



Designing a Persian Language Teaching Model for Non-Persian Speakers with Emphasis on Intercultural Sensitivity

Soraya Khorami

PhD Student in Anthropology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran

Rezamorad Sahraei *

Professor of Linguistics, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

Ali Baseri

Assistant Professor of Anthropology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:

Persian language teaching.
educational model
intercultural sensitivity
cultural shock
Non-Persian Speakers
grounded theory

۱. Corresponding author

✉ Email: sahraei@atu.ac.ir

Teaching Persian to non-Persian speakers in diverse cultural contexts requires attention to intercultural aspects to ensure more effective learning and cultural adaptation. This study aimed to design a model for teaching Persian, emphasizing intercultural sensitivity, using a qualitative grounded theory approach. The sample included ۲۰ non-Iranian Persian learners from ۱۱ countries, with residence durations in Iran ranging from ۶ months to ۱۳ years. Data were collected through semi-structured interviews, reflective journals, and field observations and analyzed until theoretical saturation was reached, in three stages: open, axial, and selective coding. Findings revealed that the core category of the research was "learning Persian in an intercultural context," organized in a paradigm model with causal conditions (communication needs, cultural interest, migration factors), learning strategies (cognitive, metacognitive, intercultural), intervening factors (teacher competence, educational resources, host community attitudes), and outcomes (linguistic-cultural proficiency or adaptation failure). Based on these findings, an "Integrated Persian Language Teaching with Intercultural Sensitivity (IPLIF)" model was developed, covering four dimensions: cognitive-linguistic, emotional-identity, behavioral-interactive, and institutional-supportive. Results indicate that integrating cultural components into Persian language teaching enhances linguistic proficiency, cultural adaptation, and reduces cultural shock, providing a foundation for revising curricula and training Persian instructors.

DOI: [10.48310/rpllp.2026.217.6.1300](https://doi.org/10.48310/rpllp.2026.217.6.1300)

Received: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵ Reviewed: ۱۴۰۴/۱۰/۲۶ Accepted: ۱۴۰۴/۱۱/۱۰ PP: ۱۷

Citation (APA): Khorami, S., Sahraei, R. (۲۰۲۵). Designing a Persian Language Teaching Model for Non-Persian Speakers with Emphasis on Intercultural Sensitivity. *The Journal of research in Persian language and literature education*, ۶(۴), ۸۱-۹۸.  <https://doi.org/10.48310/rpllp.2026.217.6.1300>



طراحی الگوی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تأکید بر حساسیت بینافرهنگی

ثریا خرمی

دانشجوی دکتری گروه علوم اجتماعی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، ایران

رضا مراد صحرایی*

استاد گروه زبان شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

علی باصری

استاد گروه علوم اجتماعی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در بافت‌های فرهنگی مختلف، نیازمند توجه به جنبه‌های بین‌فرهنگی است تا فرایند یادگیری به شکلی مؤثرتر و با سازگاری بیشتر با فرهنگ مقصد پیش رود. این پژوهش به طراحی الگوی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تأکید بر حساسیت بین‌فرهنگی و با رویکرد کیفی و استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد، پرداخته است. جامعه آماری تحقیق شامل ۲۵ فارسی‌آموز غیرایرانی از ۱۱ کشور مختلف با دامنه اقامت بین ۶ ماه تا ۱۳ سال در ایران بوده که به روش نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع انتخاب و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، یادداشت‌های روزانه و مشاهدات میدانی گردآوری و تا رسیدن به اشباع نظری تحلیل شده‌اند. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی به انجام رسیده است. یافته‌ها نشان می‌دهد مقوله هسته‌ای تحقیق «فرایند یادگیری زبان فارسی در بافت بین‌فرهنگی» است که در قالب مدل پارادایمی شامل شرایط علی (نیازهای ارتباطی، علاقه فرهنگی، الزامات مهاجرت)، راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی، بین‌فرهنگی)، عوامل مداخله‌گر (صلاحیت مدرسان، منابع آموزشی، نگرش جامعه میزبان) و پیامدها (تسلط زبانی-فرهنگی یا شکست در انطباق) سازمان‌دهی می‌شوند. بر اساس این نتایج، الگوی پیشنهادی تحت عنوان «آموزش یکپارچه زبان فارسی با بنیان‌های حساسیت بین‌فرهنگی (IPLIF) در چهار بعد شناختی-زبانی، عاطفی-هویتی، رفتاری-تعاملی و نهادی-پشتیبانی طراحی گردید. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ادغام مؤلفه‌های فرهنگی در فرایند آموزش زبان فارسی نه تنها موجب افزایش تسلط زبانی می‌شود، بلکه به سازگاری فرهنگی و کاهش شوک فرهنگی نیز کمک می‌کند. این الگو می‌تواند مبنای مناسبی برای بازنگری در برنامه‌های درسی و تربیت مدرسان زبان فارسی باشد.

DOI:

[10.48310/rplp.2026.21706.1300](https://doi.org/10.48310/rplp.2026.21706.1300)

واژه‌های کلیدی:

آموزش زبان فارسی
الگوی آموزشی
حساسیت بین فرهنگی
شوک فرهنگی
غیرفارسی‌زبان
نظریه داده بنیاد

۱. نویسنده مسئول

sahraei@atu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵ * تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۲۶ * تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۰ * شماره صفحات: ۱۷

مقدمه و بیان مسئله

زبان فارسی به‌عنوان یکی از کهن‌ترین زبان‌های زنده جهان و حامل تمدنی غنی، نه‌تنها ابزار ارتباط بلکه حامل لایه‌های پیچیده‌ای از معناهای فرهنگی، تاریخی و تمدنی است که امروزه در گستره‌ای وسیع از مراکز آموزشی جهان تدریس می‌شود. بر اساس گزارش بنیاد سعدی (۱۳۹۸) بیش از ۲۰۰ کرسی دانشگاهی در ۶۱ کشور جهان در قالب رشته/ واحد به آموزش زبان و ادبیات فارسی اشتغال دارند و بیش از ۲۰۰ مدرس در این مراکز فعالیت می‌کنند. این گستره آموزشی، زمانی اهمیت مضاعف می‌یابد که بدانیم در بسیاری از کشورهای همسایه مانند ارمنستان، گرجستان، قرقیزستان و لبنان، زبان فارسی به‌عنوان زبان انتخابی یا اجباری در برخی مدارس دولتی تدریس می‌شود. در ایران نیز «۴۳ مرکز فعال دارای مجوز در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی» (Student Affairs Organization, ۲۰۲۳) سالانه پذیرای هزاران فارسی‌آموز خارجی هستند. با گسترش آموزش زبان فارسی در مراکز دانشگاهی و فرهنگی کشورهای مختلف و حضور بیش از صد هزار دانشجوی بین‌المللی در ایران، توجه به کیفیت و رویکردهای آموزش آنان نیز اهمیت روزافزونی یافته است.

یادگیری زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان تنها یک فرایند زبانی صرف نیست، بلکه فرایندی میان‌فرهنگی است که تجربه‌ای از مواجهه با نظام معنایی و هنجارهای فرهنگ ایرانی را با خود ره همراه دارد. زبان، در نگاه انسان‌شناسانه بازتابی از جهان‌بینی، ارزش‌ها و نظام‌های اجتماعی یک فرهنگ است و آموزش آن بدون در نظر گرفتن این ابعاد فرهنگی، ناکارآمد و گاه آسیب‌زا خواهد بود (Kramsch, ۱۹۹۸). زبان و فرهنگ چنان درهم‌تنیده‌اند که تصور یکی بدون دیگری ناممکن است؛ بنابراین آموزش زبان بدون پرداختن به توانش بین‌فرهنگی^۱ آن، منجر به سطحی‌نگری در فهم ارتباطات زبانی می‌شود.

این پیوند ناگسستنی زمانی به چالشی آموزشی تبدیل می‌شود که زبان‌آموز با نظام ارزشی، هنجارهای اجتماعی و الگوهای ارتباطی فرهنگ ایرانی مواجه می‌شود که ممکن است با فرهنگ مبدأ او در تضاد باشد. در چنین بستری، مدرس آفاقی باید بتواند از یک‌سو دانش زبانی را به‌طور نظام‌مند آموزش دهد و از سوی دیگر، زبان‌آموز را برای مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی آماده سازد. یکی از موانع اساسی در این مسیر، شوک فرهنگی است؛ مفهومی که از سوی اوبرگ (۲۰۰۶) به‌عنوان «از دست دادن نشانه‌های آشنای فرهنگی» تعریف شده و در زبان‌آموزان می‌تواند به شکل سردرگمی، اضطراب یا مقاومت در برابر پذیرش فرهنگ مقصد بروز کند. در مورد زبان فارسی، چالش‌ها به‌دلیل گستردگی مؤلفه‌های فرهنگی نهفته در زبان (از ادبیات، اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها تا سبک‌های تعارف و الگوهای غیرکلامی) پیچیده‌تر می‌شود (خرمی و همکاران، ۱۴۰۴). این ویژگی‌ها در عین غنا، می‌تواند برای زبان‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت، منبع تعارض و سوءتفاهم باشد. برای فارسی‌آموزان غیرایرانی، این شوک می‌تواند در سطوح مختلفی ظهور و بروز یابد: الف) سطح زبانی: تفاوت در کاربردهای روزمره زبان، اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها؛ ب) سطح ارتباطی: تفاوت در فاصله‌گیری اجتماعی، تماس چشمی و زبان بدن؛ ج) سطح ارزشی: تفاوت در نگرش به زمان، جنسیت و سلسله‌مراتب اجتماعی.

