



پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸

وبسایت نشریه: www.jflr.ut.ac.ir



نقش هوش چندگانه در هویت فرهنگی و پیشرفت زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی

	<p>فضل الله صمیمی، استادیار آموزش زبان انگلیسی، بخش زبان انگلیسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران</p>	<p>شهرام افراز، استادیار آموزش زبان انگلیسی، بخش زبان انگلیسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران (نویسنده مسئول)</p>	<p>شراره ابراهیمی، دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، بخش زبان انگلیسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران</p>
 <p>فضل الله صمیمی که استاد یار آموزش زبان انگلیسی می باشد، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس است. او سالهاست که به تدریس زبان انگلیسی می پردازد.</p>	 <p>شهرام افراز استاد یار آموزش زبان انگلیسی و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قشم است که به مدت ۱۹ سال مشغول به تدریس زبان انگلیسی است.</p>	 <p>شراره ابراهیمی دانشجوی دکترا و به مدت ده سال است که به تدریس زبان انگلیسی مشغول است. او اخیرا در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال تدریس می نماید.</p>	
<p>Email: fazl.samimi67@gmail.com</p>	<p>Email: a.sh32@rocketmail.com</p>	<p>Email: eb_sharareh@yahoo.com</p>	

چکیده

اطلاعات مقاله

بایسته تسلط بر یک زبان خارجی، آشنایی با فرهنگ گویشوران آن زبان است. هدف از این مطالعه، بررسی رابطه هویت فرهنگی زبان دوم و پیشرفت زبانی، ارتباط هویت فرهنگی و هوش چندگانه، و رابطه هوش چندگانه و پیشرفت زبانی زبان آموزان ایرانی است. این جستار، همچنین جویای آن است که کدام نوع هوش می تواند هویت فرهنگی و پیشرفت زبانی را پیش بینی کند. در ابتدا برای انتخاب یک نمونه همگن از زبان آموزان آزمون تافل گرفته شد و ۱۸۰ نفر انتخاب شدند. سپس آن ها به پرسشنامه های هویت فرهنگی و هوش چندگانه پاسخ دادند. تحلیل های آماری نشان داد که بین هویت فرهنگی و پیشرفت زبانی رابطه متوسط و معنادار، بین هویت فرهنگی و هوش چندگانه رابطه ای مثبت و معنادار، و بین پیشرفت تحصیلی و هوش چندگانه زبان آموزان رابطه ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین هویت فرهنگی زبان آموزان از طریق هوش بین فردی آن ها و پیشرفت زبانی توسط هوش زبانی قابل پیش بینی اند. با آگاهی از این نتایج، معلمان زبان می توانند خود را برای مقابله با چالش های احتمالی آماده کنند.

تاریخ ارسال: ۹۸/۰۳/۲۷

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۵/۱۴

تاریخ انتشار: ۹۸/۱۲/۲۵

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

هویت فرهنگی، زبان آموزان زبان انگلیسی، پیشرفت زبانی، هوش چندگانه، یادگیری زبان انگلیسی

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال doi: 10.22059/jflr.2019.283728.647

ابراهیمی، شراره، افراز، شهرام، صمیمی، فضل اله. (۱۳۹۹). نقش هوش چندگانه در هویت فرهنگی و پیشرفت زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی. پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۰(۱)، ۱-۱۸. doi: 10.22059/jflr.2019.283728.647



JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE RESEARCH




Print ISSN: 2588-4123

Online ISSN: 2588-7521

Website: www.jflr.ut.ac.ir



A Model-Based Investigation of the Role of Multiple Intelligence in EFL Learners' Cultural Identity and Language Achievement

<p>Sharareh Ebrahimi, Ph.D. Student in TEFL, Department of English Language, Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran</p>	<p>Shahram Afraz, Assistant Professor of TEFL, Department of English Language, Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran (corresponding author)</p>	<p>Fazlollah Samimi, Assistant Professor of TEFL, Department of English Language, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran</p>	
 <p>Sharareh Ebrahimi is a PhD Student who has been teaching English language for about ten years. She has recently become a lecturer at Islamic Azad University, Tehran North branch.</p>	 <p>Shahram Afraz is the assistant professor of TEFL and the faculty member of Qeshm Islamic Azad University. He has been teaching English for nineteen years.</p>	 <p>Fazlollah Samimi, the assistant professor of TEFL, is the faculty member of Bandar Abbas branch, Islamic Azad University. He has been teaching English for several years.</p>	
<p>Email: eb_sharareh@yahoo.com</p>	<p>Email: a.sh32@rocketmail.com</p>	<p>Email: fazl.samimi67@gmail.com</p>	

ARTICLE INFO

Article history:

Received 17th, June, 2019

Accepted 05th, August, 2019

Available online April 2020

Article Type Research article

Keywords:

Cultural Identity, EFL Learners, Language Achievement, Multiple Intelligences, English Language Learning.

ABSTRACT

Mastering a language entails integrating with the culture of the speakers of that language. The aim of this study was investigating the relationship between cultural identity and language achievement, the relationship between cultural identity and multiple intelligences, and the relationship between multiple intelligences and language achievement of Iranian EFL learners. This study also sought to find which types of EFL learners' intelligence can predict their cultural identity and language achievement. Initially, 300 language learners took TOEFL and 180 learners were selected. Afterwards, the cultural identity and multiple intelligences questionnaires were applied. The results of statistical analyses revealed that there was a significant negative relationship between cultural identity and language achievement, a statistically positive and significant relationship between cultural identity and multiple intelligences, and a statistically positive and significant relationship between multiple intelligences and language achievement. The results also indicated that EFL learners' cultural identity can be predicted by their interpersonal intelligence and their language achievement can be predicted by their linguistic intelligence. Being aware of such results, English teachers can equip themselves with effective techniques to handle possible challenges.

DOI: 10.22059/jflr.2019.283728.647

Ebrahimi, Sharareh, Afraz, Shahram, Samimi, Fazlollah. (2020). The Role of Multiple Intelligence in the Cultural Identity and Development of Iranian English Language Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 10(1), 1-18. doi: 10.22059 / jflr.2019.283728.647

۱- مقدمه

فرهنگ در قلب آموزش و یادگیری زبان نهفته است، زیرا زبان و فرهنگ و همچنین آموزش و یادگیری درهم آمیخته است. مارک (Marek, K.) (۲۰۰۹) معتقد است هنگامی که فرهنگ همراه با یادگیری موثر زبان دوم باشد اهمیت زیادی پیدا می‌کند. بنابراین، معلمان زبان دوم باید فرهنگ زبان هدف را بیشتر در کلاس درس مورد توجه قرار دهند. در حقیقت، احترام زبان‌آموزان به تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند در طول یادگیری زبان دوم در کلاس درس بهبود یابد، به شرطی که معلمان زبان، به فرهنگ زبان دوم در حین آموزش، توجه کنند.

به باور ریچاردز و اشمیت (Richards & Schmitt)

(۲۰۱۰)، فرهنگ مجموعه‌ای از آداب و رسوم، ارزش‌ها و اعمالی است که باعث تمایز یک کشور و یا یک گروه از دیگران می‌شود. این تفاوت‌ها و تمایزها به شکل‌های مختلف (به‌عنوان مثال آثار ادبی، نقاشی، موسیقی و غیره) منعکس شده است. با توجه به همبستگی نزدیک بین زبان و فرهنگ، معلمان زبان دوم که فرهنگ متفاوتی دارند، نیاز به احترام به آداب و رسوم فرهنگی دارند. فرهنگ به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از یک زبان در نظر گرفته شده است. به‌عبارت دیگر، تسلط بر یک زبان و توانایی برقراری ارتباط از طریق آن ناگزیر، مستلزم آشنایی با فرهنگ گویشوران آن زبان است (نالت، Nault, D., ۲۰۰۶). در حقیقت، یادگیری زبان دوم "نه تنها صرفاً یادگیری اطلاعات جدید (واژگان، دستور زبان، تلفظ و غیره) است که آن هم بخشی از فرهنگ خود [شخص] است، بلکه کسب عناصر نمادین یک جامعه قومی و زبانی متفاوت است" (گاردنر، Gardner, H., ۲۰۰۱، ص ۱۷).

تاکید بر یادگیری فرهنگ در کلاس‌های زبان در مطالعات

مختلف مشهود است. به‌عنوان مثال، مارتینز گیبسون (Martinez-Gibson) (۱۹۹۸، ص ۱۲۵) بیان می‌کند «کلاس درس زبان خارجی، جایی است که دانش‌آموزان می‌توانند این آگاهی را کسب کنند که برخی مردم نه تنها متفاوت صحبت می‌کنند، بلکه عمل و واکنش‌های متفاوتی نشان می‌دهند و به‌طور متفاوتی زندگی می‌کنند. این دانش فرهنگی منجر به پذیرش تحمل پذیرتر تنوع جهان می‌شود.» بنابراین، کلاس‌های آموزش زبان خارجی مکانی برای

آموزش و یادگیری فرهنگ و زبانند و هر دوی آن‌ها زبان‌آموز را آماده می‌کنند تا با مردمی از یک جامعه و زبان متفاوت، به‌طور موثرتر و کارآمدتر ارتباط برقرار کنند (ساسمن، Sussman، ۲۰۰۰). با این حال، تا چه اندازه زبان‌آموزان پذیرای این فرهنگ خارجی‌اند و اینکه چگونه هویت فرهنگی آن‌ها با فرایند یادگیری زبان دیگری هم‌کنشی دارند، هنوز شناخته نشده است و از آنجایی که فرهنگ عنصر جدایی‌ناپذیر و پیچیده در فرایند یادگیری زبان است، تحقیقات بیشتری در قلمرو فرهنگ و تعاملات بین فرهنگی و دیگر عوامل موثر بر یادگیری زبان و فرایند آموزش لازم است (آتای و ایس، Atay & Ece، ۲۰۰۹). چنین پرسش‌هایی انگیزه انجام مطالعه حاضرند.

