

سنجش اثرپذیری هویت ملی از بازساخت هویت فردی فراگیران زبان بیگانه

سجاد عسکری متین*

E-mail: samatin@ut.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۵/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۷/۲۰

چکیده

هدف این پژوهش، واکاوی چالش‌های شناختی و اجتماعی ناشی از دگرگونی هویت فردی بر اثر فراگیری زبان بیگانه و سنجش اثرگذاری این سازه بر ساخت هویت ملی فراگیران است. در این راستا دویست و چهار فراگیر زبان انگلیسی برگزیده شدند و به دو پرسشنامه، یکی برای اندازه‌گیری دگرگونی هویت فردی (تغییر در اعتماد به نفس، تغییر جای‌سپار، تغییر افزون، تغییر مولد، ایستایی و دوگانگی) و دیگری برای پیمایش سازه هویت ملی پاسخ گفتند. نتایج به دست آمده، حاکی از رواج تغییر در اعتماد به نفس فراگیران زبان بر اثر یادگیری زبان بیگانه است. بررسی شاخصهای فردی گویش‌وران در این پژوهش، نشان‌دهنده تأثیر سن، جنسیت و سابقه فراگیری بر دگرگونی هویت فردی است. براساس نتایج و برآیندهای مذکور، بروز چالش‌های هویتی بر اثر تقابل ارزش‌های فرهنگی زبان مادری و زبان بیگانه، امری محتمل است. افزون بر این، طبق محاسبات پیش‌بین (رگرسیون)، اثرپذیری چشمگیر هویت ملی از دگرگونی‌های هویتی فردی فراگیران برآورد نشد، بر آن به این معناست که آموزش زبان بیگانه، تهدیدی علیه هویت ملی به شمار نمی‌رود و هم‌چنین می‌تواند در مواردی در انسجام و تکوین هویت ملی فراگیران نقش‌آفرین باشد. با تکیه بر نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود که جامعه هویتی فراگیران زبان بیگانه در نقشه جامعه شناختی هویت ایرانیان دیده شود.

کلید واژه‌ها: هویت ملی، هویت فردی، هویت فرهنگی، دگرگونی، فراگیری زبان بیگانه.

* دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس و عضو رسمی دانشگاه تهران، نویسنده مسئول

مقدمه و طرح مسأله

سنجش «ساخت هویت» در بستر فراگیری زبان نیازمند رویکردی بین رشته ای میان حوزه روان‌شناسی اجتماعی و مطالعات آموزشی زبان است (نورتون، ۲۰۱۱: ۴۱۳). به بیان دقیق‌تر، واکاوی فرآیندهای روان‌شناختی آموزش زبان از یک سو و بررسی فرآیندهای زبانی اثرگذار در شکل‌گیری و بالندگی روان انسان از سوی دیگر و هم‌چنین شناسایی تعامل این دو مقوله در بازساخت حس هویت در سطوح مختلف (فردی، قومی و ملی)، نقطه آغاز و انجام چنین رویکردی به سازه هویت در بستر «فراگیری زبان بیگانه» (۱) است.

خاستگاه تأملات در رابطه زبان و هویت، نگاه به زبان به مثابه «کنش اجتماعی» است؛ کنشی که طی آن روابط بین‌فردی شکل می‌گیرند و بسط می‌یابند. میان نظریه‌های گوناگون در این زمینه، نظریه باختین (۱۹۶۳ و ۱۹۸۴) و بوردیو (۱۹۷۷ و ۱۹۸۴) چشمگیر است؛ چرا که این دو نظریه در تقابل با نظریه‌های «ساختارگرا» (۲) (مانند نظریه شهیر سوسور) به نظریه‌های «پساساختارگرا» (۳) شهره‌اند. براساس اندیشه‌های باختین، نگاه به زبان در بهترین شکل، نگاه به گزاره‌های زبانی در موقعیت و روند گفتمان است؛ روندی که طی آن سخنگو و مخاطب در تکاپوی انتقال معنا هستند (نورتون، ۲۰۰۶: ۳۴۵). در این نگاه، توجه به نقش فردی سخنگو برای بروز معنا مردود انگاشته شده است؛ زیرا بروز معنا غالباً کارکردی اجتماعی (میان سخنگویان و مخاطبین) دارد. پیرو نظر باختین، تأکید بوردیو بر کارکرد مؤلفه قدرت در شکل‌دهی به روابط بین‌فردی در روند ساخت معنا است. وی بر این باور است که ارزش معنایی گزاره‌های زبانی بسته به هویت فرد سخنگو متغیر است و جایگاه فرد سخنگو تنها در بستر روابط بین‌فردی وی در جامعه گفتمانی قابل تصور است (بوردیو، ۱۹۷۷: ۶۴۸).

ویدن نیز همانند دو اندیشمند پیش از خود، نگاه ویژه‌ای به مقوله رابطه زبان و هویت دارد. وی همسوی اندیشه‌ی پاساساختارگرا، نقش محوری زبان را در بسترسازی رابطه فرد با اجتماع می‌پندارد و معتقد است که سازوکارهای اجتماعی در رابطه جامعه با فرد از طریق زبان تعریف می‌شوند و از سوی دیگر، فرد در بستر ارتباط زبانی با جامعه، شاکله اصلی احساس به خود را - که همان هویت است - بازسازی می‌کند (ویدن، ۱۹۸۷: ۲۱). بنابراین، نگاه نو به سازه هویت در اندیشه‌ی پاساساختاری از منظر معرفت‌شناختی بر دو پایه نظری استوار است: از سویی اعطای نقش اصلی به جامعه در بروز و ظهور معنا در ذهنیت فرد (نظریه باختین) و از سوی دیگر، در نظر گرفتن مؤلفه

قدرت در تعیین و تبیین روابط بین فردی در جامعه (اندیشه بوردیو) تا حد فراوانی در شکل‌گیری احساس تعلق فرد به مضمون‌های فرهنگی، اجتماعی و ملی اثرگذار است. فراتر از نگرش ساختارگرایانه، اندیشه باختین، بوردیو و ویدن، پژوهشگران را واداشته است که نگرشی نو به مقوله فرآیندهای فراگیری زبان بیگانه داشته باشند. با اندکی درنگ درمی‌یابیم که تأمل در چرایی و چگونگی ظهور، بروز و تحول هویت در روند فراگیری زبان بیگانه، امری مهم است. به معنایی دقیق‌تر، واکاوی و کاوش اثرپذیری هویت ملی از احساس هویت فردی در روند پیشرفت در فراگیری زبان بیگانه و تعامل آن با عوامل شناختی - اجتماعی اثرگذار بر این روند، موضوعی محوری است که نوع نگاه فرهنگی، اجتماعی و حتی سیاسی خاص را در امر آموزش زبان بیگانه پیگیری می‌کند.