باوجود اهمیت این موضوع، نظام‌های فعلی آموزش زبان فارسی اغلب به دو شکل ناکارآمد عمل می‌کند: (۱) رویکرد تک فرهنگی که تمرکز صرف بر فرهنگ ایرانی بدون توجه به پیشینه فرهنگی زبان‌آموزان بین‌المللی دارد و (۲) رویکرد صوری که قواعد زبانی را بدون توجه به کاربرد بافت فرهنگی آنها آموزش می‌دهد. نظام آموزشی موجود در ایران علی‌رغم موزاییک فرهنگی چند قومیتی در آن، عمدتاً تک‌فرهنگی طراحی شده و کمتر به نیازهای زبان‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف توجه دارد. زبان‌آموزان غیرایرانی در مواجهه با عناصر فرهنگی درونی‌شده در زبان فارسی (از اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها تا هنجارهای ارتباطی) نه‌تنها با دشواری‌های زبانی، بلکه با تعارض‌های هویتی و فرهنگی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. این مسئله زمانی حادتر می‌شود که نظام آموزشی موجود، فاقد رویکرد حساسیت بین‌فرهنگی^۲ است و تفاوت‌های ارزشی، اجتماعی و شناختی زبان‌آموزان را نادیده می‌انگارد. درحالی‌که در نظریه‌های

^۱. intercultural competence.

^۲. آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان.

^۳. intercultural sensitivity.

جدید آموزش زبان دوم، رویکردهایی چون «آموزش زبان با حساسیت فرهنگی»^۱ تأکید دارند که باید آموزش زبان با شناخت دقیق بافت فرهنگی زبان‌آموزان طراحی شود و تعاملات میان فرهنگی به مثابه فرصت‌هایی برای یادگیری عمیق تر تلقی گردد (DeCapua & Marshall, ۲۰۱۵; Gay, ۲۰۱۰).

در پاسخ به این شکاف نظری و عملی، پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و با بهره‌گیری از روش‌شناسی نظریه داده‌بنیاد^۲، به دنبال طراحی الگوی آموزشی با حساسیت بینا فرهنگی برای غیرفارسی‌زبانان است. هدف این الگو، ارائه چارچوبی است که در آن، تفاوت‌های فرهنگی زبان‌آموزان به رسمیت شناخته شده، شوک فرهنگی به فرصت آموزشی تبدیل و زبان فارسی در بستری تعاملی، منعطف و میان فرهنگی آموزش داده شود.

بر این اساس پرسش‌های اصلی پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

مؤلفه‌های اصلی بروز شوک فرهنگی در فرایند یادگیری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیر ایرانی کدامند؟

چگونه می‌توان این حساسیت بین فرهنگی را در طراحی آموزشی زبان فارسی لحاظ کرد؟

چه راهبردهای عملی می‌تواند به کاهش شکاف فرهنگی و افزایش سازگاری زبانی - فرهنگی فارسی‌آموزان کمک کند؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام شده در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، نشان می‌دهد که رابطه ناگسستگی زبان و فرهنگ به عنوان محوری بنیادین همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. بابازاده (۱۳۸۸) با تأکید بر این اصل که زبان نه تنها ابزار ارتباطی، بلکه بخش جدایی‌ناپذیر فرهنگ هر جامعه است، نشان می‌دهد که یادگیری زبان خارجی بدون توجه به لایه‌های فرهنگی آن فرایندی ناقص خواهد بود. این دیدگاه با نظریه‌های زبان‌شناسی فرهنگی هماهنگ است که زبان را بازتابی از جهان بینی و تجربه‌های فرهنگی گویشوران می‌دانند. از سوی دیگر، پترسون^۳ (۲۰۰۴) در چارچوب نظریه هوش فرهنگی تأکید می‌کند که تعامل میان اعضای فرهنگ‌های مختلف مستلزم «خودآگاهی فرهنگی» و «دیگرآگاهی فرهنگی» است.

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که آموزش زبان فارسی بدون پیوند با فرهنگ مقصد به توانش ارتباطی کامل منجر نخواهد شد. در حوزه محتوای آموزشی، صراف (۱۳۹۳) با بررسی متون آموزش زبان فارسی نشان داد که درس‌نامه‌ها به طور نظام‌مند به انتقال فرهنگ ایرانی نمی‌پردازند. این یافته با پژوهش دانشورکیان و همکاران (۱۳۹۸) که در مطالعه‌ای تطبیقی به تأکید نامتوازن بر جنبه‌های خاص فرهنگی و غفلت از پرورش تفاهم فرهنگی اشاره داشتند، همسو است. همچنین مژدگانلو (۱۴۰۱) در تحلیل گفتمان انتقادی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، شکاف جدی میان باورهای متصدیان و واقعیت‌های میدانی را نشان داده و بیان می‌کند که فرهنگ در گفتمان آرفا عموماً با برداشت‌های کلیشه‌ای همراه است. رضایی اردکانی و صادقی (۱۴۰۲) با بررسی تأثیر هوش فرهنگی بر سازگاری بین فرهنگی و عملکرد زبان‌آموزان غیرفارسی زبان در یادگیری زبان فارسی نشان دادند که بین برخی از مؤلفه‌های هوش فرهنگی و سازگاری بین فرهنگی رابطه معنادار و بین برخی دیگر رابطه منفی وجود دارد. همچنین یکی از پژوهش‌های مهم، مطالعه موحدکر (۱۴۰۲) است که با بهره‌گیری از روش کیفی، چالش‌ها، فرصت‌ها و عوامل مؤثر بر ضرورت یادگیری زبان فارسی در دانشگاه‌های علوم پزشکی را تحلیل کرده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که موانع دانشی، نرم‌افزاری، فردی، سازمانی و بین‌المللی در مسیر آموزش زبان فارسی وجود دارد و برنامه‌ریزی کلان دانشگاهی نیازمند بازنگری است.

در بعد نقش عناصر فرهنگی در فرایند یادگیری، میردهقان و طاهرلو (۱۳۹۰) نشان دادند که پیش‌زمینه فرهنگی فراگیران نقش کلیدی در انگیزش و نگرش آنان نسبت به یادگیری زبان فارسی دارد. وکیلی فرد و عباسی جوکندان (۱۴۰۳) نیز بیان کردند که آموزش عناصر فرهنگی، مسائل هویتی، اجتماعی و بینا فرهنگی کمتر مورد توجه قرار گرفته

^۱. culturally responsive pedagogy.

^۲. grounded theory.

^۳. peterson, b.

است. صفاریه و رضایی (۱۳۹۹) با بررسی چالش‌های آموزش زبان فارسی در کلاس‌های چند فرهنگی نشان دادند که مهم‌ترین این چالش‌ها به ترتیب عبارت‌اند از نحوه انتقال مطالب، نبود تعامل بین زبان اول و دوم، نبود برنامه درسی و کتاب مناسب برای این دسته از دانش‌آموزان، نحوه ارزشیابی، عدم هماهنگی بین دانش‌آموزان و عدم پیشروی به موقع در درس فارسی است. خدادادیان (۱۴۰۲) در بررسی رویکرد مدرسان نسبت به بهره‌گیری از متون ادبی فرهنگی‌محور تأکید می‌کند که فرهنگ از طریق ادبیات می‌تواند نقش کلیدی در آموزش ایفا کند.