هویت مفهومی چندگانه و پویا دارد. هویت و یادگیری زبان همبستگی نزدیکی دارند، هر کدام بر دیگری تأثیر می‌گذارد. کوبین (۲۰۰۷)، با توجه به تحقیقی در باره چینی‌هایی که انگلیسی یاد می‌گیرند، می‌گوید که زبان اول فراگیر و پس زمینه فرهنگی‌اش احتمالاً بر روی یادگیری زبان دوم تأثیر می‌گذارد. در چین، یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک ظرفیت ارزشمند شناخته شده است و به‌عنوان تهدیدی برای هویت غالب مردم چین توصیف نمی‌شود. برخی مطالعات به این واقعیت اشاره می‌کنند که هویت فرهنگی همچنین می‌تواند مانع یادگیری زبان خارجی در چین شود (منگوبای، Mangubhai، ۱۹۹۷).

به‌نظر مارک (۲۰۰۹)، صرف‌نظر از نقش مهم فرهنگ در بستر یادگیری زبان دوم (SLA)، محققان به‌بررسی این انگاره پرداختند که تفاوت فرهنگی و شخصی میان زبان‌آموزان زبان دوم احتمالاً بر میزان یادگیری موفقیت‌آمیز زبان دوم اثر می‌گذارد. هوش چندگانه، از جمله، یکی از این تفاوت‌ها است که افراد را متمایز می‌کند. طبق نظر تسوریو (Tesoriere) (۲۰۰۶)، ارتباطی نزدیک بین زبان و فرهنگ وجود دارد و تمام عوامل مرتبط با فرهنگ ممکن است، مربوط به یادگیری زبان باشد. یکی از عوامل مهم در زمینه یادگیری و آموزش زبان، هوش چندگانه است (گانیه و پیر، Gagne & Pere، ۲۰۰۲ ماری و ابرسان، & Maree Ebersohn، ۲۰۰۲). در آخرین دهه‌های قرن بیستم، گاردنر (۱۹۸۳) رویکرد جدیدی را برای توصیف هوش به‌نام هوش چندگانه (MIS) به‌کار برد که خود پیشگام رشته جدیدی از

انسانی از قبیل منطق / ریاضی، زبانی / کلامی، بصری / فضایی، جنبشی/بدنی، هوش موسیقی، هوش بین فردی، درون فردی و طبیعی است. پس از شناسایی هوش چندگانه گاردنر، هوش‌های چندگانه را بسیاری از محققان در رشته آموزش زبان دوم، بررسی کردند (به‌عنوان مثال، آیدمیر و کارالی، Aydemir & Karali، ۲۰۱۴؛ ایرسان و ماری، Maree & Ebersohn، ۲۰۰۲؛ اسماعیلی، بهنام، و اسماعیلی، ۲۰۱۴؛ الفاوری و صمدی، Al-Faury & Smadi، ۲۰۱۵؛ روحانی و ربیعی، ۲۰۱۳؛ سجادی راد، خجسته، و کافی پور، ۲۰۱۴؛ کورا و الهبایشی، Koura & Al-Hebaishi، ۲۰۱۴؛ گانیه و پیر، Gagne & Pere، ۲۰۰۲؛ محب و باقری، ۲۰۱۳).

گاردنر انگاره هوش چندگانه را در سال ۱۹۸۳ به‌پیش برد (اسپیروفسکا، Spirovska، ۲۰۱۳). همانطور که اسپیروفسکا (۲۰۱۳) ادعا می‌کند این انگاره اظهار می‌کند که هوش و توانایی‌های انسانی نمی‌تواند با یک شاخص عددی توصیف شود. در این نظریه، هوش چندگانه با تقریباً ماژول‌های مستقل هوش در ذهن سروکار دارد (ایرسان و ماری، ۲۰۰۲) است. مسیک (Messick, S.) (۱۹۹۲) معتقد است، این نظریه به‌ویژه ادعا می‌کند که رفتار هوشمندانه از یک ویژگی یکپارچه واحد ذهنی (ادعای مطرح شده در "نظریه مبتنی بر g") سرچشمه نگرفته است. در عوض، همانطور که گاردنر (۱۹۸۳) بحث کرده است، انواع مختلفی از هوش وجود دارند که از گستره‌های استعاره‌ای مجزای انرژی ذهنی ایجاد شده است. ماژول‌های ذهنی که به‌نام هوش خودمختار شناخته می‌شوند، شامل هوش زبانی، ریاضی منطقی، فضایی، جنبشی بدنی، موزیکال، بین فردی، درون فردی و طبیعت‌گرایی‌اند. آن‌ها با هم کار می‌کنند و به‌وسیله فرهنگ شکل گرفته و اجتماعی می‌شوند (مسیک، Messick, S. (۱۹۹۲)). گاردنر معتقد است که هوش چندگانه دو مزیت مهم در زمینه آموزش دارد. اول، هوش چندگانه فرصتی برای برنامه ریزی برنامه آموزشی فراهم می‌کند تا به‌دانش آموزان انگیزه ای برای ادامه تحصیل بدهد (به‌عنوان مثال، آموزش موسیقی و علمی) و دوم چنین نوعی از هوش اجازه می‌دهد تا دانش‌آموزان بیشتری را پیدا کنید که به‌دنبال یادگیری رشته‌ها و نظریه‌های مختلف هستند. اگر دانش‌آموزان با بهره‌گیری از زمینه‌های هوشی خودشان آموزش ببینند یادگیری به‌راحتی قابل دستیابی است (بومن، Bommen، ۲۰۰۴، ذکر شده در آیدمیر و کارالی، ۲۰۱۴).

تحقیقات بر روی نقش هوش در یادگیری زبان دوم شد. طبق نظر گاردنر (۱۹۸۳)، هوش‌های چندگانه به‌طور همزمان کار می‌کنند. بنابراین، در درک مفهوم هوش به‌عنوان عاملی کلی، بازنگری شد. گاردنر یادآور شد که تعدادی هوش مجزا در اختیار انسان است که در مهارت‌ها و توانایی‌های مختلف بروز یافته است. گاردنر (۱۹۸۳) هوش را به‌عنوان "پتانسیل زیست‌شناختی برای دربرگرفتن اطلاعاتی تعریف می‌کند که می‌تواند در یک محیط فرهنگی برای حل مشکلات فعال شوند، و محصولی ارزشی را در فرهنگ ایجاد می‌کند" (ص ۳۴). این تعریف بر تعامل بین زیست‌شناسی افراد و زمینه محیط فرهنگی آن‌ها تأکید می‌کند. هوش، به‌این ترتیب، هم شامل توانایی‌هایی حل مساله همگرا مرتبط با دادن آزمون، و همچنین توانایی‌های شناختی و اگر است که بر رفتار عملی هر روزه اثر می‌گذارد، تعریف شده است (آرمسترانگ، Armstrong، ۲۰۰۳).

با توجه به‌نظریه هوش چندگانه، هوش عبارت است از توانایی اعمال یک یا چند طبقه بندی از هوش به‌شیوه ای که در یک جامعه یا فرهنگ ارزشمند است (کورنهابر، Kornhaber، ۲۰۰۱). گاردنر با بیان اینکه فرهنگ ما هوش را بیش از حد، محدود تعریف کرد، در کتاب چارچوب‌های ذهن (۱۹۸۳) پیشنهاد وجود حداقل هفت هوش اساسی را داد. با این حال، اخیراً او هوش هشتم را اضافه کرده است و حتی در مورد امکان هوش نهم نیز بحث کرد (گاردنر، ۱۹۹۹). با توجه به‌نظریه هوش چندگانه، هر انسان دارای یک یا چند ماژول ذهنی مختص خودش است. در حقیقت، یک فرد به‌راحتی هماهنگ با این فضای ذهنی یاد می‌گیرد. فرض بر این است که این نظریه اجازه دسترسی به‌اطلاعات را به‌محیط‌های مختلف یادگیری می‌دهد که منجر به‌افزایش انگیزه می‌شود. آن دسته از روش‌های آموزش که بر اساس نظریه هوش چندگانه هستند، به‌ایجاد یک محیط یادگیری فعال و هیجان‌انگیز برای فراگیران کمک می‌کند. یک اصل عمده نظریه هوش چندگانه، مربوط به‌فراهم کردن مناطق مختلف هوشی برای هر فراگیر است. برای اطمینان از این که آیا فراگیران می‌توانند بین اطلاعات ارتباط ایجاد کنند، روش‌ها و تکنیک‌های تدریس باید بر مبنای نظریه هوش چندگانه ترسیم شود. گاردنر ابزاری را ارائه کرد که گستره وسیعی از توانایی‌هایی که انسان‌ها دارند را نشان می‌دهد و توانایی‌هایشان را به‌هشت گروه یا هوش جامع دسته بندی می‌کند. گاردنر (۱۹۸۳) پیشنهاد کرد که هر فرد دارای اشکال مختلف هوش

در این پژوهش رابطه بین هویت فرهنگی، پیشرفت زبان و هوش چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. بنابراین، سوالات تحقیق زیر تنظیم شد:

- آیا بین هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی و هوش چندگانه و پیشرفت زبانی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد؟
- کدام نوع هوش چندگانه زبان‌آموزان ایرانی به‌طور قابل توجهی هویت فرهنگی خود را پیش‌بینی می‌کند؟
- کدام نوع هوش چندگانه زبان‌آموزان ایرانی به‌طور قابل توجهی پیشرفت زبانی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؟

۲- پیشینه تحقیق

در نگاه فناوری و صمدی (۲۰۱۵)، نتایج مطالعات متعدد انجام شده بر روی هوش چندگانه تاثیر مثبت نقاشی را بر روی هوش‌های چندگانه در محیط آموزشی نشان داده‌اند. کورا و الهبایشی (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای، ارتباط بین هوش چندگانه، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کردند. نتایج نشان داد که بین هوش منطقی و نمره‌های دستور زبان، هوش بین فردی و نمره‌های آزمون گفتاری همبستگی مثبتی وجود دارد. با این حال، نتایج نشان داد که بین هوش بدنی و نمره‌های درک شنیداری، هوش درون فردی و نمره‌های درک مطلب شنیداری و هوش موسیقایی و نمره‌های درک مطلب خواندن همبستگی معنی‌داری وجود دارد. افزون بر این، بین هوش‌های چندگانه و موفقیت زبان‌آموزان در مهارت‌های مختلف زبانی همبستگی معناداری وجود نداشت. هیچ ارتباط معناداری بین خودکارآمدی و موفقیت زبان‌آموزان وجود نداشت.