پرسش‌های پژوهش

این نوشتار کوشیده است در بستری پس‌ساختارگرایانه به بررسی فرآیند بازساخت هویت فردی و رابطه آن با دگرگونی در احساس هویت ملی فراگیران زبان بیگانه بپردازد. نظر به مقدمه بیان شده، پرسش‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

- آیا فراگیران در روند فراگیری زبان بیگانه دچار دگرگونی هویتی می‌شوند؟ این دگرگونی دارای چه ماهیتی است و تحت تأثیر کدام عوامل شناختی - اجتماعی قرار دارد؟
- آیا احساس هویت ملی از دگرگونی هویت فردی فراگیران زبان بیگانه اثرپذیر است؟ جهت و ماهیت این اثرپذیری (در صورت اثبات) کدام است؟

فرضیه الف: بر اثر فراگیری زبان بیگانه، تفاوت قابل ملاحظه‌ای در بازساخت هویت فردی فراگیران مشاهده نمی‌شود و عوامل شناختی - اجتماعی نیز در این میان دخالت ندارند.

فرضیه ب: در روند فراگیری زبان بیگانه، دگرگونی هویت فردی بر احساس هویت ملی فراگیران اثرگذار نیست.

پاسخ به این دو پرسش و برشماری نتایج به دست آمده از این پژوهش، بر اهمیت و لزوم پرداختن به این موضوع گواهی می‌دهد. باید توجه داشت که در مطالعات هویت در ایران و به ویژه در حوزه جامعه‌شناسی هویت، نگاه و درنگ در مورد کارکردهای هویت‌ساز فراگیری زبان بیگانه تاکنون مغفول مانده یا کمتر دیده شده است.

فراگیری زبان بیگانه و هویت ملی

بی‌تردید ارائه تعریفی جامع از سازه «هویت ملی»، نظر به گستردگی، پیچیدگی و

اهمیت موضوع کار دشواری است. نگاه به این موضوع نیازمند بررسی نقش هویت ملی و ارتباط آن با زبان (زبان ملی) در تحولات محلی، منطقه‌ای و حتی جهانی است. اگرچه در بررسی ادبیات این حوزه رویکردهای گوناگونی مشاهده می‌شود، نگاه به زبان به منزله مؤلفه اصلی در تکوین و بالندگی فرهنگی و یکی از عوامل اولیه در تحقق هویت قومی و ملی (و مهم‌تر از آن، انسجام ملی) فصل مشترک نظریه‌های اندیشمندان این حوزه به شمار می‌آید. هویت ملی، سازه‌ای ذهن‌بنیاد، گفتمانی، برآمده از بافت تاریخی، اجتماعی و سیاسی یک ملت (برگرفته از مجموعه اقوام) در محدوده جغرافیایی تا حدودی معین است که برگرفته از احساس هویت فردی در تقابل با احساس بیگانگی نسبت به جامعه و ممزوج با موقعیت بروز و ظهور پیرامونی و روزآمد شکل می‌گیرد (مکینلی و مکویت، ۲۰۱۱: ۴۲-۴۱). به نظر نویسنده، علاوه بر تعریف یاد شده، پیچیدگی و گستردگی این مفهوم به دو واژه ملیت و هویت برمی‌گردد و هم‌چنین شایسته است عبارت «هویت ملی» را در طبیعت معناشناختی آن، محصور و محدود مکان و زمان خاص بدانیم.

پژوهشگران داخلی نیز تعریفی راهبردی از این سازه به دست داده‌اند. داوری اردکانی (۱۳۸۶: ۲۰) هویت را مفهومی پیچیده دانسته و در پی برشمردن مؤلفه‌های دخیل در شکل‌گیری نمادهای هویت ملی - به‌ویژه زبان فارسی به منزله مؤلفه‌ای اصلی - بوده است. به نظر وی، زبان فارسی، فرهنگ، ویژگی‌های اخلاقی، آثار باستانی، قومیت، هنر و چندین مؤلفه دیگر در شکل‌دهی به نمادهای هویت ملی - ایرانی نقش چشمگیری داشته‌اند. در مطالعه‌ای دیگر، شمشیری (۱۳۸۷: ۴) هویت ملی را پدیده‌ای اجتماعی، هیجانی، تاریخی و هم‌چنین مفهومی بین‌رشته‌ای می‌داند. وی عناصر اصلی سازنده هویت ملی را زبان ملی، حاکمیت ملی، انسجام ملی و فرهنگ، عقاید، تاریخ و رفتارهای اجتماعی مشترک برمی‌شمارد. به‌رغم اهمیت موضوع، شمار اندک پژوهش‌ها درباره هویت ملی و فراگیری زبان بیگانه، نشان‌دهنده غفلت پژوهشگران از پرداختن به این دو موضوع بنیادین است؛ برای نمونه، پاولنکو (۲۰۰۳: ۳۱۳) عقیده دارد تغییر در آرایش هویت ملی و سازه انسجام ملی در مطالعات آموزش زبان بیگانه جایگاه ویژه‌ای دارد. وی در پژوهش به فراگیری برخوردار شده است که از یادگیری زبان بیگانه به دلیل چالش هویتی (هویت ملی) سر باز می‌زنند و در مقابل، بعضی از فراگیران نیز دچار مخاطره در احساس هویت ملی خود شده، با هویت ملی کشورهای صاحب زبان بیگانه (کشورهای هدف) همزادپنداری کرده و از این راه، هویتی فرضی را جایگزین هویت ملی خود قرار داده‌اند. از نظر پاولنکو، تقابل هویت ملی و اجتماعی، تقابل فرهنگی و

ارزشی زبان مادری با زبان بیگانه، از جمله دلایلی است که در زمینه فراگیری زبان بیگانه و هویت ملی فراگیران دخالت دارد. در مقابل نیز تعدادی از پژوهش‌ها وجود چنین رابطه‌ای را رد کرده و یا کمرنگ شمرده‌اند؛ برای نمونه، داوری‌اردکانی و همکاران (۱۳۸۹: ۱۰۳) در مطالعه‌ای تطبیقی، نگرش‌های زبانی فارسی‌زبانان به زبان مادری و بیگانه (انگلیسی) را مورد آزمون قرار داده و ضمن مردود شمردن تقابل هویتی، احساسی و نگرشی فارسی‌زبانان به مقوله زبان و هویت، در بعضی از موارد از وجود رابطه‌ای سازنده، به‌ویژه در حوزه نگرش به سرمایه زبانی در میان فارسی‌زبانان پرده برداشته‌اند.

