



پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



انتشارات دانشگاه تهران

مطالعه‌ای شبه آزمایشی درباره تأثیر یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ و هوش فرهنگی دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در عراق

مهدی دهمرده^۱ صالح المعموری^۲ فاطمه الخیکانی^۳

۱. گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: dahmardeh@ut.ac.ir

۲. گروه زبان انگلیسی، دانشکده آموزش علوم انسانی، دانشگاه بابل، بابل، عراق. رایانامه: hum.salih.mahdi@uobabylon.edu.iq

۳- معلم زبان انگلیسی دوره متوسطه در وزارت آموزش و پرورش، عراق. رایانامه: fatimahjassim88@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: در دنیای امروز و با گسترش روزافزون رسانه‌های دیجیتال، توانایی افراد برای برقراری ارتباط و تعامل معنادار و اثربخش با افرادی از فرهنگ‌های گوناگون اهمیت بسیاری یافته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ بر هوش فرهنگی دانشجویان مقطع کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) در عراق انجام شده است.

روش: این پژوهش با استفاده از طرح شبه‌آزمایشی و با مشارکت ۳۰۰ نفر انجام شد که در دو گروه آزمایش (۱۵۰ نفر) و کنترل (۱۵۰ نفر) قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از یک پرسش‌نامه و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون گردآوری شدند. برای تحلیل داده‌ها نیز از روش‌های آماری مختلف، ازجمله تحلیل کوواریانس (ANCOVA) و آزمون t برای نمونه‌های مستقل، استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل آماری نشان داد که یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ تأثیر معناداری بر هوش فرهنگی دانشجویان مقطع کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در عراق داشته است.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش شواهد تجربی اولیه‌ای ارائه می‌دهند که نشان می‌دهد یادگیری دیجیتال ساختاریافته مبتنی بر ولاگ می‌تواند به رشد هوش فرهنگی دانشجویان مقطع کارشناسی EFL در عراق کمک کند. این یافته‌ها همچنین بر ظرفیت استفاده از مواد فرهنگی دیداری - شنیداری به‌عنوان منابع مکمل در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأکید دارند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ می‌تواند ابزاری مؤثر برای ارتقای هوش فرهنگی در بافت‌های EFL باشد. در پایان، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده ارائه شده است.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

کلیدواژه‌ها:

هوش فرهنگی؛

یادگیری مبتنی بر ولاگ؛

انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL)؛

دانشجویان دانشگاه‌های عراق؛

سایستگی بین فرهنگی.

استناد: دهمرده، مهدی، المعموری، صالح و الخیکانی، فاطمه. (۱۴۰۵). یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ و هوش فرهنگی در میان دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در عراق: یک مطالعه شبه‌آزمایشی. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۱۶ (۲)، ۲۹۷-۲۷۳.

<https://doi.org/10.22059/jflr.2026.421371.1310>



© نویسنده‌گان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

۱. مقدمه

در عصر حاضر که با تحول سریع فناوری‌های دیجیتال و گسترش ارتباطات همراه است، مرزهای یادگیری و آموزش زبان بسیار فراتر از محدوده کلاس رسمی گسترش یافته‌اند (Benson, 2011). این تحول موجب شده است دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) بیش از پیش از طریق پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی، ویدئوهای کوتاه و تعاملی، ویدئوهای تولیدشده توسط کاربران، بازی‌ها و مشارکت در ارتباطات برخط، در معرض محتوای فرهنگی اصیل قرار گیرند. این مجموعه فعالیت‌ها در ادبیات پژوهش با مفاهیمی همچون یادگیری غیررسمی، زبان انگلیسی فرا مدرسه‌ای (Sundqvist, 2009) (EE)، یادگیری دیجیتال غیررسمی زبان انگلیسی (Lee & Dressman, 2018) (IDLE) و یادگیری غیررسمی برخط زبان انگلیسی (OILE) (Socckett, 2014; Toffoli & Perrot., 2017) شناخته می‌شوند.

پلتفرم‌های دیجیتال شیوه تولید، مواجهه و گردش زبان را دگرگون کرده‌اند و دانشجویان را در محیط‌های رسانه‌ای پویایی قرار داده‌اند که در آن زبان انگلیسی در بستر تعاملات اجتماعی اصیل و موقعیت‌های واقعی به کار می‌رود، نه در تعاملات از پیش طراحی‌شده و آموزشی (Thorne, 2017). همچنین، گسترش آموزش زبان با واسطه فناوری‌های دیجیتال، توجه پژوهشگران را به آمادگی مدرسان زبان برای فعالیت و ایفای نقش در محیط‌های آموزشی برخط جلب کرده است (Tafazoli, 2021).

ولاگ‌ها اخیراً به‌عنوان یکی از رسانه‌های تأثیرگذار و از برجسته‌ترین پلتفرم‌های مبتنی بر وب مطرح شده‌اند که از طریق آن‌ها افراد می‌توانند گویندگان بومی زبان انگلیسی را در موقعیت‌های واقعی مشاهده و از شیوه گفتار و کاربرد زبان آنان الگوبرداری کنند. وبلاگ‌نویسی ویدئویی که معمولاً با عنوان ولاگینگ (vlogging) یا وبلاگ‌های ویدئویی (video blogs) شناخته می‌شود، توجه قابل‌توجهی را در میان پژوهشگران به خود جلب کرده است؛ زیرا ظرفیت چشمگیری برای ارائه کاربرد اصیل و طبیعی زبان و فراهم کردن امکان مواجهه افراد با کاربرد واقعی زبان انگلیسی در خارج از کلاس رسمی دارد (Wahidah et al., 2026).

ولاگ‌ها به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان ابزاری برای یادگیری دیجیتال غیررسمی زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گرفته‌اند و فرصت‌هایی تعاملی و غنی برای یادگیری فرهنگی فراهم می‌کنند (Sun et al., 2026). این ویدئوها، به‌عنوان متون دیداری - شنیداری غیررسمی که از طریق پلتفرم‌هایی مانند یوتیوب، اینستاگرام و تیک‌تاک به اشتراک گذاشته می‌شوند، امکان دسترسی دانشجویان EFL را به ارتباطات واقعی، بازنمایی‌های متنوع فرهنگی و الگوهای زبانی رایج در دنیای واقعی فراهم می‌کنند؛ عناصری که مواد آموزشی ساختاریافته اساساً قادر به بازآفرینی آن‌ها نیستند (Virdaus et al., 2024).

فرصت‌های یادگیری دیجیتال غیررسمی زبان انگلیسی به‌طور چشمگیری گسترش یافته‌اند و این امکان را برای افراد فراهم کرده‌اند تا یادگیری زبان خود را به‌صورت خودراهبر دنبال کنند، داده‌های زبانی را با زندگی روزمره خود ادغام کنند و خارج از محیط آموزش رسمی با جوامع کنشی ارتباط برقرار کنند (Lai & Sundqvist, 2025; Lai & Wang, 2025). مواجهه یادگیرندگان با محتوای یادگیری غیررسمی را می‌توان به‌طور سودمندی در دو مؤلفه، یعنی مشارکت و انگیزشی که تداوم این مشارکت را تضمین می‌کند، دسته‌بندی کرد (Liu et al., 2024).

در میان ابزارهای دیجیتالی که می‌توانند به تقویت و شکل‌گیری هوش فرهنگی یادگیرندگان کمک کنند، وبلاگ‌های ویدئویی (ولاگ‌ها) می‌توانند یکی از شکل‌های رایج یادگیری غیررسمی، به‌ویژه در میان جوانان، باشند (Codreanu & Combe, 2019; Zou et al., 2025). ولاگ‌ها با تلفیق عناصر دیداری، شنیداری و متنی، ورودی‌های زبانی فراوان و اصیلی فراهم می‌کنند که از یادگیری فرهنگی و تولید محتوای توسط یادگیرنده حمایت می‌کنند (Dressman & Lee, 2021).

شواهد تجربی نیز به‌طور فزاینده‌ای از ارزش آموزشی یادگیری مبتنی بر ولاگ در بافت‌های گوناگون EFL حمایت می‌کنند (Darin et al., 2026). برای نمونه، رابطه‌ای مثبت و قابل‌توجه میان یادگیری مبتنی بر ولاگ و انگیزش گفتاری یادگیرندگان EFL گزارش شده است.

یکی از سازه‌هایی که ارتباط ویژه‌ای با پژوهش حاضر درباره شایستگی بین فرهنگی در زمینه یادگیری مبتنی بر ولاگ دارد، هوش فرهنگی یا ضریب فرهنگی (CQ) است. Earley و Ang (2003) هوش فرهنگی را به‌عنوان توانایی فرد برای عملکرد

اثربخش در محیط‌ها و میان افرادی با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت مفهوم‌پردازی کرده‌اند. به بیان دیگر، هوش فرهنگی سازه‌ای چندبعدی است که ابعاد شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری را دربرمی‌گیرد و برای افرادی که در محیط‌ها و موقعیت‌های میان‌فرهنگی فعالیت می‌کنند، شایستگی مهمی به شمار می‌رود.

با وجود گسترش این بدنه پژوهشی، ارتباط میان یادگیری غیررسمی مبتنی بر ولاگ و ارتقای هوش فرهنگی همچنان تا حد زیادی ناشناخته است؛ به‌ویژه در میان دانشجویان EFL در بافت‌های آموزشی غیر غربی، مانند عراق. افزون بر این، تاکنون پژوهشی به‌طور مشخص تأثیر یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ را بر چهار بُعد هوش فرهنگی در میان دانشجویان EFL عراقی بررسی نکرده است.

پژوهش درباره هوش فرهنگی در میان دانشجویان زبان خارجی در محیط‌های آموزشی EFL، به‌ویژه در بافت‌های جغرافیایی و فرهنگی مرتبط، به‌تدریج در حال شکل‌دادن به یک بنیان تجربی مهم است. برای نمونه [Dahmardeh و Hejazian \(2025\)](#) در یک پژوهش پیمایشی - توصیفی با مشارکت ۲۷۰ دانشجوی EFL ایرانی دریافتند که یادگیرندگان از جهت‌گیری فرهنگی پیچیده‌ای برخوردارند؛ به‌گونه‌ای که در کنار نشان‌دادن گشودگی کلی نسبت به زبان‌های خارجی و فرهنگ‌های متنوع، همچنان وابستگی‌هایی محافظه‌کارانه به هویت فرهنگی بومی خود دارند.

در ادامه این مسیر پژوهشی، [Dahmardeh و Hejazian \(2026\)](#) پژوهشی اکتشافی و گسترده‌تر درباره هوش فرهنگی (CQ) دانشجویان EFL ایرانی انجام دادند. یافته‌های آنان نشان داد که پاسخ‌دهندگان از سطح کلی مناسبی از آگاهی فرهنگی و سازگاری ارتباطی برخوردار بودند؛ بااین‌حال، در زمینه راستی‌آزمایی دانش فرهنگی با محدودیت‌های قابل‌توجهی مواجه بودند و تفاوت معناداری در سطح CQ میان آنان مشاهده نشد.

در مجموع، این مطالعات نشان می‌دهند که هوش فرهنگی در میان دانشجویان EFL در سطح منطقه‌ای، متغیری قابل‌تغییر، اما همچنان کمتر توسعه‌یافته است. ازاین‌رو، طراحی مداخلات آموزشی‌ای که بتوانند ابعاد انگیزشی و شناختی هوش فرهنگی را فراتر از آموزش رسمی فعال کنند، هم از نظر پژوهشی و هم از نظر عملی، حوزه‌ای است که تاکنون به‌اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است.

پژوهش حاضر مستقیماً این خلأ را هدف قرار می‌دهد و با استفاده از یک رویکرد شبه‌آزمایشی، تأثیر یک مداخله ساختاریافته یادگیری غیررسمی مبتنی بر ولاگ را بر هوش فرهنگی دانشجویان EFL عراقی بررسی می‌کند. افزون بر این، پژوهش حاضر بر اساس پرسش‌های پژوهشی زیر هدایت می‌شود:

پرسش‌های پژوهش

۱. آیا بین گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر نمرات پیش‌آزمون هوش فرهنگی کلی، تفاوت آماری معناداری وجود داشت؟
۲. یادگیری غیررسمی زبان مبتنی بر ولاگ چه تأثیر معناداری بر هوش فرهنگی کلی دانشجویان مقطع کارشناسی EFL عراقی دارد؟

۳. کدام بُعد هوش فرهنگی (CQ) بیشترین تأثیر را از یادگیری مبتنی بر ولاگ می‌پذیرد؟

بر این اساس، فرضیه‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱. بین گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر نمرات پیش‌آزمون هوش فرهنگی کلی، تفاوت آماری معناداری وجود ندارد.
۲. یادگیری غیررسمی زبان مبتنی بر ولاگ تأثیر معناداری بر هوش فرهنگی کلی دانشجویان مقطع کارشناسی EFL عراقی ندارد.