از منظر تجربی، مطالعات متعددی به بررسی شوک فرهنگی فارسی‌آموزان غیرایرانی پرداخته‌اند. مولایی (۱۳۹۷) در پژوهشی کیفی نشان داد که ناآگاهی از فرهنگ ایرانی از موانع اصلی انطباق فرهنگی است و تجربه نخستین مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند یادگیری زبان را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. کریمی (۱۳۹۴) و عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز دریافتند که نگرش مثبت به معلم و درک فرهنگی از فضای کلاس می‌تواند اضطراب زبانی را کاهش داده و عملکرد زبانی را بهبود بخشد. خرمی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان «تحلیل مضمون شوک فرهنگی فارسی‌آموزان غیر ایرانی» با استفاده از روش تحلیل مضمون و بر اساس مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ۲۶ فارسی‌آموز از ۱۳ کشور مختلف، نشان دادند که شوک فرهنگی پدیده‌ای پویا و غیرخطی و حاصل تعامل عوامل فردی، اجتماعی و نهادی است که بر ضرورت طراحی مداخلات آموزشی مانند کارگاه‌های آشنایی با فرهنگ ایرانی تأکید دارد. در حوزه مربیان آموزشی، اسلامی (۱۳۹۹) در پژوهشی درباره هوش فرهنگی مدرسان نشان داد که اگرچه سطح کلی هوش فرهنگی مدرسان بالاست اما مؤلفه‌های شناختی هوش فرهنگی نیازمند تقویت است. این یافته حاکی از آن است که حساسیت فرهنگی مدرسان نقش تعیین‌کننده‌ای در کاهش اضطراب زبانی فارسی‌آموزان دارد. با وجود غنای نسبی پژوهش‌های پیشین، بررسی انتقادی این مطالعات نشان می‌دهد که خلأهای مهمی در این حوزه وجود دارد. مهم‌ترین این خلأها فقدان یک الگوی جامع آموزشی مبتنی بر حساسیت بین‌فرهنگی و کمبود پژوهش‌های کیفی با استفاده از روش‌هایی مانند نظریه داده‌بنیاد است. همچنین، رویکردی کل‌نگر که به صورت هم‌زمان به سه رکن اصلی آموزش یعنی محتوای آموزشی، مدرسان و زبان‌آموزان بپردازد، در پژوهش‌های پیشین غایب است. این خلأها ضرورت انجام پژوهش حاضر را با رویکردی کیفی و با هدف طراحی الگویی نظام‌مند برای آموزش زبان فارسی با تأکید بر حساسیت بین‌فرهنگی تبیین می‌نماید.

مبانی نظری

زبان به مثابه نظامی نمادین و فرهنگی

آموزش زبان دوم در عصر حاضر به‌ویژه در دو دهه اخیر، از رویکردهای صرفاً زبانی فراتر رفته و به سمت پارادایم‌های میان‌رشته‌ای حرکت کرده است (Douglas Fir Group, ۲۰۱۶; Byram, ۱۹۹۷; Kramsch, ۱۹۹۳). بر اساس فرضیه نسبیت زبانی ساپیر-ورف (Sapir, ۱۹۲۱; Whorf, ۱۹۵۶)، زبان نه تنها وسیله‌ای برای ارتباط، بلکه نظامی شناختی است که بر درک گویشوران از جهان تأثیر می‌گذارد. این دیدگاه توسط کرامش (Kramsch, ۱۹۹۳, ۱۹۹۸) توسعه یافت که زبان و فرهنگ را به عنوان دو بعد جدایی‌ناپذیر از هم می‌داند.

مفهوم ارتباط زبان و فرهنگ زمانی پررنگ گردید که فرهنگ به عنوان نظامی نمادین و زبان به مثابه پدیده‌ای اجتماعی تعریف شد (Mailhot, ۱۹۶۹). همچنین زبان به عنوان منطف‌ترین ابزار شناختی انسان، توانایی بازتاب استدلال‌های فرهنگی را در سطح معنایی دارد، چراکه دلالت‌های زبانی اغلب بر رویدادهای غیرزبانی استوارند (Mailhot, ۱۹۶۹). بنابراین زبان و فرهنگ دو نظام نمادین درهم‌تنیده‌اند، به‌طوری‌که هر صورت زبانی، معنایی فرهنگی را تداعی می‌کند (Nida, ۱۹۹۸: ۲۹). از این منظر، زبان نه تنها تفاوت‌های صوری و کاربردشناختی را نشان می‌دهد بلکه درکی از محیط فرهنگی را نیز برای گویشوران فراهم می‌سازد (Nida, ۱۹۹۸).

نقش زبان در بازتولید فرهنگ

زبان علاوه بر نقش ارتباطی، کارکردی بازتابی دارد و امکان توصیف فرهنگ را فراهم می‌سازد. همان‌گونه که سیلورستاین^۱ (Silverstein, ۱۹۹۳) اشاره می‌کند، امکان‌پذیری انسان‌شناسی فرهنگی وابسته به میزانی است که زبان به

^۱. silverstein.

گویندگانش اجازه می‌دهد تا کنش‌های روزمره خود را بیان کنند. این دیدگاه ریشه در آرای انسان‌شناسانی مانند بواس و مالینوفسکی دارد که زبان را ابزاری برای تفسیر رویدادهای فرهنگی می‌دانستند (دورانتی، ۱۳۹۵). بنابراین زبان صرفاً یک ابزار بی‌طرف نیست، بلکه حامل فرهنگ است و عناصر فرهنگی را در قالب واژگان، اصطلاحات و الگوهای گفتمانی بازتولید می‌کند (دورانتی، ۱۳۹۵). برای مثال، شریفیان (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مفهوم «تعارف» در زبان فارسی، صرفاً یک رفتار زبانی نیست بلکه بازتابی از ارزش‌های جمع‌گرایانه و سلسله‌مراتب اجتماعی در فرهنگ ایرانی است. چنین مفاهیمی برای فارسی‌آموزان غیر ایرانی، بدون آگاهی از بسترهای فرهنگ ایرانی، قابل درک نخواهد بود.

رابطه دیالکتیکی زبان و فرهنگ

نیدا (Nida, ۱۹۹۸) و لانکاگر (Langacker, ۱۹۹۴) بر هم‌پوشانی زبان و فرهنگ تأکید دارند: زبان سویه‌ای غیرفرهنگی (مانند نظام آوایی) و فرهنگ سویه‌ای غیرزبانی (مانند هنجارهای اجتماعی) دارد. این دو نظام در تعامل، ارتباط مؤثر را ممکن می‌سازند. براون (Brown, ۲۰۰۰) زبان را هم «وسیله ارتباط» و هم «حامل فرهنگ» می‌داند؛ به‌طوری‌که یادگیری زبان دوم بدون درک فرهنگ مقصد ناقص خواهد بود. بنابراین می‌توان گفت:

۱. زبان بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد: ساختارهای زبانی (مانند زمان‌های فعل یا ضمائر) شیوه درک زمان، فضا و روابط اجتماعی را شکل می‌دهد (فرضیه ساپیر-ورف)؛

۲. فرهنگ بر زبان تأثیر می‌گذارد: هنجارهای اجتماعی مانند سطح رسمیت در خطاب کردن (اسلامی راسخ، ۲۰۰۵) یا تابوهای زبانی، کاربرد زبان را محدود می‌کنند؛

۳. تأثیر متقابل: زبان و فرهنگ در یک چرخه پویا یکدیگر را بازتعریف می‌کنند. برای نمونه، تحولات سیاسی-اجتماعی ایران در دهه ۶۰، واژگان جدیدی مانند «جنگ‌زدگی» یا «استکبارستیزی» را به گفتمان روزمره وارد کرد که هم بازتاب فرهنگ بودند و هم به تدریج بر آن تأثیر گذاشتند.

آموزش زبان دوم در جهان چندفرهنگی امروز، نیازمند رویکردی است که نه تنها بر تسلط زبانی بلکه بر حساسیت بین‌فرهنگی تأکید دارد. این مفهوم، که نخستین بار توسط بنت (Bennett, ۱۹۸۶) مطرح شد، به توانایی درک، پذیرش و سازگاری با تفاوت‌های فرهنگی اشاره می‌کند (Chen & Starosta, ۲۰۰۰). در آموزش زبان فارسی، این حساسیت از آن جهت حیاتی است که زبان فارسی نه تنها یک سیستم ارتباطی، بلکه حامل ارزش‌ها، هنجارها و تاریخ جامعه ایرانی است (Sharifian, ۲۰۱۱). برای مثال، درک تفاوت‌های فرهنگی در مفهوم «ادب» (مانند استفاده از «شما» در مقابل «تو» یا تعارف در مهمانی) بدون حساسیت بین‌فرهنگی، ممکن است به سوءتفاهم‌های ارتباطی بینجامد (Eslami-Rasekh, ۲۰۰۵).

چالش‌های آموزش زبان فارسی در بستر فرهنگی

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، با توجه به این پیوند عمیق، با سه چالش اساسی روبه‌روست:

۱) چالش معناشناختی (Kramsch, ۱۹۹۳) به دلیل درک مفاهیم نهفته در واژگان مانند فرهنگ تعارف در ایران (Sharifian, ۲۰۱۱)؛

۲) چالش کاربردشناختی به دلیل استفاده موقعیت‌مند از زبان مانند تفاوت سطح رسمیت در خطاب کردن افراد (Eslami-Rasekh, ۲۰۰۵; Celce-Murcia, ۲۰۰۷)؛ همچنین کنش‌های گفتاری مانند «عذرخواهی»، «پیشنهاد کمک» یا «رد درخواست» که در فارسی اغلب غیرمستقیم و وابسته به بافت هستند. برای نمونه، عبارت «ان شاء الله» ممکن است در فارسی به معنای «نه» تلویحی باشد اما برای زبان‌آموزان غیرایرانی، این ظرافت‌ها نامفهوم است (Taguchi, ۲۰۰۹). هایمز (۱۹۷۲) نیز در نظریه توانش ارتباطی تأکید می‌کند که زبان‌آموزان باید بدانند «چه زمانی، چگونه و با چه کسی» از یک عبارت استفاده کنند. این امر مستلزم آموزش صریح هنجارهای فرهنگی است (Celce-Murcia, ۲۰۰۷).

