

## **Investigating Cultural Identity of Students Learning English through Short Stories: A Case Study of Iranian Students of English**

**Farangis Shahidzade**

**Department of English Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran**

**Golnar Mazdayasna<sup>1</sup>**

**Department of English Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran**

*Received: 28 October 2020*

*Accepted: 01 February 2021*

### **Abstract**

A multitude of studies have highlighted the importance of implementing literary works in language and culture teaching. Despite the growing attention to cultural teaching through literary texts, the number of studies highlighting learning culture through short stories is still limited. This study investigated effects of teaching short stories on Iranian English students' cultural identity reconstruction. Seven source and target stories entailing cultural conceptualizations of faith, love, and justice were taught during a semester. Four undergraduate students of TEFL at Yazd University were selected through purposive sampling. The researchers applied various instruments, including narrative interviews, open-ended questionnaires and diary studies. They collected the data related to participants' self-images of initial, present, and future phases of learning English. The data were analyzed through qualitative content analysis. The findings identified a three-stage developmental path of cultural identity reconstruction, initiating from being profoundly mesmerized by a foreign culture, followed by appreciating national identity. In the third stage, they experienced a stage of respect for intercultural diversities and had a tendency for active membership in international communities. The participants demonstrated a strong tendency to preserve their cultural identity and move toward globalization. The findings supported the flexibility and multiplicity of cultural identities confirming social constructionists' views. The findings underline the need for fundamental revision of teaching materials for the course *Oral Reproduction* in order to strengthen the cultural identity of Iranian English learners on their path towards globalization.

**Keywords:** Learner Identity, Cultural Identity, Language Investment, Identity Construction, Cultural Teaching

---

1. Corresponding Author. Email: gmazdayasna@yazd.ac.ir

## بررسی هویت فرهنگی یادگیرندگان زبان انگلیسی به وسیله داستان‌های کوتاه: مطالعه موردی دانشجویان ایرانی رشته انگلیسی

فرنگیس شهیدزاده (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران)

گلنار مزدایسنا\* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران)

### چکیده

مطالعات فراوانی بر اهمیت استفاده از ادبیات در آموزش زبان و فرهنگ تأکید کرده‌اند. با وجود این، تعداد مطالعات متمرکز بر اثرات آموزش زبان به وسیله داستان‌های کوتاه بر هویت یادگیرندگان انگلیسی محدود است. این تحقیق به بررسی نقش آموزش داستان‌های کوتاه بر شکل‌گیری هویت فرهنگی دانشجویان زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد. هفت داستان کوتاه زبان مادری ترجمه‌شده و خارجی پیرامون مفاهیم فرهنگی وفاداری، عدالت و عشق در کلاس آموزش داده شدند. نمونه‌های انتخابی، هدفمند، چهار دانشجوی کارشناسی سال سوم رشته انگلیسی دانشگاه یزد بودند. هویت‌سازی این نمونه‌های انتخابی از طریق مصاحبه‌های روایی، پرسشنامه‌های باز و مطالعه خاطرات مورد بررسی قرار گرفتند. پژوهشگران داده‌های مربوط به خودانگاره گذشته، حال و آینده یادگیرندگان را جمع‌آوری و به وسیله تحلیل محتوای کیفی تجزیه و تحلیل کردند. از نظر تغییرات هویت فرهنگی در این مطالعه می‌توان مسیر مشخصی را ثبت کرد که از احساس بیگانگی فرهنگی و برتری‌بینی فرهنگ خارجی شروع و به مرحله تکریم هویت ملی، پاسداشت تنوع بین فرهنگی و تمایل به عضویت کارآمد در جوامع بین‌المللی می‌رسد. هم‌زمان با حرکت به سوی جهانی‌شدن، شرکت‌کنندگان تمایل به حفظ هویت فرهنگی خود نیز نشان دادند. یافته‌ها همچنین صحت نظریات ساخت‌گرایی اجتماعی در مورد پویایی و چندگانگی هویت را تأیید

\* نویسنده مسئول gmazdayasna@yazd.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۳

کردند. یافته‌های این تحقیق بر ضرورت تجدیدنظر هوشمندانه محتوای آموزشی استفاده‌شده در تدریس درس بیان شفاهی، در راستای تحکیم هویت فرهنگی یادگیرندگان در مسیر متعارف جهانی شدن تأکید می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** هویت یادگیرنده، هویت فرهنگی، سرمایه‌گذاری زبانی، هویت‌سازی، آموزش فرهنگی

### ۱. مقدمه

محققان زیادی به ارتباط جدایی‌ناپذیر زبان، هویت و فرهنگ تأکید کرده‌اند (پیش‌قدم، هاشمی و بذری، ۲۰۱۳؛ چین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ رحیم‌پور، ستوده‌نما و مقدم، ۱۳۹۵). براین‌اساس، علاقه به آموزش فرهنگ در برنامه‌های آموزش زبان خارجی افزایش یافته است (کرمش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ کوموروسکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ هینکل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). در این میان، نقش ادبیات در آموزش زبان و فرهنگ انگلیسی از طریق رشد خوداصلاحی<sup>۵</sup> خوانندگان و بهبود قابلیت تصور و استنباط موقعیت‌ها و احساسات دیگران مورد توجه قرار گرفته است (زانساین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ فیالهو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). به گفته فنر<sup>۸</sup> (۲۰۰۱)، متون ادبی می‌توانند فرصت‌هایی را برای زبان‌آموزان فراهم کنند که زبان و فرهنگ را به صورت منسجم یاد بگیرند. تأمل در متون ادبی نیز می‌تواند به فراگیران در شکل‌دهی تصویری از خود و جهان کمک کند.

در جریان آموزش زبان، آموزش فرهنگی در خلأ اتفاق نمی‌افتد و تحت تأثیر بافت فرهنگی-اجتماعی آموزش قرار می‌گیرد. آموزش فرهنگی نه تنها بر دانش فراگیران، بلکه در بازسازی هویت آنها به طریقی پویا، پیچیده و متناسب با شرایط

- 
1. chinh
  2. Kramsch
  3. Komorowska
  4. Hinkel
  5. self-modification
  6. Zunshine
  7. Fialho
  8. Fenner

تأثیر می‌گذارد (نورتون و توهی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). از دیدگاه پیش‌قدم (۲۰۱۱)، تعامل و تقابل بین فرهنگ بومی و بیگانه در کلاس‌های آموزش زبان می‌تواند امکان پرورش هویت فرهنگی فراگیران را فراهم کند. بر اساس مزایای گفته‌شده در این بخش و نیز با لحاظ کردن غنای فرهنگ و ادب فارسی به‌عنوان فرهنگ بومی شرکت‌کنندگان، ضرورت استفاده از داستان‌های کوتاه ترجمه‌شده از ادبیات فارسی همراه با داستان‌های انگلیسی در آموزش زبان بیشتر آشکار می‌شود.

در طول دهه‌های اخیر، بررسی هویت به‌عنوان رابطه متقابل بین یادگیرندگان و بستر فرهنگی اجتماعی یادگیری توجه زیادی را به خود جلب کرده است. از دیدگاه نظریه‌پردازان فرهنگی-اجتماعی، هویت بر تنظیم تعاملات اجتماعی یادگیرندگان و تعاملات فرهنگی-اجتماعی بر پویایی هویت تأثیر متقابل دارند (لی و لئو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸؛ نورتون و دی کوستا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

به باور رضایی و نقیبیان (۲۰۱۸)، اکثر مطالعات مربوط به هویت زبان‌آموزان در زمینه انگلیسی به‌عنوان زبان دوم انجام شده است (کانو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ پاولنکو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳) و تنها چند مطالعه محدود به شکل‌گیری هویت یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال، در مطالعه موردی انجام‌شده توسط خطیب و رضایی (۲۰۱۳)، هویت یک یادگیرنده انگلیسی ایرانی و ارتباط آن با موفقیت و شکست او بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که وی متمایل به فرهنگ غربی و همچنین جهانی‌شدن است. در مطالعه‌ای دیگر، شین و ریازانتسوا<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) بررسی کردند که چگونه خوانندگان کره‌ای یادگیرنده انگلیسی در حین معناپردازی یک رمان انگلیسی، هویت خود را نیز بازسازی می‌کنند. نتایج نشان داد که مشارکت خوانندگان در

- 
1. Norton & Toohey
  2. Lei & Liu
  3. Norton & De Cost
  4. Kanno
  5. Pavlenko
  6. Shin & Riazantseva

خواندن متن و مواجهه با مفاهیم فرهنگی متضاد، منجر به تجربه هم‌زمان چندین هویت می‌شود.

گرچه آموزش زبان، هویت یادگیرنده و فرهنگ، سه مفهوم مرتبط محسوب می‌شوند تا آنجا که پژوهشگران حاضر اطلاع دارند، هیچ مطالعه‌ای چگونگی تأثیر آموزش هم‌زمان داستان‌های کوتاه از فرهنگ‌های مختلف بومی و خارجی بر هویت فرهنگی یادگیرندگان زبان‌های خارجی را بررسی نکرده است. در واقع، این جنبه از هویت‌سازی متأثر از آموزش‌های متنوع فرهنگی که در برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی گنجانده می‌شود، هنوز مورد تحقیق و بررسی قرار نگرفته است. به نظر می‌رسد فضای آموزشی ایران که مفتخر به رشد و توسعه در بستر غنی ادبیات و فرهنگ فارسی است، می‌تواند زمینه مناسبی برای تحقیق در مورد هویت فرهنگی زبان‌آموزان یادگیرنده انگلیسی به وسیله داستان‌های بومی و خارجی باشد.

