



مقاومت فرهنگی دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غربی

موجود در منابع انگلیسی

مجتبی مقصودی^۱، سیدحسن طالبی^{۲*} و علی امجدی^۳

Cultural Resistance of Iranian EFL Students toward the Incompatible Aspects of
Western Culture Reflected in English Materials

Mojtaba Maghsoudi¹, Seyedhassan Talebi^{2*} and Ali Amjadi³

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۴

Abstract

Due to the IT of today's world, the unrestricted access of foreign language users to the various contents of language, and that language and culture are two integral components of the process of foreign language learning, this research seeks to assess the cultural resistance of the students majoring in English language teaching and literature toward the incompatible aspects of Western culture included in online and offline resources from the first year to the last year of their B.A. To this end, 31 students majoring in English literature and 25 students majoring in English language teaching took a thirteen-item cultural resistance questionnaire in which each item contained five options ranging from the highest level of cultural resistance to the lowest level of cultural resistance toward the incompatible aspects of Western culture. After analyzing the data by Paired-Samples T-Test, Wilcoxon Signed-Rank Test, and ANCOVA, this study showed that there was no significant difference in terms of the level of cultural resistance toward educational resources among English language teaching and English literature students from the first year to the third/fourth year of their learning. The findings of this study provide material developers, professors and teachers, and foreign language learners with a better understanding of the potential impacts of Western culture on the foreign language learning process.

Keywords: Language, culture, foreign language learning, cultural resistance, educational resources

چکیده

با توجه به فن‌آوری جهان امروز، دسترسی نامحدود کاربران زبان خارجه به مطالب مختلف زبان و با در نظر داشتن جدایی‌ناپذیر بودن زبان و فرهنگ در یادگیری زبان خارجه، این تحقیق تلاش می‌کند تا مقاومت دانشجویان رشته آموزش و ادبیات انگلیسی را در زمان یادگیری زبان در مقطع کارشناسی از سال اول به سال‌های آخر بسنجد. این سنجش مربوط به جنبه‌های ناسازگار فرهنگ غرب است که در منابع برخط و غیربرخط قرار دارد. به همین منظور پرسشنامه مقاومت فرهنگی با سیزده گویه، در میان ۳۱ دانشجوی رشته ادبیات انگلیسی و ۲۵ دانشجوی آموزش زبان انگلیسی توزیع شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های t همبسته، آزمون ویل‌کاکسون رتبه علامت دار و تحلیل کوواریانس نشان داد که در میزان مقاومت فرهنگی نسبت به منابع آموزشی در میان دانشجویان ادبیات و آموزش زبان انگلیسی از سال اول به آخر تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته‌های این پژوهش به طراحان منابع آموزشی، مدرسان و فراگیران زبان خارجه درک بهتری از تأثیرات احتمالی فرهنگ غرب در فرآیند یادگیری زبان خارجه ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: زبان، فرهنگ، یادگیری زبان خارجه، مقاومت فرهنگی، منابع آموزشی

1. Ph.D., Department of English language, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Assistant professor, Department of English language, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

3. M.A. in TEFL, Department of English language, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

*Corresponding Author, Email: hstalebi@umz.ac.ir

۱. دکترای تخصصی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

۳. کارشناس ارشد، رشته آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

به نقل از ریچاردز^۱ (۲۰۰۳: ۱۷)، زمانی تصور می‌شد که هدف نهایی یادگیری زبان خارجه رسیدن به سطح مشابه گویش‌وران زبان بومی در امر «فرهنگ، ادراک، و گفتار» است. بنابراین، استانداردهای گویش‌وران بومی برای فراگیران زبان به کار گرفته می‌شد. طبق نظر کوک^۲ (۲۰۰۳) از آنجایی که رعایت استانداردهای گویش‌وران بومی در تمامی لایه‌های زبان (از آواشناسی گرفته تا فرهنگ) انتظاری غیرمنطقی و حتی تقریباً غیرممکن است، مفهوم کاربر زبان توسط کوک (۲۰۰۳) مطرح شد. با این مضمون که فراگیران ما، کاربران زبان هستند که زبان را به منظور ارتباط به کار می‌بندند. لذا چهارچوب استانداردهای گویش‌وران بومی به خوبی در این چارچوب نمی‌گنجد. از طرفی دیگر در حوزه فرهنگ دولت‌های مختلف نگاه‌های متفاوتی به ابعاد فرهنگی (به خصوص ابعاد ناسازگار فرهنگی) گویش‌وران زبان‌های خارجه دارند. بسیاری از محققان، از جمله اوماجیو هدلی^۳ (۲۰۰۱) رابطه بین زبان و فرهنگ را تأیید کردند. گنک و بادا^۴ (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند که بدون مطالعه فرهنگ، آموزش زبان ناقص است. از نظر آنان شناخت مردمان و فرهنگ زبانی که فراگیران در حال یادگیری آن می‌باشند امری حیاتی است و یادگیری یک زبان جدید چیزی فراتر از دانستن واژگان و قواعد آن زبان است. بنابراین زبان جزئی از فرهنگ و مهم‌ترین وسیله برای برقراری ارتباط و ایجاد تعامل بین افراد جامعه می‌باشد. افراد اجتماع برای تعامل با یکدیگر به دو بعد به هم پیوسته و ناگسستنی زبان و فرهنگ نیازمندند.

تلفیق فرهنگ و تدریس آن در آموزش زبان خارجه همواره موضوعی چالش‌برانگیز بوده است. در خصوص گنجانیدن فرهنگ در متون آموزشی زبان خارجه، گروهی معتقدند که تدریس یک زبان خارجه باید با هنجارهای اجتماعی و فرهنگی زبان هدف و گویش‌وران اصلی آن زبان همراه باشد و گروهی نیز معتقدند که آموزش زبان باید مستقل از آموزش ارزش‌های فرهنگی و هنجارهای زبان هدف باشد؛ در غیراین صورت به باور تاج‌آبادی و آقاگل‌زاده^۵ (۲۰۱۱)، افراد دوزبانه‌ای تربیت خواهند شد که دو فرهنگی نیز می‌باشند و این امر هدف غایی آموزش نیست و تنها دوزبانگی را هدف نهایی آموزش زبان خارجه می‌دانند. ولی همان‌طور که برییر^۶ (۱۹۸۶) اشاره کرده است، هدف در تدریس فرهنگ، پرورش فهم است، نه لزوماً دوست داشتن یا وابستگی فرهنگی.