۳) چالش هویتی به دلیل تعارض بین هویت زبانی جدید و هویت فرهنگی قبلی (Norton, ۲۰۱۳).

برای غلبه بر این چالش‌ها، رویکردهای مدرن آموزش زبان (مانند توانش ارتباطی هایمز، ۱۹۶۰) بر ادغام زبان و فرهنگ تأکید دارند. این رویکردها نشان می‌دهند که یادگیری موفق زبان دوم مستلزم کسب توانش فرهنگی^۱ است؛

۱. cultural competence.

یعنی توانایی تفسیر نشانه‌های زبانی و غیرزبانی در بافت اجتماعی (Kasper, ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، زبان‌آموز باید بتواند مانند گویشوران بومی، نه تنها «درست» بلکه «مناسب» صحبت کند. برای نمونه در فارسی استفاده از عبارت «بفرمایید» در مهمانی، هم نشانهٔ ادب است و هم بازتابی از فرهنگ مهمان‌نوازی.

روش

مطالعه موردی^۱ حاضر از روش کیفی^۲ و راهبرد نظریه داده‌بنیاد^۳ به طراحی الگویی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با رویکرد حساسیت میان‌فرهنگی می‌پردازد. راهبرد نظریه داده‌بنیاد به‌عنوان روشی که به‌طور ویژه برای کشف فرایندهای اجتماعی طراحی شده، انتخاب گردیده است. این راهبرد، که توسط گلیزر و استراوس (Glaser & Strauss, ۱۹۶۷) بنیان نهاده شده و توسط کوربین و استراوس (Corbin & Strauss, ۲۰۱۵) بسط داده شده یک روش پژوهشی نظام‌مند کیفی است که هدف نهایی آن کشف و توسعه نظریه‌ای است که مستقیماً از داده‌های میدانی و نه آزمون نظریه‌های از پیش موجود استخراج شده باشد. این روش با رویکردی تکرارشونده و تطبیقی و با گردآوری داده و تحلیل هم‌زمان آن، پژوهشگر را به تدریج از کدهای اولیه به سمت مقوله‌های محوری و در نهایت به یک نظریه «مبتنی بر فرایندها»^۴ یا «نظریه‌ای با چارچوب تبیینی-فرایندی» هدایت می‌کند؛ یعنی نظریه‌ای که با تمرکز بر تعاملات و معنادگی مشارکت‌کنندگان با بافت زمینه‌ای پدیده شکل می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۶ فارسی‌آموز غیر ایرانی دانشگاه علامه طباطبائی، کالج بین‌الملل دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه تهران و دانشگاه تبریز شامل ۱۱ مرد و ۱۵ زن در سطوح زبانی مقدماتی ۴ نفر، میانی ۸ نفر، پیشرفته ۶ نفر و ۸ نفر ماهر با تنوع فرهنگی از کشورهای لبنان، عراق، یمن، هند، پاکستان، قزاقستان، قرقیزستان، ازبکستان، چین، تایلند و روسیه است که با روش نمونه‌گیری هدفمند^۵ و نظری^۶ و با معیارهایی از جمله تجربه مواجهه با چالش‌های فرهنگی در یادگیری زبان فارسی، تنوع در مدت اقامت در ایران از ۶ ماه تا ۱۳ سال، تنوع در انگیزه‌های یادگیری زبان فارسی و داشتن تجربیات خاص در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی انتخاب شدند. نمونه‌گیری با رعایت اصل حداکثر تنوع^۷ انجام شد تا طیف وسیعی از تجارب فرهنگی، سطوح زبانی و مدت اقامت در ایران را پوشش دهد. «نمونه‌گیری نظری، فرایندی تکرارشونده است تا به حدی از کفایت محتوایی برسد که پژوهشگر را به سطح اشباع نظری و اکتشاف نظریه (گزاره‌های فرضیه‌ای معتبر) برساند» (فراس‌خواه^۸، ۱۴۰۱: ۱۳۵). این رویکرد به شناسایی همسانی‌ها و ناهمگونی‌های میان فارسی‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف کمک می‌کند و اعتبار یافته‌ها را افزایش می‌دهد. کفایت و بسندگی نمونهٔ تحقیق مبتنی بر اشباع نظری^۹ است که در برخی موارد تا نمونه ۲۱ محقق شد. برای گردآوری داده‌ها، از ابزارهای متنوعی مانند مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمقی و روایتی (واقعۀ مدار^{۱۰})، یادداشت‌های روزانه و مشاهدات میدانی استفاده شده است. این داده‌ها به‌صورت هم‌زمان تحلیل شده و از طریق کدگذاری باز^{۱۱}، محوری^{۱۲} و گزینشی^{۱۳}، الگوها و مفاهیم کلیدی شناسایی شده‌اند.

^۱.case study.

^۲.qualitative research.

^۳.grounded theory.

^۴.explanatorium.

^۵.purposive sample.

^۶.theoretical.

^۷.maximum variation sampling.

^۸.farasatkah, maghsoud.

^۹.theoretical saturation.

^{۱۰}.narrative –episodic knowledge.

^{۱۱}.open coding.

^{۱۲}.axial coding.

^{۱۳}.selective coding.

یافته‌ها

در ابتدا داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها و مشاهدات به صورت کیفی تحلیل می‌شود تا مؤلفه‌های مهم و الگوهای مرتبط با حساسیت بینا فرهنگی در آموزش زبان فارسی شناسایی شوند. «این مرحله پایه نخست در مفهوم‌سازی نظریه زمینه‌ای است و پراکندگی داده‌ها را مانند نوری در کانون مقولات جمع می‌کند و به آنها قوت معنایی می‌بخشد. واحد معنادار داده‌ها می‌تواند یک جمله کوچک یا یک قسمت از بند و یک یا چند بند از کل محتوای متنی باشد» (فراسخواه، ۱۴۰۱: ۱۵۳). بر این اساس، در مجموع ۱۸۷ جمله یا بخش مشخص^۱ (واحد تحلیل) از متن مصاحبه‌ها، کدگذاری شده است که کدهای باز اولیه^۲ شامل ۴۲ کد در ۷ دسته‌بندی اصلی مقوله‌بندی^۳ شد که در جدول ۱ به صورت اختصار مقولات اصلی و زیرمقولات شناسایی شده شرح داده شده است.

جدول ۱: مقولات اصلی و زیرمقولات شناسایی شده

ردیف	مقوله اصلی	تعداد جملات کدگذاری شده	زیر مقوله‌های شناسایی شده
۱	مشکلات تطبیق فرهنگی	۶۸ جمله	تفاوت فرهنگی، شوک فرهنگی، مشکلات ارتباطی، تفاوت در آداب و رسوم
۲	احساس تنهایی و غربت	۴۷ جمله	دلتنی برای خانواده و کشور، مشکل در یافتن دوست، احساس غربت
۳	تفاوت‌های غذایی فرهنگی	۲۶ جمله	تفاوت در عادات غذایی، مشکل با غذاهای ایرانی، عادت کردن به غذاهای جدید
۴	اجبار فرهنگی و تضاد ارزش‌ها	۲۲ جمله	حجاب اجباری، تفاوت در ارزش‌های مذهبی و اجتماعی
۵	مشکلات اداری و بروکراسی	۱۱ جمله	مشکلات ویزا، ثبت‌نام، کارت اقامت، مشکلات بانکی
۶	تلاش برای آمادگی فرهنگی و زبانی	۹ جمله	یادگیری زبان قبل از ورود، جستجوی اطلاعات درباره ایران، شرکت در کلاس‌های زبان فارسی، آمادگی زبانی
۷	تجربه ورود به ایران	۴ جمله	اولین برخورد با فرهنگ ایران، تجربیات اولیه
جمع کل		۱۸۷ جمله	

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد مشکلات تطبیق فرهنگی یکی از پرتکرارترین مقوله‌ها است و به عنوان زمینه‌ساز بسیاری از چالش‌های دیگر فارسی‌آموزان در سازگاری با محیط فرهنگی جدید عمل می‌کند. شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها به تفاوت‌های بنیادین در هنجارهای اجتماعی، آداب معاشرت و الگوهای ارتباطی اشاره کردند. این سوء تفاهم‌های فرهنگی نه تنها بر ارتباطات روزمره تأثیر می‌گذاشت بلکه فرایند یادگیری زبان را نیز با دشواری مواجه می‌ساخت. تجربه احساس غربت و انزوای اجتماعی دومین مقوله پرتکرار در تحلیل داده‌ها بود. فارسی‌آموزان از دل‌تنگی برای خانواده، دوستان و فرهنگ آشنا سخن می‌گفتند. این احساس غربت در مواردی منجر به کاهش انگیزه یادگیری و تمایل به بازگشت به کشور مبدأ شده بود.