خود ادراکی می‌تواند بر آنچه افراد مایل به انجام آن هستند، آنچه در آن شرکت می‌کنند، اینکه چگونه احساسات خود را تنظیم می‌کنند و چگونه درباره خودشان و دیگران فکر می‌کنند تأثیر بگذارد. محققان هویت نه تنها بر هویت به‌عنوان محصول بافت اجتماعی، بلکه به‌عنوان نیروی تعیین‌کننده‌ای که منجر به انگیزه‌ها و شیوه‌های هویت‌محور مثبت یا منفی می‌شود، تمرکز کرده‌اند؛ بنابراین، ابراز هویت می‌تواند فرصت‌هایی را برای بیان خودانگاره<sup>۱</sup> فعلی، نقشه‌های آینده و جهان‌بینی فردی در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد (لیری و تانگنی، ۲۰۱۱). این مطالعه فرصتی را برای شرکت‌کنندگان فراهم آورد تا در نگرش خود نسبت به زبان و فرهنگ انگلیسی تأمل کنند. علاوه بر این، بررسی تأثیرات آموزش متون ادبی بر هویت یادگیرندگان زبان انگلیسی در بافت فرهنگی اجتماعی ایران می‌تواند به‌عنوان گامی مؤثر در ساخت نظریه‌های مرتبط با آموزش ادبیات و هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی لحاظ شود.

---

1. self-image

2. Leary & Tangney

به‌طورکلی، این تحقیق می‌تواند به شناسایی عناصر بافتی که در بازسازی هویت فرهنگی یادگیرندگان زبان انگلیسی دخیل هستند کمک کند.

با توجه به اهمیت موضوع، در این تحقیق برآنیم که به بررسی اینکه چگونه آموزش داستان‌های کوتاه انگلیسی می‌تواند در شکل‌گیری هویت فرهنگی دانشجویان زبان انگلیسی دخیل شود بپردازیم. این پژوهش با هدف تجزیه و تحلیل هویت فرهنگی در حال ظهور فراگیران از طریق تمرکز بر جنبه‌های مختلف فرایند سرمایه‌گذاری زبانی آنها انجام شده است تا مشخص شود که:

۱. هویت فرهنگی دانشجویان دوره کارشناسی زبان انگلیسی یادگیرنده زبان به‌وسیله داستان‌های کوتاه، در مراحل آغازین یادگیری زبان چگونه نمود پیدا می‌کند؟

۲. هویت فرهنگی دانشجویان ایرانی دوره کارشناسی زبان انگلیسی یادگیرنده زبان به‌وسیله داستان‌های کوتاه، در مرحله تجربه آموزشی داستان فارسی محور چگونه نمود پیدا می‌کند؟

۳. هویت فرهنگی دانشجویان ایرانی دوره کارشناسی زبان انگلیسی یادگیرنده زبان به‌وسیله داستان‌های کوتاه، در مرحله تجربه آموزشی داستان خارجی محور چگونه نمود پیدا می‌کند؟

۴. هویت فرهنگی دانشجویان ایرانی مقطع کارشناسی زبان انگلیسی یادگیرنده زبان به‌وسیله داستان‌های کوتاه، چگونه در برنامه‌هایشان برای آینده نمود پیدا می‌کند؟

## ۲- پیشینه و مبانی نظری پژوهش

متون ادبی به سبب انتقال فرهنگ خاص جامعه زبانی مقصد معتبر هستند. به علاوه، آنها فرصت‌های طلایی را برای عینیت‌بخشی تعامل بین زبان و فرهنگ فراهم می‌کنند. استفاده از متون ادبی در آموزش زبان همچنین بر هویت و تصور خواننده از خود و دیگران تأثیر می‌گذارد (فنر، ۲۰۰۱). از دیدگاه کرمش (۲۰۰۲)، ترکیب آموزش فرهنگ و زبان خارجی، فراگیران را قادر می‌سازد که رابطه‌ای بر مبنای

همدلی، احترام و عدالت با فرهنگ‌های دیگر برقرار کنند. علاوه‌براین، افزودن آموزش فرهنگی به آموزش زبان باعث افزایش آگاهی و شایستگی زبان‌آموزان هم در فرهنگ منبع و هم مقصد می‌شود (فنر و نیوبای<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰)

در سال‌های اخیر انتخاب محتوای فرهنگی از زبان مقصد یا مبدأ چالش مهمی در آموزش زبان بوده است. اخیراً برنامه‌های آموزشی-فرهنگی به‌منظور پرورش زبان‌آموزان با دانش فرهنگی بین‌المللی، تنوع فرهنگی را مدنظر قرار می‌دهند. براین اساس، محتوای فرهنگی محدود به فرهنگ هدف نمی‌شود. به باور چین (۲۰۱۳)، این نوع آموزش، منجر به تسهیل روابط بین‌فرهنگی یادگیرندگان می‌شود. یافته‌های او نشان داد که یادگیرندگان این نوع آموزش فرهنگی را برای جهانی شدن ضروری می‌دانند. در راستای تحقق آموزش فرهنگی متنوع، مشارکت‌کنندگان بر آموزش فرهنگ بومی خود نیز تأکید کردند.

در بخش‌های بعدی، ابتدا به بیان مبانی نظری و سپس به ارائه تعاریف مفاهیم کلیدی این پژوهش می‌پردازیم.

## ۲-۱- پویایی هویت از دیدگاه پساساخت‌گرایانه<sup>۲</sup>

دیدگاه پساساخت‌گرایی با زیرسؤال‌بردن مفهوم هویت در رویکرد انسان‌گرایانه<sup>۳</sup>، بر تنوع و پویایی هویت یادگیرندگان تأکید کرده است (نورتون ۲۰۱۳). بامبرگ، دی فینا و شیفرین<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) چنین استدلال کردند که در رویکرد انسان‌گرایانه، هویت بر مبنای عضویت یا محرومیت افراد از گروه‌ها یا جوامع از پیش تعیین شده بود. بر این اساس، رویکرد مذکور به دلیل تمرکز بر مقوله‌های دودویی مانند زبان مردان و زنان بدون در نظر گرفتن روابط و بافت اجتماعی مورد انتقاد فراوان قرار گرفته است

- 
1. Fenner & Newby
  2. post-structuralism
  3. humanistic approach
  4. Bamberg, De Fina, & Schiffrin

(بوچلتز و هال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). به نظر بامبرگ، دی فینا و شیفن (۲۰۱۱) ساخت گرایمی-اجتماعی<sup>۲</sup> چارچوبی مؤثر برای بازسازی هویت در محیط‌های اجتماعی است. محققان حاضر با الهام از نظریه یوشیدا و دورنی<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) درباره هویت پویای فراگیران زبان خارجی به وسیله تجزیه و تحلیل گذشته، حال و آینده اظهار شده توسط فراگیران، فرایند بازسازی هویت شرکت‌کنندگان را بررسی کردند. به‌کارگیری این چارچوب به درک نسبی عناصر بافت‌محوری<sup>۴</sup> که در هویت‌سازی و سرمایه‌گذاری زبانی شرکت‌کنندگان دخیل هستند، کمک می‌کند.

## ۲-۲- سرمایه‌گذاری زبانی<sup>۵</sup>

از نظر نورتون<sup>۶</sup> (۲۰۰۰)، مفهوم انگیزه به دلیل لحاظ نکردن تأثیر روابط اجتماعی بر هویت یادگیرندگان قادر به توجیه فرایند پویای یادگیری زبان نیست؛ بنابراین، وی سرمایه‌گذاری زبانی را به‌عنوان سازه‌ای مکمل در یادگیری زبان دوم مطرح کرد. سرمایه‌گذاری زبانی به تعهد یادگیرندگان به استفاده مداوم از زبان در تعاملات اجتماعی به‌منظور افزایش منابع فرهنگی و مادی لازم در جهت بهبود سرمایه فرهنگی و قدرت اجتماعی اشاره دارد (کرمش، ۲۰۱۳). این سرمایه‌گذاری می‌تواند بین آرزوها و انتظارات زبان‌آموزان از یادگیری زبان و جوامعی که فرصت استفاده از زبان را دارند، پیوند برقرار کند (نورتون و توهی، ۲۰۱۱).

نورتون و توهی (۲۰۱۱) با تأکید بر نقش جوامع فرضی<sup>۷</sup> بر سرمایه‌گذاری زبانی یادگیرندگان، آنها را به دو بخش جوامع ملی و بین‌المللی تقسیم کردند. آنها بر این باورند که فراگیران اغلب تمایل دارند که اعضای فعال جوامع فرضی باشند. این جوامع در واقع، جوامعی ملی یا بین‌المللی می‌باشند که به‌طور مستقیم در دسترس

1. Bucholtz & Hall
2. social constructionism
3. Ushioda & Dörnyei
4. context-based
5. language investment
6. Norton
7. imagined communities



نیستند، اما اعضا را در برابر ماهیت منفعل برخاسته از ساختار اجتماعی تشکیلاتی خود توانمند می‌سازند.