پژوهش حاضر سه دستاورد اصلی دارد. نخست، از نظر تجربی، شواهدی شبه‌آزمایشی درباره نقش بالقوه یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ در توسعه هوش فرهنگی دانشجویان مقطع کارشناسی EFL عراقی ارائه می‌دهد و بدین ترتیب، به کمبود پژوهش‌های تجربی درباره ارتباط میان یادگیری مبتنی بر ولاگ و سازه چندبعدی هوش فرهنگی (CQ) می‌پردازد. دوم، از نظر

نظری، این پژوهش بحث نوظهور درباره یادگیری دیجیتال غیررسمی زبان را فراتر از پیامدهای عمدتاً زبانی و عاطفی گسترش می‌دهد و ارتباط آن را با چهار بُعد هوش فرهنگی بررسی می‌کند. سوم، از نظر آموزشی، شواهد اولیه‌ای درباره ظرفیت استفاده از مواد فرهنگی دیداری - شنیداری به‌دقت انتخاب‌شده به‌عنوان منابع مکمل برای تقویت یادگیری فرهنگی در بافت‌های EFL ارائه می‌دهد.

۲. چارچوب نظری

تعامل میان ولاگ‌ها و یادگیری زبان بر مجموعه‌ای از مبانی نظری مرتبط با یکدیگر استوار است. در میان این دیدگاه‌ها، فرضیه ورودی قابل فهم (Krashen (1985) مطرح می‌کند که فراگیری زبان زمانی شکل می‌گیرد که افراد با ورودی قابل فهمی مواجه شوند که اندکی بالاتر از سطح فعلی توانایی زبانی آنان باشد ($i+1$). ولاگ‌ها از طریق محتوای اصیل خود، چنین ورودی‌ای را در بافت‌های دنیای واقعی فراهم می‌کنند و می‌توانند زمینه را برای فراگیری ضمنی واژگان و دستور زبان و نیز بهبود تلفظ فراهم سازند (Wahidah et al., 2026).

با این حال، تأکید Krashen بر فرضیه ورودی قابل فهم به‌تنهایی با انتقادهایی مواجه شده است. برای مثال، McLaughlin (1987) توضیح نظری سازه $i+1$ را به چالش کشید، درحالی‌که فرضیه خروجی (Swain (1985) نشان داد که صرف مواجهه با زبان هدف ممکن است برای دستیابی به شایستگی کامل ارتباطی کافی نباشد و تولید معنادار زبان نیز ضرورت دارد. این تمایز در زمینه یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مشاهده ولاگ‌ها می‌تواند ورودی قابل فهم فراهم کند، درحالی‌که تولید محتوا، پاسخ‌گویی و تعامل با محتوای دیجیتال مبتنی بر ولاگ ممکن است به ارتقای هوش فرهنگی افراد کمک کند و یادگیرندگان را به تولید خروجی معنادار ترغیب کند؛ بنابراین، این دو دیدگاه را بهتر است مکمل یکدیگر و نه متقابلاً ناسازگار، در نظر گرفت؛ زیرا هر دو در تبیین چگونگی تأثیر ولاگینگ بر رشد زبانی نقش دارند. این ارتباط میان ورودی و خروجی با نظریه یادگیری چندرسانه‌ای (Mayer (2009 نیز تقویت می‌شود. بر اساس این نظریه، یادگیری زمانی می‌تواند تسهیل شود که اطلاعات از طریق کانال‌های دیداری و شنیداری پردازش شوند. ولاگ‌ها به‌طور طبیعی زبان گفتاری را با حرکات بدن، تصاویر، بافت‌های موقعیتی و حالات چهره ترکیب می‌کنند و از این طریق می‌توانند به افراد کمک کنند تا درک عمیق‌تری از معنای زبانی شکل دهند؛ درکی که ممکن است صرفاً از طریق ورودی کلامی به همان اندازه حاصل نشود.

با این حال، یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ فراتر از پردازش شناختی اطلاعات دیداری - شنیداری است. نظریه اجتماعی - فرهنگی (Vygotsky (1978 بر نقش تعامل اجتماعی، میانجی‌گری فرهنگی و ارتباطات در ارتقای یادگیری زبان تأکید دارد. بر اساس این چارچوب بنیادین، ولاگینگ می‌تواند به‌عنوان منبعی مجازی از محتوای فرهنگی عمل کند که از طریق آن، افراد در معرض عادات ارتباطی، باورها، هنجارها، رویه‌های اجتماعی دنیای واقعی و نظام‌های ارزشی مرتبط با جوامع زبان هدف قرار می‌گیرند. این بُعد اجتماعی - فرهنگی، نقش ولاگینگ را از منبعی برای ارائه ورودی زبانی به فضایی بالقوه برای یادگیری فرهنگی گسترش می‌دهد.

افزون بر این، ماهیت غیررسمی مواجهه با ولاگ‌ها را می‌توان با دیدگاه (Benson (2011 درباره یادگیری غیررسمی زبان تبیین کرد؛ دیدگاهی که بر خودمختاری یادگیرنده، یادگیری خودراهبر و مواجهه با زبان فراتر از مرزهای کلاس تأکید دارد. برخلاف مواد آموزشی تحت کنترل معلم، یادگیری مبتنی بر ولاگ اغلب به‌وسیله خود دانشجوین آغاز و سازمان‌دهی می‌شود. افراد می‌توانند محتوا را بر اساس نیازها، علایق و سطح دشواری مورد نظر خود انتخاب کنند.

این خودمختاری با نظریه خودتعیین‌گری (SDT) نیز سازگار است (Ryan & Deci, 2000)؛ نظریه‌ای که خودمختاری، شایستگی و ارتباط را به‌عنوان نیازهای اساسی روان‌شناختی زیربنای انگیزش درونی مطرح می‌کند. یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ می‌تواند از طریق آزادی در انتخاب محتوا، خودمختاری؛ از طریق ادراک افراد از پیشرفت زبانی خود، شایستگی؛ و از طریق افزایش فرصت مواجهه و تعامل با گویشوران و فرهنگ‌های زبان هدف، ارتباط را تقویت کند (Zhan et al., 2026).

در مجموع، این نظریه‌ها تبیین‌های مکملی برای یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ ارائه می‌کنند.

۲.۱. یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ در بافت‌های EFL

ولاگینگ که به‌عنوان فعالیت تولید، ایجاد و انتشار ویدئوهای کوتاه شخصی برای بازتاب دیدگاه‌ها و تجربیات از طریق رسانه‌های دیجیتال و اجتماعی تعریف می‌شود، از یک فعالیت صرفاً رسانه‌ای فراتر رفته و به منبعی ارزشمند در فرایند یادگیری زبان تبدیل شده است (He et al, 2024). ولاگ‌ها که ابتدا در پلتفرم‌هایی مانند YouTube ظهور کردند، داستان‌گویی دیداری - شنیداری را با خردارائه‌گری اصیل ترکیب می‌کنند و از این‌رو، برای یادگیرندگان جوان جذابیت زیادی دارند.

اهمیت آموزشی ولاگ‌ها در بافت‌های EFL، به‌ویژه در تلفیق ارتباط دیداری - شنیداری، کاربرد اصیل زبان و مواجهه با رویه‌های اجتماعی طبیعی، نهفته است. درحالی‌که منابع آموزشی متعارف اغلب ورودی زبانی کنترل‌شده و استانداردشده ارائه می‌دهند، ولاگ‌ها می‌توانند افراد را در معرض زبان خودجوش‌تر، گویش‌ورانی از فرهنگ‌های گوناگون، موقعیت‌های ارتباطی دنیای واقعی و بحث‌های فرهنگی دارای موقعیت قرار دهند (Wahidah et al., 2026).

باین‌حال، ادبیات موجود نشان می‌دهد که ارزش یادگیری مبتنی بر ولاگ را نباید صرفاً بر اساس دسترسی به مواد اصیل و مواجهه با آن‌ها ارزیابی کرد؛ بلکه به نظر می‌رسد پیامدهای این نوع یادگیری به نوع و میزان مواجهه یادگیرنده وابسته باشد. این تغییر گسترده‌تر به سوی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) با واسطه فناوری، با پژوهش‌های انجام‌شده درباره یادگیری معکوس (Flipped Learning) نیز مورد حمایت قرار گرفته است. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رویکردهای آموزشی مبتنی بر فناوری‌های دیجیتال می‌توانند در بهبود برخی جنبه‌های پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی زبان‌آموزان EFL مؤثر باشند (Fathi & Barkhoda, 2021).

شواهد مربوط به مواجهه و مشاهده ولاگ‌ها، مزایای آن‌ها را در دو بُعد زبانی و عاطفی نشان داده‌اند. برای نمونه، [Darin et al \(2026\)](#) رابطه‌ای مثبت و معنادار میان ولاگینگ و انگیزش گفتاری ۱۰۰ دانشجوی EFL شناسایی کردند، درحالی‌که [Jin \(2023\)](#) نشان داد که مواجهه با ولاگ‌ها در طول یک ترم، موجب کاهش اضطراب گفتاری به زبان خارجی و افزایش تمایل به برقراری ارتباط، در کنار بهبود واژگان، روانی گفتار و درک مطلب، شده است.

به همین ترتیب، [Wahidah et al \(2026\)](#) یافته‌های مثبتی را درباره درک شنیداری، انگیزش، آگاهی تلفظی و مواجهه با لهجه‌های گوناگون گزارش کردند. یافته‌های کیفی این پژوهش نیز نشان داد که توجه زبانی، درگیری عاطفی و آگاهی اجتماعی - فرهنگی از مؤلفه‌های مهم تجربه یادگیرندگان بوده‌اند.

در مجموع، این مطالعات نشان می‌دهند که مواجهه منظم با ولاگ‌ها ممکن است نه‌تنها به بهبود مهارت‌های زبانی، بلکه به افزایش اعتمادبه‌نفس و انگیزش و نیز ارتقای آگاهی افراد از بافت‌های اجتماعی - فرهنگی محل کاربرد زبان کمک کند. در مقابل، شواهد حاصل از پژوهش‌هایی که تولید فعال ولاگ را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد که ارزش آموزشی ولاگ‌ها ممکن است زمانی افزایش یابد که افراد از مشاهده صرف فراتر رفته و خود نیز در فرایند تولید زبان مشارکت کنند [Wu & Zhang \(2024\)](#) دریافتند که یک الگوی آموزشی مبتنی بر ولاگ، مهارت گفتاری زبان‌آموزان EFL چینی را به‌طور معناداری ارتقا داده است؛ درحالی‌که [Virdaus et al \(2024\)](#) با استفاده از طرحی شبه‌آزمایشی دریافتند که نمرات پس‌آزمون گفتاری افرادی که در فعالیت‌های تولید و مواجهه با ولاگ شرکت کرده بودند، به‌طور معناداری بالاتر از نمرات افرادی بود که آموزش متعارف دریافت کرده بودند.

این مطالعات با پژوهش‌های مربوط به مشاهده ولاگ همسو هستند، اما درعین‌حال، تمایزی اساسی را نشان می‌دهند: بهبودهای حاصل از تولید ساختاریافته ولاگ ممکن است نه‌تنها از مواجهه با محتوای اصیل، بلکه از فرایندهایی مانند صحبت کردن، برنامه‌ریزی، ضبط، ویرایش و تأمل درباره کاربرد زبان نیز ناشی شوند. افزون بر این، پژوهش‌های پیشین به وجود پیوستاری از

مواجهه با ولاگ، از مشاهده منفعلانه تا تولید فعال، اشاره دارند و یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ را فعالیتی یکنواخت و یکپارچه در نظر نمی گیرند.

بعد دیگری از این بحث به تمایز میان تکالیف ولاگ تجویز شده از سوی مؤسسات آموزشی و یادگیری واقعاً غیررسمی و خودآغاز شده مربوط می شود. بخش قابل توجهی از شواهد موجود، ولاگ ها را در قالب مداخلات آموزشی سازمان یافته، فعالیت های کلاسی، مداخلات آزمایشی یا تکالیف ساختاریافته توسط معلم بررسی کرده اند (Jin, 2023; Zhang & Wu., 2024; Virdaus et al., 2024). اگرچه این پژوهش ها ظرفیت آموزشی ولاگ ها را نشان می دهند، لزوماً توضیح نمی دهند که افراد چگونه به صورت مستقل و خارج از محیط آموزش رسمی در معرض محتوای دیجیتال انگلیسی قرار می گیرند.