فراگیری زبان بیگانه و هویت فردی

اقبال اندیشمندان به اندیشه‌های پس‌ساختاری در حوزه مطالعات تربیتی و آموزش نیز قابل تأمل است. نگاه فردگرا به فراگیران دانش بدون در نظر گرفتن تعاملات آنها در جامعه آموزشی جای خود را به دیدگاه جامعه‌نگر داده که در آن، یادگیری یک کنش اجتماعی و متأثر از واقعیات سیاسی - اجتماعی نهاد آموزشی است (دیترز، ۲۰۱۱: ۱۷؛ بلاک، ۲۰۰۳: ۱۸۱). یکی از نخستین نظریه‌هایی که به فرآیند آموزش زبان با نگاهی جامع اشاره دارد، نظریه شهپر گاردنر (۱۹۷۲) است که به عنوان «نظریه کلاسیک جامعه‌شناختی - روان‌شناختی» معروف است. براساس این نظریه، فراگیری زبان بیگانه دو بازده به ارمغان می‌آورد: «بازده زبانی» که شامل فراگیری و پیشرفت در فراگیری مهارت‌های زبانی و ارتباطی است که از مراحل ابتدایی آغاز و تا کسب توانایی حداکثری در استفاده از زبان بیگانه ادامه دارد (گاردنر، ۱۹۸۵: ۱۴۷) و «بازده غیرزبانی» که به طور کلی شامل تغییرات درونی، روان‌شناختی، و سرانجام بروز تغییرات جامعه‌شناختی در فرد می‌شود (گاردنر، ۱۹۸۵: ۱۴۷)؛ برای مثال، در این دیدگاه، فراگیری زبان صرفاً به معنای روند تدریجی فراگیری کلمات، قواعد و فنون زبانی نیست؛ بلکه فراگیری زبان، تلاش زبان‌آموز برای ایجاد ارتباط کلامی - فرهنگی و بازتعریف جایگاه خود در خصوص با «جامعه گفتمانی» است.

پیرو اندیشه گاردنر، تاجفل (۱۹۸۱) در «نظریه اجتماعی هویت»، سازه هویت فردی را بار دیگر طرح می‌کند. این نظریه که تاکنون از اقبال اندیشمندان حوزه روان‌شناسی اجتماعی برخوردار بوده است، از نظریه‌های پیشگام در بررسی رابطه هویت و فراگیری زبان به شمار می‌آید. در این نظریه، تاجفل هویت اجتماعی را برآمده از احساس هویت فردی دانسته و آن را بسته به میزان حس تعلق فرد به گروه‌های اجتماعی و ارزش و اعتبار

عاطفی برگرفته از این احساس تعلق می‌داند (تاجفل، ۱۹۸۱: ۱۴۵). جدول ۱-۱ سیر تحول نظری جریان‌ها و صاحب‌نظران حوزه هویت در بستر فراگیری زبان را به خوبی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱-۱: سیر تحول نظری جریان‌ها و نظریه‌ها درباره هویت

ویژگی‌ها و دستاوردها	نظریه / فرضیه / چارچوب نظری	جریان‌ها	صاحب‌نظران
هویت پدیده‌ای جبری، منحصر به فرد، ایستا و پایدار است (نورتون، ۲۰۰۶: ۱۰۲). احساس هویت در فرد محصور ساختار زبانی و به صورت قراردادی در روندگفتمان شکل می‌گیرد (نورتون، ۲۰۰۶: ۱۰۲).	---	ساختارگرایی	فردیناند دو سوسور (۱۸۵۷-۱۹۱۳)
بررسی رابطه بین یادگیری، ساخت هویت و وابستگی اجتماعی: ایجاد و بسط هویت برای تازه‌واردها به جامعه گفتمانی، موضوعی محوری است (لایو و وینگر، ۱۹۹۱: ۱۱۵). ارتباط مفاهیم توانش زبانی «competence» با موضوع هویت و عضویت در جامعه گفتمانی: توانش زبانی فرد که مطلوب جامعه باشد، به احساس تعلق و هویت فرد شکل می‌دهد (لایو و وینگر، ۱۹۹۱: ۱۵۲).	هویت زبانی و جامعه گفتمانی		پوردو (۱۹۸۴، ۱۹۸۳، ۱۹۷۷)، باختمین (۱۹۶۳، ۱۹۸۴، ۱۹۸۴)، ویدن (۱۹۹۷)
هویت زبانی برخاسته از فعالیت فرد در جامعه سازه‌ای پیچیده «Complex» و پویا «Dynamic» است که تحت تأثیر زمان و مکان در جامعه بازتعریف می‌شود (نورتون، ۲۰۰۰: ۱۵).	هویت زبانی و سرمایه اجتماعی	پساساختارگرایی	
هویت زبانی، سازه‌ای ذهن بنیاد است «Subjective» که بر اثر احساس تعلق مجازی «Imagined» یا حقیقی فرد به جامعه ساخته و پرداخته می‌شود (نورتون، ۲۰۰۱: ۱۶۹).	هویت زبانی و جامعه فرضی		
هویت، مجموعه‌ای از احساسات فرد به مؤلفه‌های روان‌شناختی - اجتماعی (مانند نژاد، سن، جنسیت و ملیت) است که در روندگفتمان در جامعه (به ویژه در جامعه آموزشی) کنترل، بازساخت و هدایت می‌شود (الریچ، ۱۹۹۷: ۴۴۴).	هویت زبانی و تحول آموزشی		
سازه خود «Self» و هویت روندی روان‌شناختی دارد که شکل‌گیری آن تحت تأثیر کاربری زبانی و عناصر نشانه‌شناختی «Semiotic» در بافت فرهنگی، اجتماعی «Socio-cultural» و تاریخی است (ریتچ، ۱۹۹۱: ۶۲).	نظریه فرهنگی اجتماعی هویت		
هویت پدیده‌ای اجتماعی است که شامل مجموعه‌ای از برداشت‌های «Persona» فرد نسبت به خود نشأت گرفته از بازتاب نقش، موقعیت و روابط اجتماعی در تعامل با دیگران است (اوکز، ۱۹۹۳: ۲۸۸).	فرضیه تعاملات هویتی گفتمانی	جامعه‌گرایی پدیداری	ویبر (۱۹۶۸)

در تأیید آرای گاردنر و تاجفل، گراهام (۱۹۸۴) انگیزش زبان آموز در برقراری ارتباط با جامعه هدف را در دو وجه از هم بازمی‌شناسد: «انگیزش درون‌گرا» که برگرفته از احساس علاقه زبان‌آموز به توانایی برقراری ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم کلامی - فرهنگی با اعضای جامعه هدف است (گراهام، ۱۹۸۴: ۱۵۵) و «انگیزش همگونی» که برگرفته از احساس نیاز زبان‌آموز به برقراری ارتباط مستقیم با جامعه هدف است (گراهام، ۱۹۸۴: ۱۵۵). شماری از پژوهشگران پدیده «انگیزش همگونی» را نشأت گرفته از نظریه «فرهنگ‌پذیری» شومان (۱۹۷۸) می‌دانند. در این نظریه، شومان مفهوم «فاصله اجتماعی - فرهنگی» را مطرح می‌کند. وی بر این باور است که هرچه زبان‌آموز فاصله کمتری با جامعه هدف احساس کند، روند فراگیری برای وی آسان‌تر می‌شود (بردن، ۱۹۹۶: ۲۰۸). به سخن دیگر، احساس هویت فردی زبان‌آموز تا حد زیادی متأثر از میزان فرهنگ‌پذیری وی از جامعه هدف است.

