

درآمدی بر آسیب‌شناسی تدریس فرهنگ در ایران: بررسی رابطه بین فرهنگ‌زدایی و هوش هیجانی در بین زبان‌آموزان انگلیسی

رباب خسروی*

استادیار ادبیات انگلیس، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران

سیده آرزو رفیعی**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۱۳، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۰۸، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

زبان‌آموزانی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند، ممکن است در حین یادگیری زبان مقصد دچار نوعی بحران هویت شوند. مطالعه حاضر به بررسی رابطه بین فرهنگ‌زدایی و هوش هیجانی در میان زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد و بر آن است که دریابد آیا فرایند رویارویی زبان‌آموزان با زبان انگلیسی، منجر به بیگانگی فرهنگی در آنان می‌شود. به این منظور ۸۰ دانشجوی زبان انگلیسی دانشگاه زنجان در پژوهش شرکت داده شدند و از آن‌ها خواسته شد که به تست وابستگی فرهنگ بومی (پیشقدم، ۲۰۱۲) و نیز تست هوش هیجانی (شات و همکاران، ۱۹۹۸) پاسخ دهند. نتایج تحقیق نشان داد که رابطه معناداری بین فرهنگ‌زدایی و هوش هیجانی وجود دارد. از آنجاکه مسئله آموزش زبان انگلیسی در ایران و تأثیرات احتمالی آن بر هویت فرهنگی، حائز اهمیت بسیاری است، بررسی تأثیرات احتمالی فرهنگ زبان انگلیسی بر هویت زبان‌آموزان ایرانی، می‌تواند در مسائل آموزش زبان راهگشا باشد. به‌ویژه توصیه می‌شود که برنامه‌ریزان درسی، توجه ویژه‌ای به بایدها و نبایدهای گنجاندن مقوله فرهنگ در کتب آموزشی زبان انگلیسی داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: تدریس فرهنگ، فرهنگ‌زدایی، هوش هیجانی، هویت فرهنگی، زبان‌آموزان انگلیسی.

* نویسنده مسئول: تلفن: ۰۲۴-۳۳۰۵۴۱۲۰، دورنگار: ۰۲۴-۳۲۲۸۳۲۰۱، رایانامه: rkhosravi@znu.ac.ir

** تلفن: ۰۲۴-۳۳۰۳۱۱، دورنگار: ۰۲۴-۳۲۲۸۳۲۰۱، رایانامه: arezoo.rafi24@gmail.com

۱- مقدمه

از آنجا که افراد متعلق به هر جامعه‌ای از زاویه دید فرهنگ خاص خود به جهان می‌نگرند، بی‌توجهی به مقوله آگاهی فرهنگی (Cultural Competence) (یعنی توجه به عناصری همچون عادت‌ها، باورها، هنجارهای اجتماعی، زبان بدن، اتیکت و غیره در فرهنگ‌های مختلف) منجر به ناکارایی در ارتباطات زبان مقصد می‌شود. فلذا برخی محققان که معتقدند فرهنگ مؤلفه‌گریزناپذیری در فرایند آموزش زبان است، آموزش فرهنگ را مورد تأکید و توجه ویژه قرار داده‌اند. تحقیقات بسیاری به اهمیت رابطه تنگ‌انگ بین آموزش زبان دوم و فرهنگ زبان مقصد پرداخته‌اند (بایرم، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴، ۱۹۹۷؛ کرمش، ۱۹۸۸، ۲۰۱۳، ۱۹۹۳؛ کرمش و سالیوان، ۱۹۹۶). همچنین پژوهش‌های زیادی به اهمیت تدریس فرهنگ در یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند (عباس پور، رجایی نیا و زارع ۲۰۱۲؛ پوربا ۲۰۱۱؛ فارینا و روزینا ۲۰۱۴؛ ساریگول و اشتون ۲۰۱۴).

با این همه تحقیقات دیگری نیز در راستای نفی ضرورت آموزش فرهنگ وجود دارد؛ برای مثال، پیشقدم و نواری (۲۰۰۹) نه به مقوله غنی‌تر شدن فرهنگی، بلکه به مسئله فقیرتر شدن فرهنگی در میان زبان‌آموزان پرداخته‌اند. در حقیقت، جهانی شدن امر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و استفاده از منابعی که آکنده از ارزش‌های حاکم بر زبان مقصد است، می‌تواند از تبادل فرهنگی پا فراتر نهد و به نوعی رسوخ فرهنگ زبان مقصد و فرهنگ‌زدایی از جامعه مبدأ منجر شود. از این‌رو، برخی دیگر از محققان، به ضرورت آموزش فرهنگ به دیده تردید می‌نگرند. آلپتکین (۲۰۰۲) مهارت‌های ارتباطی بین‌فرهنگی را بر مهارت‌های بومی‌وار (Native-like) ارجح می‌داند و معتقد است که در جایی که انگلیسی در بسیاری از نقاط جهان، در راستای مقاصد منحصراً کاربردی (ارتباطات حرفه‌ای، مطالعات دانشگاهی، مشاغل بازرگانی و غیره) به کار می‌رود، مسائل مربوط به جزئیات آداب و رسوم فرهنگ بریتانیایی و یا کمرنگ بودن تشریفات در فرهنگ امریکایی موضوع کم‌اهمیتی به نظر می‌رسد.

آموزش فرهنگ زبان انگلیسی در ایران، از دو حالت متضاد افراط و تفریط آسیب‌پذیر و نیازمند بازننگری و سیاست‌گذاری است. از سویی آموزش فرهنگ زبان انگلیسی در مدارس، کاملاً مغفول مانده است؛ چنانکه دانش‌آموزان -به‌خصوص افرادی که در آموزشگاه‌های آزاد زبان حضور نیافته‌اند- پس از پایان دوره دبیرستان مهارت بسیار ناچیزی در گفت و شنود زبان انگلیسی دارند؛ از سویی دیگر، برخی از مدرسان آموزش زبان در آموزشگاه‌های آزاد، گرایش نامعقولی به اخذ فرهنگ انگلیسی‌زبانان و تطابق کامل با انگلیسی استاندارد (به‌ویژه انگلیسی

امریکایی) از خود نشان می‌دهند و در این رابطه، تا بدانجا پیش می‌روند که استخدام مدرسان در آموزشگاه‌ها را منوط به تکلم به یکی از دو لهجه بریتانیایی یا امریکایی می‌دانند و بر این باورند که دانش زبانی معلم، بستگی مستقیمی با غلظت لهجه او دارد (پیشقدم و صبوری، ۲۰۱۱).