مرحله دوم که شامل ساماندهی مقوله‌ها حول محورهای اصلی است، مربوط به مرحله کدگذاری محوری یا کدگذاری نظری^۴ می‌شود. از این رو، هشت مقوله شناسایی شده در کدگذاری باز در سه محور اصلی سازماندهی شدند که نمایانگر ابعاد مختلف تجربه زیسته فارسی‌آموزان غیرایرانی است.

محور اول) چالش‌های فرهنگی-هویتی: این محور دربرگیرنده مقوله‌هایی است که به طور مستقیم با مسائل هویتی و سازگاری فرهنگی مرتبط هستند.

^۱.quotations/text segments.

^۲.initial open codes.

^۳.categorization.

^۴.theoretical coding.

- مشکلات تطبیق فرهنگی به‌عنوان مقوله محوری این مرحله، در تعامل پویا با سایر مقوله‌ها قرار دارد. داده‌ها نشان می‌دهد که تفاوت‌های فرهنگی نه‌تنها بر ارتباطات روزمره تأثیر می‌گذارد، بلکه بر حس تعلق و هویت فردی فارسی‌آموزان نیز اثرگذار است. یکی از شرکت‌کنندگان عرب در این خصوص گفت: «گاهی احساس می‌کنم بین دو فرهنگ در حال نوسان هستم؛ نه کاملاً عربم و نه ایرانی؛ این حس گاهی سردرگم‌کننده است».

- احساس تنهایی و غربت به‌عنوان پیامد طبیعی مواجهه با فرهنگ جدید، در ارتباط مستقیم با مشکلات تطبیق فرهنگی قرار دارد. هرچه شکاف فرهنگی بین فارسی‌آموز و جامعه ایران بیشتر باشد، احساس غربت عمیق‌تر می‌شود.

- اجبار فرهنگی و تضاد ارزش‌ها به‌عنوان شرایط مداخله‌گر عمل می‌کند. زمانی که فارسی‌آموز احساس کند مجبور به پذیرش ارزش‌هایی است که با باورهایش در تضاد است، فرایند سازگاری با دشواری بیشتری روبه‌رو می‌شود.

محور دوم) موانع عملی-زندگی: این محور بر چالش‌های عینی و روزمره زندگی فارسی‌آموزان در ایران متمرکز است.

- تفاوت‌های غذایی فرهنگی به‌عنوان یکی از ملموس‌ترین جنبه‌های زندگی روزمره، نقش مهمی در تجربه کلی زبان‌آموزان ایفا می‌کند. همان‌طور که یکی از شرکت‌کنندگان از پاکستان اشاره کرد: «غذا فقط سوخت بدن نیست؛ طعم و بوی غذا یادآور خانه و خانواده است».

- مشکلات اداری و بروکراسی به‌عنوان عاملی تنش‌زا، انرژی روانی فارسی‌آموزان را کاهش داده و بر توانایی آنان برای تمرکز بر یادگیری زبان تأثیر منفی می‌گذارد.

محور سوم) راهبردهای انطباق و یادگیری: این محور بر اقدامات فعالانه فارسی‌آموزان برای غلبه بر چالش‌ها متمرکز است.

- تلاش برای آمادگی فرهنگی و زبانی نشان‌دهنده رویکرد پیشگیرانه برخی فارسی‌آموزان است. این افراد با جستجوی اطلاعات و یادگیری اولیه، سعی در کاهش شوک فرهنگی داشتند.

- آموزش زبان پیش از ورود به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از راهبردهای انطباق، نقش تعیین‌کننده‌ای در تسهیل فرایند سازگاری ایفا می‌کند.

در مرحله سوم که فرایند کدگذاری گزینشی و تدوین نظریه نهایی است، «فرایند یادگیری زبان فارسی در بافت بین‌فرهنگی» به‌عنوان مقوله هسته‌ای این پژوهش انتخاب شد. این انتخاب بر اساس معیارهای نظریه داده‌بنیاد و از طریق آزمون‌های متعددی صورت گرفت که مهم‌ترین آنها «آزمون مرکزیت» و «آزمون قدرت تبیینی» بود. مقوله مذکور تنها مفهومی بود که توانست به‌صورت هم‌زمان با هر هفت مقوله اصلی شناسایی‌شده در مراحل قبلی (شامل مشکلات تطبیق فرهنگی، احساس تنهایی و غربت، تفاوت‌های غذایی، اجبار فرهنگی، مشکلات اداری، تلاش برای آمادگی فرهنگی و زبانی و تجربه ورود به ایران) ارتباط نظام‌مند برقرار کند و روابط علی بین آنها را تبیین نماید. به‌عبارتی این مقوله به‌عنوان محور اصلی، توانست تمامی ابعاد تجربه زیسته فارسی‌آموزان را در چارچوبی یکپارچه ادغام کند و پدیده اصلی پژوهش را که همان «یادگیری زبان فارسی در تعامل پویا با فرهنگ ایرانی» است، به‌صورت جامع توضیح دهد. ظرفیت تبیینی بالا، تکرارپذیری در داده‌ها و توانایی پیش‌بینی پیامدهای مختلف، این مقوله را به‌عنوان گزینه نهایی تثبیت کرد.

مقوله هسته‌ای: فرایند یادگیری زبان فارسی در بافت بین‌فرهنگی

در چارچوب نظریه داده‌بنیاد، مدل پارادایمی ارائه‌شده حول محور «فرایند یادگیری زبان فارسی در بافت بین‌فرهنگی» به‌عنوان پدیده محوری شکل گرفته که بر اساس مصاحبه‌های انجام شده به دست آمده است. شرایط علی در این پژوهش شامل عواملی است که به بروز این پدیده منجر می‌شود که ازجمله نیازهای ارتباطی در محیط فارسی‌زبان، علاقه به فرهنگ و تمدن ایرانی و الزامات تحصیلی و شغلی را می‌توان برشمرد. در برابر این شرایط، فارسی‌آموزان با به‌کارگیری راهبردهای کنش متقابل - شامل راهبردهای شناختی، عاطفی و رفتاری- به مدیریت فرایند یادگیری می‌پردازند. راهبردهای شناختی شامل یادگیری فعال نشانه‌های فرهنگی، مقایسه نظام‌مند فرهنگ مبدأ و مقصد، جستجوی الگوهای فرهنگی در زبان فارسی؛ راهبردهای عاطفی شامل مدیریت شوک فرهنگی و احساس غربت، افزایش

تابآوری فرهنگی، ایجاد دل‌بستگی عاطفی به فرهنگ ایرانی؛ و راهبردهای رفتاری نیز شامل مشارکت فعال در رویدادهای فرهنگی، تعامل هدفمند با گویشوران بومی و انطباق تدریجی با هنجارهای اجتماعی است. این راهبردها تحت تأثیر زمینه (مانند محیط و تنوع فرهنگی محیط آموزشی ایران، ویژگی‌های جامعه ایرانی و قوانین و هنجارهای اجتماعی حاکم) و شرایط مداخله‌گر (همچون صلاحیت بین‌فرهنگی مدرسان، کیفیت مواد آموزشی وجود نظام پشتیبانی از دانشجویان بین‌المللی و نگرش جامعه ایران به این دانشجویان خارجی) قرار دارد. در نهایت، تعامل پویای این عوامل به بروز پیامدهای مثبت (مانند تسلط زبانی - فرهنگی، شکل‌گیری هویت بین‌فرهنگی افزایش خودکارآمدی فرهنگی و ایجاد شبکه‌های اجتماعی پایدار) یا منفی (از قبیل شکست در انطباق فرهنگی، انزوا و کناره‌گیری اجتماعی، کاهش انگیزه و بازگشت به کشور مبدأ) منجر می‌شود. این مدل در مجموع نشان می‌دهد که یادگیری زبان فارسی در گرو تعاملی همه‌جانبه با ابعاد فرهنگی و هویتی است.

