

## از جهانی سازی تا جهانی - بومی سازی: بررسی ادراک

### (آگاهی) معلمان زبان انگلیسی ایران

### از آموزش زبان جهانی - بومی

اسمعیل علی سلیمی<sup>۱\*</sup>، محمدمیثم صفرزاده<sup>۲</sup>

۱. استادیار آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران  
۲. دانشجوی دکتری آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

#### چکیده

مطالعه حاضر اولین تلاش برای ارائه یک مدل فرضی و یک پرسش نامه در زمینه آموزش زبان جهانی - بومی است که منجر به تولید ابزار لازم و جمع آوری نظام یافته داده های حاصل از بررسی درک معلمان از آموزش زبان جهانی بومی در ایران می شود. به همین دلیل در ابتدا یک مدل فرضی برانگاشته شد و محققان پس از طی گام های علمی در صدد ایجاد یک پرسش نامه پایا و اعتبارسنجی شده در زمینه آموزش زبان جهانی - بومی برآمدند تا مدل را مورد آزمایش قرار دهند. اعتبار ظاهری، محتوایی و اعتبار سازه ای پرسش نامه مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل عاملی اکتشافی معیارهای عاملیت پذیری رعایت شد. سپس محققان با استخدام روش تجزیه و تحلیل مولفه های اصلی، پنج عامل را شناسایی کردند. از ضریب کرونباخ آلفا برای اندازه گیری پایایی درونی پرسش نامه استفاده شد. نتایج حاصل از این اندازه گیری نشان داد که پایایی درونی کل پرسش نامه ۰٫۹۶ و برای پنج مولفه شناسایی شده که به عنوان زیر-مقیاس های پرسش نامه آموزش زبان جهانی - بومی به شمار می روند به ترتیب برابر با ۰٫۸۹، ۰٫۹۲، ۰٫۸۸، ۰٫۸۹ و ۰٫۸۷ می باشد. بعد از انجام آنالیز عاملی اکتشافی، برای بررسی انطباق داده های پرسش نامه با مدل فرضی که در ابتدای مطالعه معرفی شد، تحلیل عاملی تاییدی انجام گرفت. سپس نسخه نهایی پرسش نامه بین ۲۷۰ نفر از معلمان زبان توزیع شد تا داده های لازم برای بررسی انطباق مدل با داده های بدست آمده مورد بررسی قرار گیرد. نتایج حاصل از مطالعه نشان داد اگرچه این پرسش نامه اولین پرسش نامه در نوع خود است ولی بر اساس یافته های حاصل از تحلیل های آماری، از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است. این مدل می تواند کاربردهای زیادی برای معلمان زبان انگلیسی ایران و محققان آینده داشته باشد.

واژگان کلیدی: جهانی- بومی سازی، آموزش زبان، ادراک معلم، پرسش نامه، روایی، پایایی

## ۱. مقدمه

جهانی سازی<sup>۱</sup> و حرکت به سمت یک اجتماع بین المللی به هم پیوسته از طریق تغییرات بزرگ در حوزه فن آوری از قبیل پیشرفت های ارتباطات دیجیتال، انتقال پیوسته حجم زیادی از داده ها در سرتاسر جهان و پیشرفتهای صنعت حمل و نقل که موجب تسهیل، ارزان شدن و تسریع جابجایی مسافران و کالاها را به همراه داشته است، پشتیبانی شده است. این جهانی سازی باعث ایجاد سطوحی از تعاملات بین افراد با ملیت ها، فرهنگ ها و قومیت های گوناگون شده است که با گذشته قابل قیاس نیست (گراول، ۱۹۹۷، ۲۰۰۶)؛ (موراتا و جنکینز، ۲۰۰۹). اگر چه برقراری ارتباط موفق در گذشته یکی از مهم ترین ویژگی های یک تعامل اجتماعی کارا بوده است ولی در سالهای اخیر، همین برقراری ارتباط موفق به یک ویژگی حیاتی تبدیل شده است.