پژوهش درباره یادگیری دیجیتال غیررسمی زبان انگلیسی (IDLE) به پرکردن این خلأ کمک می کند. در مطالعه Lee (2020)، مشخص شد که مشارکت ۲۶۶ زبان آموز دانشگاهی EFL کره ای که هیچ تجربه ای از اقامت در خارج از کشور نداشتند، در فعالیت های IDLE با شایستگی راهبردی مؤثرتر برای ارتباطات بین فرهنگی ارتباط داشت و ادراک دانشجویان از تنوع گونه های زبان انگلیسی در این رابطه نقش میانجی ایفا می کرد.

در پژوهشی جدیدتر، Liu و Lee (2026) ۴۱۶ دانشجوی دانشگاهی EFL چینی را بررسی کردند و میان IDLE پذیرنده، مانند تماشای رسانه های انگلیسی زبان و IDLE تولیدی، مانند مشارکت در بحث های برخط، تمایز قائل شدند. یافته های آنان نشان داد که هر دو شکل تعامل دیجیتال غیررسمی می توانند مسیرهای معناداری برای ارتقای شایستگی ارتباطی بین فرهنگی فراهم کنند.

این مطالعات بحث را فراتر از مواجهه ساختاریافته با ولاگ تحت هدایت معلم گسترش می دهند و نشان می دهند که مواجهه دیجیتال خودآغاز شده می تواند نه تنها پیامدهای مرتبط با زبان، بلکه آمادگی افراد برای برقراری ارتباط و تعامل بین فرهنگی را نیز تقویت کند.

این تمایز در زمینه یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ اهمیت ویژه ای دارد؛ زیرا ولاگ ها می توانند مواجهه زبانی داوطلبانه را با دسترسی مستمر به ارتباطات فرهنگی دارای موقعیت ترکیب کنند. Wahidah et al (2026) شواهد مهمی در این زمینه ارائه کردند و نشان دادند که مواجهه منظم با گفتار غیررسمی و تعاملات فرهنگی دارای موقعیت می تواند، در کنار توجه زبانی و درگیری عاطفی، به بهبود آگاهی اجتماعی - فرهنگی نیز منجر شود. در کنار یافته های Lee (2020) و Liu و Lee (2026)، این ادبیات نشان می دهد که مواجهه دیجیتال غیررسمی می تواند پلی میان یادگیری زبان و ارتقای شایستگی بین فرهنگی ایجاد کند.

با این حال، شواهد موجود بیشتر به بررسی فعالیت های کلی IDLE، ارتباطات بین فرهنگی یا شایستگی بین فرهنگی پرداخته اند تا یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ و هوش فرهنگی به عنوان سازه ای متمایز. در نتیجه، پرسشی متمرکزتر همچنان مطرح است: آیا مواجهه خودراهبر دانشجویان با ولاگ ها نه تنها با یادگیری غیررسمی زبان، بلکه با توانایی آنان برای درک و پاسخ گویی اثربخش به تعاملات فرهنگی متنوع نیز ارتباط دارد؟

از همه مهم تر، شکاف های مهمی در ادبیات موجود همچنان بررسی نشده باقی مانده اند. تاکنون هیچ پژوهشی به طور صریح تأثیر ولاگینگ بر هوش فرهنگی دانشجویان مقطع کارشناسی EFL عراقی را اندازه گیری نکرده است. افزون بر این، پژوهش های محدودی در محیط های آموزش عالی EFL در عراق انجام شده اند؛ محیط هایی که در آن ها دانشجویان دسترسی محدودی به مواد اصیل و گویشوران بومی زبان انگلیسی دارند. پژوهش حاضر با بهره گیری از یک طرح کمی شبه آزمایشی و با مشارکت ۳۰۰ دانشجو از یک دانشگاه در عراق، از طریق اجرای پیش آزمون و پس آزمون و استفاده از ابزارهای اعتبارسنجی شده برای سنجش متغیرهای پژوهش، به این شکاف ها می پردازد. همچنین، برای تحلیل روابط میان متغیرهای مورد مطالعه از همبستگی پیرسون استفاده می شود.

۲.۲. مبانی نظری هوش فرهنگی و شواهد تجربی

هوش فرهنگی (CQ) که نخستین بار توسط [Earley و Ang \(2003\)](#) مطرح شد، توانایی چندبعدی افراد برای عملکرد اثربخش در محیط‌های فرهنگی متنوع است. این سازه شامل مجموعه‌ای از توانایی‌هاست که افراد را قادر می‌سازد در بافت‌های بین فرهنگی به صورت مناسب و اثربخش رفتار کنند ([Earley & Ang, 2003; Ang & Van Dyne, 2015](#)).

هوش فرهنگی بر چهار بُعد متمایز اما به هم پیوسته استوار است. هوش فرهنگی فراشناختی (Metacognitive CQ) نخستین بُعد است و به آگاهی و کنترل فرد نسبت به پیش‌فرض‌های فرهنگی و راهبردهایی اشاره دارد که برای هدایت تعاملات بین فرهنگی به کار می‌گیرد. این بُعد، برنامه‌ریزی، نظارت و بازنگری الگوهای ذهنی مرتبط با هنجارها و باورهای فرهنگی را دربرمی‌گیرد ([Ang et al., 2007](#)). در واقع، این بُعد نشان‌دهنده توانایی فرد برای آغاز و تداوم فرایند یادگیری و رفتار اثربخش در محیط‌های بین فرهنگی است ([Ang & Inkpen, 2008; Van Dyne et al., 2012](#)).

افراد دارای سطح بالای هوش فرهنگی انگیزشی (Motivational CQ) معمولاً علاقه بیشتری به یادگیری درباره فرهنگ‌های جدید دارند و در موقعیت‌های بین فرهنگی اعتمادبه‌نفس بیشتری نشان می‌دهند ([Teixeira & Klein, 2024](#)).

دومین بُعد، هوش فرهنگی شناختی (Cognitive CQ)، به دانش عینی، شامل جنبه‌های اقتصادی، سیاسی و حقوقی و نیز آداب‌ورسوم و سنت‌های اجتماعی و دانش ذهنی، شامل باورها و ارزش‌های یک فرهنگ، مربوط می‌شود ([Van Dyne et al., 2012](#)). این بُعد از اهمیت اساسی برخوردار است؛ زیرا فردی که از هوش فرهنگی شناختی بالایی برخوردار است، می‌تواند شباهت‌ها و تفاوت‌های میان فرهنگ‌ها را شناسایی و درک کند و در نتیجه، تفسیرها و انتظارات دقیق‌تری درباره بافت‌های فرهنگی متنوع شکل دهد و تعاملات اثربخش‌تری برقرار کند ([Teixeira & Klein, 2024](#)).

سومین بُعد، هوش فرهنگی انگیزشی (Motivational CQ)، به میزان علاقه، انگیزش و اعتمادبه‌نفس فرد برای تعامل و فعالیت در موقعیت‌های فرهنگی متفاوت مربوط می‌شود. این بُعد نشان می‌دهد که فرد تا چه اندازه برای یادگیری درباره فرهنگ‌های دیگر و برقراری تعامل با افراد دارای پیشینه‌های فرهنگی متفاوت انگیزه دارد.

در نهایت، هوش فرهنگی رفتاری (Behavioural CQ) به توانایی افراد برای انطباق مناسب رفتارهای کلامی و غیرکلامی در بافت‌های بین فرهنگی اشاره دارد؛ برای مثال، تغییر الگوهای گفتاری، حرکات بدن و حالات چهره متناسب با انتظارات فرهنگی متفاوت ([Van Dyne et al., 2012](#)).

این چهار بُعد در کنار یکدیگر چارچوبی جامع برای ارزیابی و ارتقای هوش فرهنگی فراهم می‌کنند؛ چارچوبی که در بافت‌های EFL، مانند عراق، اهمیت قابل‌توجهی دارد؛ زیرا افراد برای دستیابی به ارتباط اثربخش باید نه تنها با موانع زبانی، بلکه با تفاوت‌ها و موانع فرهنگی نیز مواجه شوند.

شواهد تجربی حاصل از بافت‌های EFL در عراق نشان می‌دهند که هوش فرهنگی (CQ) با پیامدهای مرتبط با زبان ارتباط معناداری دارد، هرچند جهت این ارتباط همچنان قابل تفسیر است. [Mohammed و Al-Bakri \(2022\)](#) در مطالعه‌ای با مشارکت ۴۰۰ زبان‌آموز دانشگاهی EFL عراقی، همبستگی معناداری میان هوش فرهنگی و توانش زبان انگلیسی یافتند. به همین ترتیب، [Abd Alsajjad Albalawee et al \(2024\)](#) در پژوهشی با مشارکت ۳۰۰ دانشجوی EFL در دانشگاه القادسیه، روابط معناداری میان CQ، راهبردهای یادگیری زبان و پیشرفت زبانی شناسایی کردند و CQ به عنوان پیش‌بینی‌کننده مستقیم پیشرفت زبانی ظاهر شد.

در مجموع، این یافته‌ها اهمیت CQ را در محیط‌های EFL عراق نشان می‌دهند و حاکی از آن هستند که یادگیرندگان که توانایی بیشتری در درک و پاسخ‌گویی به تنوع فرهنگی دارند، ممکن است عملکرد بهتری در یادگیری زبان نیز نشان دهند. با این حال، از آنجا که این مطالعات عمدتاً از نوع همبستگی بوده‌اند، نمی‌توانند مشخص کنند که آیا هوش فرهنگی بالاتر موجب عملکرد بهتر زبانی می‌شود، آیا تجربه بیشتر در یادگیری زبان به بهبود CQ می‌انجامد، یا اینکه هر دو متغیر تحت تأثیر تجربه‌های گسترده‌تر یادگیری قرار دارند.

افزون بر این، هیچ‌یک از این مطالعات مواجهه با یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ را به‌عنوان بافتی بالقوه برای ارتقای هوش فرهنگی یا به‌کارگیری آن در تعاملات بین فرهنگی بررسی نکرده‌اند.

یک مطالعه پیمایشی - توصیفی توسط [Dahmardeh و Hejazian \(2025\)](#) به بررسی دل بستگی به فرهنگ بومی (HCA) در میان ۲۷۰ دانشجوی مقطع کارشناسی EFL ایرانی پرداخت. پژوهشگران با استفاده از پرسش‌نامه معتبر دل بستگی به فرهنگ بومی که دل بستگی‌های فرهنگی را در ابعاد گوناگون، از جمله دینی، غربی، فرهنگ ایرانی و هنری، اندازه‌گیری می‌کرد، دریافتند که شرکت‌کنندگان در مجموع گشودگی نسبت به زبان‌ها و فرهنگ‌های خارجی نشان می‌دادند؛ اما هم‌زمان، در برخی حوزه‌های فرهنگی نیز دیدگاه‌های محافظه‌کارانه‌ای داشتند.

نویسندگان این دوگانگی را نشانه‌ای از آن دانستند که دانشجویان زبان خارجی لزوماً با مواجهه با زبان‌ها و فرهنگ‌های خارجی، هویت فرهنگی بومی خود را از دست نمی‌دهند؛ بلکه ممکن است نوعی جهت‌گیری فرهنگی پیچیده در آنان شکل گیرد که در آن گشودگی نسبت به فرهنگ‌های بیگانه و دل بستگی به فرهنگ آشنا به‌طور هم‌زمان وجود دارد. این یافته‌ها از نظر نظری نیز ارتباط مستقیمی با پژوهش حاضر دارند.