این مقوله هسته‌ای بیانگر آن است که یادگیری زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان، فرایندی صرفاً زبانی نیست بلکه سفری فرهنگی - هویتی است که در آن فارسی‌آموز در تعامل پویا با فرهنگ میزبان، هویت خویش را بازتعریف می‌کند. در حقیقت، فارسی‌آموزان در مسیر یادگیری زبان فارسی، با چالش‌های فرهنگی متعددی روبرو می‌شوند که بر تجربه کلی آنان تأثیر عمیقی می‌گذارد. بر این اساس، یادگیری زبان فارسی در بافت بین‌فرهنگی، فرایندی پویا و چندبعدی است که در آن فارسی‌آموز از طریق تعامل فعال با فرهنگ ایران، نه تنها بر زبان فارسی تسلط می‌یابد، بلکه هویت فرهنگی خویش را بازمی‌آفریند. موفقیت در این فرایند مستلزم توسعه هم‌زمان توانش زبانی و فرهنگی است. بنابراین در طراحی نظریه نهایی و مدل تعاملی - تطبیقی یادگیری زبان فارسی (IPLIF)^۱ لازم است نشان داد آموزش مؤثر زبان فارسی به رویکردی یکپارچه نیازمند است که به ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری توجه هم‌زمان^۲ دارد. آنچه از مباحث بالا برمی‌آید این است که باید نکات ضروری را بر اساس تحلیل صورت گرفته مورد توجه قرار داد که عبارت‌اند از:

- یادگیری زبان فارسی بدون در نظر گرفتن ابعاد فرهنگی ناقص و ناکارآمد است؛
- شوک فرهنگی می‌تواند به عنوان مانعی جدی در مسیر یادگیری زبان عمل کند؛
- توسعه حساسیت بین‌فرهنگی در زبان‌آموزان و مدرسان ضرورتی انکارناپذیر است؛
- برنامه‌ریزی آموزشی باید بر اساس نیازهای واقعی و چالش‌های عینی زبان‌آموزان طراحی شود.

طراحی مدل مفهومی نهایی IPLIF

بر اساس تحلیل‌های مراحل پیشین، مدل یکپارچه آموزش زبان فارسی با بنیان‌های حساسیت بین‌فرهنگی (IPLIF) در پاسخ به چالش‌ها و نیازهای شناسایی‌شده در داده‌ها برای رویکردی جامع به آموزش زبان فارسی طراحی می‌شود. مدل طراحی‌شده با توجه به یافته‌های نظریه داده‌بنیاد و استخراج شده از تجربیات زیسته فارسی‌آموزان و نگرش کل‌نگر به فرایند آموزش زبان فارسی شکل گرفته است که هم‌زمان به ابعاد فرهنگی و زبانی توجه دارد و در چهار بعد اصلی به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱. **بعد شناختی-زبانی**^۳: این بعد بر ادغام آموزش زبان و فرهنگ تمرکز دارد. در اینجا زبان نه به عنوان نظامی مجرد، بلکه به مثابه بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ ایرانی آموزش داده می‌شود. آموزش دستور زبان همراه با کاربردهای فرهنگی آن، تدریس واژگان در بافت فرهنگی و آشنا کردن زبان‌آموزان با اصطلاحات و ضرب‌المثل‌های پرکاربرد از جمله مؤلفه‌های این بعد است.

^۱. integrated persian language instruction with intercultural sensitivity foundations – iplif.

^۲. simultaneously.

^۳. cognitive-linguistic dimension.

۲. **بعد عاطفی-هویتی**^۱: تمرکز این بعد بر مدیریت هیجانات و مسائل هویتی فارسی‌آموزان است. کاهش شوک فرهنگی، کمک به سازگاری با محیط جدید، تقویت تاب‌آوری فرهنگی و حمایت از شکل‌گیری هویت بین‌فرهنگی از اهداف اصلی این بعد محسوب می‌شوند.

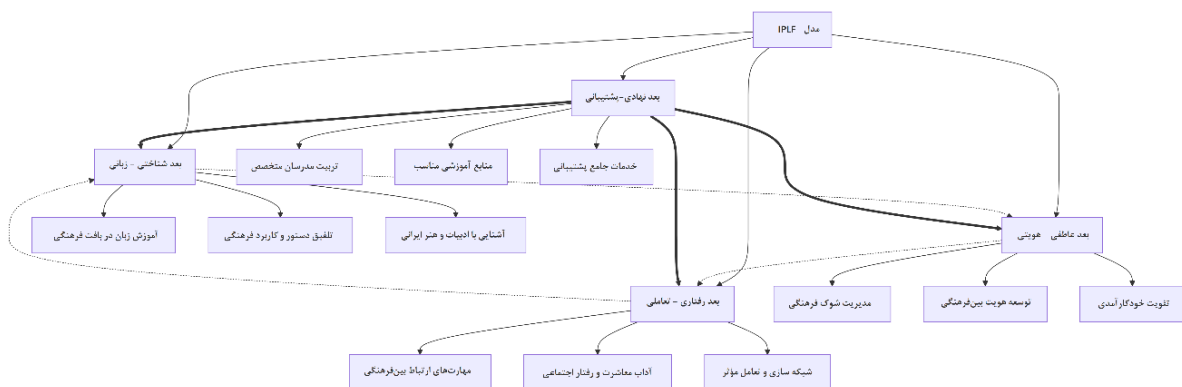
۳. **بعد رفتاری-تعاملی**^۲: این بعد بر توسعه مهارت‌های عملی ارتباط بین‌فرهنگی متمرکز است. آموزش رفتارهای اجتماعی مناسب، تقویت مهارت‌های ارتباط غیرکلامی، تمرین موقعیت‌های واقعی تعامل و تسهیل شبکه‌سازی اجتماعی ازجمله مؤلفه‌های مهم این بعد هستند.

۴. **بعد نهادی-پشتیبانی**^۳: این بعد بر نقش مؤسسات آموزشی در تسهیل فرایند یادگیری تأکید دارد. تربیت مدرسان حساس به فرهنگ، توسعه مواد آموزشی مناسب، ایجاد نه‌های پشتیبانی و بهبود خدمات اداری ازجمله وظایف مؤسسات در این مدل است.

همچنین در جدول ۲ و شکل ۱، ساختار چهاربعدی مدل مفهومی IPLIF ارائه می‌شود که سه بعد شناختی-زبانی، عاطفی-هویتی و رفتاری-تعاملی در تعامل پویا با یکدیگر قرار دارند. پیشرفت در یک بعد، بر ابعاد دیگر تأثیر می‌گذارد و برعکس.

جدول ۲: ساختار چهاربعدی مدل مفهومی IPLIF

ساختار مدل	شناختی-زبانی	عاطفی-هویتی	رفتاری-تعاملی	نهادی-پشتیبانی
تمرکز	تلفیق آموزش زبان و فرهنگ	مدیریت هیجانات و مسائل هویتی	مهارت‌های ارتباط بین‌فرهنگی	نقش مؤسسات آموزشی
هدف	تسلط زبانی همراه با درک فرهنگی	کاهش شوک فرهنگی و تقویت تاب‌آوری	توانمندسازی برای تعامل مؤثر	ایجاد بستر مناسب برای یادگیری
مؤلفه	آموزش دستور کاربردی، اصطلاحات فرهنگی، ادبیات	حمایت روانی، توسعه هویت بین‌فرهنگی	آموزش رفتارهای اجتماعی، تمرین موقعیت‌های واقعی	تربیت مدرسان، توسعه منابع، خدمات پشتیبانی



شکل ۱: مدل مفهومی IPLIF

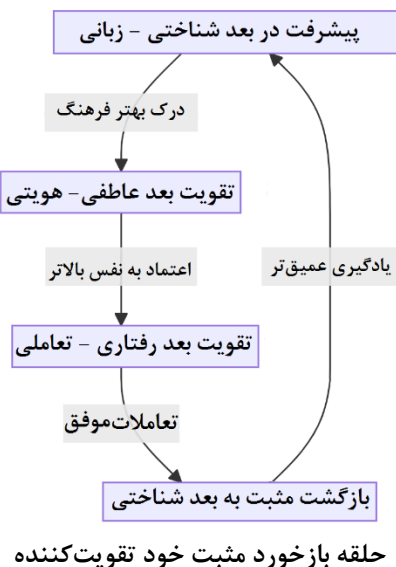
افزون بر این، بعد نهادی – پشتیبانی به‌عنوان بستر و پشتیبان سه بعد دیگر عمل می‌کند. بدون حمایت نهادی، تحقق اهداف سه بعد اول با دشواری مواجه می‌شود. به همین نحو پیشرفت در هر یک از ابعاد، منجر به تقویت سایر ابعاد شده

^۱. affective-identity dimension.

^۲. behavioral-interactional dimension.

^۳. institutional-supportive dimension.

و چرخه‌ای خود افزاینده مثبت^۱ از یادگیری و سازگاری ایجاد می‌کند که در شکل ۲ حلقه بازخورد مثبت خود تقویت کننده این فرایند را نشان می‌دهد. همچنین



بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، فرایندی پیچیده و چندبعدی است که تنها با تسلط بر دانش زبانی محقق نمی‌شود. تحلیل داده‌های کیفی در این پژوهش آشکار ساخت که فارسی‌آموزان غیرایرانی با چالش‌های فرهنگی عمیقی مواجه هستند که بر فرایند یادگیری زبان آنان تأثیر مستقیم می‌گذارد. این یافته با پژوهش‌های پیشین در حوزه آموزش زبان دوم همسو است که بر ارتباط ناگسستنی زبان و فرهنگ تأکید دارند (Kramsch, ۱۹۹۳; Byram, ۱۹۹۷).