### ۲-۳- هویت یادگیرنده<sup>۱</sup>

در سال‌های اخیر، تغییرات نگرشی اساسی در زبانشناسی کاربردی نسبت به مفهوم هویت رخ داده است. در این رویکرد مفهوم هویت از صفات بیولوژیکی، ملیت، نژاد و جنسیت به سمت ساختار پویایی که تحت تأثیر تعاملات فرهنگی اجتماعی قرار می‌گیرد تغییر کرده است (پریس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). نورتون (۱۹۹۷) در تعریف هویت به چگونگی ارتباط یادگیرندگان با جهان، شکل‌گیری این رابطه در طول زمان و مکان و همچنین درک قابلیت‌های خود برای آینده اشاره کرد. از نظر لیری و تانگنی (۲۰۱۱)، مفهوم هویت می‌تواند بر وضعیت گذشته و فعلی و همچنین تصویر فرد از انتظارات، آرزوها، ترس‌ها و تلاش‌های او در آینده دلالت کند.

تنگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) عناصر ایدئولوژی، ادراک استطاعت یادگیرنده از خود در جامعه یادگیری و تعارض بین جامعه واقعی و فرضی را به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی در بازسازی هویت یادگیرنده مطرح کرد. هویت‌سازی می‌تواند تحت تأثیر روابط قدرت ارزیابی شود، به چالش کشیده شود و تنظیم گردد. در حقیقت، فراگیران می‌کوشند تا خود را از هویت‌های تحمیل‌شده توسط ساختارهای نهادی جامعه رها سازند (کرمش، ۲۰۱۳).

### ۲-۴- فرهنگ<sup>۴</sup>

فرهنگ به اجرای آداب و رسوم نظام‌مند و همچنین به جهان‌بینی اکتسابی زیربنایی که بر زندگی گروهی حاکم است اطلاق می‌شود. این جهان‌بینی شیوه زندگی آنها، تصویرشان از خود و نیز نظام ارزشی آنها را تنظیم می‌کند. براین اساس، فرهنگ دارای دو بخش عمقی و سطحی است. بخش عمیق فرهنگ شامل مجموعه ارزش‌ها، باورها و تعهدات مفروضی است که در بخش سطحی به‌صورت آداب و رسوم رفتاری و زبانی نمود پیدا می‌کند. نکته قابل توجه این است که

- 
1. learner identity
  2. Preece
  3. Teng
  4. culture

ماهیت فرهنگ اکتسابی و پایا و درعین حال پویا است. نمود این واقعیت در تعاملات بین فرهنگی گروه‌ها و افراد، مشهود است (کرافت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

### ۲-۵- هویت فرهنگی<sup>۲</sup>

از دیدگاه روس‌ای سول<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) هویت دارای ابعاد اجتماعی و فرهنگی است. به باور او، هویت‌سازی به روابط اجتماعی موجود و واقعیات فرهنگی-تاریخی بستگی دارد. درحالی‌که خود اجتماعی به جنبه‌های ارتباطی و نقش اجتماعی افراد در بافت موجود زمان حال وابسته است، شکل‌گیری خود فرهنگی بسته به زمینه تاریخی و فرهنگی مشترک مؤثر بر رفتارهای مختلف زبانی و یادگیری دارد. این نوع هویت به ماندگاری و پرورش نگرش‌های تاریخی و ملی منتقل شده می‌انجامد.

### ۳- روش پژوهش

با لحاظ کردن اینکه بررسی تغییرات مستمری چون هویت را نمی‌توان از طریق روش‌های کمی و با نگرش بخش‌پذیری<sup>۴</sup> انجام داد (مورین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱) و همچنین با توجه به مزیت روش‌های کیفی در فراهم کردن امکان مشاهده دقیق و توضیح عمیق فرآیند پیچیده یادگیری (هیور و الحوری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹)، پژوهشگران حاضر تصمیم به اجرای طرح تحقیقی کیفی گرفتند. علاوه بر این، کلاس زبان به عنوان سیستمی پیچیده که از عناصر مختلف فرهنگی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد ضرورت این نوع طرح تحقیقی را که بر جنبه‌های متعدد بافت‌محور هویت یادگیرندگان تمرکز کند شدت بخشید.

### ۳-۱- شرکت‌کنندگان

به‌منظور جذب شرکت‌کنندگان، پژوهشگران جلسه‌ای را با تمام دانشجویان سال سوم کارشناسی زبان انگلیسی که در ترم پاییز سال ۲۰۱۹ در درس بیان شفاهی داستان کوتاه در

1. Kraft
2. cultural identity
3. Ros I Sole
4. fragmented thinking
5. Morin
6. Hiver & Al-Hoorie

دانشگاه یزد شرکت می‌کردند، ترتیب دادند. آنها الزامات و مزایای این تحقیق را به‌طور کامل معرفی کردند. در میان کسانی که موافق شرکت در طرح بودند، پژوهشگران چهار نفر را به‌صورت هدفمند انتخاب کردند. هدف از این نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع، مطالعه طیف گسترده‌تری از دیدگاه‌ها، اهداف و خودانگاره‌های شرکت‌کنندگان بود. به‌منظور ملاحظه اصل رازداری، از آنها خواسته شد که اسم مستعاری برای خود انتخاب کنند. سپس، از آنها تقاضا شد که فرم رضایت‌نامه را امضا کنند. در ضمن، پژوهشگران هیچ مشوق مادی برای آنها تدارک ندیده بودند. لازم به یادآوری است که پژوهشگران برای تعیین سطح شرکت‌کنندگان، از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»<sup>۱</sup> استفاده کردند و دانشجویان با سطح زبانی متوسط و بالاتر از متوسط که از نظر زبانی موانع جدی برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی را نداشتند انتخاب کردند. داده‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان به شرح زیر است (جدول ۱):

جدول ۱. داده‌های دموگرافیک چهار شرکت‌کننده مورد مطالعه

نام مستعار	سطح زبانی	رشته تحصیلی	جنسیت	مدت یادگیری زبان	سن	روش اولیه یادگیری زبان
۱. مریم	بالا از متوسط	لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی	زن	۵	۳۰	موسسه زبان
۲. زهرا	بالا از متوسط	لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی	مرد	۷	۴۰	موسسه زبان
۳. سحر	پیشرفته	لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی	زن	۱۰	۱۹	یوتیوب، فیلم، بازی و پس از آن موسسه زبان
۴. امید	پیشرفته	لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی	مرد	۱۶	۳۶	زندگی هر خارج و رفتن به مدرسه فوریانه

### ۳-۲- ابزار پژوهش

مطالعات موردی روش مناسبی برای بررسی دیدگاه‌ها، نظرات و دیگر عوامل مرتبط با شکل‌گیری هویت یادگیرندگان از طریق خوداظهاری محسوب می‌شوند (مور،<sup>۲</sup> ۲۰۱۶). در این

1. Oxford Placement Test

2. Moore

تحقیق، از ابزارهای مختلفی در جهت ارائه پروفایل جامع و چندبعدی هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان استفاده شد.

### ۳-۲-۱- پرسشنامه باز

جهت تشویق شرکت‌کنندگان به بازخوانی تجارب شخصی و اجتماعی مرتبط به آموزش فرهنگی به وسیله داستان‌های کوتاه زبان مادری و خارجی در کلاس‌های بیان شفاهی دانشجویان انگلیسی دانشگاه یزد، پنج پرسشنامه باز اجرا شد. تیم تحقیق که شامل پژوهشگر در حال تحصیل در این دانشگاه و استاد تحقیق می‌شود، با مرور پیشینه مرتبط با موضوع، پرسشنامه‌ها را تهیه کردند. پس از بررسی روایی پرسشنامه مطابق با اهداف از پیش تعیین شده توسط سه متخصص خبره، تغییرات جزئی در پرسشنامه‌ها داده شد. سپس تیم تحقیق، مطالعه آزمایشی بر روی سه دانشجو از همان جمعیت انجام داد تا از اعتبار سؤالات تأیید شده اطمینان دوباره حاصل کند.

### ۳-۲-۲- مطالعه خاطرات روزانه

در راستای استفاده از ابزار پیشنهادی «نورتون» برای مطالعات مرتبط با هویت (۲۰۰۰)، تیم در شرکت‌کنندگان خواست تا خاطرات اولیه یادگیری زبان خارجی و همچنین تجربیات فعلی یادگیری و مشارکت در داستان‌های ترجمه شده از زبان فارسی و داستان‌های زبان خارجی در دوره تحقیق را ثبت کنند. از آنها خواسته شد هر هفته قبل و بعد از بحث هر داستان در کلاس، نگرش، احساسات و خودانگاره‌شان را یادداشت کنند. با لحاظ کردن چارچوب نظری اعمال شده (یوشیدا و دورنی، ۲۰۰۹) که بازسازی هویت فرد را مرتبط با برنامه‌های آینده‌اش می‌شمرد، پس از اتمام تدریس داستان‌ها، مقرر شد که شرکت‌کنندگان آرزوها و برنامه‌های خود برای آینده را در آخرین یادداشت روزانه ثبت کنند. مطابق با مطالعات انجام شده توسط نورتون (۲۰۰۰)، پژوهشگران روش مشخصی برای ثبت خاطرات پیشنهاد نکردند. این کار به آنها امکان داد تا داستان‌های شخصی خود را آزادانه‌تر و بدون محدودیت اعمال شده به وسیله سؤالات اظهار کنند.