اگرچه نفس ضرورت آگاهی فرهنگی انکارشدنی نیست، در مورد رویکرد مناسب در محدوده ارتباط فرهنگی تردیدهایی وجود دارد؛ برای مثال، بادا (۲۰۰۰:۱۰۰) خاطرنشان می‌سازد که آگاهی از ارزش‌های فرهنگی، لزوماً به معنای ترغیب زبان‌آموزان به اتخاذ آن ارزش‌ها نیست، به‌ویژه از آنجاکه ارزش‌های فرهنگی رایج، راه درازی را پیش رو دارند و می‌بایست خود را ارتقاء دهند تا به شکلی جهان‌شمول‌تر ظاهر شوند و از خودمحوری بیش از حد، فاصله گیرند.

آموزش فرهنگ زبان انگلیسی در جامعه ایران، نمی‌تواند بدون توجه به باورهای مذهبی، تاریخ فرهنگی، و سنت‌ها و ارزش‌های حاکم بر جامعه ایرانی صورت پذیرد؛ به‌عبارت‌دیگر، به نظر می‌رسد باید توازنی بین عناصری از آموزش فرهنگ که دانستن آن‌ها، برای برقراری ارتباط مؤثر و کارآمد اجتناب‌ناپذیر است از یک سو، و آسیب‌پذیری زبان‌آموزان در برابر جنبه‌هایی از فرهنگ زبان انگلیسی که در عرف جامعه، مطلوبیت کمتری دارند، از سوی دیگر، برقرار شود تا تسلط بیشتر به زبان مقصد، آگاهانه‌تر صورت پذیرد.

پیشقدم (۲۰۱۱) معتقد است که کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاه‌ها با کلاس‌های آموزشی دیگر رشته‌ها تفاوت بنیادی دارد؛ چرا که در این کلاس‌ها دانشجویان با فرهنگی غیر از فرهنگ بومی تعامل دارند. در حقیقت، دیالوگی که بین فرهنگ بومی و فرهنگ زبان مقصد برقرار می‌شود، می‌تواند به شکل‌گیری هویت فرهنگی جدیدی منجر شود.

اصطلاح هوش هیجانی (Emotional Intelligence) که به آن هوش عاطفی و یا احساسی نیز گفته می‌شود، اولین بار به‌وسیله جان مایر و پیترو سالووی عنوان شد و آن عبارت است از توانایی فرد در شناخت و کنترل عواطف خود و دیگران. در سال ۱۹۹۵ در کتاب هوش هیجانی دانیل گلمن این مفهوم را به‌طور مشروح وارد مباحث تخصصی روان‌شناسی و علوم رفتاری کرد. گلمن هوش هیجانی را توانایی یا مهارتی دانست که با استفاده از اطلاعات عاطفی، هدایت فرایند تفکر را بر عهده می‌گیرد. در این راستا، هوش هیجانی یا توانایی تمییز پیامدهای مثبت و منفی احساسات، مؤلفه مهمی است که توضیح می‌دهد که چرا افرادی با ضریب هوشی بالاتر در زمینه تحصیلی، الزاماً در دیگر عرصه‌های زندگی موفق‌تر نیستند؛

به عبارت دیگر، هوش هیجانی، ضریب هوشی نیست، اما می‌تواند به همان نسبت یا بیش از آن در موفقیت فرد مؤثر باشد.

نقش هوش هیجانی در موفقیت فردی در عرصه‌های مختلف از جمله روان‌شناسی و مدیریت مورد مطالعه قرار گرفته است. اما اهمیت هوش هیجانی، تنها به بهینه سازی و مدیریت ارتباطات انسانی منحصر نمی‌شود، بلکه در امر آموزش و به‌ویژه آموزش زبان نیز به تفصیل به آن پرداخته شده است. به نظر می‌رسد که مطالعه و بررسی رابطه میان هوش هیجانی و میزان وابستگی زبان‌آموزان ایرانی به فرهنگ بومی می‌تواند به برآورد دقیق‌تری از وضعیت کنونی آموزش زبان منجر شود. در این زمینه لازم است آسیب‌پذیری‌های احتمالی زبان‌آموزان مورد مطالعه قرار گیرد؛ به ویژه از آن‌روی که براساس نتایج مطالعه حاضر، دانشجویانی که از هوش هیجانی بیشتری برخوردارند، در برابر این قسم رسوخ فرهنگی آسیب‌پذیرتر هستند.

۲- پیشینه تحقیق

۲-۱- تاریخچه تدریس فرهنگ

روش‌ها و رویکردهای گوناگون به امر آموزش زبان، به انحاء مختلف بر ضرورت ادغام آموزش فرهنگ و آموزش زبان توجه دارد و تدریس ابعاد مختلف فرهنگ، زبان مقصد را به طرق گوناگون در برنامه درسی خود گنجانده‌اند. امروزه برخی از این روش‌ها منسوخ شده و برخی دیگر همچنان جزو مباحث مطرح در آموزش زبان هستند. سابقه تدریس فرهنگ به قرن هفدهم میلادی بر می‌گردد که در آن، با استفاده از وسایل کمک آموزشی (Realia) به تدریس پرداخته می‌شد (ریساگر، ۲۰۰۷).

به گفته کلیر کرمش که از چهره‌های مطرح در آموزش فرهنگ در زبان خارجی است، تا دهه هفتاد میلادی، فرهنگ به‌مثابه بعد انسانی یا مردمی مطالعات زبان محسوب می‌شد؛ سپس در دهه‌های هفتاد و هشتاد و به دنبال رویکرد ارتباطی به تدریس زبان، فرهنگ به‌مثابه روش زندگی و رفتارهای روزمره افراد یک جامعه که با تجارب، حافظه ملی و آرمان‌های مشترک به هم پیوند یافته‌اند و شهروندان متنی اجتماعی محسوب می‌شوند که به زبان بومی کشور خاصی سخن می‌گویند، در نظر گرفته شد (کرمش، ۲۰۱۳: ۶۴). در این راستا فرهنگ با «س حرف بزرگ» (Big C Culture) عبارت است از جنبه‌های بارز و مشهور فرهنگ مانند تاریخ، فرهنگ عامه، مشاهیر هنری و ادبی، موسیقی، غذاها که در اولین مراحل یادگیری زبان، خود را نشان می‌دهند یا هر آنچه که در حین آموختن زبان مقصد مشهود و بدیهی به نظر می‌رسد. فرهنگ با

«س حرف کوچک» (Little c Culture) به ابعاد نهفته و پنهان یک فرهنگ مانند سبک‌های ارتباطی، نشانه‌های کلامی و غیرکلامی، هنجارهای فرهنگی، نحوه رفتار اجتماعی مطلوب، اسطوره‌ها، افسانه‌ها، ارزش‌ها، باورها و غیره اطلاق می‌شود. (کرمش، ۲۰۱۳: ۶۶-۶۵).