هم نوا با فرآیند جهانی سازی، انگلیسی به عنوان زبان بین المللی<sup>۲</sup> خود را به عنوان رایج ترین زبان در تعاملات علمی و تجاری به اثبات رسانده است (بمباس، ۲۰۰۱؛ گراول، ۱۹۹۷، ۲۰۰۶؛ موراتا و جنکینز، ۲۰۰۹؛ سیدلهوفر، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۰۹).

اخیرا، پدیده زبان انگلیسی به عنوان زبان بین المللی<sup>۳</sup>، منجر به یک تغییر در پارادیم شده است، تغییری که در آن غلبه زبان انگلیسی معیار<sup>۴</sup>، توسط گویشوران با زبان مادری انگلیسی<sup>۵</sup>، تغییر یافته است و موجبات پذیرش گونه های رایج زبان انگلیسی بومی شده<sup>۶</sup> را فراهم آورده است (موراتا و جنکینز، ۲۰۰۹). این نگاه انقلابی موجب قدرت بخشیدن به گویشوران غیر بومی زبان انگلیسی<sup>۱</sup> و تبدیل آنها به گویشوران زبان انگلیسی بین المللی شده است. این گویشوران پیشتر تنها به عنوان یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به شمار می رفتند (ماورانن، ۲۰۰۷). در این چشم انداز کاربری های بومی شده زبان انگلیسی به عنوان نقص یا خطا به حساب نمی آیند بلکه اینها به عنوان گونه های اختصاصی زبان انگلیسی که در نوع خود دارای مشروعیت می باشند، به شمار می روند. عدم توجه به استفاده زبان متناسب با نیازهای بومی از عوارض تاکید بیش از حد بر نیازهای زبانی جهانی است. به دلیل اهمیت مولفه های محیط هدف که توسط تفاوت های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی

تعیین می شوند، معرفی یک زبان خارجی که متناسب با محیط هدف است حیاتی به نظر می رسد (بکس، ۲۰۰۳؛ هالیدی، ۱۹۹۴؛ سانگ، ۲۰۱۰). بر اساس بکس (۲۰۰۳: ۲۴۸)، " محیط اولین چیزی است که باید قبل از هر تصمیم روش شناختی یا زبانی مورد نظر قرار داد.....توجه به محیط در هر مکانی باعث سودمندتر شدن آموزش زبان در آن مکان خواهد شد."

بدون شک رشد پدیده 'انگلیسی به عنوان زبان بین المللی' دستاوردهای مهمی را برای کاربران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی به همراه داشته است (ماورانن، ۲۰۰۷). برای مثال؛ عدم توانایی این کاربران در تولید لهجه شبه-بومی (نزدیک به لهجه بومی زبان انگلیسی) دیگر به عنوان یک نقطه ضعف به شمار نمی رود. امروزه این کاربران می توانند انگلیسی را به سادگی و با انعطاف بیشتری برای اهداف ارتباطی خود به کار بگیرند. بنابراین، کاربرد زبان انگلیسی به عنوان زبان بین المللی، به لطف کاربران خود در سرتاسر دنیا، غنی تر شده است و موجبات گسترش گونه های متفاوت زبان انگلیسی، و رای گونه های سنتی انگلیسی آمریکایی/بریتانیایی، را فراهم آورده است. علیرغم موج مثبتی که توسط این پدیده حاصل شده است، نیازمند ایجاد فهمی مشترک از مسیر صحیح حرکت به سمت زبان انگلیسی جهانی هستیم. نگاهی به پیشینه ادبی تحقیق در این زمینه نشان می دهد که هنوز بسیاری از مسایل آموزشی وجود دارد که باید مورد ملاحظه قرار گیرند. برای مثال، بسیاری از کاربران، فراگیران و معلمان زبان انگلیسی تمایل و احساس نیاز به سوی استفاده از زبان انگلیسی استاندارد (انگلیسی آمریکایی/بریتانیایی) را دارند (مادیانو، ۲۰۰۱؛ سیدلهوفر، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴؛ ترادجیل و هانا، ۲۰۰۲). به هر حال معلمان انگلیسی برای تصمیم گیری در مورد اینکه به دانش آموزان چه چیزی درس بدهند و چگونه عملکرد آنها را ارزیابی کنند نیازمند یک مبنای مقایسه مشترک هستند، مبنایی که بدون آن دچار مشکل خواهند شد. این مبنایی مشترک در گذشته انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی بود. یک مشکل دیگر که باید مورد ملاحظه قرار داد وارد کردن گونه های بومی زبان انگلیسی در برنامه تحصیلی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است. جامعه شناس رونالد رابرتسون (۱۹۹۵: ۲۵) مفهوم جهانی- بومی سازی را ابداع کرد، مفهومی که نقطه های مشترک فراوانی با پدیده 'انگلیسی به عنوان زبان بین المللی' دارد. او 'جهانی- بومی سازی'<sup>۷</sup> را بدین نحو مطرح می کند: "