### ۳-۲-۳- مصاحبه روایی

روایت‌ها ابزارهای بنیادین انتشار تجارب و درک جهان، خودانگاره‌ها، نقش‌های اجتماعی و روابط قدرت هستند که ارتباط تنگاتنگی با هویت عجین شده در بافت فرهنگی-اجتماعی راویان

دارند (دی فینا و جورجاکوپولو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در تحقیق حاضر، پژوهشگران با استفاده از سؤالات باز محقق ساخته، با شرکت کنندگان مصاحبه کردند تا خاطرات مکتوب و پاسخ پرسشنامه‌های ثبت شده را راستی‌آزمایی کنند. برای ساخت سؤالات مصاحبه‌ها، گروه تحقیق پیشینه مربوط را مطالعه کرد و طیف گسترده‌ای از جملات را جمع‌آوری و به مجموعه سؤالاتی تبدیل کرد که شرکت کنندگان در چندین پرسشنامه به آنها پاسخ دادند. نکته قابل توجه این است که برخی از سؤالات «ساکلین»<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در این مصاحبه‌ها مورد استفاده مجدد قرار گرفت. به عنوان مثال مطابق این پرسشنامه، قبل از آموزش از آنها خواسته شد که تصویرشان از خود در مراحل اولیه یادگیری زبان را توصیف کنند. در مراحل بعدی درباره اینکه چه تفاوت‌هایی در نگرش به خود می‌بینند و چه عواملی در این برداشت‌ها دخیل بودند، پرسیده شد. در مصاحبه آخر، پژوهشگران از آنها خواستند که درباره تفاوت تصویر فرضی‌شان از خود در آینده و تصویر فعلی توضیح دهند. سه استاد زبانشناسی کاربردی مجموعه سؤالات را بررسی کردند و تذکراتی جهت بازنویسی و اصلاح آنها ارائه کردند.

### ۳-۳- روند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

پژوهشگران با استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری داده، از جمله مصاحبه روایی، پرسشنامه و مطالعه خاطرات، پژوهش موردی کیفی حاضر را انجام دادند. انتخاب مطالعه موردی را می‌توان به قابلیت عملکرد آن در بررسی نگرش‌ها، احساسات و دیگر عوامل مؤثر بر بازسازی هویت یادگیرنده نسبت داد (مور، ۲۰۱۶). ماهیت این مطالعه، پژوهشگران را ملزم به کار طولانی‌مدت با شرکت کنندگان کرد. برای کسب رضایت از شرکت کنندگان، پژوهشگران درباره تمایل آنها به شرکت در مطالعه سؤال کردند. روند جمع‌آوری داده‌ها بیش از شش ماه در فضایی دوستانه انجام شد.

جهت حفظ روایی و جلوگیری از خطاهای مرتبط با تک‌منبعی بودن داده‌ها، روش‌های متفاوت بررسی تغییرات و بازسازی هویت فرهنگی به کار گرفته شدند (پاتن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ ارتاکتیپ<sup>۴</sup>،

1. De Fina & Georgakopoulou
2. Sacklin
3. Patton
4. Ortaçtepe

۲۰۱۵). در ابتدا، پاسخ‌دهندگان پرسشنامه‌های باز را تکمیل کردند. روش دیگر «سه‌سویه‌سازی داده‌ها»<sup>۱</sup>، نوشتن خاطرات روزانه در طول دوره تحقیق بود. سپس، بر اساس پرسشنامه‌ها و خاطرات تکمیل‌شده، پژوهشگران مصاحبه‌های روایی را با شرکت‌کنندگان انجام دادند. مصاحبه‌ها ضبط و بازنویسی شدند. در راستای اجرای طرح سه‌مرحله‌ای «مصاحبه‌ی روایی سیدمن»<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، پژوهشگران بر تجربیات گذشته، خودانگاره فعلی فرهنگ‌محور و همچنین برنامه‌ها و تمایلات آینده اثرگذار در هویت فرهنگی مصاحبه‌شوندگان تمرکز کردند.

این چارچوب به پژوهشگران کمک کرد تا تجزیه و تحلیل سه‌مرحله‌ای خود را که بر اساس شباهت‌های بین‌موردی و تفاوت‌های درون‌موردی طبقه‌بندی شده بود، غنی سازند. در این مرحله، تقریباً پنجاه صفحه داده برای تجزیه و تحلیل جمع‌آوری شد. در طول فرایند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، ارتباط «واتس‌آپی» بین شرکت‌کنندگان و پژوهشگران وجود داشت که شرکت‌کنندگان را ملزم به بررسی داده‌های جمع‌آوری‌شده و تعبیر انجام‌شده می‌کرد. یک استاد زبان‌شناسی کاربردی به‌عنوان ارزیاب خارجی، اعتبارسنجی تعبیر و تفسیر داده‌ها را در هنگام جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل مورد بررسی دقیق قرار داد. به‌منظور شفاف‌سازی قابلیت تعمیم نتایج، توصیف عمیق و غنی داده‌ها در متن تحقیق در اختیار دیگر پژوهشگران قرار داده شد. برای اطمینان از پایایی نتایج، از استاد عضو تیم خواسته شد که کل داده‌ها را به‌طور مستقل کدگذاری کند. درصد توافق محاسبه‌شده ۸۲٪ بود. اختلافات مشاهده‌شده مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت و کدها بعداً اصلاح شدند (کرسول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). جدول ۲ روند جمع‌آوری داده‌ها را به‌صورت کلی نمایش می‌دهد.

1. data triangulation
2. Seidman
3. Creswell

## جدول ۲. فرایند گردآوری داده‌ها به وسیله پرسشنامه، مصاحبه روایی و ثبت خاطره

ابزار جمع‌آوری	مدت زمان جمع‌آوری	داده‌های جمع‌آوری‌شده
<b>پنج پرسشنامه</b>		
پرسشنامه اول	اولین جلسه	اطلاعات دموگرافیک و تجربیات آغازین یادگیری انگلیسی پرسشنامه اول
پرسشنامه دوم	۳۰ دقیقه در ترم اول	خودنگاره‌های فرهنگ‌محور پس از اتمام سه داستان مربوط به وفاداری
پرسشنامه سوم	۳۰ دقیقه در ترم اول	خودنگاره‌های فرهنگ‌محور پس از اتمام سه داستان مربوط به عدالت
پرسشنامه چهارم	۳۰ دقیقه در ترم اول	خودنگاره‌های فرهنگ‌محور پس از اتمام داستان مربوط به عشق
پرسشنامه پنجم	۳۰ دقیقه در ترم اول	برنامه‌ها و آرزوها پس از اتمام دوره آموزش داستان‌محور
<b>ثبت خاطره بدون مداخله پژوهشگران</b>		
۹ خاطره ثبت‌شده	در طول ترم اول	تجربیات اولیه و اخیر داستان‌محور یادگیری زبان و برنامه‌های آینده
<b>۹ مصاحبه روایی</b>		
مصاحبه اولیه	در ۴۵ دقیقه اول جلسه دوم	خاطرات ویدیویی ضبط‌شده از تجربیات اولیه زبان‌آموزی
۷ مصاحبه روایی	در ۲۰ دقیقه آخر جلسات بعدی	مصاحبه‌های ضبط‌شده بعد از بحث هر داستان در کلاس
مصاحبه آخر	در ۳۰ دقیقه آخر آخرین جلسه	خودنگاره فرهنگی آینده و برنامه‌های پس‌آموزش یادگیرندگان

تیم پژوهش با استفاده از روش «نورتون» (۲۰۱۳)، برای هر شرکت‌کننده فایل جامعی را طراحی کرد که شامل اطلاعات پرسشنامه‌ها، مصاحبه‌ها و خاطرات روزانه ثبت‌شده برای او بود. جهت شناسایی مضامین، نظم‌بخشی و طبقه‌بندی مقوله‌های رایج و پرتکرار داده‌ها از «چارچوب تحلیل محتوایی سالدانا» (۲۰۱۶) استفاده شد. براین اساس، تیم پس از چندین بار خواندن داده‌ها و شناسایی کدهای مرتبط، آنها را باهم مقایسه و مشابه‌ها را پیدا کرد. سپس این موارد مشابه را زیر سه گروه اصلی قرار داد. این سرگروه‌ها شامل دیدگاه‌های فرهنگ‌محور شرکت‌کنندگان، نقش‌ها و روابط اجتماعی متأثر از خودنگاره فرهنگی و همچنین عناصر بافتی فرهنگی مؤثر بر خوداصلاحی و سرمایه‌گذاری آنها در یادگیری زبان می‌باشند.

## ۴- یافته‌های پژوهش

نمودهای مختلف هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان و ارتباط آنها با تعاملات زبانی در مراحل مختلف اعم از مراحل اولیه یادگیری زبان، مراحل یادگیری داستان‌محور و همچنین خودنگاره

فرهنگی تصویر شده برای آینده در این بخش ارائه می‌شوند. اطلاعات جامع این خودپنداره‌ها در بخش‌های مختلف ارائه شده است.

#### ۴-۱- خودپنداره فرهنگ محور شرکت کنندگان از مراحل اولیه یادگیری زبان

جدول ۳ نشان می‌دهد که چگونه شرکت کنندگان ابعاد مختلف نمود هویت فرهنگی خود را مراحل اولیه یادگیری زبان خارجی روایت می‌کنند.