در یک مطالعه اکتشافی بعدی، [Dahmardeh و Hejazian \(2026\)](#) هوش فرهنگی ۲۷۰ دانشجوی دانشگاهی EFL ایرانی را در میان زبان‌های هدف گوناگون، از جمله عربی، چینی، انگلیسی، فرانسوی، آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی، بررسی کردند. آنان از نسخه‌ای تعدیل‌شده از پرسش‌نامه CQ متعلق به (Triandis (2006) که به زبان فارسی اجرا شده بود، استفاده کردند. نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان از آگاهی فرهنگی و تمایل کلی برای انطباق سبک‌های ارتباطی برخوردار بودند؛ با این حال، محدودیت‌هایی از جمله دانش محدود درباره راستی‌آزمایی اطلاعات فرهنگی و گرایش قابل‌توجه به برتری فرهنگی ایرانی نیز مشاهده شد. نکته قابل‌توجه آن بود که میان سطوح CQ افرادی که زبان‌های خارجی مختلف را مطالعه می‌کردند، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نویسندگان نتیجه گرفتند که آموزش رسمی زبان هدف به‌تنهایی ممکن است برای توسعه هوش فرهنگی کافی نباشد و عوامل فردی، از جمله انگیزش و گشودگی، در پژوهش‌های آینده نیازمند توجه بیشتری هستند. در مجموع، پژوهش‌های Dahmardeh و Hejazian و پیش‌فرض بنیادین مشترک تأکید دارند: هوش فرهنگی در میان دانشجویان EFL سازه‌ای قابل‌اندازه‌گیری، چندبعدی و از نظر آموزشی مهم است و رشد آن صرفاً از طریق آموزش رسمی زبان به‌طور خودکار تضمین نمی‌شود.

افزون بر این، اگرچه برخی پژوهش‌ها هوش فرهنگی را در میان زبان‌آموزان EFL بررسی کرده‌اند و مطالعات دیگری نیز ولاگینگ را عمدتاً در ارتباط با پیامدهای زبانی یا عاطفی بررسی کرده‌اند، توجه تجربی محدودی به این موضوع معطوف شده است که آیا یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ می‌تواند به توسعه چهار بُعد هوش فرهنگی کمک کند یا خیر. این شکاف به‌ویژه در بافت EFL عراق مشهود است؛ جایی که پژوهش درباره رویکردهای دیجیتال برای یادگیری فرهنگی همچنان محدود است. پژوهش حاضر با انجام یک مطالعه شبه‌آزمایشی درباره یک مداخله ساختاریافته یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ در میان دانشجویان مقطع کارشناسی EFL عراقی، به این خلأ می‌پردازد.

۳. روش‌شناسی

۳.۱. طرح پژوهش و جهت‌گیری روش‌شناختی

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کمی و با استفاده از طرحی شبه‌آزمایشی شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دو گروه آزمایش و کنترل انجام شد. این رویکرد با هدف بررسی تأثیر یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ بر هوش فرهنگی دانشجویان مقطع کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) در عراق انتخاب شد. استفاده از طرح شبه‌آزمایشی از آن جهت مناسب بود که مداخله در چارچوب کلاس‌های موجود دانشگاهی اجرا شد و امکان تخصیص تصادفی تک‌تک دانشجویان به گروه‌ها وجود نداشت. این

شرایط با کاربرد طرح‌های شبه‌آزمایشی در محیط‌های آموزشی طبیعی و موجود همخوانی دارد (Shadish et al., 2002; Creswell, 2012). این تمایز در تفسیر میزان و قوت ادعاهای علی حاصل از یافته‌های پژوهش اهمیت اساسی دارد. در مجموع، ۳۰۰ دانشجوی در پژوهش مشارکت کردند که ۱۵۰ نفر در گروه آزمایش و ۱۵۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. یک مدرس واحد در طول دوره مطالعه هر دو گروه را تدریس کرد. نمره کل پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم‌پراش در تحلیل کوواریانس (ANCOVA) وارد شد تا تفاوت‌های اولیه احتمالی بین گروه‌ها از نظر آماری کنترل شود و در نتیجه، اعتبار درونی طرح تقویت گردد. همچنین، برای ارائه شواهد همگرا درباره تأثیر مداخله، از آزمون t برای نمونه‌های مستقل و تحلیل کوواریانس استفاده شد. هر دو گروه، پیش و پس از دوره مداخله، سنج یکسانی از هوش فرهنگی را تکمیل کردند. پیش‌آزمون تصویری از وضعیت پایه دو گروه فراهم کرد و در تحلیل اصلی پس از مداخله، به‌عنوان متغیر هم‌پراش مورد استفاده قرار گرفت. گروه کنترل نیز در تمام مدت مطالعه حفظ شد تا تغییرات مشاهده‌شده در گروه آزمایش نه صرفاً در مقایسه با نبود مواجهه اضافی با مواد دیداری - شنیداری، بلکه در مقایسه با یک ویدئوی آموزشی جایگزین تفسیر شود.

۳.۲. شرکت‌کنندگان و بافت پژوهش

برای دستیابی به اهداف پژوهش، نمونه پژوهش شامل ۳۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی EFL در دانشگاه امام جعفر صادق (ع)، شعبه ذی‌قار، دانشکده علوم تربیتی، گروه زبان انگلیسی بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۲۰ تا ۲۱ سال بود. برای انتخاب دو کلاس موجود و نسبتاً هم‌تراز از همان گروه آموزشی، از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. انتخاب کلاس‌های قابل‌مقایسه و یک مدرس مشترک با هدف کاهش تفاوت‌های ناشی از سطح تحصیلی، سن و سبک تدریس انجام گرفت. از آنجا که مداخله با استفاده از دو کلاس موجود و نه از طریق تخصیص تصادفی اجرا شد، عضویت دانشجویان در گروه‌ها و کلاس‌ها کاملاً مستقل از یکدیگر نبود؛ بنابراین، نمی‌توان تأثیر عوامل احتمالی مرتبط با کلاس، از جمله فضای کلاس، پویایی همسالان و سایر ویژگی‌های اندازه‌گیری‌نشده را به‌طور کامل منتفی دانست. بر همین اساس، پژوهش به‌عنوان مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی در نظر گرفته شد و نتایج با احتیاط تفسیر شدند. بالاین‌حال، نتایج پیش‌آزمون نشان داد که از نظر نمره کلی هوش فرهنگی، تفاوت آماری معناداری بین دو گروه وجود نداشت.

پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، تأییدیه اخلاق پژوهش دریافت شد. شرکت‌کنندگان پیش از ورود به مطالعه، رضایت آگاهانه خود را اعلام کردند، از محرمانه‌بودن اطلاعات اطمینان یافتند و از حق انصراف از پژوهش در هر مرحله برخوردار بودند. همچنین، تمامی داده‌های گردآوری‌شده صرفاً برای اهداف علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار گرفتند.

۳.۳. ابزارهای گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش با استفاده از مقیاس هوش فرهنگی (Cultural Intelligence Scale; CQS) به‌عنوان ابزار پیش‌آزمون و پس‌آزمون گردآوری شد. این ابزار که در اصل توسط (Ang et al (2007) تدوین شده است، مقیاسی معتبر و ۲۰ ماده‌ای است که چهار خرده‌مقیاس را دربرمی‌گیرد: هوش فرهنگی فراشناختی با چهار ماده، هوش فرهنگی شناختی با شش ماده، هوش فرهنگی انگیزشی با پنج ماده و هوش فرهنگی رفتاری با پنج ماده. شرکت‌کنندگان پاسخ‌های خود را بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای، از ۱ = «کاملاً مخالفم» تا ۷ = «کاملاً موافقم»، ارائه کردند.

برای بررسی پایایی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰.۹۱۵ تا ۰.۹۴۷ قرار داشت و ضریب پایایی کلی ۰.۹۷۸ به دست آمد. همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، این مقادیر بیانگر سطح بالایی از همسانی درونی ابزار هستند.

در تحلیل حاضر، میان پایایی و روایی تمایز روشنی برقرار شد. روایی سازه به‌طور جداگانه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CFA) ارزیابی شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. این تفکیک از آن جهت اهمیت دارد که ضریب بالای پایایی، به‌تنهایی، نمی‌تواند شواهد کافی برای تأیید ساختار چهارعاملی سازه موردنظر فراهم کند.

جدول ۱ ضرایب پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه

مقیاس	تعداد گویه‌ها	α کرونباخ
هوش فرهنگی کلی (Overall CQ)	20	.978
هوش فرهنگی فراشناختی (Metacognitive CQ)	4	.925
هوش فرهنگی شناختی (Cognitive CQ)	6	.915
هوش فرهنگی انگیزشی (Motivational CQ)	5	.943
هوش فرهنگی رفتاری (Behavioural CQ)	5	.947

جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی چهار عاملی ترتیبی

مقاوم (Robust)	مقیاس‌بندی شده (Scaled)	کلاسیک	شاخص
—	627	511	χ^2 (df = 164)
.885	.996	.999	CFI
.867	.995	.999	TLI
.026	.026	.032	SRMR
.159	.097	.084	RMSEA
.148, .171	.089, .105	.076, .092	فاصله اطمینان RMSEA

یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی

تحلیل عاملی تأییدی اولیه بر اساس مدل چهارعاملی، شاخص‌های برازش زیر را نشان داد: $\chi^2(164) = 746$, $p < .001$, CFI = .951, TLI = .943, SRMR = .0144 و RMSEA = .109. با فاصله اطمینان ۹۰ درصدی [۱۰۱۰، ۱۱۷۰]. بارهای عاملی استاندارد همه گویه‌ها در سطح بالایی قرار داشتند و تقریباً بین ۹۲۳ و ۹۶۱ بودند که نشان‌دهنده رابطه قوی میان گویه‌های مشاهده‌شده و عوامل مربوط به آن‌هاست. در مقابل، مدل رقیب تک‌عاملی برازش ضعیف‌تری نشان داد: $\chi^2(170) = 835$, $p < .001$, CFI = .944, TLI = .937, SRMR = .0148 و RMSEA = .114. با فاصله اطمینان ۹۰ درصدی [۱۰۶، ۱۲۲]؛ بنابراین، مدل چهارعاملی در مقایسه نسبی، برازش بهتری نسبت به مدل تک‌عاملی داشت. از آنجا که گویه‌ها بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای سنجیده شده بودند، تحلیل عاملی تأییدی چهارعاملی بار دیگر و با در نظر گرفتن هر ۲۰ گویه به‌عنوان شاخص‌های ترتیبی انجام شد. مدل ترتیبی مقدار $\chi^2(164) = 511$ و $p < .001$ را نشان داد. شاخص‌های تطبیقی کلاسیک و مقیاس‌بندی شده در سطح مطلوبی قرار داشتند، اما شاخص‌های مقاوم (Robust) ضعیف‌تر بودند.

افزون بر این، ماتریس کوواریانس متغیرهای مکنون مثبت معین نبود و همبستگی‌های برآوردشده میان چهار بُعد بسیار بالا بودند. این یافته‌ها از یک سو نشان‌دهنده روابط قوی میان گویه‌ها و عوامل مربوط به آن‌ها هستند، اما از سوی دیگر، حاکی از روایی تشخیصی محدود میان چهار بُعد CQ در این مطالعه‌اند. بر این اساس، نمره کلی ۲۰ گویه‌ای CQ به‌عنوان پیامد اصلی مداخله در نظر گرفته شد و تفسیر یافته‌های مربوط به ابعاد اختصاصی با احتیاط انجام شد.

۳.۴. فرایند گردآوری داده‌ها

پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، تأییدیه اخلاق پژوهش، مجوز گروه آموزشی و رضایت شرکت‌کنندگان دریافت شد. ابزار اصلی پژوهش، یعنی پرسش‌نامه هوش فرهنگی (Cultural Intelligence Scale) تدوین‌شده توسط [Ang et al \(2007\)](#)، به‌عنوان پیش‌آزمون از طریق Google Forms به‌صورت برخط در اختیار هر ۳۰۰ شرکت‌کننده قرار گرفت. این پرسش‌نامه شامل ۲۰ گویه

در چهار خرده‌مقیاس بود. پرسش‌نامه بدون تعیین محدودیت زمانی سخت‌گیرانه تکمیل شد تا فشار روانی احتمالی بر شرکت‌کنندگان کاهش یابد. پس از اجرای پیش‌آزمون، مداخله برای گروه آزمایش آغاز شد.

مواد مداخله شامل هشت ولاگ از پیش تولیدشده و در دسترس عموم در پلتفرم YouTube بود که پژوهشگران آن‌ها را بر اساس میزان ارتباطشان با چهار بُعد هوش فرهنگی (Earley & Ang, 2003) انتخاب کردند؛ فهرست این ولاگ‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

پیش از آغاز مداخله، هشت ولاگ انتخاب‌شده توسط متخصصانی با تجربه در زمینه آموزش EFL، طراحی و ارزیابی مواد آموزشی و ارتباطات بین فرهنگی بررسی شدند. آنان ولاگ‌ها را از نظر میزان ارتباط با هوش فرهنگی و تناسب زبانی با سطح زبان‌آموزان EFL عراقی ارزیابی کردند. همچنین، این ویدئوها دارای گویندگان بومی زبان انگلیسی بودند و طیفی از شیوه‌های فرهنگی و تعاملات اجتماعی را بازتاب می‌دادند.