به اعتقاد واگنر^۷ (۲۰۱۶) فرهنگ، زندگی مردم را شکل نمی‌دهد؛ بلکه، این مردم هستند که دائماً فرهنگ را (با استفاده از زبان) تغییر می‌دهند. از آنجایی که تاناسولاس^۸ (۲۰۰۱) معتقد است

1. Richards
2. Cook
3. Omaggio Hadley
4. Genc & Bada
5. Tajabadi & Aghagolzadeh
6. Briere
7. Wagner
8. Thanasoulas

زبان در درون یک فرهنگ، وابسته به آن و در آن تأثیرگذار است. یکی از اهداف فراگیران در یادگیری زبان خارجه برقراری ارتباط با کاربران زبان هدف است. برای مثال اسمیت^۱ (۲۰۱۵) یکی از دلایل استفاده از زبان انگلیسی را معطوف به برقراری ارتباط با مخاطبان بومی این زبان می‌داند. براون^۲ (۲۰۰۰: ۱۷۷) در خصوص ارتباط زبان و فرهنگ می‌گوید: «زبان قسمتی از فرهنگ و فرهنگ قسمتی از زبان است؛ هر دو به طور پیچیده‌ای درهم‌تنیده شده‌اند، طوری که کسی نمی‌تواند آن دو را بدون از دست دادن اهمیت زبان یا فرهنگ از هم جدا کند».

طبق گفته تسنگ^۳ (۲۰۰۲: ۱۳)، «موفقیت در یادگیری زبان مشروط به اکتساب دانش فرهنگی است». نساجی و فوتوس^۴ (۲۰۱۱) نیز معتقدند که یادگیری زبان خارجه باید از اکتساب قواعد گرامری فراتر برود؛ فراگیران زبان خارجه باید بدانند که چگونه زبان هدف را در بافت زندگی واقعی به کار برند. آموزش یک زبان بدون فرهنگش غیر ممکن است، همچنین بانویلین^۵ (۲۰۱۹) بر نقش جدایی‌ناپذیر فرهنگ و زبان بر هم تأکید می‌کند.

کراسنیقی^۶ (۲۰۱۹) با بررسی زبان آلبانیایی به رابطه زبان و فرهنگ پرداخت. او نشان داد که استفاده از یک کلمه می‌تواند از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت باشد. همچنین او به این نتیجه رسید که از طریق زبان می‌توانیم باورها و ارزش‌های فرهنگی را بیان کنیم و زبان، جدایی‌ناپذیر از فرهنگ است. حسینی فاطمی و پیشقدم (۱۳۸۷) تأثیر فرهنگ در سبک یادگیری را مورد بررسی قرار دادند. آنان سبک‌های غالب یادگیری در دانشجویان ایرانی را مورد مطالعه قرار دادند. از یافته‌های آنان می‌توان نتیجه گرفت که الگوهای فرهنگی یک جامعه می‌تواند تعیین‌کننده سبک یادگیری فراگیران آن باشد و این خود به رابطه نزدیک زبان و فرهنگ اشاره دارد. جیانگ^۷ (۲۰۰۰) با بررسی ارتباط کلمات با فرهنگ در بین گویش‌وران چینی و انگلیسی به خوبی نشان می‌دهد که زبان و فرهنگ جدایی‌ناپذیر هستند و بدون یکدیگر نمی‌توانند وجود داشته باشند. در نتیجه لازمه یادگیری زبان یک کشور، دانستن فرهنگ آن کشور است و لازمه یادگیری فرهنگ یک کشور، غوطه‌ور شدن در گستره دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و آداب و رسوم آن کشور است. تعاریف زبان و فرهنگ رابطه نزدیک این دو مفهوم و در حقیقت وابستگی زبان و فرهنگ به هم را گویا است. این واقعیت در آموزش زبان نیز نمود می‌کند به گونه‌ای که پرورش زبان‌آموزانی که توانایی تعامل صحیح در جامعه زبانی هدف را داشته باشند در سایه آموزش همزمان فرهنگ ممکن خواهد بود. آموزش زبان بدون آموزش فرهنگ امکان‌پذیر نیست، اما این مسئله می‌تواند به ترس از اینکه افراد آموزش دیده دچار غرب‌زدگی و تهاجم فرهنگی شوند منجر شود.

1. Smith
2. Brown
3. Tseng
4. Nassaji & Fotos
5. Bonvillain
6. Krasniqi
7. Jiang

هر جامعه‌ای الگوهای رفتاری خاص خود را دارد که به عنوان فرهنگ آن جامعه برای مردم آن اجتماع مورد قبول و آشنا و برای جوامع دیگر تعریف نشده و ناآشناست. برخی از ویژگی‌های فرهنگی و رفتاری انسان‌ها در جوامع، مشترک هستند که از آن‌ها به عنوان ویژگی‌های عام فرهنگی یاد می‌شود؛ زبان را به عنوان یکی از این ویژگی‌های عام فرهنگی می‌توان نام برد (بانویلین، ۲۰۱۹). از نظر شولتز^۱ (۲۰۰۷)، گاهی اوقات جملات صحیح زبانی وقتی در متن فرهنگی متفاوت قرار می‌گیرند می‌توانند باعث بدفهمی و سردرگمی شوند. در نتیجه، تضادهای فرهنگی می‌توانند باعث بروز سردرگمی و تشابهات فرهنگی و در نهایت می‌توانند منجر به تسهیل ارتباط با دیگران شوند.