جدول ۳. خودانگاره فرهنگ محور شرکت کنندگان در مراحل آغازین زبان‌آموزی

نام	نگرش شرکت کننده نسبت به انگلیسی زبانان	خودپنداره شرکت کننده
مریم	فربه‌های فضایی بدون مشترکات فرهنگی	مضطرب و با اعتماد به نفس ضعیف در یادگیری زبان
رامتین	مردمی با فرهنگی کاملاً متفاوت و مدل‌های فرهنگی لوکس	مردد و نگران یادگیری زبان و فرهنگ بیگانه
سحر	برتر به واسطه‌ی بین‌المللی بودن زبان و فرهنگشان	تقاضی از اجبار به یادگیری انگلیسی و دانش کم فرهنگی
امید	مدل‌های شایسته و برتر فرهنگی قابل تقلید	رضایت و عدم نگرانی درباره تفاوت‌های فرهنگی

شرکت کنندگان در توضیح نگرش خود به گویشوران خارجی و همچنین خودانگاره‌های شکل گرفته بر نقش برخی عوامل فرهنگی تأکید کردند. شکل ۱ عوامل فرهنگی مرتبط با نگرش‌ها، دیدگاه‌ها و حالات احساسی شرکت کنندگان در مراحل اولیه یادگیری زبان انگلیسی را نشان می‌دهد.

عوامل مرتبط با خودپنداره مثبت مراحل اولیه یادگیری	عوامل مرتبط با خودپنداره منفی مراحل اولیه یادگیری
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تعلق به شهری یا مجموعه میراث فرهنگی و ضرورت ارتباط با گردشگران خارجی</li> <li>• عدم تمرکز بر تفاوت‌های فرهنگی و مانع فرض نکردن آنها</li> <li>• یادگیری فرهنگ هدف از طریق تعامل با همسالان از دوره پیش دبستانی</li> <li>• احساس عدم جدایی فرهنگی از فرهنگ خارجی به واسطه تعامل مستقیم در محیط یا صحبت کنندگان خارجی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• حس مقاومت نسبت به ورود به دنیای فرهنگی ناشناخته</li> <li>• یادگیری فرهنگی با تفاوت‌های فاحش با فرهنگ بومی</li> <li>• تمرکز بیش از حد بر برتری فرهنگی انگلیسی زبانان</li> <li>• عدم شناخت فرهنگ و ادبیات خارجی به خصوص شاهکارها</li> <li>• حس مقاومت در برابر تأثیرات فرهنگ بیگانه</li> <li>• عدم توانایی کنترل تضاد فاحش مواجه شده بین فرهنگ بومی و خارجی</li> </ul>

شکل ۱. عوامل مرتبط با خودپنداره شرکت کنندگان در مراحل اولیه یادگیری زبان



#### ۴-۲- خودانگاره فرهنگ محور شرکت کنندگان در مرحله آموزش زبان داستان محور

از منظر خودانگاره مرتبط با عوامل فرهنگی، برخی مشترکات بین‌موردی و همچنین تفاوت‌های شخصی درون‌موردی در دو مرحله آموزش از طریق داستان‌های فارسی ترجمه‌شده به انگلیسی و نیز داستان‌های خارجی گزارش شده است.

#### ۴-۲-۱- خودانگاره فرهنگ محور شرکت کنندگان در مرحله آموزش داستان‌های زبان مادری

##### ترجمه‌شده به انگلیسی

با تحلیل داده‌ها، مضامین مشترک بین‌موردی و همچنین اختصاصی درون‌موردی از گداه استخراج شد. این داده‌ها نشان می‌دهند که چگونه خودانگاره‌های شرکت‌کنندگان در تعامل با داستان‌های اصالتاً فارسی شکل گرفتند. به عبارت دقیق‌تر، داده‌ها مشخص می‌کنند که هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان در قالب وابستگی به فرهنگ بومی، تمایل به شرکت در تعاملات کلاسی، توسعه دیدگاه خوداصلاحی و ایفای نقش‌های اجتماعی در حین فرایند یادگیری نمود پیدا می‌کند. موضوعات مشترک استخراج‌شده از این داده‌ها به شرح زیر است (جدول ۴):

#### جدول ۴. مضامین مشترک بین‌موردی مستخرج در مرحله آموزش داستان ترجمه‌شده اصالتاً فارسی

<p>دلبستگی و وابستگی به فرهنگ بومی</p> <p>حسن مثبت لذت ناشی از خواندن داستان اصالتاً ایرانی در کلاس انگلیسی</p> <p>احساسی قرابت با شخصیت داستان از جنبه فرهنگی</p> <p>تحسین داستان‌هایی که مسائل اجتماعی فعلی را یادآوری می‌کنند</p> <p>ارزشمند دانستن کلاس‌های داستان‌محور آموزش فرهنگ و ادبیات فارسی</p>
<p>سرمایه‌گذاری و مشارکت در اکثر بحث‌های کلاسی مبتنی بر داستان ترجمه‌شده به دلیل</p> <p>آشنایی فرهنگی با محتوای داستان</p> <p>اصطلاحات و مفاهیم فرهنگی قابل درک داستان</p> <p>تطابق بین مضمون داستان و مسائل اجتماعی فعلی</p>
<p>دیدگاه خوداصلاحی در طول فرایند یادگیری</p> <p>درک عمیق ارزش ادبیات و میراث فارسی</p> <p>رشد نگرش مثبت نسبت به هویت ملی و فرهنگی</p> <p>غنی‌سازی و تثبیت دانش تاریخ، ادبیات، و فرهنگ بومی</p> <p>درک آسان‌تر داستان‌ها به سبب تشابه فرهنگی</p>
<p>نقش‌های اجتماعی روایت‌شده شرکت‌کنندگان</p> <p>تحلیل‌گر فعال داستان بومی درعین تحمل ابهامات زبانی</p> <p>مشتااق به‌اشتراک گذاشتن دیدگاه‌ها و ارزش‌های خود از فرهنگ مادری</p>

اطلاعات موردی گزارش شده در مرحله آموزش مبتنی بر داستان ترجمه شده از زبان مادری به شرح زیر است:

#### سحر

او با بیان اینکه «نگرش من نسبت به خودم با دیگران متفاوت است» خود را از سایر فراگیران متمایز دانست. سحر با برجسته کردن دیدگاه فردگرایانه خود، بیان کرد که دلیل شرکت او در فعالیت‌های مبتنی بر داستان فارسی افزایش آگاهی فرهنگی-اجتماعی خود او بوده است. وی همچنین بر نقش اساسی آگاهی فرهنگی خود در تجزیه و تحلیل جزییات داستان و بحث‌های کلاسی مرتبط با داستان بومی حتی وقتی ۱۰ درصد اطمینان از صحت زبانی ساختارها و مفاهیم داشت، تأکید کرد.

#### مریم

به گفته مریم، او هنگام تعامل با داستان‌های فارسی احساس هیجان، تحسین و اندوه هم‌زمان را تجربه کرد. وی اشاره کرد که درک معادل‌های انگلیسی برخی از مفاهیم زبان مادری می‌تواند به افزایش منابع و مهارت زبانی او کمک کند. او در گزارش روزانه خود نوشته بود: «ترجیح می‌دهم در مورد داستان‌های همگام با ارزش‌های مذهبی خود بحث کنم و در مورد موضوعات اجتماعی متضاد با ساختارهای فرهنگی-اجتماعی موجود حرفی نزنم». وی از خود به‌عنوان زبان‌آموزی با تفکر انتقادی، اما ملاحظه‌کننده محدودیت‌های اجتماعی یاد کرد. از نظر سرمایه‌گذاری و مشارکت زبانی او لهجه یزدی خود را عامل فرهنگی نسبتاً بازدارنده در فعالیت‌های کلاسی برشمرد که علی‌رغم دانش زبانی بالا، میزان مشارکت حداکثری‌اش را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

#### رامتین

وی به نقش کشف و بازسازی دیدگاه‌های فرهنگی خود در طی تعاملات زبانی و تعبیر و تفسیر داستان‌های اصالتاً بومی اشاره کرد. علاوه بر این، او احساس می‌کرد که با افتخار، به هویت ملی خود به‌عنوان عضوی از جامعه ایرانی نزدیک‌تر شده است.

رامتین در رابطه با سرمایه‌گذاری زبانی در گزارش خود نوشت: «شرکت در فعالیت‌های کلاسی می‌تواند در افزایش قدرت بیان صریح ارزش‌ها و باورهای فرهنگی در موقعیت‌های واقعی کمک کند. با توجه به توریستی بودن یزد، این موقعیت تعاملی مرتب برای من اتفاق می‌افتد».

#### امید

امید از تعمیم قدرت دفاع از حقوق شخصیت‌ها در کلاس به جامعه صحبت کرد. او در یکی از یادداشت‌هایش نوشت «تمرین این مهارت در کلاس، به توانایی دفاع از حقوق خودم در جامعه منجر می‌شود». وی به وسیله این نوع مشارکت، سعی در تقویت دلبستگی به هویت فرهنگی فارسی خود در کنار نگرش جهانی‌اش داشت.