محب و باقری (۲۰۱۳) در مطالعه خود به دنبال آشکار کردن رابطه احتمالی میان هوش چندگانه و بکارگیری استراتژی‌های نوشتاری به‌وسیله زبان‌آموزان ایرانی بودند. تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که همبستگی بین «هوش‌های منطقی، جنبشی، کلامی و بصری» و «راهبردهای کلی نوشتاری» مورد استفاده شرکت‌کنندگان وجود دارد. افزون بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که همبستگی بین «هوش‌های طبیعی، منطقی جنبشی و بصری» و «راهبردهای پیش

از نوشتن" وجود دارد. تحقیقی به‌وسیله اسماعیلی، بهنام، و اسماعیلی (۲۰۱۴) انجام شد تا روشن کند چگونه هوش چندگانه با توانایی نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی ارتباط دارد. نتایج آماری نشان داد که بین هوش چندگانه دانش‌آموزان دختر و پسر و عملکرد نوشتاری آن‌ها رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که هیچ ارتباطی بین مولفه‌های هوش چندگانه و توانایی نوشتن وجود ندارد. سجادی راد، خجسته، و کافی پور (۲۰۱۴) بررسی کرده‌اند که چگونه هوش چندگانه با یادگیری زبان دانشجویان رشته پزشکی با تمرکز بر مهارت نوشتن آن‌ها ارتباط دارد. نتایج این مطالعه نشان داد که ارتباط معناداری بین مشخصات هوش چندگانه شرکت‌کنندگان و عملکرد نوشتاری و موفقیت‌های زبانی آنان وجود دارد. مطالعات در مورد هویت معلم زبان دوم درون بافت آموزش زبان دوم به دلیل افزایش علاقه به هویت معلم در آموزش عمومی معلمان آغاز شده است. با وجود افزایش تعداد مطالعات در مورد شناخت معلم زبان دوم (برگ، Borg، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۶)، دانش پایه معلم (فریمن و جانسون، Freeman & Johnson، ۱۹۹۸) و یادگیری معلم (جانسون، Johnson، ۲۰۰۶) از دهه ۹۰، پژوهش‌های بسیار کمی به بررسی هویت معلم در رشته آموزش زبان دوم پرداخته‌اند (جانسون، ۲۰۰۳؛ جانستون، Johnston، ۱۹۹۷؛ سویی، Tsui، ۲۰۰۷؛ مورگان، Morgan، ۲۰۰۴؛ میلر، Miller، ۲۰۰۹؛ ورگیز، Varghese، ۲۰۰۱؛ ورگیز و همکاران، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، این رشته توجه کمی به فرایندهای مهم مانند شکل‌گیری هویت، هم‌کنشی بین این فرایندها و شیوه تغییر هویت‌ها با توجه به موقعیت معلمان (سویی، ۲۰۰۷) کرده است.

در میان مطالعات اخیر انجام شده در مورد هویت و یادگیری زبان انگلیسی در ایران (مثلاً، خطیب و قمری، ۲۰۱۱؛ زارعی و اصغری متین، ۲۰۱۴) همچنین مطالعات انجام شده به‌وسیله رزمجو و ایزدپناه (۲۰۱۲) در مورد ارتباط بین یادگیری (خواندن و نوشتن) زبان دوم و سبک‌های پردازش هویت و نیز رزمجو (۲۰۱۰) در مورد جنبه‌های هویت و موفقیت زبان‌آموزان در اینجا بررسی شده‌اند. در مطالعه اول، نویسندگان به شیوه‌های پردازش هویت یا شیوه‌هایی که مردم نسبت به هویت متمایلند پرداخته شد و در دومی، با جنبه‌هایی از هویت سر و کار دارند که عمدتاً طبق استدلالی که ساسمن (۲۰۰۰) ارائه می‌دهد جنبه‌های

فرهنگ خاص و قضاوت بر اساس آن ادراک مربوط است) اشاره می‌کند. او اصرار می‌ورزد که ما در مورد خطاهای متعدد از فرامینی که می‌تواند در بحث فرهنگ اتفاق بیفتد، محتاطیم. نخستین آن کلیشه‌ای بودن است که از آن به‌عنوان اغراق در بعضی از جنبه‌ها یا ویژگی‌های یک فرهنگ و یا مردم آن توصیف می‌شود. پاتریکیس باور دارد که لازم است بین انواع (صفات مشترک) و کلیشه‌ها (تصاویر ثابت) تمایز قایل شد به‌گونه‌ای که فراگیران بیاموزند انواع و کلیشه‌ها را مشخص کنند.

نگاهی دقیق به‌سوابق مربوطه در ایران و خارج از کشور نشان می‌دهد که مطالعات اندکی برای بررسی رابطه بین آموزش و هویت ملی انجام شده است (شمشیری، ۲۰۰۸). مطالعات انجام شده بر روی هویت تا حد زیادی به‌وضعیت اجتماعی، تاریخی و فرهنگی مختلفی که در آن یادگیری زبان رخ می‌دهد، مرتبط است. آن‌ها همچنین به‌چگونگی درگیر شدن دانش‌آموزان در مذاکره و مقاومت گهگاه آن‌ها در برابر موقعیت‌های متنوعی که این زمینه‌ها دارند، می‌پردازند (خطیب، ۲۰۱۱) است. برای مثال، تحقیقات الینگر (۲۰۰۰)، پاولنکو و اسکات (Pavlenko & Scott) (۲۰۰۲)، رایلی (۲۰۰۸)، فت (Fought) (۲۰۰۶)، و کالداس و کرون کالداس (Caldas & Caron-Caldas) (2002) مطالعاتی‌اند که مورد تردید قرار گرفتند، در حالی که اگر مطالعات خوبی در باره هویت فرهنگی ایرانی و مهارت زبان انجام شده باشد، کم است. در نتیجه، این مطالعه با توجه به‌نوآوری آن در بافت آموزش زبان ایران مفید خواهد بود.

همانطور که در همه مطالعات تجربی صدق می‌کند، ممکن نیست تحقیقی جامع و بی‌عیب و نقص در باره هر جنبه‌آموزش زبان خارجی و هویت فرهنگی انجام شود و بر این اساس، مطالعه حاضر می‌تواند حیطه‌های جدیدی از تحقیق در مورد هویت فرهنگی را بر اساس محدودیت‌های مطالعه و همچنین بر اساس پیشنهادی حاصل از یافته‌های این مطالعه نشان دهد. با وجود مشارکت عملی بحث شده در بالا، مطالعه فعلی نیز می‌تواند به‌سابقه هویت فرهنگی و یادگیری زبان کمک کند. اگر چه پیشتر گفته شد که هویت، فرهنگ و یادگیری زبان در چندین مطالعه در سراسر جهان مورد مطالعه قرار گرفته است، اما هیچ کس نمی‌تواند ارزش تحقیقات در حال انجام در موضوعات همانند در فواصل زمانی

مختلف خود پنداره است. تمرکز مطالعه حاضر بر هویت فرهنگی است که برخی‌ها از آن به‌عنوان هویت ملی یاد می‌کنند (ساسمن، ۲۰۰۰) و یا به‌بیان ساده‌تر، راهی که مردم به‌وسیله آن خود را ایرانی می‌شناسند و هویتشان را احساس می‌کنند. بر این اساس، پژوهش‌های فزونتری نیاز است تا به‌چگونگی ارتباط بین هویت فرهنگی عمومی زبان‌آموزان ایرانی و یادگیری زبان خارجی آن‌ها پی‌برد. یافته‌های این مطالعات راه را برای تجزیه و تحلیل عمیق‌تر جنبه‌های هویت فرهنگی و روش‌هایی که به‌وسیله آن‌ها موجب تسهیل یا ممانعت در یادگیری زبان خارجی می‌شود هموار می‌سازد. اگر چه بسیاری از مطالعات (به‌عنوان مثال، آملی و مولایی، ۲۰۱۲؛ اسو خوان و مارتینز فلور، Uso – Juan & Martinez – Flore ، ۲۰۰۸؛ پلانکن، فن هوفت، و کورزیلیوس، Planken, van Hooft & Korzilius ، ۲۰۰۴؛ خوزه و آگیلار، José & Aguilera ، ۲۰۰۸؛ ژو و گریفیث، Zhou & Griffiths ، ۲۰۱۱؛ سادوف، Sudhoff ، ۲۰۱۰) در مورد فرهنگ به‌اندازه کافی تحقیق و اهمیت آن را تایید کرده‌اند، اما هیچ‌کدام ارتباط بین هویت فرهنگی و هوش چندگانه را بررسی نکرده‌اند. بنابراین، هوش چندگانه، عاملی است که باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

سبم، دیکل، و گلدم، Sebnem, Dicle, & Guldem (۲۰۰۹) سطوح حساسیت بین فرهنگی را در میان دانشجویان دانشگاه با هدف بررسی تاثیر آموزش و تجربه بین فرهنگی بر روی توسعه توانش ارتباطی بین فرهنگی مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند. یافته‌ها نشان می‌دهد که با افزایش احترام فراگیران زبان دوم به‌فرهنگ‌های مختلف، مشارکت آن‌ها در تعاملات بین‌المللی افزایش می‌یابد.