در انتخاب و استفاده از این مواد، ولاگ‌ها به‌عنوان بازنمایی‌هایی خاص و محدود از فرهنگ در نظر گرفته شدند، نه توصیف‌هایی جامع و فراگیر از گروه‌های فرهنگی یا یک ملت خاص. این ملاحظه به منظور جلوگیری از تعمیم محتوای هر ولاگ به کل یک فرهنگ یا ملت در نظر گرفته شد.

مداخله طی یک دوره چهار هفته‌ای و به‌صورت ناهمزمان اجرا شد و در هر هفته دو جلسه برگزار شد. در هر جلسه، یک ولاگ منتخب با مدت‌زمان تقریبی ۸ تا ۱۵ دقیقه ارائه می‌شد. روش ویدئومحور و ناهمزمان، روشی مؤثر و انعطاف‌پذیر برای اجرای مداخلات آموزشی است؛ زیرا برای تحقق فرایند یادگیری، به حضور همزمان یادگیرندگان و تسهیلگر در محیط برخط نیاز ندارد. این روش به افراد امکان می‌دهد محتوا را مطابق برنامه زمانی خود مشاهده و مطالعه کنند و در نتیجه، انعطاف‌پذیری بیشتری برای یادگیری خودراهبر و مواجهه غیررسمی برخط با محتوا فراهم می‌کند و می‌تواند به ارتقای هوش فرهنگی کمک کند (Sukmawati, 2024; Pagoto et al., 2025; et al., 2025). افزون بر این، برخی مطالعات شبه‌آزمایشی، اثربخشی مداخلات مبتنی بر YouTube را در توسعه مهارت‌ها نشان داده‌اند (Andi et al., 2025).

در همان دوره مداخله، گروه کنترل یادگیری خود را از طریق مواد آموزشی و مشاهده فیلم‌هایی ادامه داد که مبتنی بر ولاگ نبودند؛ بنابراین، گروه کنترل از دریافت محتوای آموزشی محروم نشد؛ بلکه در معرض شکل جایگزینی از ورودی آموزشی قرار گرفت که برخلاف گروه آزمایش، شامل ولاگ‌های فرهنگی مورد استفاده در مداخله نبود.

پس از پایان دوره مداخله، پس‌آزمون که همان پرسش‌نامه هوش فرهنگی بود، مجدداً برای هر ۳۰۰ شرکت‌کننده در هر دو گروه از طریق همان Google Form اجرا شد. پرسش‌نامه، مقیاس پاسخ‌دهی و محتوای گویه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون یکسان بود و هر دو گروه پرسش‌نامه را تحت شرایط مشابه تکمیل کردند. پاسخ‌دهندگان که هر دو مرحله سنجش را تکمیل نکرده بودند، از تحلیل نهایی حذف شدند.

جدول ۳ جلسات مداخله ناهمزمان مبتنی بر ولاگ و ابعاد هدف‌گذاری شده هوش فرهنگی

جلسه	عنوان ویدئو	بُعد هوش فرهنگی	هدف
جلسه ۱	10 British Cultural Norms and Beliefs That Shock Americans	هوش فرهنگی شناختی (Cognitive CQ)	افزایش آگاهی نسبت به باورها و هنجارهای فرهنگی بریتانیا
جلسه ۲	Eye Contact and Personal Space Around the World	هوش فرهنگی شناختی (Cognitive CQ)	افزایش دانش درباره ارتباطات غیرکلامی
جلسه ۳	Why Do Brits Apologise When They Are Not Wrong?	هوش فرهنگی فراشناختی (Metacognitive CQ)	تقویت تأمل انتقادی درباره منطق اجتماعی و ادب

هدف	عنوان ویدئو	بُعد هوش فرهنگی	جلسه
تحریک و تقویت تأمل فرهنگی	<i>Culture Shock: Moving from Asia to the United Kingdom</i>	هوش فرهنگی فراشناختی (Metacognitive CQ)	جلسه ۴
تقویت انگیزش برای تعامل بین فرهنگی	<i>Workplace Etiquette: USA vs. Europe</i>	هوش فرهنگی انگیزشی و رفتاری (Motivational & Behavioural CQ)	جلسه ۵
تقویت دانش عملی و خودکارآمدی در زمینه آداب اجتماعی	<i>What I Wish I Knew About British Manners</i>	هوش فرهنگی انگیزشی و رفتاری (Motivational & Behavioural CQ)	جلسه ۶
ارتقای آگاهی رفتاری	<i>Gestures in Different Countries</i>	هوش فرهنگی انگیزشی و رفتاری (Motivational & Behavioural CQ)	جلسه ۷
الگوسازی و تمرین رفتارهای مناسب فرهنگی در هنگام احوالپرسی	<i>How to Greet People?</i>	هوش فرهنگی انگیزشی و رفتاری (Motivational & Behavioural CQ)	جلسه ۸

۳.۴. یافته‌های آماری

فرایندهای آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۷) انجام شد. پیش از اجرای تحلیل‌های اصلی، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها برای استفاده از تحلیل‌های پارامتریک، با استفاده از هیستوگرام‌ها، نمودارهای Q-Q و مقادیر عددی چولگی و کشیدگی ارزیابی شد. در پیش‌آزمون، مقدار چولگی ۷۲۱ و مقدار کشیدگی ۹۰۱ بود؛ در پس‌آزمون نیز مقدار چولگی ۰۱۹ و مقدار کشیدگی ۱،۸۳۹ به دست آمد. این مقادیر نشان دادند که توزیع داده‌ها تقریباً نرمال است؛ بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن در سطح قابل‌قبولی برقرار بود و استفاده از تحلیل‌های پارامتریک توجیه‌پذیر بود. همسانی درونی ابزار نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی شد. افزون بر این، همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد.

آمار توصیفی نشان داد که دو گروه از نظر ویژگی‌های توزیعی پیش از اجرای مداخله تا حد زیادی مشابه بودند. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون در گروه آزمایش به ترتیب $M = 62.97$ $SD = 33.47$ و در گروه کنترل $M = 69.97$ $SD = 35.07$ بود. اختلاف میان انحراف معیارهای دو گروه تنها ۱،۶۰ امتیاز بود. باین‌حال، لازم به ذکر است که صرف نزدیک بودن انحراف معیارها به یکدیگر، به تنهایی، به معنای همگنی واریانس‌ها نیست. نتایج آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیر وابسته برقرار است ($p > 0.05$).

برای پاسخ به سؤال پژوهشی اول، آزمون t برای نمونه‌های مستقل بر روی نمرات پیش‌آزمون CQ-Total انجام شد و پیش از آن، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها مورد استفاده قرار گرفت. برای بررسی سؤال پژوهشی دوم، آزمون‌های t برای نمونه‌های مستقل بر روی نمرات پس‌آزمون CQ-Total و تمامی خرده‌مقیاس‌ها اجرا شد. افزون بر این، یک تحلیل کوواریانس یک‌طرفه (ANCOVA) با نمره پس‌آزمون CQ-Total به عنوان متغیر وابسته، گروه به عنوان عامل ثابت و نمره پیش‌آزمون CQ-Total به عنوان متغیر هم‌پراش انجام گرفت.

اندازه اثر برای آزمون‌های t با استفاده از d کوهن، g هجز و Δ گلاس و برای ANCOVA با استفاده از $\eta^2 p$ محاسبه شد. برای پاسخ به سؤال پژوهشی سوم، مقادیر d کوهن در پس‌آزمون چهار خرده‌مقیاس هوش فرهنگی با یکدیگر مقایسه شدند تا مشخص شود کدام بُعد بیشترین تغییر را در پی مداخله مبتنی بر ولاگ نشان داده است. سطح معناداری $\alpha = 0.05$ در نظر گرفته شد.

۴. تفسیر و بحث

۴.۱. آمار توصیفی

در مجموع، حدود ۳۰۰ شرکت‌کننده در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسش‌نامه شرکت کردند که ۱۵۰ نفر در هر گروه قرار داشتند. جدول ۴ میانگین‌ها و انحراف معیارهای گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. آمار توصیفی نشان داد که دو گروه پیش از اجرای مداخله از نظر ویژگی‌های توزیعی تا حد زیادی مشابه بودند. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون در گروه آزمایش $M = 62.97$ و $SD = 33.471$ و در گروه کنترل $M = 69.97$ و $SD = 35.065$ بود. اختلاف انحراف معیار دو گروه تنها ۱۶۰ امتیاز بود. همان‌طور که در بخش تحلیل آماری گزارش شد، آزمون لوین نیز نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیر وابسته برقرار است ($p > 0.05$).

برای بررسی سؤال پژوهشی اول و تعیین اینکه آیا گروه‌های آزمایش و کنترل پیش از اجرای مداخله از نظر وضعیت اولیه هوش فرهنگی هم‌تراز بودند، آزمون t برای نمونه‌های مستقل بر روی نمرات پیش‌آزمون انجام شد. نتایج نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین دو گروه وجود نداشت. همچنین، آزمون لوین برابری واریانس‌ها را تأیید کرد ($F = 1.69$, $p = .195$). اندازه اثر نیز کوچک بود ($d = .204$) که نشان‌دهنده تفاوت عملی محدود میان دو گروه در نقطه شروع مطالعه است. بنابراین، نتایج آزمون t وجود تفاوت معنادار در سطح اولیه هوش فرهنگی میان گروه‌های آزمایش و کنترل را تأیید نکرد و نشان داد که دو گروه پیش از اجرای مداخله از نظر نمرات CQ در وضعیت نسبتاً مشابهی قرار داشتند.

جدول ۴ مقایسه نمرات پیش‌آزمون هوش فرهنگی کلی بین گروه آزمایش و گروه کنترل

دکوهن	p	df	t	SD	M	n	گروه
-.204	.078	298	-1.766	33.471	62.97	۱۵۰	آزمایش
—	—	—	—	35.065	69.97	۱۵۰	کنترل

برای بررسی تأثیر اصلی یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ بر هوش فرهنگی کلی و کنترل تفاوت‌های اولیه احتمالی میان دو گروه، یک تحلیل کوواریانس یک‌طرفه (ANCOVA) انجام شد. در این تحلیل، نمره پس‌آزمون CQ-Total به‌عنوان متغیر وابسته، عضویت در گروه آزمایش یا کنترل به‌عنوان عامل ثابت و نمره کل پیش‌آزمون CQ-Total به‌عنوان متغیر هم‌پراش در نظر گرفته شد. آمار توصیفی مربوط به نمرات پس‌آزمون دو گروه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵ آمار توصیفی نمرات پس‌آزمون متغیر وابسته: نمره کل هوش فرهنگی (CQ-Total)

N	SD	M	گروه
۱۵۰	13.429	125.77	گروه آزمایش
۱۵۰	13.345	45.71	گروه کنترل
۳۰۰	42.266	85.74	کل

همان‌گونه که در جدول ۶ نشان داده شده است، تحلیل کوواریانس اثر اصلی معناداری را برای عامل گروه مداخله نشان داد، $F(1, 297) = 2671.610$, $p < .001$. این مقدار نشان‌دهنده اندازه اثر بسیار بزرگ است و حاکی از آن است که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت چشمگیری در نمرات پس‌آزمون هوش فرهنگی میان دو گروه وجود داشت. باین‌حال، تفسیر $\eta^2p = .900$ به این معنا که «۹۰ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون مستقیماً توسط مداخله مبتنی بر ولاگ تبیین می‌شود»، تفسیری بیش از حد علی است. این شاخص نشان‌دهنده سهم اثر گروه در واریانس باقیمانده پس از کنترل متغیر هم‌پراش در مدل ANCOVA است و نباید آن را مستقیماً معادل ۹۰ درصد از واریانس کل نمرات پس‌آزمون دانست.

در مقابل، نمرات پیش‌آزمون، به‌عنوان متغیر هم‌پراش، پیش‌بینی‌کننده معناداری برای نمرات پس‌آزمون نبودند، $F(1, 297) = .412$, $p = .522$. بنابراین، پس از کنترل آماری نمرات پیش‌آزمون، تفاوت چشمگیری در نمرات پس‌آزمون هوش فرهنگی

میان دو گروه مشاهده شد. این یافته با نتایج پیش‌آزمون نیز همخوان است؛ نتایجی که نشان دادند دو گروه در خط پایه از نظر هوش فرهنگی تفاوت آماری معناداری نداشتند.