وجود همزمان نیازهای جهانی شدن و نیازهای محیط-خاص (بومی) را جهانی-بومی سازی می گویند.<sup>۱</sup> همچنین سولز (۲۰۰۴: ۱۱) با بیان اینکه بین جهانی سازی و بومی سازی تفاوتی وجود دارد، جهانی-بومی سازی را یک انشعاب دوشاخه ای می داند که متمایز از انشعاب قدرتمند تاریخی موجود است که در دو جهت حرکت می کند: یکی به سمت بالا با هدف ایجاد جهانی که به نحو فزاینده ای تحت سیطره نهادها و موسسات چند ملیتی و فراملیتی قرار گرفته است و یکی به سمت پایین با هدف نیل به سمت آرمان های منطقه ای، بازاریابی مکانی و مسائل بومی. به طور خلاصه، پدیده 'انگلیسی به عنوان زبان بین المللی' و 'جهانی-بومی سازی' این است که نگرش های جهانی را با نیازهای بومی تلفیق کرد. همانند دیگر کشورهای جهان پدیده های 'انگلیسی به عنوان زبان بین المللی' و 'جهانی-بومی سازی' کاربردهایی را نیز برای آموزش زبان انگلیسی ایران دارد. به همین دلیل مطالعه حاضر تلاشی است تا نگرش و درک معلمان زبان انگلیسی ایران در مورد آموزش زبان جهانی-بومی را بررسی کند. این تحقیق بر این عقیده است که یافته های حاصل از این بررسی بینش ما در مورد طراحی مناسب تر برنامه های آموزشی برای محیط ایران را افزایش می دهد و به معلمان زبان انگلیسی کمک می کند تا نقش خود را در آموزش زبان بهتر دریابند.

علیرغم فاکتورهای مثبت رویکردهای کیفی<sup>۲</sup>، یک بررسی اجمالی در پیشینه تحقیق نشان می دهد که اغلب تحقیقات انجام شده در این زمینه در انسان شناسی، جامعه شناسی و روانشناسی به کمک رویکردهای کمی<sup>۳</sup> انجام گرفته است. تحقیقات انجام شده در حوزه زبان انگلیسی نیز متأثر از این نگاه بوده است و اکثر تحقیقات انجام شده در سالهای اخیر کمی بوده است. این گرایش به سمت روش های کمی به عمدتا این دلیل بوده است که روشهای کیفی مانند مصاحبه<sup>۴</sup>، خاطره نگاری<sup>۵</sup> و قوم نگاری<sup>۶</sup>، علیرغم مفید بودن، در اجرا با دشواری هایی روبرو هستند. بنابراین، طراحی یک قالب کاری که این نقطه ضعف را نداشته باشد بسیار موثر خواهد بود. قربان درودی نژاد (۱۳۹۴) در مقاله خود 'پرسشنامه' را به عنوان ابزاری پر طرفدار بین متخصصان زبان شناسی کاربردی<sup>۷</sup> در کشورهای مختلف در انجام پژوهش های زبانی مطرح می کند. با توجه به مباحث مطرح شده در فوق، تحقیق حاضر یک تحقیق سه مرحله ای است که سه هدف عمده را دنبال می کند. هدف اول این مقاله