به‌تازگی، لطف آبادی و نوروزی (۲۰۰۴) با استفاده از پرسشنامه به‌بررسی شیوه برخورد دانشجویان دبیرستانی ایرانی با جهانی شدن و تاثیر آن بر هویت و ارزش‌های مذهبی و ملی، پرداخته‌اند. گرچه این مطالعات اهمیت موضوع هویت را در نظر گرفته‌اند، اما این مسئله را به‌درستی در زمینه یادگیری زبان خارجی مورد بررسی قرار نداده‌اند. در حقیقت، تفاوت میان دو فرهنگ، یعنی فرهنگ زبان اول و دوم، ممکن است گاهی موجب اختلاف فرهنگی باشد. با توجه به‌نظر لطف‌آبادی و نوروزی (۲۰۰۴)، پاتریکیس (Patrikis) به‌پیامدهای منفی ناشی از نژادپرستی و همچنین بی‌طرفی در توصیف مطالب فرهنگی (که با ادراک از یک

مختلف، با استفاده از روش‌های متفاوت و در موقعیت‌های محلی‌تر را نادیده بگیرد.

۳-۳-۳ روش پژوهش

۳-۱-۳ شرکت کنندگان

صد و هشتاد زبان آموز بر اساس نمونه‌گیری در دسترس از موسسه زبان سفیر در تهران برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان شامل زبان‌آموزان پسر و دختر در محدوده سنی بین ۱۸ تا ۳۵ سال بودند. برای اطمینان از سطح واقعی شرکت‌کنندگان، آزمون تافل (TOEFL) برگزار شد و کسانی که نمره‌هایشان در محدوده یک انحراف استاندارد بالاتر و کمتر از میانگین بود برای این مطالعه انتخاب شدند. زبان اول شرکت‌کنندگان، فارسی بود.

۳-۲-۳ ابزار پژوهش

۳-۲-۳-۱ آزمون تافل

آزمون تافل برای انتخاب یک نمونه همگن از زبان‌آموزان در سطح پیشرفته برگزار شد. در راستای این پژوهش، نسخه قلم و کاغذ تافل شامل سه بخش شنیداری، ساختار زبان و درک مطلب مورد استفاده قرار گرفت. برای تایید پایایی نسخه مورد استفاده تافل در این پژوهش، ۳۰ زبان آموز به صورت آزمایشی به سوالات این آزمون پاسخ دادند و ضریب آلفای کرونباخ بر روی داده‌های به دست آمده انجام پذیرفت. ضریب پایایی برابر با ۰/۸۶ بود که کاملاً رضایت بخش است. لازم به ذکر است که این آزمون عاری از سوالاتی است که بار فرهنگی دارند و ممکن است بر نتایج تحقیق اثرگذار باشند.

۳-۲-۳-۲ آزمون پیشرفت تحصیلی زبان سفیر برای سطح پیشرفته

آزمون موفقیت زبانی سطح پیشرفته در موسسه سفیر شامل ۶۰ سوال به همراه بخش نوشتاری می‌باشد. این ۶۰ سوال شامل درک شنیداری و مطلب و نیز لغت و دستور زبان است. از این رو، بیشترین نمرات شرکت‌کنندگان ۶۰ می‌باشد. برای سنجش پایایی و روایی این آزمون، بر روی ۲۰ دانش آموز با سطح مهارت مشابه، که موضوع مطالعه نیستند، بطور آزمایشی اجرا شد. سادگی

سوال (IF) آزمون تعیین شد. مواردی که سادگی سوال آن‌ها قابل قبول بود، به عنوان سوال‌های نهایی انتخاب شدند. فرمول آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی آزمون چند گزینه‌ای استفاده شد. پس از انجام این کار، پایایی برای آزمون ۰,۷۷ حاصل شد که شاخص پایایی تقریباً بالایی است. برای تعیین روایی آزمون، محقق از دو معلم کارشناس درخواست کرد تا نظرات خود را در مورد محتوای آزمون بیان کنند. بنابراین برخی از موارد حذف شدند و برخی تغییر یافتند.

۳-۲-۳ پرسشنامه هویت فرهنگی

پرسشنامه هویت فرهنگی توسط ابراهیمی، افراز، و صمیمی (۲۰۱۹) با ۳۰ سوال در مقیاس لیکرت ۵ امتیازی طراحی شده است که شامل گزینه‌های خیلی موافقم، موافقم، خنثی، مخالفم به شدت مخالفم است. این پرسشنامه شامل چهار دسته مذهب، فرهنگ، ملیت و زبان است. پایایی پرسشنامه ۰,۸۵ گزارش شده است. برای اطمینان از این که این ابزار به اندازه کافی برای مطالعه حاضر پایا است، بر روی ۲۰ شرکت کننده با ویژگی‌های مشابه با شرکت کنندگان مطالعه اصلی انجام شد و آلفای کرونباخ بر روی نمرات اجرا شد. شاخص پایایی به دست آمده ۰/۸۳ می‌باشد که قابل قبول است.

۳-۲-۳-۴ پرسشنامه هوش چندگانه

این مطالعه، هوش چندگانه فراگیران را با استفاده از پرسشنامه هوش چندگانه که به وسیله گاردنر (۱۹۹۳) طراحی شده است، اندازه گیری کرد. پرسشنامه شامل هشت قسمت است که هشت نوع هوش را شامل می‌شود:

- ۱) هوش منطقی (۱۰ مورد)،
- ۲) هوش زبانی (۱۰ مورد)،
- ۳) هوش دیداری (۱۰ مورد)،
- ۴) هوش جنبشی (۱۰ مورد)،
- ۵) هوش موسیقی (۱۰ مورد)،
- ۶) هوش بین فردی (۱۰ مورد)،
- ۷) هوش درون فردی (۱۰ مورد)،

(۸) هوش طبیعی (۱۰ مورد).

شرکت‌کنندگان، داده‌های عددی بود که از نمره‌های امتحان نهایی به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی مطالعه شامل روش‌های آماری مناسبی بود که با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ از نمرات پیشرفت زبانی پرسشنامه هوش چندگانه و هویت فرهنگی به دست آمد.

۳-۴- طرح

در این مطالعه، یک طرح توصیفی به منظور بررسی رابطه بین سه متغیر مختلف مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام این کار، اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه جمع آوری شد و داده‌های جمع آوری شده با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد.

۴- نتایج

پرسشنامه‌های هویت فرهنگی و هوش چندگانه به زبان آموزان داده شد و پس از آن نمرات پیشرفت زبان شرکت کنندگان نیز به دست آمد. جدول ۱ آمار توصیفی نمرات پرسشنامه هوش چندگانه را نشان می‌دهد. با توجه به رقم میانگین نمرات زبان‌آموزان در انواع مختلف هوش، می‌توان نتیجه گرفت که هوش ترجیحی شرکت کنندگان، بین فردی (میانگین: ۱۱۴) و درون فردی (میانگین: ۱۱۱) است. علاوه بر این، شرکت کنندگان کمترین علاقه را به هوش موسیقی (میانگین: ۸۵) و منطقی (میانگین: ۸۹) نشان دادند.

جدول ۱

آمار توصیفی نمرات شرکت کنندگان پرسشنامه هوش چندگانه

آمار توصیفی						
	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	واریانس
زبانی	۱۸۰	۱۸	۳۳۷	106.52	۶,۲۳	۳۶,۳۳
جنبشی	۱۸۰	۲۱	۳۴۲	108.34	۷,۲۱	۴۲,۲۱
طبیعی	۱۸۰	۱۹	۳۳۹	92.50	۹,۰۳	۸۹,۳۵
بین فردی	۱۸۰	۲۴	۳۴۵	114.20	۷,۵۶	۴۲,۴۱
درون فردی	۱۸۰	۱۴	۳۴۷	111.08	۸,۴۵	۶۴,۲۵
موسیقی	۱۸۰	۱۸	۲۴۸	85.02	۶,۲۶	۳۷,۲۲
دیداری	۱۸۰	۲۳	۳۳۹	102.25	۷,۹۸	۴۸,۴۴
منطقی	۱۸۰	۱۸	۲۸۲	89.50	۹,۲۸	۸۴,۲۳

از دانش‌آموزان خواسته شد تا با استفاده از مقیاس ۵ امتیازی لیکرت در این پرسشنامه، خود را توصیف کنند. پاسخ‌های ممکن شامل خیلی موافقم، موافقم، خنثی، مخالفم به شدت مخالفم بود. این پاسخ‌ها به ترتیب از ۵ تا ۱ درجه بندی شدند. به منظور اطمینان از این که تمامی دانش‌آموزان مقیاس مورد استفاده در این مطالعه را درک می‌کنند، نسخه فارسی این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. آذر فر (۲۰۰۷) ضریب پایایی ترجمه پرسشنامه را محاسبه کرد که ۰/۷۸ به دست آمد. افزون بر این، با توجه به این که پایایی به نمونه بستگی دارد، پژوهشگر آزمون آزمایشی را بر روی پرسشنامه انجام داد، و ۳۰ شرکت کننده با ویژگی‌های مشابه شرکت کنندگان اصلی را انتخاب نمود. آلفای کرونباخ به منظور تخمین پایایی پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. مطابق تحلیل آلفای کرونباخ، ضریب اعتبار ۰/۸۲ بود که شاخص رضایت بخشی به شمار می‌رود.