۴-۲-۲- خودانگاره فرهنگی شرکت‌کنندگان در مرحله آموزش زبان مبتنی بر داستان‌های

#### خارجی

دسته‌بندی گدهای موجود منجر به استخراج مشترکات بین شرکت‌کنندگان و تجزیه و تحلیل موردی تفاوت‌ها شد. به بیان دقیق‌تر، مضامین حاصل شده مشخص می‌کنند که هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان در حین یادگیری داستان‌های خارجی به شکل تجربه احساسات مثبت، تمایل به سرمایه‌گذاری زبانی در فعالیت‌های کلاسی، دیدگاه خوداصلاحی و پیشرفت و همچنین ایفای نقش‌های متفاوت در تعاملات اجتماعی نمود پیدا می‌کند. جدول ۵ مضامین مشترک حاصل شده را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۵. مضامین مشترک نمود هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان در مرحله آموزش داستان خارجی محور

تجربه حس مثبت حاصل از تقویت ذخایر فرهنگی ذهنی خود از طریق کشف شباهت‌های فرهنگی بین فرهنگ بومی و فرهنگ خارجی کشف ارزش‌های مشترک فرهنگی
تمایل به مشارکت در تعاملات کلاس درس مبتنی بر داستان ترجمه‌شده به دلیل بحث و تبادل نظر در مورد اشتراکات بین فرهنگی تجزیه و تحلیل تقابل فرهنگی بین فرهنگ بومی و خارجی
دیدگاه خوداصلاحی فرهنگی در طول فرایند یادگیری از طریق رشد شایستگی‌های بین فرهنگی تجزیه و درک عمیق ارزش‌های فرهنگی مشابه یا و متفاوت از فرهنگ بومی افزایش آگاهی از فرهنگ خارجی افزایش انعطاف‌پذیری فرهنگی
نقش‌های اجتماعی روایت‌شده شرکت‌کنندگان یادگیرنده در حال تقویت مداوم منابع فرهنگی مشارکت‌کننده در حال تجدید نظر و اصلاح دیدگاه‌های فرهنگی به صورت مداوم

اطلاعات موردی مرتبط با خودانگاره شرکت‌کنندگان در مرحله آموزش داستان خارجی محور به شرح زیر است:

#### سحر

سحر احساسات گیج‌کننده و متزلزل مرتبط با دیدگاه‌های مختلف در فرهنگ‌ها نسبت به یک مفهوم فرهنگی را، عامل انگیزشی خود برای مشارکت در تعاملات کلاسی جهت رفع ابهام و شفاف‌سازی ذهنی عنوان کرد. او بر جایگاه ویژه تفاوت‌ها مخصوصاً تضادهای فرهنگی در توسعه هویت تأکید کرد.

#### مریم

وی بر نقش قابل توجه تعاملات کلاسی در تقویت تصویر مثبت از خود به عنوان یک زبان‌آموز برون‌گرا تأکید کرد. مریم در یکی از یادداشت‌هایش نوشت: «در مسیر گذر از یادگیری ربات‌مانند زبان به سمت زبان‌آموزی با قدرت پذیرش تفاوت‌های

بین فرهنگی هستم». او خود را قدردان هویت تاریخی و ملی غنی و دارای قدرت فرایند پذیرش دیدگاه‌های فرهنگی متفاوت دانست.

#### رامتین

او خود را یادگیرنده‌ای ایرانی و مذهبی دانست که در شکل‌گیری هم‌زمان منابع فرهنگی و زبانی بومی و خارجی تلاش می‌کند. رامتین از بعضی تضادهای فرهنگی داستان‌های خارجی به‌عنوان عوامل ایجاد احساسات متضاد هم‌زمان مانند اشتیاق مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت و تمایل به رد سریع تفاوت‌ها یاد کرد. وی عوامل بازدارنده فرهنگی مرتبط با مشارکت کلاسی را توجه به ساختارهای سازمانی اجتماعی محدود کننده دانست.

#### امید

او از هویت فرهنگی ترکیبی خود به‌واسطه پرورش یافتن در محیط انگلیسی‌زبان و تعاملات گسترده با آنها، به‌عنوان فرصتی برای ایفای نقش فعال در بیشتر بحث‌های کلاسی داستان خارجی محور یاد کرد. وی در مصاحبه بیان کرد که «مواجه شدن با دیدگاه‌های حاصل از هویت فرهنگی ایرانی هم‌کلاسی‌ها و تفکر عجین شده در داستان خارجی باعث پرورش هم‌زمان هویت ایرانی و جهانی من می‌شود». امید کسب منابع فرهنگی خارجی بیشتر را مشوق سرمایه‌گذاری زبانی خود برشمرد. او افزایش دانش فرهنگی خارجی و آشنایی با شیوه زندگی و باورهایشان را که حاصل مطالعه و بحث داستان‌های خارجی است را گامی در مسیر جهانی شدن می‌داند چراکه منجر به ایجاد توانایی تعامل و گفتگو با آنها می‌شود.

#### ۴-۲-۳- آرزوها و برنامه‌های شرکت‌کنندگان در مرحله پس از تدریس داستان‌محور

از تحلیل داده‌ها، طیف گسترده‌ای از مشترکات و همچنین مجموعه‌ای از انتظارات منحصربه‌فرد مرتبط با نمود هویت فرهنگی آینده حاصل شد. جدول (۶) تمایلات فرهنگ‌محور مشترک حاصل شده در مرحله پس‌آموزش را نشان می‌دهد.

## جدول ۶. مضامین مشترک نمود هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان در آینده

روابط با جوامع فرضی تمایل به عضویت فعال در جوامع ملی استفاده‌کننده زبان انگلیسی تمایل به تعامل فعال با جوامع بین‌المللی
تمایل به کسب شایستگی فرهنگی <sup>۱</sup> تقویت و پاسداشت دانش فرهنگی فارسی و ایرانی تقویت دانش بین‌فرهنگی و بین‌المللی

در مرحلهٔ پساآموزش، نموده‌های مختلف هویت فرهنگی هر شرکت‌کننده که در تمایلات و آیندهٔ او ظاهر می‌شود به شرح زیر است:

## سحر

طبق اظهاراتش، او می‌تواند به‌عنوان صحبت‌کنندهٔ انگلیسی دارای واژگان غنی و آگاهی فرهنگی بالا، در تعامل با جوامع انگلیسی، چه کلاس‌های تدریس انگلیسی و چه جوامع انگلیسی‌زبان، هوشمندانه برخورد کند. وی معتقد است که به دلیل آگاهی از شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگ خودش و خارجی، می‌تواند یک استاد چندزبانۀ آگاه در زمینه تدریس زبان و ادبیات انگلیسی باشد. سحر در یادداشتی نوشته است: «متمایلم دانش خود را در ادبیات انگلیسی و فارسی بهبود بخشم و ادبیات فارسی و فرهنگ غنی بومی خود را به دیگران نیز منتقل کنم».

## مریم

وی با تأکید بر ارزش شناخت مفهوم‌پردازی‌ها در فرهنگ‌های مختلف، اظهار می‌کند که این دانش به ایجاد پلی برای برقراری ارتباط با خارجی‌ها کمک می‌کند. او به‌عنوان یک معلم انگلیسی کنشگر و اجتماعی، قصد دارد با خارجی‌ها ارتباط مؤثر رود و یا از طریق رسانه‌های اجتماعی برقرار کند تا در این میان دانش فرهنگ غنی بومی خود را به آنها منتقل کرده و آگاهی بین‌فرهنگی خود را نیز ارتقا دهد. مریم متمایل است که مکالمات بیشتری با گردشگرانی که از یزد بازدید می‌کنند داشته باشد

1. cultural competence

چراکه این تعاملات می‌تواند در بسط هویت فرهنگی به هویتی ملی-بین‌المللی دخیل باشند.

### رامتین

او قصد دارد که با ادامه یادگیری در مورد فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان، هم‌زمان یک زبان‌آموز چندزبانه و یک نویسنده شود. رامتین مایل است از دانش فرهنگی و بین‌فرهنگی خود به‌عنوان نویسنده فارسی‌زبان استفاده کند. به‌علاوه، او مشتاق مطالعه و یادگیری زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر غیر انگلیسی است. از دیدگاه او، فرهنگ خارجی دیگر مانند گذشته لوکس و غیرقابل‌دسترس نیست و این یادگیری می‌تواند منجر به یافتن راهی جدید برای تأمین هزینه‌های زندگی آینده شود. او باور دارد که افزایش آگاهی درباره خود، فرهنگ خود و فرهنگ‌های دیگر می‌تواند نقشی حیاتی در تعاملات آینده او داشته باشد. این آگاهی می‌تواند باعث درک و پاسداشت ارزش واقعی فرهنگ مادری باشد.

### امید

دانش چگونگی تعامل با خارجی‌ها می‌تواند روابط دوستانه وی را به‌عنوان یک راهنمای تور موفق تقویت کند. وی مطالعه بیشتر در مورد فرهنگ ایران را راهی مؤثر برای ابراز عزت ملی خود و مطالعه سایر فرهنگ‌ها را ابزاری برای دستیابی به هدفش که همان راهنمای تور چندفرهنگی موفق است می‌داند. او اظهار می‌کند که در آینده به خواندن داستان‌های تاریخی ایرانی به‌خصوص داستان‌های مربوط به بناهای تاریخی منطقه یزد ادامه خواهد داد.

### ۵- بحث و نتیجه‌گیری

در تجزیه و تحلیل داده‌ها، اطلاعاتی درباره مجموعه عوامل مشترک فرهنگی مرتبط با سرمایه‌گذاری زبانی یادگیرندگان به شرح زیر استخراج شدند (شکل ۲).