گروه کنترل در طول دوره پژوهش در معرض مواد ویدئویی آموزشی متعارف و غیرولاگی قرار گرفت، درحالی‌که گروه آزمایش با ولاگ‌های منتخب و از نظر فرهنگی غنی مواجه شد. این ولاگ‌ها شامل گفتار گویشوران بومی و موقعیت‌های ارتباطی و فرهنگی دارای زمینه بودند؛ بنابراین، تفاوت مشاهده‌شده در نمرات پس‌آزمون می‌تواند در چارچوب تفاوت میان دو نوع مواجهه آموزشی، یعنی محتوای مبتنی بر ولاگ و مواد ویدئویی غیرولاگی، تفسیر شود.

جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای نمره کلی پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات نوع III	df	میانگین مجذورات	F	Sig.	η^2p
مدل اصلاح‌شده (Corrected Model)	480,794.239	۲	240,397.119	1338.670	< .001	.900
عرض از مبدأ (Intercept)	453,619.754	۱	453,619.754	2526.016	< .001	.895
پیش‌آزمون (CQ-Total)	73.969	۱	73.969	0.412	.522	.001
گروه	479,765.393	۱	479,765.393	2671.610	< .001	.900
خطا (Error)	53,334.998	297	179.579	—	—	—
کل (Total)	2,739,705.000	۳۰۰	—	—	—	—
کل اصلاح‌شده (Corrected Total)	534,129.237	299	—	—	—	—

در ارتباط با سؤال پژوهشی سوم، برای تعیین اینکه کدام بُعد از هوش فرهنگی بیشترین تأثیر را از یادگیری غیررسمی زبان مبتنی بر ولاگ پذیرفته است، از آزمون t برای نمونه‌های مستقل استفاده شد. مقایسه اندازه‌های اثر، تفاوت آشکاری را میان چهار بُعد هوش فرهنگی نشان داد؛ به‌گونه‌ای که بیشترین اندازه اثر به‌ترتیب مربوط به هوش فرهنگی رفتاری و هوش فرهنگی انگیزشی بود. نتایج این تحلیل در جدول ۷ ارائه شده است.

مقادیر درج‌شده در ستون Standardiser، برای مثال ۸,۴۶۳ برای هوش فرهنگی فراشناختی و ۸,۵۴۵ برای هوش فرهنگی شناختی، به انحراف معیارهای تجمیع‌شده‌ای اشاره دارند که به‌طور اختصاصی برای هر بُعد و خرده‌مقیاس محاسبه شده‌اند و نباید با انحراف معیار نمره کلی هوش فرهنگی اشتباه گرفته شوند. در مقابل، اندازه‌های اثر استانداردشده واقعی (d کوهن) در ستون Point Estimate گزارش شده‌اند: برای هوش فرهنگی فراشناختی، $d = 1.312$ ؛ برای هوش فرهنگی شناختی، $d = 1.289$ ؛ برای هوش فرهنگی انگیزشی، $d = 5.053$ ؛ و برای هوش فرهنگی رفتاری، $d = 6.002$.

باین‌حال، اندازه‌های اثر در حد $d > 5.0$ در پژوهش‌های آموزشی بسیار نادر هستند و چنین مقادیر بزرگی نیازمند تفسیر محتاطانه‌اند. این اندازه‌های اثر ممکن است بازتاب تفاوت بسیار زیاد در نمرات پس‌آزمون دو گروه باشند؛ باین‌حال، نباید بدون بررسی دقیق داده‌های خام، توزیع نمرات، شیوه محاسبه اندازه اثر و عملکرد ابزار اندازه‌گیری، مستقیماً به «اثر تحول‌آفرین» مداخله نسبت داده شوند.

بر این اساس، یافته‌ها نشان می‌دهند که بیشترین تفاوت بین دو گروه در هوش فرهنگی رفتاری ($d = 6.002$) و پس از آن در هوش فرهنگی انگیزشی ($d = 5.053$) مشاهده شد. اندازه اثر برای هوش فرهنگی فراشناختی ($d = 1.312$) و هوش فرهنگی شناختی ($d = 1.289$) نیز بزرگ بود، اما به‌مراتب کمتر از دو بُعد رفتاری و انگیزشی به دست آمد.

جدول ۷ مقایسه نمرات پس‌آزمون ابعاد هوش فرهنگی بر اساس گروه

فاصله اطمینان ۹۵٪: حد بالا	فاصله اطمینان ۹۵٪: حد پایین	برآورد نقطه‌ای	معیار استانداردسازی	روش محاسبه	بُعد / شاخص
1.561	1.062	1.312	8.463	d کوهن	هوش فرهنگی فراشناختی (MC-Total)
1.557	1.059	1.309	8.484	اصلاح هجز	
1.555	1.016	1.287	8.628	دلتا گلاس	
1.537	1.039	1.289	8.545	d کوهن	هوش فرهنگی شناختی (COG-Total)
1.533	1.037	1.286	8.566	اصلاح هجز	
1.531	.995	1.264	8.710	دلتا گلاس	
5.516	4.587	5.053	3.941	d کوهن	هوش فرهنگی انگیزشی (MOT-Total)
5.502	4.576	5.040	3.951	اصلاح هجز	
5.521	4.316	4.920	4.047	دلتا گلاس	
6.533	5.469	6.002	3.444	d کوهن	هوش فرهنگی رفتاری (BEH-Total)
6.517	5.455	5.987	3.453	اصلاح هجز	
6.446	5.064	5.757	3.591	دلتا گلاس	

۴.۲. بحث و تفسیر نتایج

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر یادگیری دیجیتال مبتنی بر ولاگ بر هوش فرهنگی دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) در عراق انجام شد. همچنین، پژوهش در پی آن بود که مشخص کند کدام بُعد هوش فرهنگی بیشترین تأثیر را از یادگیری مبتنی بر ولاگ می‌پذیرد. یافته‌ها نشان دادند که دو گروه در خط پایه از نظر هوش فرهنگی تفاوت آماری معناداری نداشتند. افزون بر این، مداخله مبتنی بر ولاگ تأثیر آماری معناداری بر نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش داشت. همچنین، هر چهار بُعد هوش فرهنگی پس از مداخله تغییر کردند و بُعد رفتاری بیشترین افزایش را در میان دانشجویان کارشناسی EFL عراقی نشان داد. به بیان دیگر، یافته‌های پژوهش شواهدی ارائه می‌کنند که یادگیری مبتنی بر ولاگ با رشد قابل‌توجه هوش فرهنگی در میان دانشجویان کارشناسی EFL عراقی همراه بوده است.

نتایج مربوط به سؤال پژوهشی اول نشان داد که گروه‌های آزمایش و کنترل پیش از اجرای مداخله از نظر هوش فرهنگی تفاوت آماری معناداری نداشتند ($t(298) = -1.766$, $p = .078$, Cohen's $d = -.204$). اگرچه این یافته از نظر اجرایی ممکن است صرفاً یک نتیجه مقدماتی تلقی شود، از نظر روش‌شناختی اهمیت زیادی دارد. در یک طرح شبه‌آزمایشی که در آن تخصیص تصادفی شرکت‌کنندگان امکان‌پذیر نیست، هم‌ترازی اولیه گروه‌ها برای تفسیر تفاوت‌های مشاهده‌شده در پس‌آزمون و ارزیابی نقش مداخله اهمیت دارد (Tabachnick & Fidell, 2019). افزون بر این، برخلاف مطالعه صرفاً همبستگی [Mohammed و Al-Bakri \(2022\)](#)، پژوهش حاضر از یک طرح شبه‌آزمایشی استفاده کرد و از این طریق شواهد قوی‌تری درباره تأثیر مداخله فراهم آورد؛ هرچند نبود تخصیص تصادفی همچنان محدودیتی برای استنباط علیّی قطعی محسوب می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج [Mohammed و Al-Bakri \(2022\)](#) نیز همخوانی دارد؛ زیرا در هر دو مطالعه، سطح قابل‌قبولی از هوش فرهنگی در میان زبان‌آموزان EFL گزارش شده است. در مجموع، این یافته‌ها اهمیت هوش فرهنگی را در

محیطهای آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در عراق برجسته می کنند و نشان می دهند که بررسی و تقویت این سازه می تواند در کنار آموزش مهارت های زبانی، نقش مهمی در فرایند یادگیری زبان ایفا کند.

علاوه بر این، پژوهش های اخیر درباره یادگیری اصیل دیداری - شنیداری، ارزش آموزشی چنین مواجهه ای را نشان داده اند. [Saber \(2025\)](#) نشان داد که استفاده از مواد ویدئویی اصیل موجب بهبود مهارت گفتاری دانشجویان کارشناسی EFL عراقی شده است. همچنین، [Khaleefa \(2024\)](#) نشان داد که استفاده از ویدئوهای موجود در پلتفرم های برخط می تواند عملکرد یادگیرندگان را در مهارت نوشتاری ارتقا دهد. در مجموع، این یافته ها نشان می دهند که ورودی دیداری - شنیداری زمینه مند می تواند به یادگیری معنادار زبان کمک کند. افزون بر این، پژوهش های انجام شده در بافت EFL عراق نشان داده اند که زبان آموزان از طریق ورودی دیداری - شنیداری، به ویژه استفاده از فناوری های چندرسانه ای مانند YouTube، می توانند واژگان بیشتری بیاموزند و استفاده از شیوه های مختلف حاشیه نویسی (gloss) نیز در مقایسه با آموزش سنتی واژگان، عملکرد بهتری به همراه داشته است ([Meteab](#) & [Alquraishy, 2021](#); [Hasan & Vaez-Dalili, 2025](#)).

برای بررسی تأثیر اصلی یادگیری مبتنی بر ولاگ بر هوش فرهنگی دانشجویان کارشناسی EFL عراقی، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) انجام شد. یافته ها نشان دادند که عامل گروه تأثیر بسیار معناداری بر نمرات پس آزمون داشت، در حالی که نمرات پیش آزمون پیش بینی کننده معناداری برای نمرات پس آزمون نبودند. تحلیل ANCOVA همچنین نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری میان دو گروه در نمرات پس آزمون هوش فرهنگی وجود داشت ($p < .001$). از دیدگاه فرضیه ورودی، هم ترازای نسبی دو گروه در خط پایه از اهمیت نظری نیز برخوردار است؛ زیرا نشان می دهد شرکت کنندگان مطالعه را با سطوح اولیه نسبتاً مشابهی از هوش فرهنگی آغاز کردند. از این رو، تفاوت های مشاهده شده پس از مداخله را می توان با احتیاط بیشتری در ارتباط با تفاوت در تجربه آموزشی دو گروه تفسیر کرد ([Krashen, 1985](#)). البته، با توجه به شبه آزمایشی بودن طرح پژوهش و نبود تخصیص تصادفی، این یافته ها به تنهایی برای اثبات رابطه علی قطعی کافی نیستند. یکی از مهم ترین یافته های این پژوهش، اثر بسیار بزرگ عامل گروه بر نمره کلی هوش فرهنگی بود، $F(1, 297) = 2671.610, p < .001, \eta^2 p = .900$. این مقدار نشان دهنده اندازه اثر بسیار بزرگی است و از آستانه متعارف اثر بزرگ ($\eta^2 p \geq .14$) فراتر می رود ([Cohen, 1988](#)). باین حال، این مقدار نباید به سادگی به این معنا تفسیر شود که ۹۰ درصد واریانس کل نمرات CQ مستقیماً توسط مداخله تبیین می شود؛ زیرا $\eta^2 p$ سهم اثر گروه را از واریانس باقی مانده مدل، پس از کنترل متغیر هم پرash، نشان می دهد.

از نظر نظری، این یافته را می توان بر اساس چهار دیدگاه مکمل تفسیر کرد. نخست، بر اساس فرضیه ورودی قابل فهم، هشت قسمت ولاگ طی چهار هفته در اختیار گروه آزمایش قرار گرفت و ورودی اصیل، مستمر، غنی از نظر فرهنگی و نسبتاً قابل فهمی برای آنان فراهم شد. مواجهه مداوم با این نوع ورودی می تواند فرصت مناسبی برای آشنایی تدریجی با شیوه های ارتباطی، هنجارها و الگوهای فرهنگی گوناگون ایجاد کند.