پیامدهای نظری این پژوهش از چند جهت به گسترش مرزهای دانش در حوزه آموزش زبان فارسی کمک می‌کند: اول، ارائه نخستین مدل بومی طراحی‌شده برای آموزش زبان فارسی که به‌طور خاص بر حساسیت بین‌فرهنگی متمرکز است. این مدل با بهره‌گیری از داده‌های میدانی و روش نظریه داده‌بنیاد، از پایگاه تجربی محکمی برخوردار است. دوم، توجه هم‌زمان به ابعاد مختلف یادگیری زبان که در مدل‌های پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته بود. مدل IPLIF با در نظرگیری ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و نهادی، نگرشی کل‌نگر به آموزش زبان فارسی ارائه می‌دهد. سوم، توسعه چارچوبی برای درک فرایند یادگیری زبان فارسی به‌عنوان فرایندی فرهنگی- هویتی. این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان، تنها فراگیری یک ابزار ارتباطی نیست، بلکه سفری فرهنگی است که هویت فردی زبان‌آموز را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

همچنین یافته‌های این پژوهش پیامدهای عملی متعددی برای بهبود کیفیت آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به دنبال دارد از جمله بر ضرورت توسعه توانش بین‌فرهنگی برای مدرسان زبان فارسی تأکید می‌کند. مدرسان نه‌تنها باید بر زبان فارسی به لحاظ زبان‌شناختی و دستوری تسلط داشته باشند، بلکه باید بتوانند مفاهیم فرهنگی را به‌گونه‌ای آموزش دهند که برای زبان‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی مختلف قابل درک باشد. یافته‌ها برای مؤسسات آموزشی نشان می‌دهد که ارائه خدمات جامع پشتیبانی - ازجمله حمایت روانی، اجتماعی و اداری - نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت زبان‌آموزان دارد. این خدمات می‌تواند به کاهش شوک فرهنگی و تسهیل فرایند سازگاری کمک کند. همچنین این پژوهش برای برنامه‌ریزان درسی، بر ضرورت ادغام مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی تأکید می‌کند.

^۱. virtuoso.

آموزش زبان فارسی باید به گونه‌ای طراحی شود که به زبان‌آموزان در درک فرهنگ ایرانی و توسعه مهارت‌های ارتباط بین‌فرهنگی کمک کند.

با توجه به یافته‌های پژوهش و مدل مفهومی ارائه‌شده، در ادامه پیشنهادهای عملی برای اجرایی‌سازی مدل IPLIF در محیط‌های آموزشی در جدول ۳ ارائه می‌شود که در سطوح مختلفی از خرد تا کلان طراحی شده‌اند و می‌توانند مبنای برنامه‌ریزی‌های آینده قرار گیرند.

جدول ۳: پیشنهادهای یکپارچه کاربردی بر اساس سطوح مختلف

سطح اجرا	حوزه اقدام	اقدامات خاص	ملاحظات
سیاست‌گذاری آموزشی سطح کلان	بازنگری برنامه‌های درسی	- ادغام مؤلفه‌های فرهنگی در سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی - طراحی واحد درسی «فرهنگ و زبان فارسی» با تمرکز بر تعارض‌های فرهنگی برای فارسی‌آموزان بین‌المللی - توسعه بسته‌های آموزشی زبانی-فرهنگی	- توجه به تنوع فرهنگی - پرهیز از کلیشه‌سازی
	توسعه استانداردهای حرفه‌ای	- تدوین استانداردهای ملی صلاحیت مدرسان - ایجاد نظام ارزیابی و گواهی‌نامه‌دهی برای مدرسان بین‌المللی - طراحی چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای برای مدرسان - آزمون به‌ویژه در حیطه روان‌شناسی بینا فرهنگی	- لزوم حمایت مدیریت ارشد - تخصیص منابع کافی
	تقویت همکاری‌های بین‌المللی	- توسعه برنامه‌های تبادل استاد و دانشجو با کشورهای مختلف - ایجاد شبکه‌های همکاری با مراکز آموزش زبان فارسی در خارج از کشور - برگزاری دوره‌های مشترک آموزشی با مؤسسات بین‌المللی	- احترام به ارزش‌ها و باورهای مختلف
	تربیت و توانمندسازی مدرسان	- برگزاری دوره‌های آموزش حساسیت بین‌فرهنگی برای مدرسان - ایجاد نظام راهنمایی و مشاوره برای مدرسان تازه‌کار - توسعه بانک منابع و مواد آموزشی فرهنگی زبانی	- نیاز به آموزش مستمر مدرسان - بازنگری دوره‌ای برنامه‌ها
مؤسسات آموزشی سطح میانی	طراحی خدمات جامع پشتیبانی	- ایجاد دفتر پشتیبانی از دانشجویان بین‌المللی - ارائه خدمات مشاوره روان‌شناختی و فرهنگی رایگان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی - توسعه برنامه‌های دوست‌یابی و شبکه‌سازی اجتماعی	- ایجاد سازوکارهای نظارت و ارزیابی
	بهبود محیط آموزشی	- ایجاد فضای فیزیکی مناسب برای تعاملات بین فرهنگی - توسعه کتابخانه منابع فرهنگی و رسانه‌ای - برگزاری رویدادهای فرهنگی و اجتماعی منظم	- اهمیت پژوهش‌های عمل‌نگر
	روش‌های تدریس نوآورانه	- استفاده از رویکرد تدریس موقعیت‌محور - به‌کارگیری روش نقش‌آفرینی در موقعیت‌های فرهنگی - توسعه پروژه‌های یادگیری خدمات‌محور	- توجه به تنوع فرهنگی زبان‌آموزان
کلاس درس سطح خرد	توسعه مواد آموزشی	- تولید محتوای آموزشی مبتنی بر موقعیت‌های واقعی فرهنگی - استفاده از رسانه‌های متنوع (فیلم، موسیقی، هنر) - طراحی فعالیت‌های یادگیری مشارکتی	- پرهیز از کلیشه‌سازی فرهنگی

- ارزیابی یکپارچه - توسعه ابزارهای سنجش توانش بین فرهنگی
 - استفاده از ارزیابی‌های عملکردی و معتبر
 - طراحی سیستم خودارزیابی و هم‌تارزیابی
 لزوم بازنگری دوره‌ای برنامه‌ها

در پایان باید گفت اجرای موفق مدل IPLIF می‌تواند تحول اساسی در کیفیت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ایجاد کند. این مدل علاوه بر اینکه به بهبود توانش زبانی فارسی‌آموزان می‌انجامد، می‌تواند به توسعه تفاهم بین فرهنگی و تقویت روابط فرهنگی ایران با دیگر کشورها نیز یاری رساند.

در چشم‌انداز بلندمدت، می‌توان تصور کرد که آموزش زبان فارسی با به‌کارگیری این مدل، به عاملی برای تقویت دیپلماسی فرهنگی و توسعه گردشگری فرهنگی ایران تبدیل شود. همچنین، این مدل می‌تواند الگویی برای دیگر زبان‌های منطقه باشد و نقش ایران را به‌عنوان قطب فرهنگی تقویت کند. البته اجرای این پیشنهادها نیازمند عزم ملی، مشارکت همه ذی‌نفعان و تخصیص منابع کافی است. با این حال، با توجه به اهمیت راهبردی زبان فارسی در معرفی فرهنگ و تمدن ایرانی، قطعاً این سرمایه‌گذاری می‌تواند بازدهی بالایی داشته باشد. بر این اساس در جدول ۴ راهبردهای زمانی و اولویت بندی ارائه می‌شود که لازمه تبدیل این مدل به برنامه عملیاتی و اجرای است.