شکل ۲. عوامل فرهنگی مشترک بین موردی مرتبط با سرمایه گذاری زبانی در یادگیری داستان محور

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، تحلیل داده‌ها نشان داد که از دیدگاه همه شرکت‌کنندگان بحث در مورد داستان‌های اصالتاً بومی می‌تواند به ارتقا دانش آنها از ادبیات و فرهنگ ملی کمک کند. آن‌ها همچنین بیان کردند که در راستای حفظ و تعلق به هویت ملی خود، در بحث‌های کلاسی داستان‌های اصالتاً فارسی ترجمه‌شده شرکت کردند. این یافته‌ها با نتایج گزارش شده توسط امیرالله، اندرو و اکرسلی<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) درباره تمایل یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به حفظ هویت ملی خود مطابقت دارد.

در پاسخ به پرسش سوم، همه شرکت‌کنندگان به نقش حمایتی هویت فرهنگی بومی در داستان‌های خارجی به دلیل شباهت‌های بین فرهنگی تأکید کردند. آنها به نقش مشارکتی منابع فرهنگی زبانی مادری و خارجی خود در فعالیت‌های کلاسی داستان محور اشاره کردند. به نظر می‌رسد که این یافته‌ها در تأیید نظریه «غنا

1. Amirullah, Andrew, & Eckersley



فرهنگی متقابل» باختین<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) است که در آن تعامل فرهنگ‌های مختلف به غنای متقابل آنها می‌انجامد، چراکه شرکت‌کنندگان بر تقویت متقابل منابع فرهنگ مادری و بیگانه حاصل از تعاملات کلاسی با داستان‌های بومی و خارجی تأکید کردند.

همگام با نظریه بلاک<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، دو نفر از شرکت‌کنندگان از حس درونی کشمکش مداوم حاصل از سرگردانی بین یادگیری فرهنگ نو و تعلق شدید به فرهنگ بومی و در نتیجه تجربه موقت بی‌ثباتی هویتی صحبت کردند. به باور افضلی و افشاری (۱۳۹۹)، در این برخورد فرهنگ‌ها، بحث هویت نمود می‌یابد و تقابل فرهنگ‌ها منجر به شکل‌گیری هویتی جدید و البته در این مطالعه انعطاف‌پذیرتر و متعادل‌تر می‌شود. در تأیید یافته‌های زارعی، بابایی، و سیدی نوقایی (۱۳۹۳) می‌توان این‌گونه مطرح کرد که شرکت‌کنندگان از کنار گذاشتن فرهنگ بومی خود و هویت‌سازی کاملاً جدید صحبتی به میان نیاوردند. به عبارت دقیق‌تر، آنها به حفظ هم‌زمان هویت فرهنگی سابق خود و بسط آن به هویت چندگانه فرهنگی تمایل نشان دادند. علاوه بر این، دو نفر از آنها تمایل داشتند که در کلاس در مورد داستان‌های سازگار با ساختارهای فرهنگی-اجتماعی فعلی بحث کنند. همگام با رویکرد جمع‌گرایی غیر غربی<sup>۳</sup> بیان‌شده توسط برور و چن<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)، به نظر می‌رسد که مشارکت‌کنندگان جمع‌محور این پژوهش تلاش می‌کنند که با اولویت‌بخشی به مسائل اجتماعی مشترک و نگرش‌های مشابه، با سایر اعضای جامعه فعلی خود ارتباط برقرار کنند.

از منظر هویت فرهنگی در آینده، شرکت‌کنندگان از اشتیاق به مشارکت زبانی در جهت حفظ منابع فرهنگی ملی و بسط منابع فرهنگی خارجی خود صحبت کردند. این یافته‌ها می‌تواند شواهدی برای تأیید رابطه مستقیم بین هویت یادگیرنده و سرمایه‌گذاری زبانی بیان‌شده توسط نورتون (۲۰۱۳) ارائه دهد. مطابق با یافته‌های

---

1. Bakhtin

2. Block

3. non-western collectivism

4. Brewer & Chen

امیرالله، اندرو و اکرسلی (۲۰۱۵)، هر چهار نفر مشارکت و سرمایه‌گذاری زبانی خود در فعالیت‌های داستان‌محور را، یکی از ابزارهای تحقق آرزوهایشان در جهت عضویت فعال در جوامع ملی آموزش زبان و نیز جوامع بین‌المللی انگلیسی‌زبانان می‌شمرند.

به‌طورکلی، در تأیید یافته‌های لیری و تانگنی (۲۰۱۱) درباره پویایی هویت فراگیران و همچنین مطابق نظریه «هویت فرهنگی انطباقی» هال<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، می‌توان برداشت کرد که هویت فرهنگی شرکت‌کنندگان هم پدیده‌ای متغیر و چندگانه است. به‌عنوان مثال، تصویر اولیه حس کم‌بینی فرهنگ بومی خود نسبت به فرهنگ بیگانه در طول دوره تحقیق شاهد تغییرات مثبت فراوانی بود به گونه‌ای که حس خودکم‌بینی فرهنگی در مراحل اولیه به حفظ فرهنگ مادری و پاسداشت تنوع فرهنگی، درک مثبت از خود، و تمایل به عضویت در جوامع ملی و بین‌المللی تبدیل شد. علی‌رغم درجات مختلف تغییر هویت در مراحل تحقیق، روند روبه‌رشدی در طول مدت مطالعه گزارش شد. همگام با نتایج گزارش‌شده توسط گو<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، این مسیر از مسحور فرهنگ بیگانه شدن شروع شده و به سمت پاسداشت فرهنگ و هویت بومی ادامه پیدا کرده و در مرحله تعادل بین فرهنگ بومی و خارجی در جریان است.

از دیدگاه نورتون (۲۰۱۳)، زبان‌آموزان می‌توانند در وضعیت هویتی مختلف دسترسی خود به منابع فرهنگی مؤثر بر سرمایه‌گذاری زبانی و هویت را تنظیم و تعدیل کنند. نتایج این مطالعه تأیید می‌کند که یک شرکت‌کننده واحد، استراتژی‌های مختلف سرمایه‌گذاری را در بافت‌های مختلف فرهنگی اعمال می‌کند. می‌توان این‌گونه استدلال کرد که او علی‌رغم داشتن انگیزه بالا، از مشارکت و سرمایه‌گذاری زبانی در برخی از فعالیت‌های کلاسی به دلیل تمایل به حفظ هویت فرهنگی و پایبندی به آن اجتناب می‌کند. این کناره‌گیری و عدم مشارکت می‌تواند به ادراک او از موقعیت‌های اجتماعی ناهمسان و شناخت روابط قدرت محدود کننده موجود در

1. Hall

2. Gu

بافت‌های مختلف فرهنگی اجتماعی مربوط باشد (نورتون و توهی، ۲۰۱۱؛ بلاک، ۲۰۰۷).

همچنین نتایج نشان داد که یادگیری زبان و فرهنگ به وسیله داستان‌های کوتاه به رشد مؤلفه‌های مختلف هویت فرهنگی مدل ابراهیمی، افراز و صمیمی (۲۰۱۹)، از جمله نگرش ملی، فرهنگی و مذهبی کمک کرده است. موافق با یافته‌های خطیب و رضایی در ایران (۲۰۱۳)، این تحقیق تمایل شرکت‌کنندگان به حفظ هویت ملی خود و همچنین گرایش به جهانی‌شدن از طریق رشد شایستگی بین‌فرهنگی<sup>۱</sup> و پذیرش برخی هنجارهای فرهنگی خارجی را تأیید کرد. در تقابل با نتایج یافته‌شده توسط خطیب و رضایی، در این تحقیق علی‌رغم اینکه دو شرکت‌کننده در مراحل ابتدایی یادگیری مسحور فرهنگ خارجی شده بودند، چنین موردی در مراحل بعدی مطالعه حاضر گزارش نشده است. این عدم تطابق یافته‌ها را می‌توان به عوامل مختلف مؤثر در تحقیقات کیفی همانند تأثیر مؤلفه‌های بافت فرهنگی و اجتماعی فضای آموزشی داستان‌محور نسبت داد.

نتایج این مطالعه به درک ارتباط بین هویت فرهنگی دانشجویان انگلیسی و سرمایه‌گذاری در یادگیری زبان می‌انجامد. یافته‌های تحقیق نشان داد که برخی از عناصر فرهنگی تسهیل‌کننده و بازدارنده عجین شده در بستر یادگیری، امکان سرمایه‌گذاری زبانی فراگیران در این محیط رسمی را تغییر می‌دهند. در واقع، این مطالعه نشان داد که بازسازی هویت فرهنگی یادگیرندگان به بافت فرهنگی اجتماعی فضای آموزشی حساس بوده و به ایجاد هویت‌های چندگانه منجر شده است. شایان یادآوری است که علی‌رغم رخداد درجات مختلف تغییر خودانگاره فرهنگی در مراحل مختلف تحقیق، برای این شاخص روند روبه رشدی در طول مدت مطالعه گزارش شد.

یافته‌ها همچنین نشان داد که در آموزش‌های فرهنگی هدفمند توجه به هویت فرهنگی یادگیرندگان امری اساسی به نظر می‌رسد و این آموزش اصولی بدون لحاظ

---

1. intercultural competence

کردن خودانگاره‌های مرتبط به فرهنگ بومی و خارجی محقق نمی‌شود. به عبارت دیگر، در آموزش‌های فرهنگی به‌عنوان بخشی از فرایند پیچیده یادگیری زبان، شناخت هویت فراگیران به‌خصوص هویت فرهنگی‌شان که به‌عنوان بستر یادگیری و توسعه فرهنگ عمل می‌کند امری اجتناب‌ناپذیر است.