با توجه به نظر سویان^۲ (۲۰۱۸)، توانش ارتباطی، فاکتور اصلی در ساختن معناست. توانش ارتباطی نه تنها به توانایی به‌کارگرفتن قواعد گرامری زبان بلکه به دانستن اینکه چه زمانی، کجا و خطاب به چه کسی آن جملات را درست استفاده کنید اشاره دارد. توانش ارتباطی شامل آنچه که یک کاربر زبان خارجه باید برای استفاده درست از زبان در یک زمینه فرهنگی خاص بداند می‌باشد. او توانش ارتباطی را دانش کاربرد زبان و نیز توانایی کاربرد آن می‌داند. از نظر او قابلیت زبانی؛ یعنی توانایی درک و تولید عبارتهایی که در یک جامعه زبانی برای گوینده و یا شنونده آن جامعه تعریف شده هستند. افراد یک اجتماع، همزمان از معلومات زبانی و جامعه‌شناختی زبان جهت تعامل و ارتباط با یکدیگر بهره می‌گیرند. در مطالعات کنیل و سواين^۳ (۱۹۸۰) و کنیل^۴ (۱۹۸۳)، چهار جزء، ساختار توانش ارتباطی را تشکیل می‌دهند که عبارتند از: توانش دستوری، توانش اجتماعی-زبانی، توانش کلامی، و توانش راهبردی. طبق گفته کنیل و سواين^۲ (۱۹۸۰) توانش دستوری، صلاحیتی است که با تسلط بر زبان به دست می‌آوریم. توانش کلامی، توانایی فراگیران در اتصال جملات و ساختن یک کلیت معنادار از یک سری سخنان است. توانش اجتماعی-زبانی، دانش قواعد اجتماعی-فرهنگی زبان است که فهم نقش افراد، اطلاعاتی که مبادله می‌کنند و عملکرد تعامل را می‌طلبد. توانش راهبردی، شامل راهبردهایی است که فراگیران برای جبران دانش ناقص خود از قواعد زبان هدف به کار می‌گیرند تا ارتباط پایدار باشد. از این مدل و نظر تسنگ (۲۰۰۲) نتیجه می‌گیریم که توانش برای یک ارتباط مؤثر نه تنها باید شامل دانش زبانی بلکه باید شامل دانش اجتماعی-زبانی نیز باشد.

به عقیده بايرم^۵ (۱۹۹۷) یادگیری زبان خارجه چهار اصل را شامل می‌شود:

۱. یادگیری زبان: این اصل به یادگیری زبان با رویکرد آموزش زبان ارتباطی توجه بیشتری می‌کند.
۲. آگاهی زبانی: این اصل فرصتی را برای فراگیران ایجاد می‌کند تا رابطه بین دو پدیده زبان و فرهنگ را درک کنند. این بخش از طریق ایجاد ارتباط بین مهارت‌های زبانی فراگیران با درک

1. Schulz
2. Savignon
3. Canale & Swain
4. Canale
5. Byram

فرهنگ خارجه، کمک می‌کند فراگیران، زبان را در موقعیت‌های خاص به درستی استفاده کنند (اسلامی راسخ^۱، ۲۰۰۵). ۳. آگاهی فرهنگی: بایرم (۱۹۹۱) معتقد است که آگاهی فرهنگی بُعد غیرزبانی از فرهنگ است که بر روی «مسئله تغییر از توانش تک‌فرهنگی به بین‌فرهنگی» تمرکز دارد. همچنین، «بیتمن^۲» و «برودی^۳» اضافه می‌کنند که پرورش آگاهی فرهنگی بُعد مهمی در آموزش فرهنگ است (برودی، ۲۰۰۴؛ بیتمن، ۲۰۰۲). اکوا و کامنس^۴ (۲۰۱۵) پیشنهاد می‌دهند که توسعه آگاهی امر مهمی برای معلمان زبان خارجه است؛ زیرا ناتوانی دانش‌آموزان در توانش زبانی می‌تواند به خاطر فقدان توانش فرهنگی باشد. ۴. تجربه فرهنگی: این اصل اشاره به تجربیات مستقیمی دارد که فراگیران زبان خارجه از فرهنگ هدف چه از طریق مسافرت و چه از طریق فضای مشابه در کلاس دارند. دو چیز در تنظیم این مدل باید در نظر گرفته شود. اول اینکه، این چهار اصل در مواد آموزشی یا روش‌های تدریس از هم جدا نیستند و دوم اینکه، تناسب دقت و زمان اختصاص یافته به این چهار اصل با توجه به سن و پیشرفت فراگیران می‌تواند تعیین شود. ارزش قابل توجه این مدل در این است که فراگیران زبان خارجه در حقیقت آموزش دیده‌اند تا خود و جهان پیرامون خود را درک کنند و این امر دید مثبتی به زبان اول دانش‌آموزان در کلاس زبان خارجه می‌دهد، زیرا طبق نظر بایرم (۱۹۹۷)، ممکن است دانش‌آموزان از رویکرد قیاسی در بالا بردن آگاهی زبانی و فرهنگی خود استفاده کنند. مدل بایرم فرآیند یادگیری زبان خارجه، توانش فرهنگی فراگیران و فرآیند اجتماعی شدن آنان را توضیح می‌دهد. در مجموع این مدل یک بنیان نظری را برای توسعه توانش ارتباط بین‌فرهنگی فراهم می‌کند. بسیاری از محققان و فرهیختگان زبان خارجه از جمله بایرم (۱۹۹۷) و سرکو^۵ (۲۰۰۲) نشان دادند که هدف نهایی فراگیران زبان خارجه ایجاد توانش ارتباط بین‌فرهنگی می‌باشد.