ارائه یک مدل از جهانی- بومی سازی آموزش زبان در ایران است. در دومین گام از این مطالعه که متضمن هدف دوم است، برای آزمایش مدل طراحی شده، یک پرسشنامه طراحی و مورد اعتبارسنجی قرار می گیرد. در گام سوم نیز پرسشنامه برای جمع آوری داده مورد استفاده قرار گرفته تا میزان انطباق داده ها با مدل فرضی مشخص شود. با توجه به آنچه گفته شد، پرسش اصلی تحقیق را می توان این گونه مطرح کرد:

آیا داده های بدست آمده از پرسشنامه طراحی شده بر اساس مدل فرضی آموزش زبان جهانی-بومی با مدل فرضی انطباق دارد؟  
فرضیه تحقیق نیز این خواهد بود که نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه با مدل فرضی انطباق دارد.

## ۲. پیشینه پژوهش

مفهوم جهانی- بومی سازی برای اولین بار برای توصیف شرکت های خدماتی و کالایی چندملیتی استفاده شد که ضمن سازگارسازی خود با محیط های خاص فرهنگی بومی، خط مشی های توسعه جهانی را دنبال می کردند (رابرتسون، ۱۹۹۵). مک دونالد، استارباکس، کی اف سی و وندی شرکت های بزرگ بین المللی بودند که منوی خود را با ذائقه بومی سازگار کردند و موجبات جهانی-بومی سازی در کسب و کار را محقق کردند. پس از آن، مفهوم جهانی- بومی سازی به دیگر زمینه ها وارد شد. در ارتباط با جهانی - بومی سازی آموزش زبان انگلیسی، همانند دیگر نقاط دنیا، باید به این نکته توجه کرد که هدف از بومی سازی زبان صرفاً برقراری ارتباطات بین المللی نیست بلکه بومی سازی با هدف برقراری تعاملات درون ملی انجام می گیرد. برای مثال، استرالیایی های بومی برای رفع نیازهای ارتباطی بین فرهنگی و درون فرهنگی خود گونه هایی از زبان انگلیسی را به وجود آوردند که به طور همزمان با هنجارهای بومی و جهانی منطبق بود (شریفیان، ۲۰۱۰). در حقیقت، استرالیایی ها معیارهای جهانی را به استخدام درآوردند تا با افراد دیگر کشورها تعامل برقرار کند و در عین حال با بکارگیری معیارهای بومی در صدد برقراری ارتباط با افراد مختلف قبایل بومی در درون کشور برآمدند. به عنوان مثالی دیگر، جهانی بومی سازی زبان انگلیسی در سنگاپور نیز اتفاق افتاده است، کشوری که در آن زبانهای اول فراوانی وجود دارد. در

بررسی این پدیده در سنگاپور، آلساگف (۲۰۱۰) می گوید این پدیده در حالی اتفاق افتاده است که دولت سنگاپور سعی کرده است که زبان مادری کشور خود را به عنوان زبان اول کشور و برای تعاملات درون ملیتی تثبیت کند و از زبان بین المللی انگلیسی نیز به عنوان زبان ارتباطات بین المللی استفاده کند. وی می افزاید، تلاش حکومت برای کشیدن خط مرزی بین این دو زبان به شکست انجامیده است زیرا ترکیبی از فرهنگ ها و زبان ها در دو کشور باعث ایجاد پیوستاری از گونه های انگلیسی جهانی - بومی سازی شده را به وجود آورده است که علیرغم وجود میزانی از تفاوت بین آنها نمی توان آنها را دو شق متفاوت زبان انگلیسی معیار و زبان انگلیسی غیر معیار نامید.