۲-۱-۱- روش‌های تدریس

به گفته لارسن-فریمن (۲۰۰۰) روش ترجمه گرامری یا روش کلاسیک که یکی از قدیم‌ترین روش‌های آموزش زبان است، در تدریس فرهنگ به کار می‌رفت که در آن فرهنگ مترادف با ادبیات و هنرهای زیبا بود.

با ظهور روش‌های دیگر آموزش زبان از جمله روش مستقیم (Direct Method) به مقوله فرهنگ از زاویه جدیدی نگریسته شد. به این لحاظ، تاریخ مردمی که به زبان مقصد سخن می‌گویند؛ جغرافیای کشورهایی که زبان مقصد در آن‌ها تکلم می‌شود؛ اطلاعات مربوط به زندگی روزمره انگلیسی‌زبانان (لارسن-فریمن، ۲۰۰۰: ۲۹) و رفتارها و منش روزمره سخن‌گویان زبان مقصد (لارسن-فریمن، ۲۰۰۰: ۶۶) مورد توجه ویژه قرار گرفت.

به گفته لارسن-فریمن (۲۰۰۰) فرهنگ در روش شفاهی-زبانی (Audio-lingual Method) عبارت است از رفتار و سبک زندگی روزمره در نزد مردمی که به زبان مقصد صحبت می‌کنند. استفاده از زبانی که مناسب گویش محاوره‌ای است یا به لحاظ اجتماعی-زبان شناسی صحیح است، بیان‌کننده آن است که در روش شفاهی-زبانی به ضرورت تدریس فرهنگ با «س کوچک» در سال‌های اولیه یادگیری زبان تکیه می‌شود.

در برخی روش‌های نوین (Innovative Method) همچون دو روش صامت (Silent Way) و آموزش زبان ارتباطی (Community Language Learning) فرهنگ به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از آموزش و یادگیری زبان تلقی می‌شود. روش یادگیری جمعی که چارلز کرن (Charles E. Curren) مطرح کرده است، در آموزش زبان خارجی و دوم از یادگیری مشاوره‌ای بهره می‌جوید. در این روش از تکنیک‌هایی استفاده می‌شود که در مشاوره گروهی برای کمک به افرادی که از مشکلات روانی یا عاطفی رنج می‌برند. گروه‌ها همان جوامع (Communities) هستند و این روش بر احساسات فردی زبان‌آموزان و نیز واکنش‌های آنان به آموزش زبان تکیه دارد؛ بدان معنا که زبان‌آموزان به زبان مادری خود از هر دری سخن می‌گویند و معلم-مشاور این جملات را به زبان انگلیسی ترجمه می‌کند؛ سپس زبان‌آموز جملات معلم را برای اعضای گروه تکرار می‌کند (ریچاردز و

اشمیت، ۲۰۱۰: ۱۰۰). روش تلقین‌پذیری (Suggestopaedia) که لوزانوف (Lozanov) بلغاری تبار آن را مطرح کرده است، از گفت‌وگوها و موقعیت‌های روزمره و ترجمه آن (به خصوص با استفاده از موسیقی، جلوه‌های بصری و تمرینات آرمیدگی) استفاده می‌کند تا امر یادگیری را آسان‌تر و مؤثرتر سازد. در حقیقت، تلقین‌پذیری استفاده آموزشی از روش «تلقین‌شناسی» است که به تأثیر تلقین در رفتار انسان می‌پردازد. (ریچاردز و اشمیت، ۲۰۱۰: ۵۷۲).

۲-۲- اهمیت آموزش فرهنگ

در سال‌های اخیر، آموزش فرهنگ به طرز فزاینده‌ای در آموزش زبان انگلیسی اهمیت یافته است. هال و هوینگس، ۲۰۰۱: ۱۸۶) فرهنگ را بعد پنجم آموزش زبان، علاوه بر چهار مهارت دیگر برمی‌شمرند. کرمش در این رابطه می‌نویسد:

اگر زبان را فعل اجتماعی تعریف کنیم، فرهنگ را باید قلب آموزش زبان بدانیم. آگاهی فرهنگی را باید نوعی توانمندسازی مهارت زبانی تلقی نمود... و اینکه فرهنگ در آموزش زبان، امری فراتر از یک مهارت پنجم غیرضروری یا تشریفاتی است که صرفاً به آموزش گفت‌وشنود یا خواندن و نوشتن ضمیمه شود (کرمش، ۱۹۹۳).

همچنین شومان (۱۹۷۸) در نظریه مدل فرهنگ‌پذیری بر این باور است که فرایند یادگیری زبان دوم، به صورت مستقیم به فرایند فرهنگ‌پذیری مرتبط می‌شود. وی معتقد است که میزان آشنایی با فرهنگ زبان مقصد، شاخص تعیین‌کننده موفقیت زبان‌آموزان است. گنس و بادا (۲۰۰۵) تأکید می‌کنند که یادگیری زبان دوم، بدون آگاهی از عاداتها و برخوردهای افرادی که به زبان مقصد تکلم می‌کنند، امری بی‌معنی به نظر می‌رسد.

پولورنس (۲۰۱۴) معتقد است که ضرورت تدریس فرهنگ امری گریزناپذیر است؛ زیرا به استدلال وی غیرمنطقی است که زبان‌آموزان راجع به مردمی که در حال یادگیری زبانشان هستند، هیچ چیزی ندانند. در همین راستا مک دویت (۲۰۰۴) نیز معتقد است که محال است بتوان یادگیری زبان دیگری را مستقل از فرهنگ آن تصور کرد؛ چرا که زبان تأثیر می‌گذارد و یاد گرفتن هر زبان، ماهیتاً زبان‌آموزان را در معرض زبان مقصد قرار می‌دهد. براون (۲۰۰۷) معتقد است که فرهنگ و زبان تفکیک‌ناپذیرند و می‌گویند:

زبان بخشی از فرهنگ و فرهنگ بخشی از زبان است. هر دو با ظرافت بسیار در هم تنیده‌اند؛ به نحوی که نمی‌توان بدون آسیب زدن به بخش عمده‌ای از زبان یا فرهنگ، یکی را از