بنابراین، بسیاری از محققان از جمله پرودین و پورتفیلیو^۶ (۲۰۱۱)، مگنن^۷ (۲۰۰۸)، و ویلبر^۸ (۲۰۰۷)، کنوتسان^۹ (۲۰۰۶)، اوماجیو هدلی (۲۰۰۱) بر این باورند - که هنوز فرهنگ به عنوان جزئی افزودنی که به زبان اضافه می‌شود - در نظر گرفته می‌شود؛ نه عنصری که باید به‌طور مؤثر با برنامه درسی ادغام و ترکیب شود. طبق گفته لانتولف و جانسن^{۱۰} (۲۰۰۷: ۸۸۹)، ادغام زبان و فرهنگ در آموزش زبان های خارجه نشان می‌دهد که «ذهنیت دو قطبی» در خصوص زبان و فرهنگ در این حرفه ادامه دارد. بنابراین، نظام آموزشی باید علاوه بر چهار مهارت مرسوم خواندن،

1. Eslami-Rasekh
2. Bateman
3. Broady
4. Acquah & Commins
5. Sercu
6. Perraudin & Porfilio
7. Magnan
8. Wilbur
9. Knutson
10. Lantolf & Johnson

نوشتن، صحبت کردن و گوش کردن، توانش بین‌فرهنگی را نیز به عنوان یک مهارت پرورش دهند. محققان دلایل زیادی را شناسایی کردند که چرا تدریس فرهنگ همچنان مشکل ساز است. برای مثال، اوماجیو هدلی (۲۰۰۱) در تحقیق خود بیان می‌کند که نداشتن وقت کافی برای تدریس و ترس معلمان از نداشتن دانش کافی درباره فرهنگ است که عدم ادغام فرهنگ در برنامه درسی را به همراه دارد. التیامی‌نیا و حسینی (۱۳۹۴)، ابراز کردند که نگرانی در خصوص ادغام فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی بیشتر به عواملی مانند آگاهی کم معلمان زبان انگلیسی از فرهنگ هدف، محدودیت زمانی، نبود منابع درسی مناسب و نیز البته نبود یک شیوه و راهنمای مناسب برای آموزش فرهنگ مربوط است. به عقیده حسینی (۱۳۹۵)، در تدریس مسائل بین‌فرهنگی، معلمان نمی‌دانند که این امر چه تأثیری در یادگیری زبان‌آموزان خواهد گذاشت و باید از چه شیوه‌ای استفاده کنند و چقدر وقت به آن اختصاص دهند. او معتقد است که ارتقای توانش فرهنگی باید یکی از اهداف آموزش زبان خارجی باشد.

بسیاری از نظام‌های آموزشی به فکر صیانت از فرهنگ‌های محلی خود در برابر جنبه‌های نا-سازگار فرهنگ خارجه در یادگیری زبان افتادند. ما می‌دانیم که دانشجویان ما به منابع متعدد و سانسور نشده برخط (آنلاین) و غیربرخط (آفلاین) عمدتاً رایگان - در مقایسه با منابعی که توسط مدرسان‌شان معین شده است - دسترسی دارند. از آنجایی که در نظام آموزشی ما تفاوت‌های فرهنگی و جنبه‌های ناسازگار فرهنگ غرب مورد توجه است، سؤال این است که چقدر دانشجویان ما نسبت به آن ابعاد مقاومت نشان می‌دهند و آیا این منابع نامحدود و بعضاً مختلط با ابعاد ناسازگار فرهنگ غربی تأثیری در مقاومت فرهنگی دانشجویان زبان انگلیسی در ایران دارد؟

همان‌طور که مادینو^۱ (۲۰۰۴)، اظهار کرد «حفظ فرهنگ و زبان (های) بومی در حالی که از مزایای ادغام آن با زبانی که از ارتباطات فراگیرتر برخوردار است استفاده می‌کنیم، چالشی است که خیلی از ما بدون شک باید در سال‌های پیش‌رو با آن کنار بیاییم». از سوی دیگر، همان‌طور که برییر (۱۹۸۶) اشاره کرده است، هدف در تدریس فرهنگ، پرورش فهم است، نه لزوماً دوست داشتن یا وابستگی فرهنگی.

در دنیای امروز، دانشجویان دسترسی رایگان و نامحدودی به مطالب زیادی هم به صورت برخط و غیربرخط دارند. بنابراین، مراکز نظارت آموزشی ما نمی‌توانند همچون گذشته بر نوع مطالبی که دانشجویان ما از آن تغذیه می‌شوند کاملاً نظارت کنند. به علاوه، این‌گونه تصور می‌شود که دانشجویان ادبیات انگلیسی به دلیل نوع مطالبی که در برنامه درسی آنان برای فارغ‌التحصیلی ذکر شده است که شامل مطالبی مربوط به فلسفه غربی در سطوح مختلف آموزش عالی می‌باشد، بیشتر از دانشجویان آموزش زبان انگلیسی به فرهنگ غربی متمایل هستند. با در نظر داشتن این موضوع در ذهن، این سؤال مطرح می‌شود: آیا دانشجویان ادبیات و آموزش زبان انگلیسی در هنگام یادگیری

1. Modiano

زبان انگلیسی در برابر جنبه‌های فرهنگ غرب منعکس شده در منابع مزبور- که با فرهنگ اسلامی ایرانی مغایر است- در ورود به دانشگاه و هنگام فارغ‌التحصیلی مقاومت یکسانی دارند یا متفاوت است؟

فرضیه‌های پژوهش

۱. مقاومت فرهنگی دانشجویان ادبیات انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب، از سال اول به سال‌های آخر تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. مقاومت فرهنگی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب، از سال اول به سال‌های آخر تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. مقاومت فرهنگی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب تفاوت معناداری با هم دارد.

روش‌شناسی

روش تحقیق از نوع مطالعه پیمایشی^۱ و طولی پس‌نگرانه^۲ می‌باشد. از آنجا که تغییر این مقاومت از سال اول به سال‌های آخر (سوم/چهارم) مدنظر بود از آنان خواسته شد تا نگاهی طولی و پس‌نگرانه به سال اول خود داشته باشند و نوع نگرش انتقادی خود در سال آغازین ورود به دانشگاه را از طریق پرسشنامه ارائه شده، بیان کنند.

جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان سال سوم و چهارم رشته آموزش زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه مازندران و اراک تشکیل می‌دهند. در گرایش ادبیات انگلیسی ۳۱ دانشجو (۱۹ دانشجوی دختر و ۱۲ دانشجوی پسر) و در گرایش آموزش زبان انگلیسی ۲۵ دانشجو (۱۵ دانشجوی دختر و ۱۰ دانشجوی پسر) شرکت نمودند. در این تحقیق ابتدا به ۴۵ نفر در گرایش ادبیات انگلیسی و ۳۸ نفر در گرایش آموزش زبان انگلیسی با توجه به علاقمندی دانشجویان جهت شرکت در این تحقیق پرسشنامه داده شد که با توجه به ناخوانا و یا مخدوش بودن تعدادی از پرسشنامه‌ها، در نهایت ۵۶ پرسشنامه مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در جدول (۱) درصد فراوانی شرکت کنندگان قرار گرفته است.