۳-۳- روند پژوهش

همانطور که در بخش شرکت کنندگان بیان شد، مجموعه اولیه شرکت کنندگان ۳۰۰ زبان آموز در سطح پیشرفته بودند. به منظور اطمینان از سطح واقعی مهارت‌های زبانی شرکت کنندگان، آزمون تافل به شرکت کنندگان داده شد و بر اساس آمار توصیفی از جمله انحراف معیار و میانگین، آن دسته از شرکت کنندگانی که نمرات آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پایین میانگین قرار داشتند به عنوان شرکت کنندگان اصلی مطالعه انتخاب شدند. به این منظور ۱۸۰ نفر انتخاب شدند. پس از آن، پرسشنامه‌های هویت فرهنگی و هوش چندگانه به شرکت کنندگان داده شد. به منظور در نظر گرفتن نگرانی‌های اخلاقی، در ابتدا به شرکت کنندگان خلاصه‌ای از اهداف مطالعه و جمع آوری داده‌ها توضیح داده شد. علاوه بر این، مشارکت افراد داوطلبانه بود و اطمینان داده شد که داده‌های جمع آوری شده در مطالعه حاضر فقط برای اهداف تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرند و کاملاً محرمانه نگه داشته می‌شوند. هنگامی که پرسشنامه‌ها به شرکت کنندگان داده شد، محقق در جلسه حضور داشت و راهکارهای لازم قبل و به هنگام اجرای پرسشنامه‌ها داده شد. نمره کل شرکت کنندگان از مجموع تمام ارقام هر سوال محاسبه شد که سرانجام نمره نهایی از نوع تناوبی برای هر پرسشنامه محاسبه شد. افزون بر این، نمره‌های پیشرفت زبانی

1.083	2.37	۸. من دوست دارم به امامان احترام بگذارم و فعالیت‌های شاد کمتری را در سالگرد وفاتشان داشته باشم.
		فرهنگ
.711	4.12	۹. من شیوه زندگی ایرانیان را دوست دارم و از آن لذت می‌برم.
1.106	3.87	۱۰. غذاهای ایرانی یکی از بهترین غذاها در جهان است.
.885	3.87	۱۱. من فکر می‌کنم بد نیست که تعارف کنیم زیرا این نشان دهنده ادب است.
.927	4.47	۱۲. مودب بودن در مقابل والدین و سالمندان ضروری است.
.933	4.30	۱۳. من دوست دارم در مراسم‌هایی مانند عروسی ایرانی، نوروز، شب یلدا و غیره شرکت کنم.
1.039	2.91	۱۴. من ترجیح می‌دهم لباس‌های معمولی ایرانی (به عنوان مثال شلوار، پیراهن، مانتو و غیره) را بپوشم تا لباس‌هایی که در کشورهای غربی (مانند شلوارهای کوتاه، لباس‌های بدون بالاتنه و غیره) شایع تر است.
1.039	3.81	۱۵. من ترجیح می‌دهم از روش‌های احوالپرسی ایرانی (مثلاً دست دادن، بوسیدن، آغوش گرفتن و غیره) استفاده کنم.
1.041	4.03	۱۶. من سنت‌های ایرانی مثل خاکستر آتش نذری، صلح رحم (بازدید از بستگان)، خواستگاری (پیشنهاد ازدواج)، سالگردها و غیره را دوست دارم.
		ملیت
.243	3.93	۱۷. من همه ایرانیان را بدون توجه به قومیت شان احترام می‌کنم.
.591	4.74	۱۸. همه ایرانی‌ها باید حقوق برابر و فرصت‌های برابر داشته باشند.
.503	3.50	۱۹. من به سرود ملی افتخار می‌کنم.
1.030	3.82	۲۰. من دوست دارم زمانی که در خارج از کشور هستم، خود را یک ایرانی بنامم.

جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به نمرات پرسشنامه هویت فرهنگی را نشان می‌دهد. آمار توصیفی در جدول ۲ نشان می‌دهد نگرش‌های مختلف شرکت کنندگان نسبت به اجزای مختلف هویت فرهنگی متفاوت است. میانگین نمره‌های پایین تر دال بر مخالفت شرکت کنندگان با موارد مربوطه است. به طور کلی، با توجه به میانگین پاسخ‌های شرکت کنندگان، می‌توان دریافت که آن‌ها مخالفت و بی طرفی خود را نسبت به سوالات و موارد مطرح شده در بخش دین نشان دادند. بخش فرهنگ و موارد مربوط به پاسداشت آیین‌های رسمی و باستانی بیشتر مورد توجه شرکت کنندگان قرار گرفت و میانگین‌های بالای ۳ نشان دهنده موافقت شرکت کنندگان با این بخش است. همچنین میانگین موارد مربوط به زبان و ملیت حاکی از موافقت شرکت کنندگان با اکثر سوالات این بخش‌ها است.

جدول ۲

آمار توصیفی نگرش شرکت کنندگان نسبت به هویت فرهنگی آن‌ها

انحراف معیار	میانگین	
		دین
.919	2.37	۱. من ترجیح می‌دهم به جای رفتن به تور اروپا به مکه مکرمه بروم.
1.005	3.33	۲. من به عنوان یک مسلمان روزه می‌گیرم
.959	3.30	۳. من فکر می‌کنم که ما به عنوان مسلمان باید به طور منظم نماز بخوانیم.
.795	3.51	۴. شرکت در مراسم مذهبی باید بخشی از شیوه زندگی ما باشد.
1.229	2.73	۵. وقتی به محل مقدس می‌روم آرام می‌شوم.
1.049	3.25	۶. کمک به سازمان‌های خیریه مذهبی یک فعالیت خوب است.
1.026	3.31	۷. من فکر می‌کنم ما باید به طور منظم از مساجد برای فعالیت‌های مختلف مذهبی بازدید کنیم.

1.089	4.05	۲۱. من به‌ملیتم افتخار میکنم
.741	3.86	۲۲. ایرانیان یک ملت بزرگ هستند.
.933	4.63	۲۳. ایران تاریخ و دستاوردهای بزرگی دارد.
		زبان
1.495	4.41	۲۴. فارسی زبان رسمی ایران است و باید باشد.
1.793	4.43	۲۵. من فارسی را دوست دارم و افتخار می‌کنم که یک گویشور فارسی هستم.
1.069	3.87	۲۶. در حال حاضر فارسی باید بیشتر حفظ و ترویج شود.
.475	3.33	۲۷. هر ایرانی باید فارسی را بدون توجه به‌زبان اول خود بداند.
.461	3.30	۲۸. من دوست دارم یک گویشور فارسی باشم تا انگلیسی.
.475	4.33	۲۹. فارسی دارای قابلیت استفاده در موقعیت‌های مختلف (مانند علمی، اجتماعی، فنی و غیره) است.
.479	3.35	۳۰. من دوست دارم فارسی را به‌عنوان زبان بین‌المللی در آینده ببینم.

آمار توصیفی عملکرد شرکت کنندگان در آزمون پیشرفت زبان در جدول ۳ نشان داده شده است. میانگین نمرات شرکت کنندگان ۴۴/۵۷ است.

جدول ۳

آمار توصیفی از عملکرد شرکت کنندگان در آزمون پیشرفت زبان

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	واریانس
۱۸۰	24.00	68.00	44.57	9.04	81.77
نمرات پیشرفت زبان					

میانگین نمرات شرکت کنندگان ۴۴/۵ است. یک آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای اثبات توزیع پراکندگی طبیعی نمرات هوش چندگانه، هویت فرهنگی و پیشرفت زبان انجام شد. نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف از هوش چندگانه، هویت فرهنگی و پیشرفت زبان

هویت فرهنگی	هوش چندگانه	پیشرفت زبان
تعداد	۱۸۰	۱۸۰
نمره Z	.975	1.148
سطح معناداری	.298	.144

همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد، سطح معنی دار شرکت کنندگان برای هویت فرهنگی، هوش چندگانه و نمرات پیشرفت زبان به ترتیب ۰/۲۹، ۰/۰۶ و ۰/۱۴ شد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار نیستند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات هویت فرهنگی و پیشرفت زبان طبیعی بوده و نمرات هوش چندگانه تقریباً به‌طور طبیعی توزیع شده اند.