دیگری جدا کرد. برگرفتن زبان دوم (به استثنای برگرفتن ابزاری یا تخصصی-کاربردی آن) به معنای برگرفتن فرهنگ دوم نیز هست (براون، ۲۰۰۷: ۹۰-۱۸۹). همچنین، آموزش فرهنگ می‌تواند عامل تأثیرگذاری در میزان انگیزه زبان‌آموزان باشد. هم‌رلی (۱۹۸۲) می‌گوید که تدریس فرهنگ در هنگام تدریس زبان، می‌تواند میزان انگیزه دانشجویان را اعتلا بخشد و نقش انگیزشی چشمگیری داشته باشد. از آنجا که آموزش فرهنگ در کلاس درس، به‌ناچار بر روشی پویا و هیجان‌انگیز مبتنی است، فعالیت‌های کلاسی مربوط به آموزش فرهنگ زبان‌آموزان را به طرز مستقیم‌تر و ملموس‌تری، در برخورد با مردمی از فرهنگ دیگر قرار می‌دهد و می‌تواند روند یادگیری زبان دوم را سرعت بخشد.

۲-۳- عوارض جانبی تدریس فرهنگ

اگرچه تعامل تنگاتنگ زبان و فرهنگ امری اجتناب‌ناپذیر و آموزش فرهنگ در کلاس درس ضروری است، تردیدهایی در زمینه تأثیرات احتمالی و نه چندان مطلوب تدریس فرهنگ وجود دارد. پیشقدم معتقد است که تدریس فرهنگ می‌تواند به‌نوعی استحاله هویتی منجر شود. وی معتقد است که دیالوگ حاکم بر کلاس‌های آموزش زبان-برخلاف کلاس‌های دیگر رشته‌ها که در آن‌ها تبادل فرهنگی اندکی صورت می‌گیرد- می‌تواند به لحاظ ارتباط بین‌فرهنگی و تأثیری که بر هویت فردی دانشجویان می‌گذارد، به‌ویژه مهم باشد.

گالاجا (۲۰۱۱) معتقد است که کلاس زبان می‌تواند تأثیر مثبتی بر شکل یادگیری هویتی دانشجویان بگذارد و حتی می‌تواند به شکل‌گیری هویت زبانی جدیدی منتهی شود. از این‌رو بررسی وابستگی‌های فرهنگی زبان‌آموزان می‌تواند در تحلیل شرایط حاکم بسیار مهم باشد. به دنبال فراخوان نورتون (۱۹۹۵) برای اتخاذ رویکردی اجتماعی در مطالعات زبان دوم، امروزه جست‌وجو درباره رابطه بین زبان و هویت، به یکی از حیطه‌های مهم پژوهشی بدل شده است. بیشتر این مطالعات به مقوله هویت رویکردی پس‌اساختارگرایانه دارند (بلاک، ۲۰۰۷) و در آن‌ها به هویت به مثابه امری سیال و چندوجهی نگریسته می‌شود که تحت تأثیر متن اجتماع شکل می‌پذیرد. پژوهش‌های فراوانی تأثیر یادگیری زبان دوم/خارجی را بر هویت زبان‌آموزان بررسی کرده‌اند (برای مثال تسو ۲۰۰۵؛ فرنیا و رجا ۲۰۰۹؛ پیترسون و کولترین ۲۰۰۳؛ گو ۲۰۱۰؛ کانوو نورتون ۲۰۰۳؛ پاولنکو ۲۰۰۳).

تسو (۲۰۰۵) در مقاله خود با عنوان تأثیر آموزش فرهنگ بر آموزش زبان خارجی، برای آموزش فرهنگ در دو کلاس آموزش زبان سطح مقدماتی، طی یک نیمسال آموزشی، از

ترکیب مردم‌شناسی و روش آموزش فعالیت محور استفاده کرده است. نتایج حاکی از آن است که با تلفیق و گنجاندن فرهنگ در کلاس‌های آموزش زبان، تسلط و مهارت زبان‌آموزان به‌طور چشمگیری بهبود یافته است.

در مطالعه‌ای دیگر، فرنی و رجا (۲۰۰۹) با استفاده از رویکردی مقایسه‌ای و از طریق بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های رفتاری در دو فرهنگ ایرانی و امریکایی، به بررسی نقش فرهنگ پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که اگر یک ایرانی بخواهد در جامعه امریکایی تعامل درست برقرار کند، نه تنها باید زبان آن‌ها را بیاموزد، بلکه باید بر الگوهای ارتباطی جامعه در موقعیت‌های مختلف نیز تسلط داشته باشد.

پیترسون و کولترین (۲۰۰۳) نیز در مقاله‌ای با عنوان فرهنگ در آموزش زبان دوم، به نقش تأثیرگذار فرهنگ و اهمیت آن در آموزش زبان دوم تأکید می‌کنند. آن‌ها معتقدند زبان‌آموزان باید بدانند که الگوهای رفتاری و لحن کلامی که در زبان آن‌ها مناسب است، ممکن است در زبان‌های دیگر تعبیری متفاوت داشته باشد.

مسئله مهم دیگری که درک ما را از رابطه یادگیری زبان و فرهنگ افزایش می‌دهد، عبارت است از مقوله «جامعه‌ی خیالی». کانو و نورتون (۲۰۰۳) جامعه خیالی (Imagined Community) را این‌گونه تعریف می‌کنند: «جامعه خیالی به گروهی از مردم اشاره می‌کند که با آن‌ها نه به صورت ملموس و دسترس‌پذیر، بلکه از طریق قدرت تخیل ارتباط برقرار می‌کنیم». (۲۴۱)

در ادامه کار اندرسون (۱۹۹۱) که مفهوم جامعه خیالی را برای نخستین بار مطرح کرده بود، نورتون (۲۰۰۱) این مفهوم را به بحث آموزش زبان وارد کرد. در مطالعه‌ای که وی بر دو مهاجر بزرگسال انجام داد، نتایج حاکی از آن بود که محدوده جامعه‌ای که زبان‌آموزان مورد مطالعه در آن به سر می‌برند، مرزهایی به‌مراتب فراتر از چهاردیواری کلاس دارد. وی همچنین خاطرنشان کرد که هر یک از این دو زبان‌آموز جامعه خیالی خاص خود را دارند. مقصود نورتون از «جامعه» عبارت است از آن دسته از افرادی که گرچه در دسترس نیستند، اما در عین حال، زبان‌آموزان مشتاق‌اند که در خیال خود، با آن‌ها در ارتباط باشند. می‌توان گفت که مفهوم «جامعه خیالی» با وجود یک «هویت خیالی» ارتباط تنگاتنگی دارد (پاولنکو و نورتون، ۲۰۰۷). ریسگر (۲۰۰۶) بر این باور است که یکی از قوی‌ترین انگیزش‌های کسانی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند «عضویت آن‌ها در جامعه خیالی جهانی است» (ریسگر، ۲۰۰۶: ۲۳). در نتیجه به علت رابطه‌ای که بین عوامل آموزش زبان، فرهنگ، و هویت