در این مطالعه جهت دستیابی به اهداف تحقیق از پرسشنامه مقاومت فرهنگی کسائیان و سوباکریشنا^۳ (۲۰۱۱) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۱۳ گویه است که هر کدام دارای پنج گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) در طیف لیکرت بود. برای محاسبه و ارزش‌گذاری عددی پاسخ‌ها به هر مقیاس یک ارزش عددی داده شد: کاملاً موافقم = ۵، موافقم = ۴، نظری ندارم = ۳، مخالفم = ۲، کاملاً مخالفم = ۱. سپس پنج گزینه هر گویه به سه

1. survey study
2. retrospective longitudinal study
3. Kasaiian & Subbakrishna

طبقه تقسیم شدند. از لحاظ طبقه‌بندی پاسخ‌ها، طبقه اول یا طبقه تأیید بیشترین میزان مقاومت در برابر ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب را نشان می‌دهد و شامل گزینه‌های ۴ و ۵ می‌باشد. طبقه دوم یا طبقه خنثی یک گزینه میانی یا همان گزینه سه را شامل می‌شود و بی‌تفاوتی به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب را نشان می‌دهد و طبقه سوم یا طبقه رد مقاومت فرهنگی که بیشترین میزان پذیرش ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب را نشان می‌دهد و شامل گزینه‌های ۱ و ۲ می‌باشد. پس از تدوین ۱۴ گویه و تأیید اعتبار محتوایی پرسشنامه توسط متخصصین حوزه آموزش زبان انگلیسی این ابزار در میان دانش‌آموزان دبیرستان توزیع شد و سپس، از تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) با چرخش واریماکس جهت حصول اطمینان از اعتبار سازه‌ای پرسشنامه و استخراج مؤلفه‌های بالقوه استفاده شد. کمترین گنجایش قابل قبول برای هر مورد، روی $\pm 0/50$ تنظیم شد. سه مؤلفه با واریانس کلی ۶۵/۶۴۷ استخراج شد. گویه ۱۳ در نتیجه اجرای PCA حذف شد و پرسشنامه اعتبار یافته شامل ۱۳ گویه شد.

میزان پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ در یک اجرای مقدماتی بین ۳۰ نفر ۰/۷۳۶ بدست آمد. با توجه به این مقدار، پرسشنامه از پایایی خوبی برخوردار است. در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های t همبسته، آزمون رتبه‌ای علامت ویلکاکسون و تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

جهت بررسی نوع مطالعات در میان دانشجویان دو گرایش آموزش و ادبیات انگلیسی از دانشجویان خواسته شد سلیق مطالعاتی خود را بیان کنند. ۳۵ درصد از دانشجویان گروه آموزش انگلیسی کتاب‌های علمی را مطالعه می‌کنند. در صورتی که این عدد برای گروه ادبیات ۷ درصد است، ۶۹ درصد از دانشجویان رشته ادبیات انگلیسی کتاب‌های متفرقه ادبیاتی و حدود ۱۴ درصد هم کتاب‌های فرهنگی مطالعه می‌کنند؛ در صورتی که این اعداد به ترتیب برای گروه آموزش انگلیسی ۲۹ و ۶ درصد است. با توجه به تفاوت توزیع دو گروه به نظر می‌رسد که بین علائق دانشجویان به کتاب‌های غیردرسی تفاوت وجود دارد.

جدول (۱) آماره‌های توصیفی مقاومت فرهنگی نسبت به منابع آموزشی در بین دانشجویان ادبیات و آموزش

زبان انگلیسی از سال اول به سال‌های آخر

گروه	سال	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
ادبیات انگلیسی	اول	۳۱	۲/۶۳	۰/۵۴	۰/۲۹
	چهارم	۳۱	۲/۶۴	۰/۵۷	۰/۳۳
آموزش انگلیسی	اول	۲۵	۲/۸۳	۰/۴۹	۰/۲۴
	چهارم	۲۵	۲/۸۸	۰/۵۴	۰/۲۹

با توجه به جدول (۱) میانگین داده‌های حاصل از پرسشنامه در سال اول و سال چهارم گروه ادبیات انگلیسی و آموزش انگلیسی به ترتیب برابر با ۲/۶۲، ۲/۶۴، ۲/۸۳ و ۲/۸۸ است.

جدول (۲) بررسی نرمال بودن با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف

گروه	تعداد	مقدار آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنف	سطح معناداری
ادبیات انگلیسی	۳۱	۰/۲۵	۰/۰۰۰
آموزش زبان انگلیسی	۲۵	۰/۱۴	۰/۲۰

طبق جدول (۲) فرض نرمال بودن داده‌ها با توجه به سطح معناداری در گروه آموزش انگلیسی ($p > ۰/۰۵$) پذیرفته شده و برای گروه ادبیات انگلیسی ($p < ۰/۰۵$) رد شده است. بنابراین برای گروه آموزش زبان انگلیسی، جهت بررسی تفاوت‌ها از آزمون t همبسته و برای گروه ادبیات، از معادل ناپارامتری این آزمون یعنی آزمون رتبه‌ای علامت ویلکاکسون استفاده شد.

۱. مقاومت فرهنگی دانشجویان ادبیات انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب، از سال اول به سال‌های آخر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۳) آزمون ویلکاکسون جهت بررسی میزان تأثیر محتوای منابع آموزشی بر مقاومت فرهنگی دانشجویان ادبیات انگلیسی

گروه	آماره آزمون	p
ادبیات انگلیسی	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰

با توجه به اطلاعات جدول (۳) فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار مقاومت فرهنگی نسبت به کتب آموزشی از سال اول به سوم و چهارم در بین دانشجویان ادبیات انگلیسی تایید می‌شود. یعنی مقاومت فرهنگی دانشجویان از سال اول به سال چهارم تغییر معناداری نکرده است.