همزمان با توجه پژوهشگران به مسأله هویت در امر فراگیری زبان، اندیشمندان علاقه‌مند به موضوع «دوزبانگی» (۴) نیز به روشن‌تر شدن این موضوع کمک کرده‌اند؛ برای نمونه، لامبرت (۱۹۷۴) معتقد است که پدیده دوزبانگی در دو مسیر میان فراگیران زبان در جریان است: «دوزبانگی جای‌سپار»؛ این پدیده زمانی اتفاق می‌افتد که نُرُم‌های ساختاری زبان مادری رفته رفته جای خود را به نُرُم‌های زبان بیگانه بدهند. این پدیده در بدترین شکل اصطلاحاً به مرگ زبان مادری می‌انجامد (وینزler و دیگران، ۱۹۹۹: ۳۵۰) و «دوزبانگی افزون»، در این پدیده نُرُم‌های ساختاری زبان بیگانه در روند فراگیری زبان جایگزین نُرُم‌ها و ساختارهای زبان مادری نمی‌شوند، بلکه در کنار آنها قرار می‌گیرند (وینزler و دیگران، ۱۹۹۹: ۳۵۰).

در روند تغییر در نُرُم‌های ساختاری، لامبرت معتقد است که زبان‌آموز دستخوش احساس دگرگونی در حس هویت فردی می‌شود. به نظر وی، هنگامی که زبان‌آموز به مرحله قابل قبولی از فراگیری زبان دست می‌یابد، امکان رخداد چالش‌های هویتی در وی بیشتر می‌شود؛ چراکه بیگانگی با ارزش‌های زبانی و فرهنگی زبان مادری و احساس نزدیکی با ارزش‌های زبانی و فرهنگی زبان بیگانه برای وی ممکن می‌شود (وینزler و دیگران، ۱۹۹۹: ۳۵۲). پیرو نظر لامبرت، گاو و همکاران (۲۰۰۷: ۱۳۵) در بررسی پدیده دوزبانگی معتقدند که این دو نوع دوزبانگی (جای‌سپار و افزون) دگرگونی هویتی را نیز برای زبان‌آموز به ارمغان می‌آورند. به سخن دیگر، دوزبانگی افزون بر تغییرات ساختاری در ذهن زبان‌آموز، مهم‌تر از آن باعث ایجاد دگرگونی در

«هویت فرهنگی» وی نیز می‌شود. هم‌چنین آنها به بررسی پدیده «دوزبانگی مولد» می‌پردازند؛ گونه‌ای از دوزبانگی که طی آن نژادهای ساختاری و فرهنگی زبان بیگانه به تقویت نژادهای زبان مادری می‌انجامد.

شیوه پژوهش

با توجه به پیچیدگی مفاهیم، به‌کارگیری طرح مدل کمی - استنباطی برای واکاوی دگرگونی هویت فردی زبان‌آموزان مناسب به نظر می‌رسد. بنابراین چارچوب کلی این پژوهش در دو گام دنبال می‌شود. در گام نخست، به پیمایش انواع دگرگونی هویتی و سپس در گام بعدی، به بررسی رابطه دگرگونی هویت فردی و اثرگذاری آن بر احساس هویت ملی برخاسته از چالش‌های هویتی در روند فراگیری زبان بیگانه می‌پردازیم. گویش‌وران این پژوهش همگی از میان فراگیران زبان انگلیسی آموزشگاه‌های خصوصی انتخاب شدند. به دلیل حضور گویش‌وران در کلاس‌های زبان انتخاب تصادفی آنها ممکن نبود، ولی انتخاب گویش‌وران حاضر در کلاس‌های زبان به شیوه تصادفی انجام شد. سرانجام از مجموعه دویست و چهار زبان‌آموز، اطلاعات احصایی تعداد یکصد و هفتاد نفر مناسب استفاده در تحلیل داده‌ها تشخیص داده شد. هم‌چنین گویش‌وران براساس مؤلفه‌های جنسیت، سن و سابقه فراگیری زبان انگلیسی برای بررسی بهتر داده‌ها طبقه‌بندی شدند. جدول (۱-۲) طبقه‌بندی توصیفی گویش‌وران را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱-۲: طبقه‌بندی گویش‌وران براساس جنسیت، سن و سابقه فراگیری زبان انگلیسی

سابقه فراگیری (ماه)				سن (سال)				جنسیت	
۳۰-۲۴	۲۴-۱۲	۱۲-۶	۶-۲	۲۵-۲۰	۲۰-۱۵	۱۵-۱۰	۱۰-۸	مرد	زن
۸۰	۶۵	۱۷	۸	۴۷	۷۷	۴۶	۰	۱۰۲	۶۸
%۴۷/۱	%۳۸/۲	%۱۰	%۴/۷	%۲۷/۶	%۴۵/۳	%۲۷/۱	%۰	%۶۰	%۴۰

در گام نخست، پرسشنامه پنج گزینه‌ای لیکرت در ۲۴ گویه (خوداظهاری) طراحی و در دو مرحله پایلوت و نهایی میان گویش‌وران توزیع شد. برای احصای پیشینی متغیرهای مورد سنجش از نظریه دوزبانگی لامبرت (۱۹۷۴)، نظریه فرهنگ پذیری شومان (۱۹۷۸) و گونه‌شناسی هویت گااو و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شد.

قالب نهایی پرسشنامه را شش متغیر عامل در قالب سه متغیر کانونی تشکیل دادند که تعریف عملیاتی آنها به این شرح است:

الف) تغییر/اعتماد به نفس: دگرگونی فرد در شناخت از توانایی‌های فردی خویش بر اثر فراگیری زبان بیگانه (گویه معرف: یادگیری زبان انگلیسی به من احساس اعتماد به نفس بهتری داده است)؛

ب) تغییر/افزون: افزایش ساخت زبانی، رفتاری و ارزشی زبان بیگانه بدون ایجاد تغییر در حس هویت فرد نسبت به زبان مادری (گویه معرف: فرقی نمی‌کند که به کدام زبان صحبت کنم؛ نسبت به موقعیت، تشخیص می‌دهم که به فارسی صحبت کنم یا انگلیسی)؛

ج) تغییر جای سپار: اثرپذیری احساس هویت فردی از ساخت زبانی، رفتاری و ارزشی زبان بیگانه و خنثی شدن تدریجی اثر هویتی زبان مادری (گویه معرف: یادگیری زبان انگلیسی باعث شده که رفتار و گفتارم بیشتر شبیه خارجی‌ها - مثلاً آمریکایی‌ها - باشد)؛