جدول ۴: راهبردهای زمانی و اولویت‌بندی

راهبرد زمانی	اقدامات کلیدی	خروجی مورد انتظار	شاخص‌های موفقیت
کوتاه‌مدت (۶ ماهه)	- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای مدرسان - تشکیل کمیته راهبردی برای اجرای مدل IPLIF - طراحی برنامه عمل مؤسسات آموزشی	- آگاهی‌بخشی اولیه - ایجاد ساختار راهبردی - تدوین برنامه عملیاتی	- تعداد مدرسان آموزش‌دیده - تشکیل کمیته راهبردی - تصویب برنامه عمل
میان‌مدت (۲ ساله)	- اجرای آزمایشی مدل در مؤسسات منتخب - توسعه منابع آموزشی جدید - ایجاد سیستم پشتیبانی دانشجویی	- اجرای آزمایشی موفق - تولید منابع آموزشی استاندارد - استقرار نظام پشتیبانی	- تعداد مؤسسات اجراکننده - کیفیت منابع تولیدی - رضایت دانشجویان بین‌المللی
بلندمدت (۵ ساله)	- نهادینه‌سازی مدل در نظام آموزش زبان فارسی - توسعه برنامه‌های آموزش عالی در این حوزه - ایجاد مراکز تخصصی پژوهش و آموزش	- تبدیل به استاندارد ملی - توسعه رشته‌های دانشگاهی - ایجاد قطب‌های علمی تخصصی	- ادغام در سرفصل‌های ملی - تعداد رشته‌های ایجادشده - تولید علم و پژوهش

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ادیبی، حسین. (۱۳۵۳). *زمینه انسان‌شناسی*. تهران: پیام.
- اسلامی، فرانک. (۱۳۹۹). هوش فرهنگی مدرسان آموزش زبان فارسی به غی رفارسی‌زبانان و متغیرهای پیش‌بینی کننده‌ی آن. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۹ (پیاپی ۱۹)، ۲۰۱-۲۲۶.
- بابازاده، جمیله. (۱۳۸۸). زبان، فرهنگ، اصطلاحات و ارتباط آنها با آموزش زبان‌های خارجی، *مجله پژوهش‌های زبان‌های خارجی*، شماره ۵۵، زمستان، ۱۹ تا ۲۸.
- بنیاد سعدی. (۱۳۹۸). گزارش ششمین نشست سالانه مؤسسه‌های فعال در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (گزارش عملکرد سازمانی، ۹۸/۱۱/۲۰، شماره ۹۸/۱۱/۲۰، ۱۹۸۱۱۲/۴۸۱۵).
- خدادادیان، مهدی. (۱۴۰۳). رویکرد مدرسان به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی دارای ویژگی فرهنگی. *زبان پژوهی*، ۱۶ (۵۲)، ۱۸۳-۲۱۷. doi: ۱۰,۲۲۰۵۱/jlr.۲۰۲۴,۴۴۰۰۹,۲۳۰۸.
- خرمی، ثریا، صحرایی، رضا مراد و باصری، علی. (۱۴۰۴). تحلیل مضمون شوک فرهنگی فارسی آموزان غیر ایرانی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۱۴ (۲)، ۱۷۰۴-۲۰۲۵. doi: ۱۰,۳۰۴۷۹/jtps.۲۰۲۵,۲۱۹۳۰,۱۷۰۴.
- دانشور کیان، علی، حسینی لرگانی، مریم و ابوالحسنی چیمه، زهرا. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی مضامین فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی. *زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*، ۴ (۱)، ۱۱۳-۱۲۸. doi: ۱۰,۲۲۱۲۴/plid.۲۰۱۹,۹۷۶۸,۱۲۴۱.
- دورانتی، الساندرو. (۱۳۹۵). *انسان‌شناسی زبان‌شناسی*، ترجمه رضا مقدم‌کیا، تهران: نشر نی.
- رضایی اردکانی، فضل‌الله و صادقی، مهدی. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر هوش فرهنگی بر سازگاری بین فرهنگی و عملکرد زبان آموزان غیرفارسی‌زبان در یادگیری زبان فارسی. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، ۴ (۱)، ۳۳-۵۵.
- صراف، کارمین. (۱۳۹۳). توجه به فرهنگ در تدوین متون آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *همایش آموزش زبان و ادبیات فارسی*. SID: <https://sid.ir/paper/۸۴۸۶۲۹/fa>.
- صفاریه، محدثه، رضایی، علی محمد. (۱۳۹۹). بررسی چالش‌های آموزش زبان فارسی در کلاس‌های چندفرهنگی. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، ۲ (۱)، ۴۳-۵۵.
- عباسی، زهرا، عامری، حیات و مردانلو مقدم، حسین. (۱۳۹۹). شناسایی و طبقه‌بندی چالش‌های مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چندفرهنگی. *جستارهای زبانی*، ۴ (۱۱)، ۵۶۷-۶۰۴.
- فراس‌تخواه، مقصود. (۱۴۰۱). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر «نظریه برپایه». تهران: نشر آگاه.
- کریمی، اعظم. (۱۳۹۴). نقش درک میان فرهنگی و نگرش به مدرس در اضطراب یادگیری فارسی‌آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۴ (۱)، ۳-۲۸.
- مژدگانلو، فرامرز. (۱۴۰۱). تحلیل گفتمان انتقادی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تمرکز بر بُعد اجتماعی - فرهنگی گفتمان آزا. *علم زبان*، ۹ (۱۶)، ۵۷-۹۲. doi: ۱۰,۲۲۰۵۴/lis.۲۰۲۰,۳۱۸۵۹,۱۱۱۵.
- موحدکر، الهام. (۱۴۰۲). آموزش زبان فارسی به دانشجویان غیرفارسی‌زبان دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، ۴ (۲)، ۱-۲۰. doi: ۱۰,۴۸۳۱۰/rplp.۲۰۲۴,۱۲۸۹۹,۱۰۹۶.
- مولایی، حمیده. (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر انطباق بین فرهنگی دانشجویان خارجی در ایران؛ مطالعه موردی دانشجویان خارجی دانشگاه تهران. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۱ (۳)، ۲۵۵۶-۱۸,۱۹۹۲. doi: ۱۰,۲۲۶۳۱/jicr.۲۰۱۸,۱۹۹۲,۲۵۵۶.
- میردهقان، مهین ناز، و طاهرلو، فرنوش. (۱۳۹۰). تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *ادبیات پارسی معاصر*، ۱ (۲)، ۱۱۵-۱۳۱.
- وکیلی‌فرد، امیررضا و عباسی جوکندان، الهام. (۱۴۰۳). توانش ارتباطی بینا فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی: دیدگاه فارسی‌آموزان غیرایرانی. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۷ (۱)، ۷-۳۴. doi: ۱۰,۲۲۶۳۱/jicr.۲۰۱۸,۱۹۹۲,۲۵۵۶.

۱۰,۲۲۰۳۵/jicr.۲۰۲۴,۳۱۲۵,۳۴۳۸

- Bennett, J. M. (۱۹۸۶). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, ۱۰(۲), ۱۷۹-۲۰۰. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Brown, H. D. (۲۰۰۰). *Principles of language learning and teaching* (۴th ed.). Pearson Education.
- Byram, M. (۱۹۹۷). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. <https://www.multilingual-matters.com>
- Celce-Murcia, M. (۲۰۰۷). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. ۴۱-۵۷). Springer.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (۲۰۰۰). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Research Trends*, ۱۹(۱), ۱-۲۱.
- Corbin, J., & Strauss, A. (۲۰۱۵). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (۴th ed.). SAGE Publications
- Douglas Fir Group. (۲۰۱۶). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, ۱۰۰(S۱), ۱۹-۴۷.
- Eslami-Rasekh, A. (۲۰۰۵). The role of culture in language learning. *Iranian Journal of Language Studies*, ۱(۲), ۱-۲۰.
- Glaser, B., & Strauss, A. (۱۹۶۷). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine. Glaser, B., & Strauss, A. (۱۹۶۸). *Time for dyineg*. Chicago: Aline.
- Hymes, D. (۱۹۷۲). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. ۲۶۹-۲۹۳). Penguin Books.
- Kasper, G. (۲۰۰۱). Four perspectives on L۲ pragmatic development. *Applied Linguistics*, ۲۲(۴), ۵۰۲-۵۳۰. <https://doi.org/10.1093/applin/۲۲,۴,۵۰۲>
- Kramsch, C. (۱۹۹۳). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/context-and-culture-in-language-teaching-9780194371872>
- Langacker, R. W. (۱۹۹۴). Culture, cognition, and grammar. In M. Pütz (Ed.), *Language contact and language conflict* (pp. ۲۵-۵۳). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/z.71.03lan>
- Mailhot, J. (۱۹۶۹). *Language and culture: A sociological approach*. Presses Universitaires de France.
- Nida, E. A. (۱۹۹۸). Language, culture and translation. *Journal of Foreign Languages*, ۱۱۵(۳), ۲۹-۳۳.
- Nida, E. A. (۱۹۹۸). *Language, culture, and translating*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Norton, B. (۲۰۱۳). *Identity and language learning: Extending the conversation* (۲nd ed.). Multilingual Matters. <https://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781783090563>
- Oberg, K. (۲۰۰۶). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, ۱(۴), ۱۷۷-۱۸۲.

- Peterson, B. (۲۰۰۴). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Intercultural Press.
- Sharifian, F. (۲۰۱۱). *Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications*. John Benjamins.
- Sharifian, F. (۲۰۱۷). *Cultural conceptualizations and language*. John Benjamins Publishing.
- Silverstein, M. (۱۹۹۳). Cultural Language and Language Cultural. In *Language and Culture* (pp. ۱۹۸-۲۰۷). Routledge.
- Student Affairs Organization. (۲۰۲۳). *List of authorized university centers for teaching Persian to non-Persian speakers*. Retrieved from <https://www.saorg.ir/portal/home/?>
- Taguchi, N. (۲۰۱۸). *Contexts and pragmatics in language learning*. Cambridge University Press.
- Whorf, B. L. (۱۹۵۶). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.