۲. مقاومت فرهنگی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب، از سال اول به سال‌های آخر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۴) آزمون t همبسته جهت بررسی میزان تأثیر محتوای منابع آموزشی بر مقاومت فرهنگی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین	t	df	p
آموزش زبان انگلیسی	۰/۰۵	۰/۵۱	۰/۱۰	-۰/۵۴	۲۴	۰/۵۹

بر اساس جدول (۴)، فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار مقاومت فرهنگی نسبت به کتب آموزشی از سال اول به سال چهارم در بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی تایید می‌شود. یعنی مقاومت فرهنگی دانشجویان از سال اول به سال چهارم تغییر معناداری نکرده است.

۳. مقاومت فرهنگی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی نسبت به ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب تفاوت معناداری با هم دارد.

در این بخش، هدف مقایسه تأثیر محتوای منابع آموزشی بر مقاومت فرهنگی، بین دو گروه آموزش و ادبیات انگلیسی در سال چهارم، همراه با حذف اثر احتمالی سال اول است. برای بررسی این سؤال از تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد. بعد از اطمینان از برقراری پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس از جمله نرمال بودن، خطی بودن و همگنی واریانس گروه‌ها با استفاده از آزمون لون از تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد.

جدول (۵) تحلیل کوواریانس جهت مقایسه تأثیر محتوای منابع آموزشی بر مقاومت فرهنگی، بین دو گروه دانشجویان ادبیات زبان انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	p
سال اول	۷/۹۷	۱	۷/۹۷	۴۷/۷۷	۰/۰۰۰
گروه	۰/۱۱	۱	۰/۱۱	۰/۶۵	۰/۴۲۳
خطا	۸/۸۴	۵۳	۰/۱۷		
کل	۱۶/۹۲	۵۵			

با توجه به معنادار نبودن اثر متغیر گروه ($p > 0/05$) در جدول (۵) تفاوت معناداری بین دانشجویان سال چهارم با حذف مقاومت فرهنگی دانشجویان در سال اول مشاهده نشده است؛ یعنی در سال چهارم تحصیلی از لحاظ مقاومت فرهنگی نسبت به محتوای کتب آموزشی بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری

این تحقیق نشان داد که میزان مقاومت فرهنگی نسبت به منابع آموزشی از سال اول به سال‌های آخر در بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی و دانشجویان ادبیات انگلیسی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین در میزان مقاومت فرهنگی نسبت به منابع آموزشی در میان دانشجویان آموزش زبان انگلیسی و ادبیات زبان انگلیسی در سال چهارم تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، منابع آموزشی ارائه شده توسط مدرسین و یا دیگر مواد آموزشی موجود برخط و یا غیربرخط - که بدون هیچ‌گونه نظارت و یا سانسوری در دسترس دانشجویان هستند - تغییری در میزان مقاومت فرهنگی دانشجویان زبان انگلیسی در طی ۴ سال تحصیلی به وجود نیاورده است.

علیرغم اینکه دانشجویان دسترسی گسترده و نامحدودی به مطالب درسی دارند و اینکه دیگر مراکز نظارت آموزشی، نمی‌توانند همچون گذشته بر نوع مطالب نظارت کنند به نظر می‌رسد از شدت مقاومت فرهنگی آنان از سال اول به سال‌های آخر کم نشده است و لذا با توجه به اینکه یافته‌های تحقیق از منظر دانشجویان می‌باشد نیازی نیست نگران خودباختگی فرهنگی در میان نسل جوان خود باشیم. دانشجویان ادبیات انگلیسی که برنامه درسی آنان در مقطع کارشناسی شامل مطالبی مربوط به فلسفه و ادبیات غربی می‌باشد، مقاومت مشابهی را در خصوص ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب نسبت به دانشجویان آموزش زبان انگلیسی نشان داده‌اند؛ دانشجویان آموزش زبان انگلیسی که با حجم بسیار کمتری از فلسفه و ادبیات غربی -نسبت به دانشجویان ادبیات انگلیسی- آشنا می‌شوند نیز مقاومت یکسانی نسبت به منابع آموزشی دارند. همچنین دانشجویان در دو گرایش ادبیات انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی در برابر جنبه‌های ناسازگار فرهنگ غرب منعکس شده در منابع برخط و غیربرخط در سال‌های آخر مقطع کارشناسی مقاومت فرهنگی یکسانی نشان می‌دهند. از دلایل این امر شاید بتوان به غنای فرهنگ اصیل ایرانی-اسلامی اشاره کرد که مانع از خودباختگی فرهنگی در میان دانشجویان ایرانی می‌شود.

نتایج این پژوهش با پژوهش کسائیان و سوباکریشنا (۲۰۱۱) همسو می‌باشد؛ کسائیان و سوباکریشنا (۲۰۱۱) نشان دادند مسئولین و والدین دانش‌آموزان، شدیداً آموزش زبان انگلیسی به همراه ارزش‌های فرهنگ غربی آن را رد کردند. اگرچه مادینو (۲۰۰۴: ۲۲۴) اظهار داشته است که حفظ فرهنگ و زبان (های) بومی ما در حالی که از مزایای ادغام آنان با زبانی که ارتباطات فراگیرتر دارد استفاده می‌کنیم، یک چالشی است که خیلی از ما بدون شک باید در سال‌های پیش‌رو با آن کنار بیاییم.

تحقیق حاضر نشان داده است که نسل فعلی ما با توجه به دسترسی نامحدود به منابع مرتبط درسی، دچار خودباختگی فرهنگی نشده‌اند و با همان ساختار ذهنی در خصوص ابعاد ناسازگار فرهنگ غربی که در سال اول داشته‌اند در سال آخر، فارغ التحصیل شده‌اند.