۴-۱- پاسخ به سوال اول تحقیق

اولین سوال تحقیق پژوهش حاضر، در مورد بررسی وجود رابطه معنادار بین هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی با هوش چندگانه و پیشرفت زبان آن‌ها بود. برای پاسخگویی به این سوال، نمرات پرسشنامه هویت فرهنگی و نمرات آزمون پیشرفت با استفاده از فرمول ضریب همبستگی پیرسون تجزیه و تحلیل شد. جدول ۵ نتایج مربوطه را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول ۵ دیده می‌شود، نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که در سطح یک درصد، رابطه مثبت و معناداری بین هویت فرهنگی و پیشرفت زبان زبان‌آموزان ($r = .47, p < .01$) وجود دارد. این بدان معناست که با افزایش آشنایی زبان‌آموزان با هویت فرهنگی شان، پیشرفت زبانی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. علاوه بر این، در

متغیر مستقل (هوش چندگانه) تعیین می‌شود. با توجه به جدول ۶، ضریب همبستگی‌های چندگانه در ستون "R" ارائه شده است. R ابزار پیش بینی متغیر وابسته (هویت فرهنگی) است. مقدار ۰,۷۵ نشان دهنده سطح خوبی از پیش بینی است. مقدار "R Square" یا R^2 نسبت واریانس هویت فرهنگی است که می‌تواند توسط متغیرهای مستقل (یعنی هوش چندگانه) توضیح داده شود. این نشان می‌دهد که هوش چندگانه ۷۵ درصد از تغییرپذیری هویت فرهنگی را توضیح می‌دهد.

جدول ۶

خلاصه مدل

مدل	رقم R	مربع R	مربع R تنظیم شده	تخمین خطای استاندارد
۱	.758 ^a	.575	.۵۶۲ ^a	.3976
a. پیش بینی کننده‌ها (ثابت): هوش چندگانه				

برای تعیین اینکه آیا مدل ارائه شده (هوش چندگانه به‌عنوان متغیر مستقل و هویت فرهنگی به‌عنوان متغیر وابسته) برای داده‌ها مناسب است، تحلیل واریانس یک طرفه (ANOVA) انجام شد. نتایج در جدول ۷ نشان داده شده است. مقدار F در جدول ۷ تناسب مدل رگرسیون کلی را برای داده‌ها تایید می‌کند. نتیجه نشان داد که در سطح یک درصد ($F = 47.56, p < .01$) مقدار F معنادار است، بنابراین، هوش چندگانه زبان‌آموزان می‌تواند به‌طور قابل توجهی هویت فرهنگی آن‌ها را پیش بینی می‌کند و به‌عبارت دیگر، مدل رگرسیون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب است.

جدول ۷

تحلیل واریانس یک طرفه مدل رگرسیون

مدل	مجموع مربع ها	درجه آزادی	میانگین مربع ها	F	Sig.
رگرسیون	5.078	2	2.539	47.56	.000 ^b
باقیمانده	144.289	177	5.344		
کل	149.367	179			
متغیر وابسته: هویت فرهنگی					

سطح یک درصد رابطه مثبت و معناداری بین هوش چندگانه و پیشرفت زبان زبان‌آموزان ($r = .42, p < .01$) وجود دارد. به بیان دیگر، با افزایش ضریب هوش چندگانه زبان‌آموزان، پیشرفت زبانی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. همچنین مشخص شد که ارتباط معناداری بین هوش چندگانه زبان‌آموزان و هویت فرهنگی آن‌ها ($r = .54, p < .05$) وجود دارد. به‌عبارت دیگر، هرچه نمرات پیشرفت زبان زبان‌آموزان بالاتر باشد، هوش چندگانه آن‌ها و حس هویت فرهنگی آن‌ها بیشتر است. با توجه به ضرایب همبستگی، رابطه‌ی بین هوش چندگانه و هویت فرهنگی، قوی‌تر از دو رابطه‌ی دیگر است. به‌این ترتیب، به‌اولین سوال تحقیق پاسخ داده شد.

جدول ۵

همبستگی پیرسون بین موفقیت زبانی، نمرات هویت فرهنگی و هوش چندگانه

هویت فرهنگی	موفقیت زبان		
پیشرفت زبان	1	همبستگی پیرسون	.477**
		Sig. (2-tailed)	.000
	180	N	180
هویت فرهنگی	.477**	همبستگی پیرسون	1
		Sig. (2-tailed)	.000
	180	N	180
هوش چندگانه	.428	همبستگی پیرسون	.541
		Sig. (2-tailed)	.000
	180	N	180
** همبستگی در سطح ۰,۰۱ معنادار است.			

۲-۴- پاسخ به سوال دوم تحقیق

برای بررسی سوال دوم تحقیق در مورد اینکه آیا هوش چندگانه فراگیران زبان انگلیسی می‌تواند هویت فرهنگی آن‌ها را پیش بینی کند، یک آزمون رگرسیون چندگانه انجام شد. جدول ۶ نشان می‌دهد که تغییرات متغیر وابسته (هویت فرهنگی) به‌واسطه

پیش بینی کننده ها: (ثابت)، هوش چندگانه

جدول ۸ اطلاعات مربوط به ضرایب مدل را نشان می دهد. شکل کلی این مدل پیش بینی هویت فرهنگی زبان آموزان EFL با استفاده از هوش چندگانه آنها است. ضریبهای غیر استاندارد در جدول بالا نشان می دهد زمانی که متغیر مستقل دیگر ثابت است تا چه اندازه متغیر هویت فرهنگی زبان آموزان با هوش چندگانه آنها تغییر می کند. همانطور که می توان در جدول دید، هوش بین فردی پیش بینی کننده معنادار هویت فرهنگی زبان آموزان ($b = .05, p < .05$) است که نشان می دهد هوش چندگانه بالاتر به هویت فرهنگی بالاتر مربوط است. بنابراین، به سوال دوم تحقیق پاسخ داده شد.

جدول ۸

ضرایب مدل

Sig.	t	ضریب غیر متعارف		مدل	
		خطای استاندارد	b		
۰۲۵.	۱۶۶-	۳,۱۹۷	۵۳۱-	(ثابت)	
8 11.	۶۴۹	۲۶۶.	۵۶۸.	۳۶۹.	زبانی
۱۷۱.	- ۱۴۵۵	۳۸۹-	۴۰۵.	۵۹۰-	جنبشی
۳۸۴.	۹۰۴-	۳۳۵-	۵۴۵.	۴۹۲-	طبیعی
3 03.	۱۲۴-	۰۵۵.-	۴۹۳	۰۶۱.-	بین فردی
۹۸۰.	۵۴۲-	۲۱۱-	۳۳۲.	۱۸۰.-	درون فردی
۳۷۲.	۹۲۷	۲۱۱.	۳۰۶.	۲۸۴.	موسیقی
۶۱۷.	۵۱۳.	۲۰۳.	۴۶۸.	۲۴۰.	دیداری
۳۹۲.	۲,۶۰۱	۱,۲۱۴	۴۹۷	۲۹۸.	منطقی
					a متغیر وابسته: هویت فرهنگی

به منظور بررسی سوال سوم تحقیق در مورد اینکه کدام جنبه هوش چندگانه می تواند پیش بینی قابل توجهی از پیشرفت زبان ارایه دهد، یک آزمون رگرسیون چندگانه دیگر انجام شد. جدول ۹ نشان می دهد که تغییرات در متغیر وابسته (پیشرفت زبان) توسط متغیرهای مستقل (جنبه های هوش چندگانه) توضیح داده می شود. R ابزار سنجش پیش بینی متغیر وابسته (در این مورد، پیشرفت زبان) است. مقدار R^2 نشان می دهد که هوش چندگانه ۹ درصد از تغییرات پیشرفت زبان را توضیح می دهد

جدول ۹

خلاصه مدل

مدل رقم R	مربع R	مربع R خطای	استاندارد	
	R	تنظیم تخمین	شده	
۱	.309 ^a	.096	.047	4.77977

a. پیش بینی کننده ها (ثابت): هوش چندگانه

به منظور تعیین اینکه آیا مدل ارائه شده (جنبه های هوش چندگانه به عنوان متغیر مستقل و پیشرفت زبان به عنوان متغیر وابسته) برای داده ها مناسب است، تحلیل واریانس یک طرفه انجام شد. نتایج در جدول ۱۰ نشان داده شده است. رقم F در جدول ۱۰ تناسب مدل رگرسیون کلی را برای داده ها تایید می کند. نتیجه نشان می دهد که در سطح یک درصد رقم F معنادار است، بنابراین، جنبه های مختلف هوش چندگانه می تواند به طور قابل توجهی پیشرفت زبان شان را پیش بینی کند (یعنی مدل رگرسیون برای تجزیه و تحلیل داده ها مناسب است).

جدول ۱۰

تحلیل واریانس مدل رگرسیون

مدل	مجموع	درجه	میانگین	F	Sig.
-----	-------	------	---------	---	------

۳-۴ پاسخ به سوال سوم تحقیق

		مربع ها	آزاد ی	مربع ها	رگرسیون	1
	21.98 4	45.33 4	4	181.335	ن	
		22.84 6	75	1713.46 5	باقیمانده	
			79	1894.80 0	کل	
a. متغیر وابسته: پیشرفت زبانی						
b. پیش بینی کننده‌ها (ثابت): هوش چندگانه						

جدول ۱۱ اطلاعات مربوط به ضرایب مدل را نشان می‌دهد. شکل کلی مدل، برای پیش بینی پیشرفت زبان زبان‌آموزان از هوش چندگانه آن‌ها است. همانطور که در جدول زیر دیده می‌شود، هوش زبانی زبان‌آموزان در سطح پنج درصد، $(b = .27)$ $(p < .05)$ پیش بینی کننده معنادار پیشرفت زبانی آن‌ها است که نشان می‌دهد هوش زبانی بالاتر به پیشرفت بیشتر زبان مربوط است. بنابراین، به سوال سوم تحقیق پاسخ داده شد.