با توجه به قابلیت تغییرپذیری و بازسازی هویت فرهنگی متأثر از یادگیری زبان خارجی، باید مدنظر داشت منابعی در آموزش مورد استفاده قرار گیرند که هم‌زمان به تقویت هویت ملی فرهنگی یادگیرندگان و آگاهی بین‌فرهنگی در راستای درک و سازگاری منطقی با فرهنگ‌های دیگر کمک کند. این مهم، ضرورت تهیه و تدوین هوشمندانه مطالب آموزش فرهنگی را ایجاب می‌کند تا به حفظ و تقویت هویت فرهنگی یادگیرندگان در مسیر متعارف جهانی شدن کمک شود. در راستای تحقق این هدف، پیشنهاد می‌شود که تهیه‌کنندگان کتب درسی دانشگاهی در محتوای آموزشی استفاده‌شده در تدریس درس بیان شفاهی داستان تجدیدنظر کنند و تنها به تدریس داستان‌های خارجی بسنده نکنند، بلکه ترجمه داستان‌های ارزنده بومی را که ریشه در هویت غنی ایرانی اسلامی دانشجویان ایرانی دارد به شیوه ترکیبی به محتوای آموزشی موجود بیافزایند.

اگرچه تا ایجاد نظریه منسجم چگونگی تأثیر آموزش فرهنگی بر هویت زبان‌آموزان فاصله وجود دارد، این مطالعه می‌تواند یکی از گام‌های اولیه در نظریه‌پردازی هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی از طریق متون ادبی باشد. نتایج این تحقیق نه تنها ابعاد روان‌شناختی هویت یادگیرندگان را روشن می‌کند، بلکه همچنین اطلاعاتی راجع به تأثیر عوامل فرهنگی در یادگیری زبان فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، موانع و مشوق‌های فرهنگی که منجر به سرمایه‌گذاری کمتر و یا اشتیاق بیشتر به استفاده از منابع فرهنگی در فضای یادگیری می‌شود، مشخص می‌گردد. تحقیق در مورد جوامع یادگیری و هویت فرضی فراگیران، به آموزش‌دهندگان کمک می‌کند تا چالش‌ها و فرصت‌های موجود در زمینه آموزش زبان را بهتر بشناسند و فعالیت‌های سوق‌دهنده به سرمایه‌گذاری زبانی را طراحی و اجرا کنند.

اگرچه چنین مطالعاتی به دلیل ماهیت پیچیده و پویای هویت نمی‌تواند به‌طور جامع هویت یادگیرندگان مختلف را نشان دهد (لارسن-فریمان، ۲۰۱۹)، می‌تواند بخشی از فرایند بازسازی هویت فرهنگی فراگیران را که درک آنها در تحقیقات کمی آسان نیست آشکار سازد.

شایان یادآوری است که در انجام این تحقیق موردی، پژوهشگران با انواع محدودیت‌ها مواجه شدند. از جمله آنها می‌توان به محدودیت‌های اجرایی همانند دشواری دسترسی به شرکت‌کنندگان در روند طولانی‌مدت انجام تحقیق اشاره کرد. محدودیت دیگر این مطالعه به تعمیم‌بخشی یافته‌ها با توجه به ماهیت پژوهش انجام شده برمی‌گردد. به نظر می‌رسد زمینه‌های جدید احتمالی برای تحقیقات بیشتر، می‌تواند تدریس از طریق متون ادبی دیگر مانند شعر و نمایشنامه جهت تبیین نظریه جامع تأثیر این متون بر هویت یادگیرندگان باشد. بخش دیگری از این تحقیقات می‌تواند به بررسی اثرات وابسته به جنسیت زبان‌آموزان بر هویت فرهنگی و چگونگی سرمایه‌گذاری زبانی خارجی معطوف شود.

#### کتاب‌نامه

- افشاری، ه. و فضلی، ک. (۱۳۹۹). انعکاس هویت ملی و مذهبی مترجمان در ترجمه رمان‌های التقاطی: بررسی رمان‌های ترجمه شده فیروزه دوما. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۲)، ۱۸۱-۲۰۱.
- رحیم پور، س.، ستوده نما، ا. و دبیر مقدم، م. (۱۳۹۵). بررسی هویت محقق در مقالات زبانشناسی کاربردی با روش‌شناسی ترکیبی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۳)، ۲۱-۱.
- زارعی، غ.، بابایی، ا. و سیدی نوقابی، ر. (۱۳۹۳). هویت‌سازی و یادگیری زبان انگلیسی: مطالعه موردی فراگیران زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۶(۲)، ۳۱-۵۲.

Amirullah, A., Andrew, M., & Eckersley, B. (2015), Portraits of Indonesian language learners as imagined bilinguals. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 21(1), 39-52.

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other later essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Bamberg, M., De Fina, A., & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 177-199). New York, NY: Springer.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth, and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91(1), 863-876.
- Brewer, M. B., & Chen, Y. R. (2007). Where (who) are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism. *Psychological Review*, 114(1), 133-152.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Language and identity. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). New Jersey, NJ: Wiley.
- Chinh, N. D. (2013). Cultural diversity in English language teaching: Learners' voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. England, London: SAGE.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2019). *The handbook of narrative analysis*. New Jersey, NJ: Wiley.
- 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.
- Fenner, A. B. (2001). *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Graz, Austria: Council of Europe.
- Fenner, A. B., & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European text books: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response* (Unpublished doctoral dissertation), University of Alberta, Alberta, Canada.
- Gu, M. (2010). National identity in EFL learning: A longitudinal inquiry. *Changing English*, 17(1), 57-67
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237) London, England: Lawrence & Wishart.
- Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in second language teaching and learning. In M. Celce Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 394-408). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2019). *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. Bristol, England: Multilingual Matters.

- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khatib, M., & Rezaei, S. (2013). The portrait of an Iranian as an English language learner: A case of identity reconstruction. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 81-93.
- Komorowska, H. (2018). Intercultural competence in ELT syllabus and materials design. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 8, 59-81.
- Kraft, C. H. (1999). Culture, worldview and contextualization. *Perspectives on the World Christian Movement*, 3, 384-391.
- Kramsch, C. (2002). Beyond the second vs. foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. *Unity and Diversity in Language Use*, 20, 1-19.
- Kramsch, C. J. (2013). Afterword. In B. Norton, *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed., pp. 192-201). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *Modern Language Journal*, 103(S1 Supplement), 61-79.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2011). *Handbook of self and identity*. New York, NY: Guilford Press.
- Lei, L., & Liu, D. (2018). Research trends in applied linguistics from 2005 to 2016: A bibliometric analysis and its implications. *Applied Linguistics*, 40(3), 540-561.
- Moore, T. (2016). Maneuvering through the maze of methodology: Constructing the research-ready embodied RHD student. In B. Harreveld, M. Danaher, C. Lawson, B. A Knight & G. Busch. (Eds.), *Constructing methodology for qualitative research* (pp.73-87). London, England: Palgrave Macmillan.
- Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. London, England: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. London, England: Multilingual matters.
- Norton, B., & De Costa, P. I. (2018). Research tasks on identity in language learning and teaching. *Language Teaching*, 51(1), 90-112.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Ortaçtepe, D. (2015). EFL teachers' identity (re) construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 96-112.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. New York, NY: Thousand Oakes.

- Pavlenko, A. (2003). Language of the enemy. Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 9-20.
- Pishghadam, R., Hashemi, M. R., & Bazri, E. (2013). Specifying the underlying constructs of home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), 37-51.
- Preece, S. (Ed.). (2016). *The Routledge handbook of language and identity*. London, England: Routledge.
- Rezaei, S., & Naghibian, M. (2018). Developing intercultural communicative competence through short stories: A qualitative inquiry. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 77-96.
- Ros I Sole, C. (2007). Language learners' sociocultural positions in the L2: A narrative approach. *Language and Intercultural Communication*, 7(3), 203-216.
- Sacklin, J. M. (2015). *Identity and investment in the community ESL classroom* (Unpublished master's thesis), Portland State University, Portland, ORE.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London, England: Sage.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Shin, C., & Riazantseva, A. (2015). Reader identity: A case study of Korean graduate students' meaning construction of an L2 literary text. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 600-615.
- Teng, M. F. (2019). Learner identity and learners' investment in EFL learning: A multiple case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 43-60.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 1-8). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Zunshine, L. (2015). The Secret life of fiction. *PMLA*, 130(3), 724-731.

#### درباره نویسندگان

فرنگیس شهیدزاده دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی دانشگاه یزد است. زمینه پژوهشی مورد علاقه وی شامل هویت یادگیرندگان، آموزش معلمی و اثرات آموزش داستان محور است.

گلنار مزدایسنا دانشیار آموزش زبان انگلیسی گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه یزد است. علایق پژوهشی ایشان عبارت‌اند از: تجزیه و تحلیل نیازها، انگلیسی برای اهداف آکادمیک، مهارت های نوشتاری و گفتاری، ژانر، تهیه و تدوین مطالب درسی و هویت یادگیرندگان.