در نتیجه برقراری ارتباط زبانی در ارتباط بین فرهنگی صورت می‌پذیرد. افرادی که با هم ارتباط برقرار می‌کنند درک متفاوتی از جهان پیرامون خود دارند و در زمان برقراری ارتباط با یکدیگر ارزش‌های فرهنگی خود را نیز منتقل می‌کنند. لذا در هر ارتباط می‌توان علاوه بر برقراری سطح زبانی شاهد برقراری سطوح فرهنگی-اجتماعی نیز بود. در نتیجه ارتباط موفق زمانی اتفاق می‌افتد که هر سه سطح رعایت شوند؛ در غیر این صورت، طبق عقیده تاج‌آبادی و آقاگل‌زاده (۲۰۱۱)، اختلال در درک همدیگر رخ خواهد داد. بیکر^۱ (۲۰۰۳) معتقد است محتوای کتب درسی باید زبان‌آموزان را نسبت به فرهنگ زبان مقصد آگاه سازد و در عین حال آنها را باید تشویق کرد تا دید انتقادی به فرهنگ مقصد پیدا کرده و فرهنگ مقصد را با فرهنگ خود مقایسه کنند. تاج‌آبادی و آقا-

1. Baker

گل‌زاده (۲۰۱۱)، بیان می‌کند که منابع آموزشی باید تصویر منسجم و یکپارچه‌ای از فرهنگ مقصد را نشان دهد و نباید تنها جنبه‌های مثبت آن را توصیف کند. آنان معتقدند منابع آموزشی باید چشم‌اندازها و زوایای متفاوت زبان مقصد را به زبان‌آموزان ارائه دهند و به آگاهی‌های بین‌فرهنگی زبان‌آموزان بیفزایند و در عین حال، فرهنگ خودی نیز نادیده گرفته نشود و غنای آن یادآوری شود. لذا نفی خود و تأیید دیگری اتفاق نمی‌افتد، بلکه برعکس آگاهی از دو فرهنگ باعث می‌شود تا تفاوت‌های موجود بین دو فرهنگ را بپذیرند و در نتیجه درک خود را از جهان توسعه بخشند و از آن برای یادگیری زبان خارجه بهره ببرند. در آموزش زبان انگلیسی، دانش معلمان از نفوذ فرهنگ غربی در تدریس‌هایشان و در طی فرآیند یادگیری بسیار مهم است زیرا در این صورت قادرند دانش-آموزان خود را به شیوه‌ای تربیت کنند که تحت تأثیر فرهنگ غربی قرار نگیرند و از زبان انگلیسی فقط برای رسیدن به اهداف علمی خود استفاده کنند. آن‌ها باید دانش‌آموزان را آگاه سازند تا در ذهنشان فرهنگ خود را کوچک نشمارند و بی‌ارزش تلقی نکنند. دانش‌آموزان باید بپذیرند که از زبان انگلیسی با فرهنگ غربی که با تفکرات و دین پذیرفته شده کشورشان در یک راستا نیست، استفاده کنند بدون این که خود را در خطر فرهنگ غربی ببینند. این مفهوم همسو با بیان تاج‌آبادی و آقاگل‌زاده (۲۰۱۱) است که معتقدند به هنگام تدریس زبان خارجه مراحل چهارگانه ذیل رعایت شود: «۱. آشنایی و فراگیری فرهنگ مقصد ۲. مقایسه فرهنگ‌ها (مبدأ و مقصد با یکدیگر) ۳. تفحص در این فرهنگ‌ها ۴. تصور کردن و یافتن یک جایگاه سوم در بین این فرهنگ‌ها».

در تحقیق سردی^۱ (۲۰۰۲) نیز نتایج مشابه به یافته‌های این تحقیق دیده می‌شود. او از به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا دیدگاه فراگیران نسبت به یادگیری زبان انگلیسی برای اهداف خودشان و به عنوان زبانی بین‌المللی است یا به عنوان مدل اصلی گویش‌وران بومی آن. او نشان می‌دهد که فراگیران، زبان انگلیسی را به گویش‌وران بومی آن نسبت می‌دهند، اما دلیلی برای اینکه در زمینه‌های فرهنگ هدف غرق شوند نمی‌بینند.

کنوتسان (۲۰۰۶) بر درک فرهنگ خود و فرهنگ مقابل تأکید می‌کند. او با تکیه بر یافته‌هایی مشابه نتایج این پژوهش و بالا بردن تجارب یادگیری بین‌فرهنگی نشان می‌دهد که فراگیران زبان خارجه باید ماهیت زبان و فرهنگ خود و همچنین ماهیت زبان و فرهنگ متقابل را درک کنند و تفاوت‌های بین آن دو را دریابند، تا ضمن احترام به فرهنگ متقابل جنبه‌های ناسازگار آن با فرهنگ خود را بشناسند و آستانه تغییرپذیری خود از جنبه‌های ناسازگار در فرهنگی دیگر را بالا ببرند.

همچنین طالبی و حلیمی جلودار^۲ (۲۰۱۳) تحقیقی مختلط درباره دانش خود ادراکی در خصوص فرهنگ ایرانی-اسلامی و پایبندی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی نسبت به فرهنگ ایرانی-اسلامی انجام دادند و همین‌طور نگرش آن‌ها را نسبت به تفاوت‌های فرهنگی از سال اول به سال