د) تغییر مولد: افزایش ساخت زبانی، رفتاری و ارزشی زبان بیگانه و تعامل پویا و اثربخش آن با ساخت زبان مادری؛ به گونه‌ای که به تقویت احساس هویت فردی بینجامد (یادگیری زبان انگلیسی باعث شده که به ارزش‌های فرهنگی هر دو زبان (زبان مادری و زبان خارجی) توجه بیشتری کنم)؛

ه) تغییر دوگانه: افزایش ساخت زبانی، رفتاری و ارزشی زبان بیگانه و اثرگذاری دوسویه زبان مادری با زبان بیگانه؛ به گونه‌ای که احساس هویت فردی از سوی هر دو سازه سست شود (گویه معرف: از وقتی با زبان و فرهنگ خارجی آشنا شده‌ام، در انتخاب شیوه مناسب گفتار و رفتار دچار شک و تردید می‌شوم)؛

و) ایستایی: فراگیری زبان بیگانه و تعامل ایستای آن با زبان مادری؛ به گونه‌ای که به دگرگونی حس هویت فردی نینجامد (گویه معرف: از وقتی زبان و فرهنگ خارجی آشنا شدم، هرگز احساس نکردم که نیاز دارم در شیوه رفتار و گفتارم تجدید نظر کنم).

هم‌چنین، متغیرهای کانونی را هویت فرهنگی (مجموع متغیرهای مولد، جای‌سپار، افزون و ایستایی)، هویت درونی (متغیر اعتماد به نفس) و دوگانگی هویتی (تغییر دوگانه) تشکیل داده‌اند که ضرایب همبستگی کانونی آنها از پیش محاسبه و ارزیابی شده است.

افزون بر این، برای سنجش روایی ساختاری پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه اصلی و تکنیک چرخش متغیر واریماکس بهره گرفته شد. ضرایب به دست آمده از تحلیل مؤلفه اصلی و چینش متغیرها نشان می‌دهد که این پرسشنامه از روایی قابل قبولی برخوردار است. برای سنجش ضریب اعتماد انسجام درونی، از معادله آلفای کرونباخ بهره گرفته

شد؛ ضریب آلفای محاسبه شده ($p \leq 0/05$ و $\alpha = 0/05$) نیز مؤید انسجام درونی پرسشنامه است.

در گام دوم، برای سنجش اثربخشی هویت ملی فراگیران از دگرگونی هویت فردی، از ادغام چند پرسشنامه موجود، پرسشنامه پنج گزینه ای لیکرت در ۳۰ گویه طراحی و در دو مرحله پایلوت و نهایی میان گویش‌وران توزیع شد تا میزان احساس هویت ملی فراگیران به دست آید. در قالب پرسشنامه، پنج متغیر عامل هر کدام در شش گویه، مستقیماً پیمایش شدند:

الف) احساس تعلق به حوزه محل زندگی (شهر، استان و کشور). گویه معرف: از این‌که در ایران متولد شده‌ام و یک ایرانی هستم احساس افتخار می‌کنم؛

ب) احساس تعلق و بار ارزشی زبان ملی (فارسی و گویش‌های احتمالی). گویه معرف: زبان فارسی یکی از زبان‌های کهن و باارزش دنیا و بیانگر اصالت و نماد هویت ایرانی است؛

ج) بار ارزشی فرهنگ و باورهای ملی (دینی، سنتی و مدرن). گویه معرف: سنت‌های کهن ایرانی (مانند نوروز و مهرگان) نشانه غنای فرهنگی ایران است و باید به جهانیان معرفی شوند؛

د) بار ارزشی تاریخ ملی (قهرمان‌های باستانی، معاصر و افسانه‌ای). گویه معرف: دستاوردهای علمی دانشمندان ایرانی مایه افتخار و شهرت ایرانی‌ها در سطح جهانی است؛
ه) بار ارزشی هنر و ادبیات فارسی - ایرانی. گویه معرف: به هنر (مانند نقاشی و موسیقی) و ادبیات (شعر و رمان فارسی) علاقه‌مندم و معتقدم که یک ایرانی باید با آنها آشنا باشد.

برای سنجش روایی ساختاری پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه اصلی و تکنیک چرخش متغیر واریماکس بهره گرفته شد. ضرایب تحلیل مؤلفه اصلی و چینش متغیرها نشان می‌دهد که این پرسشنامه از روایی قابل قبولی برخوردار است. هم‌چنین برای سنجش ضریب اعتماد انسجام درونی، از معادله آلفای کرونباخ بهره گرفته شد؛ ضریب آلفای محاسبه شده ($p \leq 0/05$ و $\alpha = 0/89$) نیز مؤید انسجام درونی پرسشنامه است.

پس از اجرای دو گام نخست، داده‌های به دست آمده از پرسشنامه در نرم‌افزار تحلیل کمی (SPSS) مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش و تحلیل آماری

به منظور ارزیابی دقیق داده‌ها، نخست جزئیات توصیفی پاسخ‌گویی‌شان استخراج شد. جدول (۲-۲) اطلاعات توصیفی پاسخ‌دهی‌ها به گویه‌های پرسشنامه دگرگونی هویتی را براساس شش متغیر عامل نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲-۲: درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد گویه‌های متغیر عامل

متغیر عامل	مخالف	ممتنع	موافق	میانگین	انحراف معیار
اعتماد به نفس	٪۱۳/۲۵	٪۱۸/۲۲	٪۶۸/۵۲	*۱۵/۱۲	۱/۳۳۷
تغییر مولد	٪۲۱/۹	٪۲۶/۳	٪۵۱/۸	۱۳/۳۷	۱/۲۳۷
تغییر جای‌سپار	٪۳۵/۱۵	٪۳۶/۳۲	٪۲۸/۵۲	۱۱/۱۸	۱/۲۳۹
تغییر افزون	٪۲۹/۲۵	٪۱۹/۲۷	٪۵۱/۵	۱۳/۲۲	۱/۵۶۰
ایستایی	٪۱۳/۷	٪۲۶/۳	٪۶۱	۱۵/۰۲	۱/۲۲۶
تغییر دوگانه	٪۵۲/۸۲	٪۳۱/۷۷	٪۱۵/۴۷	۹/۱۴	۱/۳۱۹

براساس محاسبات توصیفی، میانگین حداکثری قابل محاسبه برای هر متغیر ۲۰ و میانگین ملاک ۱۲ برای مؤثر و یا غیرمؤثر بودن متغیرها در نظر گرفته شد. طبق اطلاعات جدول (۲-۴)، بیشترین تغییر مؤثر در متغیر اعتمادبه‌نفس به دست آمد (میانگین ۱۵/۱۲). به ترتیب متغیر ایستایی (میانگین ۱۵/۰۲)، متغیر مولد (میانگین ۱۳/۳۷) و متغیر افزون (میانگین ۱۳/۲۲) عامل مؤثر و متغیر جای‌سپار (میانگین ۱۱/۱۸) و تغییر دوگانه (میانگین ۹/۱۴) عامل غیرمؤثر تشخیص داده شدند.