جدول ۱۱

ضرایب مدل

Sig.	t	ضریب استاندارد	ضریب غیرمتعارف		مدل
			b	خطای استاندارد	
.000	30.249		2.999	90.706	(ثابت)
.004	.058	.017	.537	.031	زبانی
.079	.920	.931	.429	.824	جنبشی
.685	-.415	-.140	.344	-.143	طبیعی
.852	-.191	-.062	.316	-.060	بین فردی
.454	.773	.188	.387	.300	درون فردی
.949	-.065	-.027	.592	-.038	موسیقی
.965	.045	.017	.629	.028	دیداری
.954	.058	.017	.537	.031	منطقی
a متغیر وابسته:					
پیشرفت زبانی					

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هویت فرهنگی و پیشرفت زبان زبان‌آموزان در ایران صورت گرفته است. علاوه بر این، مطالعه همچنین با هدف بررسی ارتباط معنادار بین هویت فرهنگی و هوش چندگانه استوار بود. علاوه بر این، مطالعه به دنبال بررسی هر گونه ارتباط بین هوش چندگانه و پیشرفت زبان بود. با توجه به پرسش اول تحقیق، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که در حد متوسط ارتباط معنی داری بین هویت فرهنگی و پیشرفت زبان شرکت کنندگان وجود دارد. نتایج نشان داد که بین هویت فرهنگی و نمره‌های آزمون هوش بین فردی نیز ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. افزون بر این، ارتباط مثبت و معناداری بین نمره‌های هوش زبانی و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی یافت شد.

این یافته‌ها در مورد یک رابطه معنادار بین هویت فرهنگی و پیشرفت زبان در تضاد با مطالعات متعددی است (به عنوان مثال، [Alptekin, 2006](#); [Oller, 1995](#))، این امر حاکی از رابطه مثبت میان آگاهی فرهنگی و عملکرد زبان‌آموزان در فراگیری زبان است. به عنوان نمونه، در مطالعه‌ای که توسط [آلپتکین \(2006\)](#) صورت گرفت، مشخص گردید در صورتی که زبان‌آموزان از هنجارهای فرهنگی آگاه باشند، قادر خواهند بود تا متن را بهتر تفسیر نمایند. [داف و اوچیدا \(1997\)](#) به بررسی رابطه بین زبان و فرهنگ و هویت‌های فرهنگی معلمان و متدهای آموزشی پرداختند. نتایج مطالعات آن‌ها نشان داد که هویت‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و حرفه‌ای معلمان با برخی از پیچیدگی‌هایی که در کلاس‌هایشان انعکاس می‌یابد مرتبط است ([آتای و ایس، 2009](#)). با این وجود در مطالعه حاضر، با توجه به نتایج جدول ۵، همبستگی مثبتی بین هویت فرهنگی و موفقیت زبانی وجود داشت. با توجه به محوریت پژوهش در رابطه بین زبان و فرهنگ که از نظریه نسبیت زبان و پیش فرض سپیر- وورف الهام گرفته، برخی از زمینه‌ها از جمله زبان شناسی اجتماعی و کاربردی در پی مشخص نمودن این رابطه بوده اند ([برانتامیر، Brantmeier, 2004](#)). بر مبنای این نظریه‌ها، عوامل سازنده اصلی زبان از نقطه نظر کاربران تفکیک پذیر نمی باشند. از این رو، این امر بر نحوه بینش یک گروه زبانی خاص در دنیا تاثیر گذار است.

با توجه به پرسش دوم تحقیق مبنی بر پیش بینی هویت فرهنگی زبان‌آموزان توسط هوش چندگانه آنها، نتایج این مطالعه نشان داد که هوش چندگانه و بطور خاص هوش بین فردی به طور

به‌تعمیم پذیری یافته‌ها بیفزایند. علاوه بر این، شرکت کنندگان مطالعه حاضر از سطح پیشرفته زبانی انتخاب شدند، زیرا پژوهشگر امکان انتخاب شرکت کنندگانی از تمامی سطوح را نداشت که از این رو توصیه می‌شود پژوهشگران، شرکت کنندگان را از سایر سطوح مهارتی در زبان برگزینند. در آخر، شرکت کنندگان مطالعه فعلی از سنین ۱۸ تا ۳۵ سال بودند. بنابراین بهتر است در تحقیقات آینده، گزینش شرکت کنندگان از طیف‌های سنین دیگر نیز انجام پذیرد.

۶- نتیجه

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که رابطه معناداری بین هویت فرهنگی و پیشرفت زبان شرکت کنندگان و بین هویت فرهنگی و هوش چندگانه زبان‌آموزان وجود دارد. علاوه بر این، مشخص شد که هوش بین فردی می‌تواند به‌طور قابل توجهی هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی را پیش بینی کند. در نهایت، مشخص شد که هوش زبانی می‌تواند به‌طور قابل توجهی پیشرفت زبان زبان‌آموزان را پیش بینی کند و ارتباط مثبت و معناداری بین هوش بین زبانی و نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی پیدا شد.

زبان تنها موضوع تعیین کننده برای تعیین اندیشه زبان‌آموزان نیست بلکه می‌تواند باعث شکل دهی هویت شخص شود. عوامل دیگری نیز وجود دارد که ممکن است بر روی این دو متغیر تاثیرگذار باشد مانند مشارکت در اجتماع و تحصیل. همانطور که مردم وارد زندگی اجتماعی می‌شوند، تجربه و موفقیت بیشتری به‌دست می‌آورند تا بتوانند بر اساس موفقیتشان، شخصیت خود را بهبود بخشیده و بر اساس تجربه موفقیت آمیزی که کسب می‌کنند خودکارآمدتر شوند. این موضوع برای بررسی هوش چندگانه صدق می‌کند. هرچه افراد در زندگی اجتماعی خود موفق تر باشند، بیشتر از هویت خود آگاه هستند و در نتیجه باهوش تر هستند. به‌طور خلاصه، هوش چندگانه با هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی، بدون توجه به سطح مهارت و جنسیت، بسیار مرتبط است. می‌توان نتیجه گرفت که هویت فرهنگی در تشویق معلمان برای غلبه بر شرایط دشوار حل مسئله بسیار مهم است و به‌دانش آموزان فرصتی می‌دهد تا به‌عقب برگردند و در مورد چگونگی حل مشکلات و نحوه تعیین یک راه حل خاص از راهبردهای حل مسئله رسیدن به‌هدف خود فکر کنند.

معناداری هویت فرهنگی زبان‌آموزان را پیش بینی می‌کند. مطابق نظر ای‌آن (Yi-an) (۲۰۱۰)، افراد دارای هوش بین فردی توانایی شناخت، تمجید و رضایت از احساسات، باورها و مقاصد دیگران را داشته و همچنین قابلیت تثبیت رابطه با سایر افراد و همکاری با آن‌ها را دارند. برخی از مهارت‌هایی که افراد هوشمند به‌لحاظ روابط بین فردی دارند، شامل عکس العمل موثر به‌سایر افراد، حل مشکلات، و از همه مهمتر حل و فصل کشمکش می‌باشد (ای‌آن، ۲۰۱۰). از این رو، کاملاً مشخص است که افراد با سطوح بالاتر هویت فرهنگی از هوش بین فردی بالاتری بهره می‌برند، زیرا هویت فرهنگی در برگزیننده درک ارزش‌های فرهنگی و نیز نظام‌های باور افراد و نیز قابلیت ارتقای درک فرهنگ خود و نیز فرهنگ سایر افراد است (الپتکین، ۲۰۰۶).

با توجه به‌پرسش سوم تحقیق مبنی بر پیش‌بینی پیشرفت زبانی با استفاده از هوش چندگانه، نتایج این مطالعه نشان داد که هوش چندگانه و به‌طور خاص هوش زبانی شرکت کنندگان، به‌طور معناداری پیشرفت زبانی آن‌ها را پیش بینی می‌کند. این یافته در تناقض با نتایج مطالعه صورت گرفته توسط کورا و ال هبایشی (۲۰۱۴) می‌باشد که در آن هیچ گونه رابطه معناداری بین هوش‌های چندگانه و موفقیت دانش‌آموزان در مهارت‌های مختلف زبانی مشاهده نگردید. نتایج مطالعه صورت گرفته توسط سجادی راد، خجسته، و کافیپور (۲۰۱۴) حاکی از این بود که هیچ نوع رابطه معناداری بین هوش‌های چندگانه شرکت کنندگان و نمرات آزمون موفقیت زبانی وجود ندارد، که این یافته مهم در تناقض با نتایج این تحقیق است. یافته‌های پژوهش حاضر پیرامون رابطه مثبت بین هوش زبانی و نمرات آزمون موفقیت زبانی بر این اساس توجیه پذیر است که افراد دارای هوش زبانی شناسی توانایی استفاده و درک موثر زبان را چه به‌لحاظ دریافتی و چه به‌لحاظ تولیدی دارا می‌باشند (اسپیرفسکا، ۲۰۱۳). از این رو، این نتیجه گرفته می‌شود که افراد دارای نمرات بالاتر در یک آزمون زبان، نمرات بالاتری نیز در آزمون هوش زبانی دریافت خواهند کرد.