1. Sardi

2. Talebi & Halimi Jelodar

آخر تحصیل در دانشگاه منظور داشتند. نتایج نشان داد که اولاً رابطه مثبتی بین دانش و پایبندی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی نسبت به فرهنگشان وجود دارد. ثانیاً رابطه‌ای بین نگرش دانشجویان نسبت به تفاوت‌های فرهنگی و دانش و پایبندی نسبت به فرهنگشان وجود ندارد. سوم اینکه پیشرفت معناداری در میزان نگرش باز نسبت به فرهنگ‌های دیگر از سال اول تا سال آخر تحصیل دیده شد. آن‌ها نتیجه گرفتند که دانشجویان هم‌زمان می‌توانند نگرشی باز نسبت به فرهنگ‌های دیگر و پایداری نسبت به فرهنگ خود داشته باشند. به نظر می‌رسد زمانی ارزش فرهنگ خودی بیشتر نمودار می‌شود که فراگیران زبان خارجه بتوانند آن را با دیگر فرهنگ‌ها مقایسه کنند. لذا در صورت بازگو کردن ابعاد مختلف فرهنگ خودی به دانشجویان ایرانی به نظر می‌رسد نگرانی از مواجهه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به ابعاد ناسازگار فرهنگ غربی به هیچ و یا به حداقل برسد زیرا که آنان در این خصوص به بلوغ فرهنگی رسیده‌اند و با آگاهی از ابعاد مختلف فرهنگ خود و فرهنگ غرب در مواجهه با ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب آسیب‌پذیر نخواهند بود. در واقع با آگاهی دادن به فراگیران نسبت به تنوع فرهنگی می‌توان درک و تحمل آنان در برابر جنبه‌های فرهنگی دیگر را بالا برد. لذا پیشنهاد می‌شود جهت رفع نگرانی پیامدهای احتمالی مواجهه با ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب، روشنگری در خصوص غنای فرهنگ ایرانی-اسلامی انجام پذیرد. به تهیه و تدوین کنندگان کتب درسی و معلمان انگلیسی نیز پیشنهاد می‌شود در صورت نیاز به آشنا نمودن دانشجویان زبان انگلیسی به ابعاد مختلف فرهنگ غرب - که در دنیای پر از تعاملات امروز بعضاً گریزی از آن نیست- پرداخته شود و با ارائه مدل جایگزین ایرانی-اسلامی دغدغه‌های احتمالی ناشی از اثرگذاری نامطلوب ابعاد ناسازگار فرهنگ غربی بر ذهن و تفکرات نسل جوان این مرز و بوم را مرتفع نمایند. پیش‌بینی می‌شود دانشجویانی که ابعاد ناسازگار فرهنگ غرب را بشناسند بهتر می‌توانند در صورت مواجهه با آن خود را مصون نگهداشته و حتی فرهنگ غنی بومی خود را به عنوان جایگزین از طریق زبان انگلیسی به اقوام غیر بومی بشناسانند.

منابع

- التیامی‌نیا، رضا و حسینی، علی. (۱۳۹۴). هویت، فرهنگ و سبک زندگی اسلامی در عصر جهانی شدن. دو فصلنامه *الگوی پیشرفت اسلامی ایران*، ۳(۵): ۱۴۲-۱۰۹.
- حسینی فاطمی، آذر و پیشقدم، رضا. (۱۳۸۷). تأثیر فرهنگ در سبک‌های غالب یادگیری ادراکی. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد*، ۲(۴۱): ۷۴-۵۹.
- حسینی، منیر السادات. (۱۳۹۵). امپریالیسم زبانی یا زبان امپریالیسم: ضرورت مواجهه با هژمونی زبان انگلیسی در کشورهای اسلام. *فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، ۶(۳): ۷۵-۴۳.

- Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2015). Critical reflection as a key component in promoting pre-service teachers' awareness of cultural diversity. *Reflective Practice*, 16(6):790-805. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1095729>
- Bateman, B. E. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnographic interviews for students of Spanish. *Modern Language Journal*, 86(3): 318-331. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00152>
- Briere, J.-F. (1986). Cultural understanding through cross-cultural analysis. *The French Review*, 60(2): 203-208
- Baker, W. (2003). Should culture be an overt component of EFL instruction outside of English speaking countries? The Thai context. *Asian EFL Journal*, 5(4): 35-43.
- Bonvillain, N. (2019). *Language, culture, and communication: The meaning of messages*. Rowman & Littlefield.
- Broady, E. (2004). Sameness and difference: The challenge of culture in language teaching. *The Language Learning Journal*, 29(1): 68-72. <https://doi.org/10.1080/09571730485200131>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. NY: Longman.
- Byram, M. (1991) Teaching culture and language: Towards an integrated model. I D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Cook, V. (2003). *Changing the first language in the L2 user's mind. Draft of Intro to L2 effects on the L1*. Retrieved from <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/FXintro.htm>
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3): 199-208. <https://doi.org/10.1093/elt/cci039>
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4): 328-334. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Kasaian, S. A., & Subbakrishna, R. (2011). Iranian parents' resistance to incompatible aspects of Western culture: Implications for ELT material development. *English Language Teaching*, 4(1): 230-239.
- Knutson, E. (2006). Cross-cultural awareness for second/foreign language learners. *The Canadian Modern Language Review*, 62(4): 591-610. <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.4.591>
- Krasniqi, K. (2019). The relation between language and culture (Case study Albanian language). *Linguistics and Literature Studies*, 7(2): 71-74. <https://dx.doi.org/10.13189/lls.2019.070205>
- Lantolf, J. P., & Johnson, K. E. (2007). Extending firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *Modern Language Journal*, 91: 877-892. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00675.x>
- Magnan, S. (2008). Reexamining the priorities of the national standards for foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 349-366. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005041>
- Modiano, M. (2004). The forum. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(3): 215-227. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0303_3
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.
- Perraudin, P., & Porfilio, S. (2011). Au-delà de la carte postale: culture et documents authentiques au niveau élémentaire. *The French Review*, 84(3): 486-502.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Richards, J.C. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking*. Transcript of JALT National Conference, Shizuoka, November 22-24, 2003. Tokyo: OUP

- Sardi, C. (2002). On the relationship between culture and ELT. *Studies about Languages*, (3): 101-107.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1): 9-26. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02851.x>
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1): 61-74. <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>
- Smith, L. E. (2015). English as an international language: No room for linguistic chauvinism. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1): 165-171. <https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0002>
- Tajabadi, F., Aghagolzadeh, F. (2011). FLT in the light of culture teaching challenges. *Foreign Language Research Journal*, 1(1): 37-55.
- Talebi, S. H., & Halimi Jelodar, H. (2013). The relationship between Iranian EFL learners' Self-perceived knowledge of and loyalty to Iranian culture and their attitudes toward cultural differences in first and last years of studying at university. *Asian Journal of University Education*, 9(1): 87-107.
- Tseng, Y.-H. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1): 11-21. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.11>
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Racial Pedagogy*, 3 (3): 1-24.
- Wagner, R. (2016). *The invention of culture*. University of Chicago Press.
- Wilbur, M. L. (2007). How foreign language teacher get taught: Methods of teaching methods courses. *Foreign Language Annals*, 40(1): 79-101. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02855.x>