هم‌چنین بر اساس اطلاعات جدول (۲-۳)، متغیر کانونی هویت درونی (میانگین ۱۵/۱۲) در مقایسه با متغیر کانونی هویت فرهنگی (میانگین ۱۳/۱۹)، اثرگذاری بیشتری را در تغییر هویت فردی نشان می‌دهد. دوگانگی هویتی (میانگین ۹/۱۴) نیز کمترین عامل و غیرمؤثر تشخیص داده شد.

جدول شماره ۲-۳: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای کانونی - دگرگونی هویتی

متغیر کانونی	متغیر عامل	میانگین	انحراف معیار
هویت درونی	اعتماد به نفس	۱۵/۱۲	۱/۳۳۷
هویت فرهنگی	تغییر مولد	۱۳/۱۹	۱/۳۱۵
	تغییر جای‌سپار		
	تغییر افزون		
	ایستایی		
دوگانگی هویتی	تغییر دوگانه	۹/۱۴	۱/۳۱۹

نتایج به دست آمده در گام نخست، نشان دهنده اهمیت دگرگونی هویت درونی (متغیر اعتماد به نفس) در مقایسه با دگرگونی هویت فرهنگی فراگیران است. نظر به نتایج حاصله، برآوردهای متفاوتی وجود دارد؛ مانند دسترسی غیرمستقیم فراگیران به مضامین فرهنگی زبان بیگانه از یک سو و ارزش زیاد فراگیری زبان بیگانه از سوی دیگر. با توجه به اهمیت رابطه زبان و فرهنگ در تسهیل فراگیری زبان بیگانه که در مقدمه آمد، وجود فشار بر فراگیران در کسب مهارت حداکثری زبان بیگانه موجب شده است که اعتماد به نفس فراگیران نسبت به فراگیری تا حد زیادی شکننده و تحت تأثیر شرایط فراگیری باشد. هم چنین به دلیل عدم دسترسی سریع و مستقیم به مضامین فرهنگی جامعه زبان بیگانه، هویت فرهنگی فراگیران دستخوش دگرگونی چندانی نیست؛ اگرچه سوی این دگرگونی (۵) میانگین (۱۳/۱۹) را نمی توان به سادگی نادیده گرفت. در پایان گام نخست، اثر مؤلفه های تفاوت فردی فراگیران (جنسیت، سن و سابقه فراگیری) بر گونه های دگرگونی در هویت فردی نیز برآورد شد. جدول (۴-۲) تحلیل چند متغیره واریانس مؤلفه های تفاوت فردی فراگیران را نشان می دهد.

جدول شماره ۴-۲: تحلیل چند متغیره واریانس مؤلفه های جنسیت، سن و سابقه فراگیری

Source	Dep. Variable	df	Mean Square	F	Sig.
جنسیت	تغییر افزون	۱	۱/۴۶	۱۳/۸۲۲	۰
سن	اعتماد به نفس	۲	۱/۱۹۸	۴/۴۷۰	۰/۰۱۳
	تغییر مولد	۳	۱/۶۲۱	۳/۴۰۱	۰/۰۳۶
سابقه فراگیری	اعتماد به نفس	۳	۰/۸۷۲	۳/۲۵۲	۰/۰۲۳

میان شش متغیر هویت فردی، تنها تأثیر معنادار، در متغیر جنسیت بر تغییر افزون مشاهده شد. افزون بر این، متغیر سن بر دو متغیر اعتماد به نفس و تغییر مولد و سابقه فراگیری نیز با متغیر اعتماد به نفس اثرگذار تشخیص داده شد. براساس اطلاعات جدول (۴-۲)، میانگین تغییر افزون در مردان بیش از زنان مشاهده شد. این امر ممکن است به دلیل آمادگی بیشتر مردان در پذیرش فرهنگ زبان بیگانه یا به دلیل دسترسی آسان تر این گروه به مضامین فرهنگی زبان بیگانه در مقایسه با زنان باشد. هم چنین فراگیران زیر ۱۵ سال در مقایسه با فراگیران بالای ۱۵ سال و فراگیران بین ۱۵ تا ۲۰ سال در مقایسه با فراگیران بالای ۲۰ سال سن، اثرپذیری بیشتری در متغیر اعتماد به

نفس نشان دادند. این پدیده ممکن است به دلیل تکامل جسمی و ذهنی فراگیران با سن بیشتر باشد. فراگیران با سن بالاتر به دلیل تکامل ذهنی و جسمی و هم چنین سابقه فراگیری بیشتر، ممکن است احساس هویتی پایدارتری نسبت به فراگیران جوان تر داشته باشند و در نتیجه، تغییر کمتری در اعتماد به نفس خویش بر اثر فراگیری احساس کنند. این نسبت در مورد تغییر مولد در فراگیران به عکس است. فراگیران ۱۵ تا ۲۰ سال احساس تغییر مولد بیشتری در مقایسه با فراگیران جوان تر (زیر ۱۵ سال) و هم چنین فراگیران بالای ۲۰ سال داشتند. بر این اساس، گروه سنی ۱۵ تا ۲۰ سال مناسب ترین گروه سنی برای تغییر مولد در احساس هویت فردی تشخیص داده شد. در گام دوم، نخست اطلاعات توصیفی پرسشنامه هویت ملی استخراج شد. نظر به ماهیت متغیر هویت ملی حد مؤثر میانگین (۱۴) برای آن در نظر گرفته شد. میانگین (۱۶/۰۴) نشان دهنده میزان پایش هویت ملی است که قابل پیش بینی و در حد معمول برآورد می شود. جدول (۵-۲) اطلاعات توصیفی پاسخ به گویه های پرسشنامه هویت ملی را نشان می دهد.

جدول شماره ۵-۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای کانونی - هویت ملی

	تعداد	میانگین		انحراف معیار
	Statistic	Mean	Std. Error	Statistic
هویت ملی	۸۰	۱۶/۰۴	۱/۵۸۰	۱/۴۳۳
تعداد لحاظ شده	۸۰			

سپس برای پیش بینی رابطه و میزان اثرپذیری سازه هویت ملی از ساخت دگرگونی هویت فردی فراگیران زبان بیگانه از رگرسیون خطی چند متغیری (شیوه گام به گام) برای پیش بینی و محاسبه میزان تأثیر استفاده شد. برون داده های زیر، مراحل و نتایج محاسبه را نشان می دهند:

برون داد (۶-۲) روش انجام رگرسیون گام به گام

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
۱	۰/۲۸۴	۰/۲۸۱	۰/۱۶۹	۱/۷۳۴۵۶
۲	۰/۳۶۲	۰/۳۳۱	۰/۲۰۸	۱/۶۷۵۴۸

همان‌طور که در برون‌داد (۶-۲) مشاهده می‌شود، از شش متغیر دگرگونی هویت فردی تنها دو متغیر ایستایی و مولد بر سازه هویت ملی اثرگذار هستند. در گام نخست، ضریب همبستگی (۰/۲۸۴) برای متغیر ایستایی و در گام دوم، ضریب همبستگی مشترک (۰/۲۶۳) برای دو متغیر همزمان محاسبه شده است. اگرچه ضریب همبستگی نشان‌دهنده ارتباط ضعیف این دو سازه با یکدیگر است (هویت فردی و هویت ملی)، این ارتباط به گونه‌ای نیست که بتوان آن را نادیده گرفت.