علاوه بر آن، بر اساس شی (۲۰۱۳)، در چین، به عنوان مثال دیگری از کشورهایی که در آن گونه های متفاوتی از زبان انگلیسی بومی شده مورد استفاده قرار می گیرد که از آنها جمله می توان به انگلیسی پیجین چینی<sup>۴</sup>، چینی-انگلیسی<sup>۵</sup>، انگلیسی چینی<sup>۶</sup> و انگلیسی کشور چین<sup>۷</sup> اشاره کرد که در درجه های مختلفی از فاصله از انگلیسی معیار قرار دارند. لی (۱۹۹۳)، در یک دسته بندی، انگلیسی پیجین چینی و چین-انگلیسی را به عنوان فاصله دار ترین (از انگلیسی معیار) گونه ها یا گونه بد معرفی کرد در حالی که انگلیسی چینی را در دسته گونه های قابل پذیرش قرار داد و از آن به عنوان زبان انگلیسی نوآموزان یاد کرد. بسط گفتمان جهانی-بومی سازی در پژوهش و آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی می تواند با نشان دادن افق های جدید در آموزش و یادگیری زبان در ایران کمک شایانی باشد. در راستای همین هدف، مطالعه حاضر تلاش کرده است که یک مدل و یک پرسش نامه در زمینه جهانی-بومی سازی آموزش زبان ارائه کند.

### ۳. مطالعه حاضر

در زبان شناسی کاربردی ادراک معلمان از یک پدیده را می توان به کمک ابزارهای گوناگون روش شناختی زبان حاصل کرد که از آن جمله می توان به مصاحبه، پرسش نامه و مشاهدات قوم نگاری اشاره کرد. اگر چه مصاحبه و قوم نگاری دو ابزار سودمند تحقیقی به شمار می روند اما اجرا و نمره گذاری آنها بسیار وقت گیر و هزینه بر است. راه حل این مشکلات را می توان در بکارگیری یک پرسش نامه اعتبار سنجی شده یافت. مطالعات زیادی

از مزایای استفاده از پرسش نامه، به عنوان یک ابزار جمع آوری داده های نگرشی، بهره گرفته اند اما این مطالعات معمولاً از پرسش نامه های بازپاسخ<sup>۱۸</sup> استفاده کرده اند و اطلاعات زیادی در مورد معیارهای پایایی و روایی آنها در دسترس نمی باشد. علاوه بر آن، تعدادی از محققان منحصراً علاقمند به استفاده از روشهای کیفی در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم و یا زبان خارجی بوده اند و علاقه کمتری نسبت به استفاده از روشهای ترکیبی و یا روشهای کمی از خود نشان داده اند. اما امروزه از آنجایی که تحقیقات در حوزه آموزش زبان دارای سازه های انتزاعی پیچیده ای است که به مقیاس های قابل اندازه گیری تبدیل شده اند، استفاده از روشهای ترکیبی یا روشهای کمی می تواند فهم کاملتری از ادراک معلمان از پدیده های گوناگون را حاصل کند. نگاهی دقیق تر به موضوع نشان می دهد که رشته های نزدیک به آموزش زبان مانند انسان شناسی، روانشناسی و جامعه شناسی خود از پیشروهای بکارگیری روشهای ترکیبی کمی و کیفی برای بدست آوردن ادراک معلمان از مسائل گوناگون آموزش زبان بوده اند. به همین منظور مطالعه حاضر تلاشی است تا به بررسی ادراک معلمان زبان ایرانی از جهانی - بومی سازی آموزش زبان در کشور بپردازد. شایان ذکر است که تاکنون هیچ پرسش نامه اعتبار سنجی شده ای برای بررسی ادراک معلمان از آموزش زبان جهانی-بومی در محیط ایران تولید نشده است. به همین منظور، محققان در مطالعه حاضر، پس از طی مراحل علمی، به دنبال ساخت یک پرسشنامه اعتبار سنجی شده با موضوع آموزش زبان جهانی-بومی بوده اند تا برای اولین بار ادراک معلمان از این پدیده را مورد سنجش قرار دهند. این ابزار کمک شایانی برای کسانی خواهد بود که در آینده در محیط ایران در این زمینه پژوهش انجام خواهند داد.