وجود دارد، و نیز استیلای امپریالیستی زبان انگلیسی در جهان، می‌توان استدلال کرد که یادگیری زبان انگلیسی، می‌تواند تهدیدی برای وابستگی‌های ملی و بومی باشد. به همین سبب در بستر آموزشی کشوری همانند ایران، بررسی و مطالعه مقوله هویت در زبان‌آموزان انگلیسی، از جمله هویت و جامعه خیالی که آن‌ها خود را بخشی از آن می‌پندارند، می‌تواند حائز اهمیت باشد.

فرهنگ «مرکز ثقل هویتی» است (گائو، ۲۰۱۰)، بنابراین واکاوی هویت فرهنگی زبان‌آموزان، می‌تواند در بررسی مسائل مربوط به هویت نیز رهگشا باشد. اتکینسون (۱۹۹۱) به دو دیدگاه بنیادی راجع به فرهنگ در حیطه آموزش زبان اشاره دارد: «دیدگاه دریافتی» (Received View) و «دیدگاه غیراستاندارد» (Non-standard View). اتکینسون دیدگاه دریافتی را تمامیت شاخص فرهنگی می‌داند که همگن، منسجم، یکدست، ثابت و محدود به منطقه جغرافیایی است؛ در حالی که دیدگاه غیراستاندارد بر جنبه ناهمگون و متباین فرهنگ تمرکز دارد. مفاهیم عمده‌ای - از جمله هویت، آمیختگی، قدرت، تفاوت، وساطت، گفتمان، مقاومت و مناظره - همواره به نقد دیدگاه دریافتی می‌پردازند. در همین راستا، نیز گردسیو (۲۰۱۱) معتقد است که یاد گرفتن زبان خارجی از سوی باعث آسیب‌پذیری فرهنگ ملی و کم‌رنگ شدن ارزش‌های بومی می‌شود، اما از سوی دیگر، می‌تواند ابزاری برای غنا بخشیدن به هر دو فرهنگ باشد. باختین (۱۹۸۱) نیز به مفهوم «غنی بخشیدن متقابل فرهنگی» در تقابل فرهنگ‌ها اشاره کرده است.

چنانکه پیشقدم و نواری (۲۰۰۹) اظهار داشته‌اند، شرایط فرهنگی آموزش زبان در ایران، الزاماً در راستای نظریه باختین نیست، بدان معنا که به هنگام تقابل دو فرهنگ، تضمینی وجود ندارد که غنی‌سازی فرهنگی صورت پذیرد. از آنجاکه کلاس‌های آموزش زبان، به صورت بالقوه، بستری برای شکل بخشیدن به هویت فرهنگی زبان‌آموزان هستند، چنانچه مدرسان زبان انگلیسی با نحوه مواجهه سالم در امر فرهنگ آشنایی نداشته باشند، فرایند ضعیف شدن فرهنگ ملی و بومی امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. پیشقدم و کامیابی (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که با افزایش توانایی تلفظ زبان‌آموزان و نزدیک شدن آن‌ها به لهجه انگلیسی‌زبانان، میزان دوری از فرهنگ بومی افزایش می‌یابد. در پژوهش دیگری که پیشقدم و صبوری (۲۰۱۱) انجام دادند، نتایج حاصل نشان داد که زبان‌آموزان ایرانی نگرش مثبتی نسبت به فرهنگ امریکایی از خود نشان می‌دهند. این در حالی است که نتایج تحقیق بر روی

زبان‌آموزان لهستانی، حاکی از آن است که آن‌ها به زندگی در لهستان افتخار می‌کنند و به هویت فرهنگی خود وابستگی محکمی نشان می‌دهند (اوتوینوزکا-کازتلا نیک، ۲۰۱۱).

اسمیث (۱۹۷۶) معتقد است که در فرایند یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، زبان‌آموزان لزوماً نباید به درونی‌سازی ارزش‌های فرهنگی انگلیسی‌زبانان ترغیب شوند. پژوهشگران متعددی در سراسر جهان (کرمش و سالیوان، ۱۹۹۶؛ الیس، ۱۹۹۶) تلاش‌های معلمانی را که در روش تدریس خود، کورکورانه دنباله‌رو الگوهای فرهنگ غرب نیستند، ارج نهاده‌اند. بعضی از کشورها گام‌هایی در راستای ادغام فرهنگ بومی خود، با فرهنگ زبان انگلیسی برداشته‌اند و در عین حال، کوشیده‌اند تا نسخه بومی زبان انگلیسی را تدریس کنند (کیرکپاتریک، ۲۰۰۷). پیشقدم و صبوری (۲۰۱۱) معتقدند این قسم نسخه‌های بومی شده زبان انگلیسی با متن جامعه مبدأ همخوانی دارند و فرهنگ و ملیت بومی را منعکس می‌کنند، ضمن آنکه به افراد اجازه می‌دهند نگرش و طرز تلقی خود از جهان را به زبان انگلیسی بیان کنند.

۲-۴- وابستگی فرهنگ بومی

تئوری وابستگی بومی (Home Culture Attachment) که جان بالبی (۱۹۸۰، ۱۹۷۳، ۱۹۶۹) مطرح کرده است، به فراگیر بودن همبستگی اجتماعی انسان و مقاومت در برابر هر نوع ایجاد آشفتگی در آن اشاره دارد. مطالعات اولیه در این زمینه، به وابستگی کودکان به مربیان آن‌ها پرداخت و تفاوت‌های کیفی متعددی را در الگوهای همبستگی آنان جمع‌آوری کرد. در این راستا سه الگو متمایز بودند: الگوی ایمن، الگوی گریزان، و الگوی مبهم. پس از بالبی که خاطر نشان کرده بود روابط وابستگی کودکان در طول بازه زندگی اهمیت بنیادی پیدا می‌کنند، محققان متوجه عامل وابستگی در بزرگسالان شدند و تشابهاتی نیز در وابستگی بزرگسالان مورد بررسی قرار گرفته است (بالبی ۱۹۸۰). کلر (۲۰۱۲) معتقد است عرضه نظریه وابستگی نقطه عطفی در تاریخ علمی مطالعات مربوط به رشد انسان است. در حقیقت، کار مشترک مری اینزورث و بالبی (۱۹۹۱) مفاهیم متعددی از نژادشناسی، سایبرنتیک، تحلیل اطلاعات، روان‌شناسی رشد و روان‌کاوی را در تئوری وابستگی لحاظ کرده است.