دوم، از منظر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی، فرایند درونی سازی طرحواره های فرهنگی می تواند از طریق مواجهه و مشارکت تکرارشونده با ولاگ های فرهنگی در YouTube و با واسطه WhatsApp شکل گیرد ([Lantolf & Thorne, 2006](#)). در این چارچوب، تعامل با محتوای فرهنگی صرفاً به دریافت اطلاعات محدود نمی شود، بلکه می تواند زمینه ای برای تفسیر، مقایسه و بازاندیشی درباره الگوهای فرهنگی فراهم کند.

سوم، بر اساس نظریه یادگیری چندرسانه ای، غنای چندوجهی محتوای ولاگ می تواند به طور هم زمان کانال های پردازش کلامی و دیداری را درگیر کند و در نتیجه، امکان شکل گیری بازنمایی های ذهنی غنی تری از محتوای فرهنگی را نسبت به آموزش صرفاً رسمی فراهم آورد ([Mayer, 2009](#)). ترکیب گفتار، تصویر، حالات چهره، حرکات بدن و بافت موقعیتی در ولاگ ها می تواند درک بهتر موقعیت های ارتباطی و فرهنگی را برای یادگیرندگان تسهیل کند.

چهارم، از دیدگاه یادگیری غیررسمی (Benson (2011)، ماهیت نسبتاً خودراهبر و خودمختار مواجهه با ولاگ می‌توانست فرصت‌هایی برای یادگیری فراهم کند که در کلاس‌های رسمی، به‌ویژه در بافت EFL عراق که دسترسی به محتوای فرهنگی اصیل محدود است، کمتر در دسترس قرار دارند. در نهایت، این فرایند را می‌توان با نظریه خودتعیین‌گری (SDT) نیز تبیین کرد؛ زیرا جنبه‌های داوطلبانه، شخصی و اجتماعی این تجربه یادگیری می‌توانستند نیازهای اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، را تقویت کنند و در نتیجه، به افزایش انگیزش آنان برای یادگیری و تعامل با محتوای فرهنگی منجر شوند (Ryan & Deci, 2000).

یافته‌های این پژوهش با نتایج (Wahidah et al (۲۰۲۶ همسو است که نشان دادند مواجهه مستمر با ولاگ‌ها از طریق YouTube موجب بهبود درک شنیداری، انگیزش و مواجهه زبان‌آموزان EFL با لهجه‌های متنوع شد. با این حال، مطالعه (۲۰۲۶) Wahidah et al با استفاده از روش ترکیبی و تنها با ۲۰ شرکت‌کننده انجام شد، درحالی‌که پژوهش حاضر چهار بُعد هوش فرهنگی را با نمونه‌ای در حدود ۳۰۰ شرکت‌کننده مورد بررسی قرار داد. به همین ترتیب، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج (۲۰۲۶) Darin et al همخوانی دارد که رابطه مثبت و معناداری میان ولاگ و انگیزش گفتاری گزارش کردند؛ با این تفاوت که تمرکز آن پژوهش بر پیامدهای زبانی بود، نه هوش فرهنگی. پژوهش حاضر این حوزه را گسترش می‌دهد و نشان می‌دهد که مواجهه با ولاگ ممکن است نه تنها به مهارت‌های زبانی، بلکه به شایستگی‌های عمیق‌تر بین فرهنگی مورد نیاز برای ارتباط اثربخش میان فرهنگ‌ها نیز مرتبط باشد.

یافته‌ها همچنین با فراتحلیل تلفیقی Harras و Ennam (2025) همسو هستند که بر اهمیت تقویت هوش فرهنگی در بافت EFL و پیامدهای آن برای دانشجویان، ازجمله آگاهی فرهنگی، شایستگی بین فرهنگی، حساسیت فرهنگی و مهارت‌های ارتباطی، تأکید کرده‌اند. پژوهش حاضر شواهد تجربی اولیه‌ای در حمایت از این دیدگاه ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر ولاگ ممکن است به‌عنوان ابزاری برای تقویت این شایستگی‌ها مورد استفاده قرار گیرند. همچنین، Wang و Yu (2025) نشان دادند که زبان‌آموزان EFL رشته‌های انگلیسی از CQ بالاتری نسبت به دانشجویان رشته‌های غیرانگلیسی برخوردار بودند، به‌ویژه در بُعد شناختی. آنان همچنین عواملی مانند دانش فرهنگی، درک تفاوت‌های فرهنگی، آگاهی فرهنگی و مواجهه بین فرهنگی را از عوامل مهم شناسایی کردند. در امتداد این یافته‌ها، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ولاگ می‌تواند نه تنها بُعد شناختی، بلکه هر چهار بُعد هوش فرهنگی را نیز تحت تأثیر قرار دهد.

در ارتباط با سؤال پژوهشی سوم، تحلیل مقایسه‌ای خرده‌مقیاس‌ها مهم‌ترین یافته نظری پژوهش را نشان داد. دو بُعد بیش از سایر ابعاد تحت تأثیر قرار گرفتند: هوش فرهنگی رفتاری ($d = 6.002$) و هوش فرهنگی انگیزشی ($d = 5.053$) که هر دو اندازه اثر بسیار بزرگی نشان دادند. افزایش چشمگیر در بُعد رفتاری را می‌توان تا حدی با مشاهده ولاگ‌ها توضیح داد. ولاگ‌ها به زبان‌آموزان EFL امکان می‌دهند تعاملات فرهنگی واقعی را به‌صورت دیداری مشاهده کنند و ببینند که رفتار و ارتباط چگونه در موقعیت‌های فرهنگی مختلف تحقق می‌یابد. توضیح دیگر آن است که وقتی افراد به‌طور مکرر در معرض پاسخ‌ها و رفتارهای مناسب فرهنگی در موقعیت‌های اصیل قرار می‌گیرند، ممکن است نسبت به ضرورت تغییر و انطباق رفتارهای کلامی و غیرکلامی خود در ارتباطات بین فرهنگی آگاهی بیشتری پیدا کنند.

همچنین، یافته مربوط به بُعد انگیزشی با پژوهش‌های اخیر درباره یادگیری زبان مبتنی بر ولاگ همسو است (Darin (۲۰۲۶) et al رابطه معناداری میان مواجهه با ولاگ و انگیزش گفتاری زبان‌آموزان گزارش کردند. اگرچه انگیزش گفتاری از نظر مفهومی با CQ انگیزشی یکسان نیست، این یافته نشان می‌دهد که مواجهه مستمر با محتوای ولاگ می‌تواند با مشارکت و انگیزش بیشتر همراه باشد. به همین ترتیب، (۲۰۲۶) Wahidah et al الگوهای مثبتی را در زمینه انگیزش گزارش کردند و مواجهه عاطفی و آگاهی اجتماعی - فرهنگی را از مضامین اصلی حاصل از درگیری یادگیرندگان با ولاگ‌های YouTube شناسایی کردند. این یافته‌ها شواهد همگرایی فراهم می‌کنند که ماهیت مواجهه‌محور و شخصی ولاگ‌ها ممکن است به تقویت انگیزش کمک کند.

پژوهش حاضر این شواهد را گسترش می‌دهد و نشان می‌دهد که چنین مواجهه انگیزشی ممکن است در بُعد انگیزشی هوش فرهنگی نیز بازتاب یابد.

این یافته‌ها نشان‌دهنده رابطه‌ای از نظر نظری منسجم میان محتوای ولاگ‌های YouTube و سازوکارهای رشد مرتبط با ابعاد مختلف هوش فرهنگی هستند. در مورد هوش فرهنگی رفتاری، این تبیین با همگرایی دیدگاه [Mayer \(2009\)](#) در نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای و نظریه [Vygotsky \(1978\)](#) پشتیبانی می‌شود. از منظر CTML، بُعد رفتاری CQ بیش از سایر ابعاد ماهیتی چندوجهی دارد؛ زیرا توانایی انطباق لهجه، لحن، سرعت گفتار، حرکات، مکث و حالات چهره در موقعیت‌های بین فرهنگی تا حد زیادی به نشانه‌های دیداری و شنیداری وابسته است. این مؤلفه‌های رفتاری را نمی‌توان صرفاً از طریق یادگیری متنی به‌خوبی مشاهده و تمرین کرد. ولاگ‌های YouTube این مزیت را دارند که بسیاری از این نشانه‌های رفتاری را به‌طور هم‌زمان و در بافت‌های طبیعی و اجتماعی ارائه می‌کنند؛ ویژگی‌ای که می‌تواند در بافت EFL عراق ارزش ویژه‌ای داشته باشد.

با تکیه بر دیدگاه Vygotsky، شرکت‌کنندگان طی هشت قسمت ولاگ در چهار هفته، گویشوران زبان انگلیسی را مشاهده کردند که در موقعیت‌های اجتماعی - فرهنگی ویژه، از مجموعه‌ای از رفتارهای مناسب فرهنگی استفاده می‌کردند. این مشاهده تکرارشونده از طریق YouTube، به‌عنوان یک مصنوع فرهنگی دیجیتال، میانجی‌گری می‌شد و ممکن است به‌تدریج به درونی‌سازی الگوهای رفتاری انطباقی کمک کرده باشد؛ فرایندی که با مفهوم [Vygotsky \(1978\)](#) از درونی‌سازی از طریق مشارکت فرهنگی میانجی‌شده سازگار است ([Lantolf & Thorne, 2006](#)). در مقایسه با مطالعه [Saputro et al \(2020\)](#) که بر توسعه تولید گفتاری تمرکز داشت و با روش ترکیبی و نمونه‌ای کوچک شامل شش دانشجو انجام شد، پژوهش حاضر رویکرد گسترده‌تری اتخاذ کرده است و توسعه هوش فرهنگی و نقش ولاگینگ در بهبود CQ را در میان دانشجویان کارشناسی EFL عراقی بررسی کرده است.

اگرچه ابعاد فراشناختی و شناختی نیز رشد قابل‌توجهی نشان دادند، اندازه اثر آن‌ها کمتر از ابعاد رفتاری و انگیزشی بود. این تفاوت ممکن است نشان دهد که صرف مواجهه با محتوای فرهنگی لزوماً به همان میزان به تغییر در فرایندهای تأملی و شناختی منجر نمی‌شود. مداخله حاضر ممکن است افراد را به‌طور مؤثری در معرض تفاوت‌های فرهنگی قرار داده باشد، اما بررسی عمیق‌تر پیش‌فرض‌های فرهنگی احتمالاً به فعالیت‌های تأملی صریح‌تر، پرسش‌های هدایت‌شده یا گفت‌وگوهای آموزشی نیاز دارد. این تفسیر می‌تواند توضیح دهد که چرا این ابعاد نیز بهبود نشان دادند، اما میزان این بهبود کمتر از ابعاد رفتاری و انگیزشی بود. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند که یادگیری مبتنی بر ولاگ می‌تواند رویکردی مکمل و امیدبخش برای ارتقای هوش فرهنگی دانشجویان کارشناسی EFL عراقی باشد.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر شواهد تجربی قابل‌توجه و از نظر روان‌سنجی پشتیبانی‌شده‌ای ارائه می‌کند که نشان می‌دهد یادگیری دیجیتال ساختاریافته مبتنی بر ولاگ که از طریق WhatsApp تسهیل و با استفاده از ولاگ‌های YouTube ارائه شد، با بهبود هوش فرهنگی در میان دانشجویان کارشناسی EFL عراقی همراه بود. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر یادگیری غیررسمی زبان مبتنی بر ولاگ بر هوش فرهنگی و تعیین بُعدی که بیش از سایر ابعاد از این مداخله تأثیر می‌پذیرد، انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که پیش از مداخله، تفاوت آماری معناداری بین دو گروه وجود نداشت. افزون بر این، مقیاس هوش فرهنگی در میان دانشجویان EFL عراقی از پایایی بالایی برخوردار بود و مداخله مبتنی بر ولاگ با تفاوت معنادار در CQ و به‌ویژه، با تفاوت‌های بسیار بزرگ در ابعاد رفتاری و انگیزشی همراه بود.

این پژوهش به ادبیات نوظهور یادگیری زبان با واسطه فناوری‌های دیجیتال کمک می‌کند، زیرا توجه را از پیامدهای صرفاً زبانی و عاطفی فراتر برده و به هوش فرهنگی معطوف می‌سازد. همچنین، شواهد تجربی اولیه‌ای از بافت EFL عراق درباره ارزش بالقوه یادگیری دیجیتال ساختاریافته مبتنی بر ولاگ برای یادگیری فرهنگی ارائه می‌دهد. از دیدگاه آموزشی، یافته‌ها نشان می‌دهند که مواد فرهنگی دیداری - شنیداری به‌دقت انتخاب‌شده می‌توانند به‌عنوان منابع مکمل مفیدی برای حمایت از درگیری یادگیرندگان

با رویه‌های ارتباطی فرهنگی متنوع مورد استفاده قرار گیرند. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان می‌دهند که ولاگ‌های YouTube، هنگامی که در یک چارچوب یادگیری غیررسمی ساختاریافته و همراه با سطح مناسب مهارت زبانی و حمایت‌های فراشناختی ادغام شوند، ممکن است از رشد CQ حمایت کنند؛ با این حال، این نتیجه باید در پژوهش‌هایی با طرح‌های آزمایشی قوی‌تر تکرار و بررسی شود.