همچون اغلب پژوهش‌ها، مطالعه حاضر نیز بدون محدودیت نبوده است. در وهله اول، شرکت کنندگان این مطالعه بر مبنای نمونه برداری غیر تصادفی آسان انتخاب شدند. از این رو پیشنهاد می‌گردد که پژوهشگران آتی، شرکت کنندگان را بر مبنای روال نمونه برداری تصادفی انتخاب نمایند تا استحکام بیشتری

- Interculturality between Shia and Sunni Muslims in Iran. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 31–40.
- Atay, D., & Ece, A. (2009). Multiple identities as reflected in English-language education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(1), 21–34.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, NY: New York University Press.
- Aydemir & Karali. (2014). Study of secondary school students' multiple intelligence areas on 7th grade students of Malatya central district secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 167–172.
- Azarfar, F. (2007). *Measurement and application of multiple intelligences in school and home*. Mashhad: Zarih-E-Aftab Publication, cultural, artistic and publishing institution.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Borg, S. (2006a). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. New York: Continuum.
- Brantmeier, C. (2004). Building a comprehensive theory of adult foreign language reading: A variety of variables and research methods. *The Southern Journal of Linguistics*, 27(1), 1-7.
- Bümmen, N. T. (2004). *Multiple intelligence theory in school: Second Edition*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Caldas, S., & S. Caron-Caldas. (2002). A sociolinguistic analysis of the language preferences of adolescent bilinguals: shifting allegiances and developing identities. *Applied Linguistics* 23(5), 490–514.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL یافته‌های تحقیق حاضر برای مربیان تربیت معلم زبان، معلمان و زبان‌آموزان اهمیت دارد. نتایج این مطالعه برای مربیان تربیت معلم آگاهی بیشتری درباره ارتباط بین پیشرفت زبان، هوش چندگانه و هویت فرهنگی ارائه می‌دهد. چنین آگاهی باید به معلمان زبان داده شود تا به آنها کمک کند نسبت به رابطه میان این متغیرها هوشیارتر باشند و نحوه تدریسشان را براساس چنین نتایجی تغییر دهند تا دانش‌آموزان بهتر آموزش ببینند.
- در این تحقیق، متغیرهای اصلی مطالعه تعریف و مورد بحث قرار گرفتند. مطالعات متعدد جنبه‌های مختلف فرهنگ، هویت، پیشرفت زبان و هوش چندگانه نیز شمارش و مشخص شد که هیچکدام از آنها به‌طور مستقیم با موضوع مطالعه فعلی به‌ویژه در زمینه ایران نپرداختند. بنابراین، مطالعه فعلی، از لحاظ پرکردن شکاف در پیشینه فعلی و مشارکت آن در ادبیات بر روی زبان، هویت فرهنگی و هوش چندگانه، قابل توجه است.
- با این حال، مطالعه حاضر وضعیت اجتماعی و فرهنگی زبان‌آموزان و دیگر تفاوت‌های فردی آنان به‌عنوان مثال، برون‌گرایی و درون‌گرایی، سبک‌های شناختی، وابستگی و عدم وابستگی و گنجاندن مهارت‌ها و اجزای مختلف زبان مانند صحبت کردن، گوش دادن، لغات، و گرامر و غیره را بررسی نکرد. مطالعات آینده ممکن است این عوامل را بگنجانند تا آموزش زبان و جامعه آموزش را با یک تصویر جامع تر از اینکه چگونه این عوامل ممکن است به هویت فرهنگی و هوش چندگانه مرتبط باشند مواجه سازند.

۷- منابع

- Al-Faoury, O. H., & Smadi, O. M. (2015). The effect of an integrative skills program on developing Jordanian university students' select multiple intelligences. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 38-48.
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34(5), 494–508.
- Alptekin, C. (2008). *Multi competence revisited: From EFL to ELF. Plenary speech presented at the 5th ELT Research Conference-Bridging the gap between theory and practice in ELT*. Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey.
- Ameli, S. R., & Molaei, H. (2012). Religious affiliation and intercultural sensitivity:

- José, M., Aguilar, C. (2008). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 4 (1) 59–78.
- Kevin, T. (2007). *How does learning a language affect the Identity students have about themselves, and how their image of self affects learning a language?* Retrieved on August 1, 2018 from: www. Bukisa.com.
- Khatib, M., & Ghamari, M. R. (2011). Mutual Relations of Identity and Foreign Language Learning: An Overview of Linguistic and Sociolinguistic Approaches to Identity. *Theory & Practice in Language Studies*, 1(12), 45-58.
- Kornhaber, M. L. (2001). 'Howard Gardner' in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London: Routledge.
- Koura, A. A., & Al-Hebaishi, S. M. (2014). The relationship between multiple intelligences, self-efficacy and academic achievement of Saudi gifted and regular intermediate students. *Educational Research International*, 3(1), 48-70.
- Lotfabadi, H., & Nouroozi, V. (2004). How Iranian high school students think about globalization and its effect on religious and national identity. *Journal of Educational Innovations*, 9, 88-119.
- Mangubhai, F. (1997). Primary socialization and cultural factors in second language learning: wending our way through semi-charted territory. *Australian review of applied linguistics* 12(2), 98-268.
- Maree, J. G., & Ebersöhn, L. (eds). (2002). *Life skills and career counseling*. Sandown: Heinemann.
- Marek, K. (2009). Learning to teach online: Creating a culture of support for faculty. *Journal of Education for Library and Information Science*, 50(4), 275–292.
- Martinez-Gibson, E. (1998). A study on cultural awareness through commercials and writing. *Foreign Language Annals*, 31, 115-139.
- Messick, S. (1992). Validity of test interpretation and use. In M.C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research* (sixth Ed.). New York: Macmillan.
- classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(5), 451–487.
- Ebrahimi, S., Afraz, S., & Samimi, F. (2019). On the Development of a Model of Cultural Identity and Language Achievement among Iranian Advanced EFL Learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 7(26), 117-135.
- Ellinger, B. (2000). 'The relationship between ethno linguistic identity and English language achievement for native Russian speakers and native Hebrew speakers in Israel'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(3), 292-307.
- Esmaeili, F., Behnam, B., & Esmaeili, K. (2014). A study of relationship between multiple intelligences and writing ability of Iranian female and male students. *Mediterranean Journal of Social Science*, 2(20), 2663-2672.
- Fought, C. (2006). *Language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagne, F., & St. Pere, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30(1), 71-100.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19.
- Gardner, H. (2004). A practical theory. In M. Kornhaber, E. Fierros & S. Veenema (Eds.), *multiple intelligences: Best ideas from research and practice* (pp. xi–xiii). Boston: Pearson Education Inc.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teacher. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 390-452.
- Johnston, M. (1997). *Development and variation in learner language*. Unpublished PhD thesis, Australian National University.
- Johnston, M. (1999). *Development and variation in learner language*. Unpublished PhD thesis, Australian National University.

- Rahiminezhad, A., & Ahmadi, A. A. (2006). *An analytic study of identity formation by Iranian adolescents and its relation with social, economic and educational structure of family among high school students in Tehran*. Tehran: Training Department for Ministry of Education and Training.
- Razmjoo, S. A. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language proficiency. *Reading Matrix*, 8, 155-174
- Razmjoo, S. A. (2010). Language and identity in the Iranian context: The impact of identity aspects on EFL learners' achievement. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 2(2), 99-121.
- Razmjoo, S. A. & Izadpanah, M. A. (2012). On the relationship between L2 literacy (reading and writing) and identity processing styles of Iranian advanced EFL learners. *RALS*, 3(2), 2-22.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*: Third edition. United Kingdom: Pearson Education.
- Riley, P. (2008). *Language, culture and identity*. London: continuum.
- Roohani, A., & Rabiei, S. (2013). Exploring language learning strategy use: The role of multiple intelligences, proficiency and gender. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 5(3), 41-64.
- Sajjadi Rad, R., Khojasteh, L., & Kafipour, R. (2014). The relationship between multiple intelligences and writing skill of medical students in Iran. *Acta Didactica Napocensia*, 7(3), 1-9.
- Sebnem, P, Dicle Y., & Guldem A. (2009). *Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences*. Paper presented in the European and Mediterranean Conference on Information Systems.
- Spirovska, E. (2013). Integrating multiple intelligences in teaching English as a foreign language-seeu experiences and practices. *South East European University Review*, 9(1), 9-20.
- Miller, L. (2009). Reflective lesson planning: Promoting learner autonomy in the classroom. In R. Pemberton, S. Too good, & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 109-124). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Moheb, N., & S. Bagheri, M. (2013). Relationship between multiple intelligences and writing strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 777-784.
- Morgan, C. (2004). *Seeking perseverance through closer relations with remote students*. In Proceedings of ASCILITE'01: Meeting at the Crossroads. Retrieved July 13, 2017 from <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/morganc>.
- Nault, D. (2006) Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts *Language, Culture and Curriculum*, 19 (3), 314-328.
- Oller, J. W. (1995). Adding abstract to formal and content schema: Results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*, 16(3), 273-306.
- Pavlenko, A., & Scott, J. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics* 23(2). 190-214.
- Planken, B., van Hooft, A., Korzilius, H. (2004). Promoting intercultural communicative competence through foreign language courses. *Business Communication Quarterly*, 67 (3), 308-315.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30- 36.
- Sussman, N. M. (2000). The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 355-373.
- Tesoriero, F. (2006). Personal growth towards intercultural competence through an international field education program. *Australian Social Work*, 59 (2), 126-140.
- Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*. 41(4), 657-680.

- Tsui, A. B. M. (2011). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680.
- Usó-Juan, E., Martínez -Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21(2), 157-170.
- Varghese, N. V. (2001). Impact of the economic crisis on higher education in East Asia: Country experiences. *International Institute for Education Planning/UNESCO. Policy Forum*, NO. 12.
- Yi-an, H. (2010). Multiple intelligences and foreign language learning-a case study in Taiwan. *The International Journal of the Humanities*, 8(4), 77-106.
- Zare-ee, A., & Asgari Matin, S. (2014). The Relationship between EFL Learners' Self-Identity Changes, Motivation Types, and EFL Proficiency. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 141-178.
- Zhou, Ch., Griffiths, C. (2011). Intercultural Communicative Competence. *English Language and Literature Studies*, 1 (2), 113- 122.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21-44.