۲-۵- هوش هیجانی و یادگیری زبان خارجی

از نظر مایر و سالووی (۱۹۹۷: ۱۰)، هوش هیجانی عبارت است از: «قابلیت استدلال کردن در مورد احساسات در راستای بهبود بخشیدن به فرایند تفکر؛ هوش هیجانی شامل توانایی آگاهی درست از احساسات و دسترسی و ایجاد آن‌هاست؛ به نحوی که این امر فرایند تفکر را ارتقا بخشد؛ و نیز هوش هیجانی عبارت است از درک احساسات و دانش احساسی، چنانکه بتوان احساسات را در جهت رشد عاطفی و عقلی نظام‌مند ساخت.» در خصوص کاربردهای هوش هیجانی، آقابابایی به معرفی پنج حیطه اصلی می‌پردازد: «آموزش، مدیریت منابع انسانی، سیاست، بازاریابی و پویایی خانواده». در خصوص آموزش، وی می‌نویسد:

در سال‌های اخیر، موضوع هوش هیجانی برای سازمان‌دهی تلاش‌ها به منظور آموزش مهارت‌های گوناگون به کودکان مدرسه‌ای، مورد استفاده قرار گرفته است؛ مهارت‌هایی که به شکل‌گیری توانایی در مدیریت خود و روابط اجتماعی کمک می‌کنند. در متون تربیتی، معمولاً آن را «یادگیری اجتماعی و هیجانی» می‌نامند و برنامه‌هایی از آموزش مهارت‌هایی مانند حل مسئله اجتماعی و مدیریت تعارض، تا برنامه‌های آموزشی بلندتری را که زمینه‌های وسیع‌تری از رشد اجتماعی را تشکیل می‌دهند، دربر می‌گیرد (آقابابایی، ۱۳۹۰).

از نظر گل‌من رشد و شکل‌گیری هوش عاطفی، تنها به سالیان اول زندگی منحصر نمی‌شود. در مدل گل‌من پنج مهارت اصلی هوش هیجانی عبارت‌اند از: خودآگاهی (Self-perception)، خودمدیریتی (Self-management)، انگیزش (Motivation)، همدلی (Empathy)، و مهارت‌های اجتماعی (Social Skills). پیشقدم (۲۰۰۹) به بررسی رابطه بین هوش هیجانی و یادگیری زبان خارجی، با استفاده از فهرست ضریب هیجانی^۱ (EQ-I, Bar-On, 1997) پرداخته است و نتایج مطالعه وی، حاکی از آن است که یادگیری زبان دوم، رابطه معناداری با برخی از مؤلفه‌های پرسشنامه هوش هیجانی دارد. اسکوردی و رحیمی (۲۰۱۰) به بررسی رابطه بین هوش هیجانی با هوش زبانی و دانش لغوی زبان‌آموزان انگلیسی پرداختند. در این مطالعه آن‌ها از (SSREI)^۲ برای سنجش هوش هیجانی بهره جستند و رابطه مثبتی بین هوش هیجانی و دانش لغوی مشاهده کردند، اگرچه در این تحقیق رابطه معناداری بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و دانش لغوی یافت نشد.

1. Emotional Quotient Inventory

2. Schutte Self Report Emotional Intelligence Scale

۳- پرسش‌های پژوهش

۳-۱- آیا رابطه معناداری بین هوش هیجانی و فرهنگ‌زدایی در بین زبان‌آموزان انگلیسی وجود دارد؟

۳-۲- آیا هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن می‌تواند وضعیت فرهنگ‌زدایی را در بین زبان‌آموزان انگلیسی مشخص کند؟

۴- روش اجرای پژوهش

۴-۱- نوع مطالعه، جامعه آماری و آزمودنی‌های پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه زنجان است که در سال ۱۳۹۳ مورد بررسی قرار گرفتند. نمونه تحقیق مشتمل بر ۸۰ دانشجوی (۳۰ نفر مرد و ۵۰ نفر زن) بود.

۴-۲- ابزار گردآوری اطلاعات

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: تست وابستگی فرهنگ بومی^۱ و تست هوش هیجانی^۲.

۴-۲-۱- تست وابستگی فرهنگ بومی

برای ارزیابی وابستگی فرهنگ بومی زبان‌آموزان از تست وابستگی فرهنگ بومی استفاده شد که در سال ۲۰۱۰ پیشقدم تهیه کرده است. این تست ۳۳ ماده‌ای در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای است که زبان‌آموز در آن، میزان موافقت یا مخالفت خود را بیان می‌کند. پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است. ضریب با آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۵۸، به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی درونی مطلوب است. این پرسشنامه شامل پنج عامل است: تعلقات مذهبی (۷، ۱۴، ۱۸، ۲۱، ۲۸، ۳۱)، تعلقات غربی (۱، ۲، ۴، ۲۶، ۲۳، ۳۰، ۳۳، ۲۷، ۱۲، ۳۵، ۲۰، ۱۹)، تعلقات ایرانی (۵، ۱۹، ۸، ۲۳، ۱۳، ۲۹)، تعلقات فرهنگی (۳، ۶، ۱۱، ۱۶، ۳۴، ۳۶، ۹) و تعلقات هنری (۱۰، ۱۵، ۱۷، ۲۴). پاسخ‌گویی زبان‌آموزان ۱۰ دقیقه به طول انجامید.

1. Home Culture Attachment Scale

2. Emotional Intelligence Scale

۴-۲-۲- تست هوش هیجانی

تست هوش هیجانی شات^۱ و همکاران (۱۹۹۸) برای اندازه‌گیری هوش هیجانی و شش مؤلفه مدل هوش هیجانی مایر و سالووی (۱۹۹۰) یعنی ارزیابی هیجان‌ها در خود و دیگران (SEA، OEA)، ابراز هیجان‌ها (EE)، مدیریت هیجان‌ها در خود و دیگران (SRE)، (ORE) و استفاده از هیجان‌ها برای حل مسائل (SPEU) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم شده است. پاسخ‌گویی زبان‌آموزان به این پرسشنامه نیز ۱۰ دقیقه به طول انجامید. از آنجاکه این ابزار در پژوهش‌های بسیاری استفاده شده، از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است؛ از جمله پایایی آن را سیاروچی و همکاران (۲۰۰۰) برای کل مقیاس ۰/۸۴، و برای خرده‌مقیاس‌ها، به ترتیب: ارزیابی و ابراز هیجان ۰/۷۶، مدیریت هیجان ۰/۶۶، و استفاده از هیجان‌ها برای حل مسائل ۰/۵۵ را نشان می‌دهد (عزیزی، ۱۳۸۶).