برون‌داد (۷-۲) تحلیل واریانس گام به گام*

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
۱	Regression	۵۰/۴۹۶	۱	۵۰/۴۹۶	۶/۷۵۳	۰/۰۱۱
	Residual	۵۵۷/۷۹۱	۷۷	۷/۴۷۸		
	Total	۶۲۶/۲۸۸	۷۸			
۲	Regression	۸۲/۲۶۶	۲	۴۱/۱۳۳	۵/۷۴۶	۰/۰۰۵
	Residual	۵۵۴/۰۲۲	۷۶	۷/۱۵۸		
	Total	۶۲۶/۲۸۸	۷۸			

هویت ملی (متغیر وابسته) *

همان‌طور که در برون‌داد (۷-۲) مشاهده می‌شود، در گام نخست مجذورات رگرسیون (۵۰/۴۹)، درجه آزادی (۱) مقدار F محاسبه شده (۶/۷۵۳) و هم‌چنین سطح معنی‌داری (۰/۰۱۱) و در گام دوم نیز مجذورات رگرسیون (۸۲/۲۶۶)، درجه آزادی (۲) مقدار F محاسبه شده (۵/۸۴۶) و هم‌چنین سطح معنی‌داری (۰/۰۰۵) به دست آمده است. چون در گام دوم، مقدار آماره F محاسبه شده از مقادیر جدول آماره F بیشتر است، متغیرهای ایستایی و مولد (از سازه هویت فردی) در پیش‌بینی ساخت هویت ملی فراگیران مؤثر شناخته می‌شوند.

برون‌داد (۸-۲) ضرایب استاندارد شده/ نشده و سطح معنی‌داری*

Model	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد	t	Sig.	
	B	Std. E	Beta			
۱	(Constant)	۱۵/۱۱۵	۱/۵۴۵		۹/۷۸۰	۰
	متغیر ایستایی	۰/۲۶۷	۰/۱۰۳	۰/۲۸۴	۲/۵۹۹	۰/۰۱۱

	(Constant)	۱۸/۴۵۴	۲/۱۹۰		۸/۴۲۵	۰
۲	متغیر ایستایی	۰/۳۲۰	۰/۱۰۴	۰/۳۴۱	۳/۰۹۲	۰/۰۰۳
	تغییر مولد	۰/۰۱۸۴	۰/۰۸۷	۰/۲۳۲	۲/۱۹۷	۰/۰۳۸

هویت ملی (متغیر وابسته) *

همان طور که در برون داد (۸-۲) مشاهده می‌شود، در گام دوم، برای متغیر ایستایی خطای استاندارد (۰/۱۰۴)، ضریب استاندارد شده (۰/۳۴۱) مقدار آماره t (۳/۰۹۲) و سطح معنی داری (۰/۰۰۳) و برای تغییر مولد، خطای استاندارد (۰/۰۸۷)، ضریب استاندارد شده (۰/۲۳۲) مقدار آماره t (۲/۱۰۷) و سطح معنی داری (۰/۰۳۸) به دست آمد. بنابراین، محاسبه رگرسیون به دست آمده حاکی از اثرگذاری ضعیف ($R^2 = 0.331$) سازه هویت فردی (تنها در متغیرهای ایستایی و مولد) با سهم مجموع اثرگذاری (۰/۵۷۳) بر سازه هویت ملی فراگیران زبان بیگانه است.

نتیجه گیری

بر اثر برآیندهای محاسبات پیش بین (رگرسیون)، اثرپذیری هویت ملی فراگیران از دگرگونی های هویتی فردی در روند فراگیری زبان بیگانه چندان چشمگیر نیست. افزون بر این، تنها دگرگونی مولد در این میان بر هویت ملی فراگیران اثری احتمالی می‌گذارد. به بیان دیگر روند آموزش زبان بیگانه، تهدیدی اساسی علیه هویت ملی محسوب نمی‌شود (۶) و هم چنین می‌تواند در مواردی در انسجام و تکوین هویت ملی فراگیران نقش آفرین باشد. البته گفتنی است براساس تجربه این پژوهش و برآیند نتایج گزارش شده پیشین، بررسی سازه هویت ملی در فرآیندهای آموزشی، از دیدگاه روش شناسی و نظر به ماهیت این سازه، با اتخاذ شیوه‌های کمیت‌گرا چندان سازگار به نظر نمی‌رسد و پیشنهاد می‌شود برای واکاوی این سازه از روش‌های کیفی یا آمیخته استفاده شود. هم چنین، برآیند نتایج حاصله از این پژوهش حاکی از آن است که فراگیران زبان بیگانه در روند فراگیری دچار مخاطرات هویتی می‌شوند. اگرچه سوی این مخاطرات به دگرگونی در احساس اعتماد به نفس مربوط است، نمی‌توان نسبت به احتمال دگرگونی هویت فرهنگی فراگیران بی‌اعتنا بود. شاهد هستیم که در دهه اخیر فراگیران برخلاف دوره‌های گذشته در معرض مستقیم تابش مضامین فرهنگی جامعه زبان بیگانه قرار دارند. در سال‌های نه چندان دور تنها عامل دسترسی به مضامین فرهنگی زبان بیگانه

غالباً کتاب‌های درسی وارداتی بوده است؛ اما امروزه شبکه‌های ماهواره‌ای، اینترنت و شبکه غیررسمی پخش فیلم و سریال خارجی، منبع اصلی تغذیه فراگیران هستند. این امر باعث شده است که اهمیت واکاوی آثار دگرگونی هویتی در فراگیران به‌ویژه در تقابل ارزش‌های فرهنگی زبان مادری و زبان بیگانه روزافزون باشد. پیرو نظر گاو و همکاران (۲۰۰۷) و شومان (۱۹۷۸)، در چنین شرایطی روشن است که مفروضات سنتی در مورد شرایط فراگیری زبان بیگانه نیازمند بازتعریف نظری و متعاقب آن، بازننگری عملیاتی است.