#### ۴. پرسشنامه آموزش زبان جهانی-بومی

در زبان شناسی کاربردی برای انجام نظرسنجی ها در مقیاس های بزرگ ساخت یک پرسشنامه معتبر و پایا می تواند بسیار کمک کننده باشد. اما برای ساخت چنین پرسشنامه ای بسیاری از متغیرهای محیطی را باید مد نظر قرار داد. از این رو، سازه پرسشنامه آموزش زبان جهانی-بومی و مولفه های آن را می توان با در نظر گرفتن ملاحظات فرهنگی، جامعه شناختی، زبانشناختی و ملاحظات مرتبط با هویت تعریف کرد. به همین دلیل، محققان

تلاش کرده اند که پرسشنامه ای تولید کنند که دربردارنده همه مولفه های مرتبط با آموزش زبان جهانی- بومی سازی در ایران باشد. برای نیل به این هدف گام های قابل توجهی برداشته شد و ماهیت تکراری فرآیندها مد نظر قرار گرفت. برای استقرار قالب کاری نظری مطالعه در ابتدا مطالعات انجام شده در این زمینه و نظریه های مرتبط با آن مورد بررسی قرار گرفت (آلساگف، ۲۰۱۰؛ بامبوس، ۲۰۰۱؛ گرل، ۱۹۹۷، ۲۰۰۶؛ لی، ۱۹۹۳؛ موراتا و جنکینز، ۲۰۰۹؛ رابرتسن، ۱۹۹۵؛ شریفیان، ۲۰۱۰؛ شی، ۲۰۱۳). پس از بررسی پیشینه مرتبط با تحقیق تعدادی از مولفه ها که دربردارنده مفهوم آموزش زبان جهانی-بومی بودند شناسایی شد. از مشاوره یک تیم از کارشناسان زبانشناسی کاربردی برای بررسی صحت و مرتبط بودن مولفه ها با سازه مورد نظر بهره گرفته شد. پس از جمع آوری نظرات گوناگون کارشناسی، با انجام تغییرات لازم، مولفه ها اصلاح و تنظیم مجدد شدند. با بررسی پیشینه تحقیق درباره آموزش زبان جهانی-بومی، پنج مولفه گوناگون شامل گونه های انگلیسی<sup>۱</sup>، نیازهای جهانی-بومی<sup>۲</sup>، انگلیسی معیار، فرهنگ و هویت<sup>۳</sup> و مدل زبان دوم/زبان خارجی<sup>۴</sup> شناسایی و انتخاب شدند.

مولفه اول یا همان گونه های زبان انگلیسی مبین این عقیده است که گونه های زیادی از زبان انگلیسی علاوه بر زبان انگلیسی آمریکایی و زبان انگلیسی بریتانیایی وجود دارند. مولفه دوم یا همان نیازهای جهانی-بومی نیز مبین این حقیقت است که نظریه پردازان، سیاست گذاران، طراحان آموزشی و مجریان آموزش باید آموزش زبان را به گونه ای هدایت کنند تا به صورت همزمان نیازهای بومی و جهانی مد نظر قرار گیرند. مولفه سوم، انگلیسی معیار، به بررسی این عقیده می پردازد که در حقیقت آموزش زبان نباید منعکس کننده مهارتهای گویشوران زبان انگلیسی معیار باشد بلکه مهارتهای گویشوران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم و زبان خارجی (کسانی که زبان انگلیسی زبان مادری آنها نیست) نیز باید در آموزش زبان منعکس شود. مولفه چهارم، فرهنگ و هویت، نیز به این حقیقت اشاره دارد که در عصر ارتباطات بین فرهنگی کنونی مردم دیگر به دنبال هر چه شبیه تر شدن به گویشوران بومی زبان انگلیسی نیستند بلکه با افتخار به دنبال حفظ و معرفی فرهنگ و هویت بومی خود هستند. و در پایان، هدف مولفه پنجم این است که به بررسی این نکته بپردازد که انگلیسی دیگر متعلق به گویشوران انگلیسی زبان بریتانیایی و آمریکایی نیست بلکه متعلق به



همه کسانی است که از آن استفاده می کنند و می توانند آن را متناسب با نیازهای ارتباطی خود تغییر دهند. جدول شماره یک نشان دهنده تعریف هر یک از مولفه های پنج گاه می باشد.