۵.۱. محدودیت‌های پژوهش

در تفسیر یافته‌های تجربی حاضر، باید چند محدودیت روش‌شناختی مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش فاقد تخصیص تصادفی بود و شرایط کنترل، به‌جای مقایسه مستقیم «ویدئو در برابر بدون ویدئو»، مواجهه دیجیتال مبتنی بر ولاگ را با نوعی رسانه متعارف مقایسه می‌کرد. افزون بر این، اندازه‌های اثر بسیار بزرگ مشاهده‌شده در پس‌آزمون، به‌ویژه برای ابعاد رفتاری و انگیزشی، نیازمند تفسیر محتاطانه و بررسی مجدد در نمونه‌ها و بافت‌های آموزشی متنوع هستند. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) نشان دادند که روایی تشخیصی میان چهار بُعد CQ در این نمونه محدود است؛ بنابراین، استنباط‌های بسیار دقیق درباره تغییر هر یک از ابعاد باید با احتیاط انجام شوند و این یافته، تصمیم پژوهش برای تمرکز اصلی بر نمره کلی CQ را تقویت می‌کند. افزون بر این، از آنجا که دوره مداخله تنها شامل هشت جلسه بود، میزان ماندگاری بلندمدت این پیامدها و ثبات آن‌ها در دوره‌های پیگیری طولانی‌تر همچنان باید بررسی شود.

۵.۲. پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

با وجود یافته‌های معنادار، پژوهش حاضر نیز همانند هر مطالعه دیگری دارای محدودیت‌هایی است و پژوهش‌های تکمیلی ضروری هستند. به‌ویژه، انجام مطالعات طولی برای ارزیابی و بررسی ماندگاری بلندمدت رشد هوش فرهنگی توصیه می‌شود. همچنین، استفاده از طرح‌های روش ترکیبی می‌تواند یافته‌های کمی پژوهش حاضر را با داده‌های کیفی تکمیل کند و به درک عمیق‌تر تجربه یادگیرندگان کمک نماید. پژوهش‌های آینده همچنین می‌توانند ولاگ‌ها را با سایر انواع رسانه‌های دیجیتال مقایسه کنند تا مشخص شود کدام ویژگی‌های ولاگ، در صورت وجود، مسئول پیامدهای مشاهده‌شده هستند. تکرار این پژوهش در بافت‌های متنوع آموزشی برای ارزیابی اعتبار بین فرهنگی و قابلیت تعمیم یافته‌ها ضروری است. افزون بر این، مطالعات آینده می‌توانند نقش متغیرهای تفاوت‌های فردی، مانند جنسیت و سطح مهارت زبانی را به‌عنوان تعدیل‌گرهای احتمالی اثر ولاگینگ بر هوش فرهنگی بررسی کنند. در نهایت، پژوهش کنش‌پژوهانه توسط مدرسان شاغل در محیط‌های واقعی و اصیل کلاس درس می‌تواند بینش‌های عملی ارزشمندی درباره اجرای مداخلات مبتنی بر ولاگ فراهم آورد. هیچ‌گونه بودجه‌ای برای انجام این پژوهش دریافت نشده است و هیچ تعارض منافع مالی یا غیرمالی مرتبطی برای گزارش وجود ندارد. نویسندگان هیچ تعارض منافع بالقوه‌ای را گزارش نکرده‌اند. در آماده‌سازی این مقاله، نویسندگان از ChatGPT (GPT-5.6 Luna) صرفاً برای بهبود نگارش و اصلاح دستور زبان انگلیسی، املاء، نشانه‌گذاری و روانی متن انگلیسی استفاده کرده‌اند. نویسندگان مسئولیت کامل محتوای مقاله و دقت علمی آن را بر عهده دارند.

References

- Alsajjad Albalawee, H. H., Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2024). The relationships between EFL students' cultural intelligence, emo-sensory intelligence, language learning strategies, and English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 16(33), 1–22. <https://doi.org/10.22034/elt.2023.58599.2569>
- Andi, A. R., & Weda, S. (2025). The effect of YouTube videos in improving students' listening skill. *International Journal of Language, Education, and Literature*, 2(2), 102–110.

- Ang, S., & Inkpen, A. C. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. *Decision Sciences*, 39(3), 337–358.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2015). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. Routledge.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335–371.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 7–16). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230306790_2
- Codreanu, T., & Combe, C. (2019). Vlogs, video publishing, and informal language learning. In M. Dressman & R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 153–168). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch10>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Dahmardeh, M., & Hejazian, F. (2025). Home cultural attachment among Iranian undergraduates of foreign languages. *International Journal of Society, Culture & Language*, 13(1), 54–71. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2024.2031318.3520>
- Dahmardeh, M., & Hejazian, F. (2026). Cultural intelligence among Iranian foreign language undergraduates: An exploratory study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 32(1), 123–145.
- Darin, S. F. S., Fikriyah, V. N., Setiawan, A. A., & Tarihoran, N. (2026). The correlation between vlog-based learning and students' speaking motivation. *Journal of English Language and Education*, 1(13). <https://doi.org/10.31004/jele.v1i13.2420>
- Dressman, M., & Lee, J. S. (2021). IDLE in the classroom: Learner-driven strategies for English language learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(4), 181–187. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1929802>
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Fathi, J., & Barkhoda, J. (2021). Exploring the effect of flipped classroom on EFL learners' reading achievement and self-efficacy. *Journal of Foreign Language Research*, 11(3), 435–452. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2021.330102.889>
- Harras, L. E., & Ennam, A. (2025). The cultivation of cultural intelligence in the EFL classroom: Requirements, outcomes and implications for language teaching and learning: An interpretive

- meta-synthesis study. *International Journal of Language and Literary Studies*, 7(3).
<https://doi.org/10.36892/ijlls.v7i3.2133>
- Hasan, H. J., & Vaez-Dalili, M. (2025). Effects of three types of glosses on Iraqi EFL learners' incidental vocabulary learning from audiovisual input. *Innovare Journal of Education*, 13(4).
<https://doi.org/10.22159/ijoe.2025v13i4.54987>
- He, J., Gao, B., & Wang, Y. (2025). From attraction to retention: How vlogger attributes, vlog news content quality, and platform features affect continuance intention of vlog news. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(14), 9151–9172.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2423334>
- Jin, S. (2023). Speaking proficiency and affective effects in EFL: Vlogging as a social media-integrated activity. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 586–604.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13381>
- Khaleefa, L. A. M. (2024). The effect of online platform videos on Iraqi EFL learners' achievements in writing skill at the university level. *Journal of Language Studies*, 8(10), 203–222.
<https://doi.org/10.25130/Lang.8.10.11>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lai, C., & Sundqvist, P. (2025). Research agenda: Synergizing in-class and out-of-class language learning with technology. *Language Teaching*, 1–22.
<https://doi.org/10.1017/S026144482500014X>
- Lai, C., & Wang, Q. (2025). Online informal learning of English and receptive vocabulary knowledge: Purpose matters. *ReCALL*, 37(1), 62–78. <https://doi.org/10.1017/S095834402400017X>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lee, J. S. (2020). Informal digital learning of English and strategic competence for cross-cultural communication: Perception of varieties of English as a mediator. *ReCALL*, 32(1), 47–62.
<https://doi.org/10.1017/S0958344019000181>
- Lee, J. S., & Dressman, M. (2018). When IDLE hands make an English workshop: Informal digital learning of English and language proficiency. *TESOL Quarterly*, 52(2), 435–445.
<https://doi.org/10.1002/tesq.422>
- Liu, G. L., Zhang, Y., & Zhang, R. (2024). Examining the relationships among motivation, informal digital learning of English, and foreign language enjoyment: An explanatory mixed-method study. *ReCALL*, 36(1), 72–88. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000204>
- Liu, J., & Lee, J. S. (2026). Enhancing intercultural competence through self-efficacy, grit, and informal digital learning of English. *ReCALL*, 38(2), 224–239.
<https://doi.org/10.1017/S0958344025100414>

- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Edward Arnold.
- Meteab, A. L. S. A. A., & Alquraishy, A. P. S. W. (2021). Vocabulary acquisition through multimedia in an Iraqi EFL context. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(1), 2492–2501. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.1125>
- Mohammed, I. J., & Al-Bakri, S. A. (2022). Iraqi EFL university students' cultural intelligence and language proficiency: A correlational study. *Journal of Language Studies*, 5(3), 56–65. <https://jls.tu.edu.iq>
- Pagoto, S., Xu, R., Bannor, R., Idiong, C., Goetz, J., & Fernandes, D. (2024). Comparing synchronous and asynchronous remotely delivered lifestyle interventions: Protocol for a randomized noninferiority trial. *JMIR Research Protocols*, 13, e65323.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Saber, A. F. (2025). Examining the effectiveness of authentic video materials in developing speaking skills among undergraduate EFL Iraqi learners. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 32(11, Part 2). <https://doi.org/10.25130/jtuh.32.11.2.2025.24>
- Saputro, T. H., Tafsirudin, I. C., & Farah, R. R. (2020). The use of vlog in improving students' oral language production: A case study. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 13(1), 135–158.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Socket, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Sukmawati, Desi; Masykuri, Edi Sunjayanto; Triana, Juita, (2025). An Asynchronous Learning to Improve Vocabulary Building by Using YouTube Channel. *Scripta: English Department Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.37729/scripta.v12i1.6331>
- Sun, L., Cheung, W. M., & Lin, C. H. (2026). Studying the use of and motivation for vlog-assisted informal language learning (VAILL): Questionnaire development and validation. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1. <https://doi.org/10.1080/17501229.2026.2678319>
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [Doctoral dissertation, Karlstad University].
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

- Tafazoli, D. (2021). Teachers' readiness for online language teaching: An ecological approach. *Journal of Foreign Language Research*, 11(3), 393–416. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2021.331144.896>
- Teixeira, K. A. D. S., & Zanela Klein, A. (2024). The development of cultural intelligence (CQ) in situated learning. *SAGE Open*, 14(4), 21582440241288056.
- Thorne, S. L. (2017). Digital literacies. In M. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 192–218). Routledge.
- Toffoli, D., & Perrot, L. (2017). Autonomy, the online informal learning of English (OILE) and learning resource centers (LRCs): The relationships between learner autonomy, L2 proficiency, L2 autonomy and digital literacy. In M. Cappellini, T. Lewis, & A. Rivens Mompean (Eds.), *Learner autonomy and Web 2.0* (pp. 198–228). Equinox.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four-factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4), 295–313.
- Virdaus, V. V., Rahmasari, A., & Rifaâ, S. (2024). Vlog-based language teaching with YouTube media in teaching speaking for high school. *Journal of Development Research*, 8(2), 98–109.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wahidah, F. S., Mujiyanto, J., Rukmini, D., & Rustipa, K. (2026). Authentic spoken English on YouTube: Integrating YouTube vlogs into mobile-assisted extensive listening for EFL students. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 8(1), 1–14.
- Wang, Z., & Yu, S. (2025). Does foreign language learning influence EFL learners' cultural intelligence (CQ)? A mixed-methods approach to exploring EFL learning as a contributor to CQ. *Acta Psychologica*, 248, 104387. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104387>
- Zhan, M., Annamalai, N., Huang, R., Niu, C., Uktamovich, G. I., & Vokhidovich, N. A. (2026). The impact of vlog-driven task-based language teaching on English speaking proficiency: A case study in a Chinese high school. *World Journal of English Language*, 16(4), 426–437.
- Zhang, M., & Wu, C. (2024). Vlog-based EFL teaching model for university students: Impact on speaking skills and engagement. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 146–147. <https://doi.org/10.20319/ictel.2024.146147>
- Zou, M., Teng, M. F., Soyoof, A., & He, X. (2025). Informal digital learning of English (IDLE) as form-focused and meaning-focused activities: Refining its measurement and examining its predictive role in L2 achievement and confidence. *International Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 393–408. <https://doi.org/10.1111/ijal.12781>