افزون بر این، افزایش کمی شمار فراگیران، پیشرفت شیوه‌های آموزشی (مانند آموزش مجازی و نرم‌افزارهای آموزشی) و گسترش ملی شبکه آموزش عمومی (آموزش و پرورش) و خصوصی (مدارس خصوصی زبان بیگانه) نیازمند توجه اندیشمندان حوزه آموزش و هم‌چنین اندیشمندان قلمرو مطالعات فرهنگی است. هم‌چنین شایسته است که معلمان زبان، برنامه‌سازان آموزش زبان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش زبان بیگانه، از چالش‌های شناختی و اجتماعی پیش روی فراگیران در اثر دگرگونی هویتی غافل نمانند و در شبکه آموزش عمومی و مهم‌تر از آن، شبکه آموزش خصوصی، مخاطرات هویت فردی و اجتماعی زبان‌آموزان را هوشمندانه مدیریت کنند. به باور نویسنده، بیش از این نمی‌توان جامعه هویتی فراگیران زبان بیگانه را در نقشه جامعه‌شناختی هویت ایرانیان نادیده گرفت. از سوی دیگر، آثار دگرگونی هویتی ناشی از فراگیری زبان بیگانه بر دیگر گونه‌های هویتی نیز از جمله موضوعات تازه‌ای است که به کاوش و پژوهش نیاز دارد.

یادداشت‌ها

- ۱- فراگیری «Acquisition» زبان بیگانه در کنار عناوین زبان دوم «Second Language»، زبان بومی «Local Language» و زبان خارجی «Foreign Language» نیز آمده است. برای مطالعه بیشتر ر.ک: کراشن (۱۹۸۱).
- ۲- جریان ساختارگرا نظریات زبانی خرد و کلان بدون در نظر گرفتن عنصر زمان و با تکیه بر نظام دستوری و واژگانی صرف شکل گرفتند. برای مطالعه بیشتر ر.ک: سوسور (۱۳۷۸).
- ۳- مقابل ساخت‌گرایی، در حوزه زبان‌شناسی، پساساخت‌گرایی به معنای گذر از نگرش‌های سوسور مبنی بر رابطه دال و مدلول در نشانه‌شناسی است. پساساخت‌گرایان، رابطه سنتی دال و مدلول را در هم می‌شکنند و تأکید را بر دال می‌نهند. برای مطالعه بیشتر ر.ک: کالوه (۱۳۷۹)، یول (۱۳۸۵) و شیفرین (۱۹۹۴)، بلور و بلور (۲۰۰۷).
- ۴- منظور از دوزبانگی «bilingualism» پدیده‌ای است که در آن، فرد به زبان یا زبان‌های دیگری غیر از زبان

مادری خود تسلط داشته باشد. به کسی «دوزبانه» می‌گویند که حداقل دو زبان را با مهارتی یکسان، صحبت کند، بخواند و یا بفهمد. برای مطالعه بیشتر ر.ک: رومین (۱۹۸۹) و بیکر (۱۹۹۳).

۵- سوی دگرگونی؛ به معنی تمایل این دگرگونی به شیب بالاتر در مفهوم آماری آن است و به معنی «جهت» آمده است.

۶- توجه شود، آنچه با عنوان دگرگونی سازه هویت فردی ارائه شده، بیش از آنکه مؤلفه‌های هویت فردی باشد، ناظر بر آثار هویتی آموزش زبان بیگانه بر هویت فردی فرگیران زبان بیگانه است؛ از این رو برآیند به دست آمده را نباید به ساخت هویت فردی گویش‌وران تعمیم داد.

منابع

- داورى اردکانى، نگار: (۱۳۸۶)؛ «نمادهای هویت ایرانی و زبان فارسی»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۸، ش ۲، پیاپی ۳۰، صص ۴-۲۷.
- داورى اردکانى، نگار؛ رضائیان‌دلوئی، محمدرضا؛ مغانى، حسین (۱۳۸۹)؛ «مطالعه تطبیقی نگرش‌های زبانی فارسی‌زبانان به دو زبان فارسی و انگلیسی با توجه به موضوع جهانی‌شدن»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۱۱، ش ۲، پیاپی ۴۲، صص ۸۱-۱۰۴.
- سوسور، فردیناند (۱۳۷۸)؛ *دوره زبان‌شناسی عمومی*، ترجمه کورش صفوی، تهران: امیرکبیر.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۷)؛ *درآمدی بر هویت ملی*، شیراز: نوید.
- یول، جرج (۱۳۸۵)؛ *کاربردشناسی زبان*، ترجمه محمد عموزاده مهدیرجی و منوچهر توانگر، تهران: سمت.
- Baker, C. (1993); *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1984/1963); *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Berdan, R. (1996); Disentangling language acquisition from language variation. In R. Bayley and D. R. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation* (203-244), Amsterdam: Benjamins.
- Block, D. (2003); *The social turn in second language acquisition*, Edinburg: Edinburg University Press.
- Bloor, M. and Bloor, T. (2007); *The practice of critical discourse analysis*, London: Hodder Arnold.
- Bourdieu, P. (1977); "The economics of linguistic exchanges". *Social Science Information*, 16 (6), 645-668.
- Bourdieu, P. (1984); *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, trans. R. Nice. London: Routledge & Kegan Paul.
- Deters, Ping. (2011); *Identity, Agency and the Acquisition of Professional Language and Culture*, London: Continuum International Publishing Group.
- Ehrlich, S. (1997); "Gender as social practice: Implications for second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 421-446.

- Gao, Yihong, (2007); "et al. Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students", *TESOL Quarterly*, 41 (1), 133-155.
- Gardner, R. C. (1985); *The social psychology of language 4: the role of attitudes and motivation*, Maryland: Edward Arnold.
- Graham, C. R. (1984); "Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation. *Paper presented at the, TESOL Convention*, Houston, Texas.
- Gravatter, F.J. and Wallnua. L.B. (2012); *Statistics for behavioral sciences* (9th Ed.) Belmont, CA: Wadsworth.
- Krashen, S. (1981); *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, W. E. (1974); Culture and language as factors in learning and education, In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (91-122). Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991); *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McKinlay, A. and McVittie, C. (2011); *Identities in Context*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Norton, B. (2001); Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, (PP 159-171), Harlow, England: Pearson Education.
- Norton, B. (2006); *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Norton, B. (2011); "Identity and language learning and social change", *Language Teaching*, 44, 4, (412-446).
- Ochs, E. (1993); Constructing social identity: A language socialization perspective, "*Research on Language and Social Interaction*", 26 (3), 287-306.
- Pavlenko, A. (2003); "Language of the Enemy": Foreign Language Education and National Identity, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Romiane, S. (1989); *Pidgin and creole languages*, London: Longman.
- Schumann, J. H. (1978); The acculturation model for second language acquisition. In R.C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (27-50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Tajfel, H. (1981); Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & H Giles (Eds.). *Intergroup behavior*, (144-167). Oxford: Blackwell.
- Weber, M. (1968); *On law in economy and society*, (Ed.) Robinson. M. Newyork: Simons Schuster.
- Weedon, C. (1987); *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, (second edition), London: Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1991); *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Winsler, A.; Diaz, R. M.; Espinosa, L. and Rodriguez, J. L. (1999); Bilingual Language Development in Low-Income, Spanish-Speaking Children attending Bilingual Preschool. "*Child Development*", 70(2), 349-362.
- Yin, K. R. (2011); *Qualitative Research from Start to Finish*, NY: Guilford Press.