۴-۳- تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی توزیع نرمال داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۲ استفاده شد.

جدول ۱) نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

		فرهنگ زدایی	هوش هیجانی	ارزیابی هیجان در دیگران	ارزیابی هیجان در خود	ابراز هیجان	مدیریت هیجان در دیگران	مدیریت هیجان در خود	استفاده از هیجان برای حل مسائل
	تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
پارامترهای نرمال	میانگین	69.575	14.0500	19.4375	18.7875	18.9125	13.9375	250843	15.082
	انحراف معیار	9.8002	5.97654	19.03218	3.68264	3.39096	2.36720	3.4403	2.70025
حداکثر اختلافات	Absolute	.108	.108	.384	.115	.088	.198	.099	.116
	Positive	.102	.108	.384	.083	.082	.179	.103	.085
	Negative	-.108	-.046	-.298	-.115	-.088	-.198	-.296	-.047
	آماره کلموگروف-اسمیرنوف	.964	.962	3.434	1.032	.790	1.773	1.035	.965
	معیار تصمیم	.310	.313	.054	.238	.561	.072	.0562	.076

1. Schutte

2. Kolmogorov-Smirnov Test

نتایج آزمون کلموگراف اسمیرونوف در جدول فوق نشان می‌دهد که توزیع متغیرهای هوش هیجانی و فرهنگ زدایی نرمال است ($\text{sig} > .013$). بنابراین محقق می‌تواند از آزمون‌های پارامتریک، همچون همبستگی گشتاور پیرسون^۱ استفاده کند. به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین هوش هیجانی و فرهنگ زدایی، از متداول‌ترین روش محاسبه همبستگی، یعنی فرمول ضریب همبستگی گشتاور پیرسون استفاده شد که نتیجه آن در جدول (۲) آمده است.

جدول (۲) همبستگی بین هوش هیجانی و فرهنگ زدایی

		هوش هیجانی	ارزیابی هیجان در دیگران	ارزیابی هیجان در خود	ابراز هیجان	مدیریت هیجان در دیگران	مدیریت هیجان در خود	استفاده از هیجان برای حل مسائل
فرهنگ زدایی	ضریب همبستگی	.429**	.402	.204	.327*	-.033	.207	.326**
	Sig. (2-tailed)	.021	.067	.069	.013	.770	.679	.007
تعداد		80	80	80	80	80	80	80

همچنان‌که در این جدول مشاهده می‌شود، همبستگی بین هوش هیجانی و فرهنگ‌زدایی ۰.۲۱ است. به‌دست آمده است که نشان‌دهنده رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰.۰۵. بین این دو متغیر است؛ همچنین با توجه به اطلاعات به‌دست آمده، از میان مؤلفه‌های هوش هیجانی نیز، ابراز هیجان و استفاده از هیجان برای حل مشکلات به‌ترتیب همبستگی مثبت و معناداری با فرهنگ‌زدایی دارا هستند. ($\text{sig} = .013$, $p < .05$, $.007$)

۵- بحث و نتیجه‌گیری

از یافته‌های این پژوهش چنین برمی‌آید که بین فرهنگ‌زدایی و هوش هیجانی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتیجه پژوهش حاضر بدین معنی است که آن دسته از زبان‌آموزانی که هوش هیجانی بیشتری دارند، بیشتر تحت تأثیر فرهنگ زبان دوم قرار می‌گیرند که این یافته با نتایج تحقیق عزیزی، پیشقدم، آذر حسینی و قبانچی (۲۰۱۵) با عنوان «بررسی رابطه بین هوش

فرهنگی و فرهنگ‌زدایی در بین زبان‌آموزان ایرانی» مغایر است. پژوهش مذکور با تحقیق بر ۲۰۰ دانشجوی و محاسبه همبستگی نمرات این دو متغیر، به این نتیجه دست یافته بود که همبستگی معنی‌داری میان این متغیرها وجود ندارد. این در حالی است که از میان مؤلفه‌های هوش هیجانی، رابطه معناداری بین ابراز هیجان و بهره‌برداری از هیجان برای حل مشکلات با فرهنگ‌زدایی مشاهده شد. بدیهی است که میزان بیگانگی فرهنگی در زبان‌آموزان می‌تواند بسیار حائز اهمیت باشد. مطالعه سایر تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه مثبتی میان فرهنگ‌زدایی و فرایند رویارویی با زبان دوم وجود دارد (پیشقدم و ذبیحی ۲۰۱۲، پیشقدم و صادقی ۲۰۱۱). پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲) معتقدند هر اندازه که زبان‌آموزان برای سرآمد شدن در زبان انگلیسی، بیشتر تلاش می‌کنند، به همان نسبت از فرهنگ بومی خود فاصله می‌گیرند؛ از سوی دیگر بیگانگی فرهنگی نیز به نوبه خود به کم‌رنگ شدن هویت بومی دانشجویان منجر می‌شود. در عین حال که ممکن است فرایند جهانی شدن، مزایای خاص خود را داشته باشد، غالب شدن و فراگیری فرهنگ و زبان برخی ملت‌ها بر فرهنگ و زبان ملل دیگر و گسترش روزافزون این امر، جای تأمل دارد.

از سوی دیگر، اسمیث (۱۹۸۵) بر این باور است که یادگیری زبان انگلیسی تأثیری بر هویت فرد ندارد— و اینکه با یادگیری زبان انگلیسی پیشینه قومی، مذهبی، سیاسی افراد دستخوش تغییر چندانی نمی‌شود. تسلط بر زبان انگلیسی و استفاده بهینه از آن در ارتباطات، مستلزم آن نیست که زبان‌آموز یک فرد انگلیسی یا امریکایی شود؛ لزومی به تغییر دادن ارزش‌های اخلاقی یا دلبستگی‌های ملی، قومی یا خانوادگی نیست و اینکه این مسئله لزوماً نمی‌بایست به زبان‌آموزان کمک کند که در حل مسائل خود، از احساسات بهره بگیرند. اما نباید این نکته را از نظر دور داشت که گرچه به‌طور معمول، زبان‌آموزان به طرز خودآگاه در خود چنین تغییراتی ایجاد نمی‌کنند، اما به مرور و خواه ناخواه از ارزش‌های فرهنگی زبانی که آن را می‌آموزند، تأثیر می‌پذیرند.

روشن است که آموزش زبان انگلیسی که در ایران از اهمیت بالایی برخوردار است، نمی‌تواند مقوله رویارویی فرهنگی را در فرایند آموزش زبان به‌کلی نادیده بگیرد؛ چرا که این امر در زمره عوامل تأثیرگذار بر فرهنگ بومی و هویت فردی است. جا دارد که مدرسان و برنامه‌ریزان زبان انگلیسی مقوله تعامل سالم و سازنده فرهنگی را در آموزش زبان مورد توجه ویژه قرار دهند تا تأثیر متقابل و سالم فرهنگ‌ها به یکدیگر به غنای فرهنگی بینجامد و از پیامدهای غلبه یک جانبه فرهنگی بر فرهنگ دیگر کاسته شود.

۶- منابع

- آقابابایی، ن. هوش هیجانی. ماهنامه معرفت، ش. ۱۱۹، ویژه‌نامه روان‌شناسی. برگرفته از باشگاه اندیشه
<http://www.bashgah.net/fa/content/show/8782>
- Abbaspour.E., Rajaee Nia.M.,& Zare.J. (2012). How to integrate culture in second language education?*Journal of Education and Practice, 10:* 20-24.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991).*An Ethological Approach to Personality Development*. American Psychologist.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT.*ELT Journal, 56:* 57-64.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture.*TESOL Quarterly, 33,*625-654.
- Azizi, Z.,Azar Hosseini, F. Pishghadam, R., Ghapanchi, Z. (2015). Investigating the Relationship between Iranian EFL Learners' Cultural Intelligence and their Home Cultural Attachment.*Mediterranean Journal of Social Sciences, 6:* 575-581.
- Bada, E. (2000). Culture in ELT.*Journal of Social Sciences, 6:*100- 110.
- Baker, W. (2003). Should culture be an overt component of EFL instruction outside of English speaking countries? The Thai context. *Asian EFL Journal Press, 5:* 1-20.
- Bakhtin, M. (1981).*The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. New York, NY: Continuum.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching (2nd. Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Byram, M. (1997). Cultural awareness in vocabulary learning. *Language Learning Journal, 16:* 51-57.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994).*Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal, 50:*213-218.

- Farnia, Maryam & R. Raja (2009). Contrastive pragmatic study and teaching culture in English language classroom – a case study. Paper presented at the 7th International Conference by the school of language and linguistics studies (SOLLS), FSSK, Malaysia: University Kebangsaan Malaysia.
- Galajda, D. (2011). *The contribution of FL learning experiences to the development of multicultural identity*. New York: Springer.
- Gao, Y. H. (2010). *Models of L2 identity development revisited in the context of globalization*. China: Shanghai Education.
- Genc, B. & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5: 73-81.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gu, M. (2010). National identity in EFL learning: A longitudinal inquiry. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 17: 57-67.
- Hall, D. & Hewings, A. (Eds.) (2001). *Innovation in English language teaching: A reader*. New York: Routledge.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.
- Idrees, A. (2007). Teaching and learning culture of a second language. Retrieved from <http://www.education.up.ac.za/presentations/word/teaching>
- Keller, H. (2012). *Cross-cultural psychology: Taking people, contexts, and situations seriously*. NY: Oxford University Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1: 57-78.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50: 199-212.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- McDevitt, B. (2004). Negotiating the syllabus: A win-win syllabus. *ELT Journal*, 58: 3-9.
- Nizgorodcew, A. (2011). *Understanding culture through a lingua Franca*. New York, NY: Springer.

- Norton, B. (2001). *Non-participation, imagined communities, and the language classroom*. Harlow, England: Longman.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011). *Do we need to teach culture and how much culture do we need?* New York, NY: Springer.
- Pallant, J (2007). *SPSS Survival Manual*. London: Open University Press.
- Pavlenko, A. (2003). I never knew I was a bilingual: reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2:251-268.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). *Imagined communities, identity, and English language teaching*. New York, NY: Springer.
- Peterson, Elizabeth & Bronwyn Coltrane (2003). Culture in second language teaching. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6: 31-41.
- Pishghadam, R., & Ghonsooli B. (2009). On the role of emotional intelligence in second language learning and academic achievement. *Studies in foreign languages*, 43: 41-56.
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A quantitative survey on Iranian English learners' attitudes toward varieties of English: World English or World Englishes? *English Language and Literature Studies*, 1: 86-95.
- Pishghadam, R., & Sadeghi Ordoubody, M. (2011). Culture & identity change among Iranian EFL teachers. *Ocean Journal of Social Sciences*, 4: 1-13.
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of World Englishes. *Journal of Language Teaching and Research*, 2:569-579.
- Pishghadam, R., & Kamyabi, A. (2008). The relationship between accent and deculturation among EFL learners in Iran. 7th International TELLSI Conference, October 2009.
- Pishghadam, R., & Navari, S. (2009). Cultural literacy in language learning: Enrichment or derichment? *International Conference on Languages*, 694-700.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. *Applied Research in English*, 1: 57-67.
- Pishghadam, R. & Sadeghi, M. (2011). Home culture attachment and access to social/cultural capital: A case of Iranian English foreign language teachers. *African Journal of Research*, 2: 569- 579.
- Pulverness, A. (2014). Distinctions & Dichotomies: Culture-free, Culture-bound. *English Teaching Professionals*, 14: 17.

- Purba, H. (2011). The importance of including culture in EFL teaching. *Journal of Language Teaching, 1*: 1-13.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. England: Pearson Education Limited.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Sargül, E & Ashton, S. (2014). *Culture and English language teaching: Raising Awareness*. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au>
- Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Washington D.C: Center for Applied Linguistics.
- Shutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L. E., Haggerty, D.J., Cooper, J. T., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*:167-177.
- Skourdi, S. & Rahimi, A. (2010). The relationship of emotional intelligence and linguistic intelligence in acquiring vocabulary. *California Linguistic Notes, 1*: 1-24.
- Smith, L. (1985). What is the difference and what difference does the difference make? *Forum, 22*.
- Tsou, Wenli (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELC Journal, 36*:1.