جدول ۱: مولفه های پرسش نامه آموزش زبان جهانی-بومی و تعاریف آنها

تعاریف	مولفه
معتقد بودن به این حقیقت که دیگر انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی تنها گونه های انگلیسی نیستند. گونه های مختلفی از زبان انگلیسی (مانند انگلیسی نیجریه ای، هندی و آفریقایی) وجود دارند که دارای رشد مستقل و ویژگی های خاص خود هستند که به صورت پیوسته در حال تغییر می باشند.	گونه های انگلیسی
معتقد بودن به این حقیقت که در فرآیند جهانی- بومی سازی می بایست آموزش زبان را به صورت هدفمند هدایت کرد تا به صورت همزمان نیازهای جهانی و بومی پوشش داده شوند.	نیازهای جهانی- بومی
معتقد بودن به این حقیقت که تاکنون آموزش زبان منعکس کننده چیزهایی بوده است که گویشوران بومی زبان انگلیسی انجام داده اند نه مواردی که کاربران ماهر زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی (کاربرانی که زبان انگلیسی زبان مادری آنها نیست) انجام داده اند. آموزش زبان به موارد مرتبط با این کاربران تنها به صورت غیر مستقیم توجه کرده است.	انگلیسی معیار
معتقد بودن به این حقیقت که مردم در عصر ارتباطات بین فرهنگی کنونی دیگر به دنبال هر چه شبیه تر به یک کاربر بومی زبان انگلیسی معیار نیستند بلکه آنها با افتخار مدعی فرهنگ و هویت بومی خود هستند.	فرهنگ و هویت
معتقد بودن به این حقیقت که انگلیسی دیگر به گویشوران بومی بریتانیایی یا آمریکایی تعلق ندارد بلکه انگلیسی متعلق به هرکسی است که از آن استفاده می کند. بنابراین کاربران زبان انگلیسی باید آن را مرتبط با نیازهای ارتباطی خود تغییر دهند.	مدل زبان دوم/ زبان خارجی

## ۵. تولید ابزار و معتبرسازی آن

از آنجایی که پیشینه مرتبط با تحقیق نشان داد که هیچ پرسشنامه ای برای بررسی ادراک معلمان از آموزش زبان جهانی-بومی وجود ندارد، محققان تصمیم گرفتند که یک پرسشنامه تولید کنند که اهداف مطالعه را محقق سازد. بر اساس درنیه (۲۰۱۰) ساخت پرسشنامه یک فرایند گام به گام و مرحله ای است و کیفیت پرسشنامه نهایی بستگی به کیفیت گام های

سپری شده دارد. بنابراین همه گام های فرآیند ساخت پرسشنامه و معتبرسازی آن بر اساس دستورالعمل های موجود در راهنمای ساخت پرسشنامه درنیه (۲۰۱۰) و برون (۲۰۰۱) بوده است.

### ۶. پاسخ دهندگان

این مطالعه در بازه زمانی خرداد تا آبان ۱۳۹۵ انجام گرفت و شرکت کنندگان در مطالعه معلمان زبانی بودند که دارای پیشینه تحصیلاتی، سن، تجربه تدریس و جنسیت های متفاوت بودند. تعداد معلمان شرکت کننده در مطالعه آزمایشی<sup>۳۳</sup> ۴۰ نفر و تعداد شرکت کنندگان در گام تعیین روایی پرسشنامه ۱۱۰ نفر بودند. همچنین تعداد شرکت کنندگان در مرحله تحلیل عامل اکتشافی<sup>۳۴</sup> ۱۸۰ نفر و در مرحله تحلیل عامل تاییدی<sup>۳۵</sup> ۲۷۰ نفر بوده است.

### ۷. ساخت پرسشنامه

برای تولید و جمع آوری داده های نظام یافته از ادراک معلمان از پدیده حاضر، پرسشنامه آموزش زبان جهانی-بومی طراحی شد. پرسشنامه بر پایه ی ارزشهای خود-گزارش شده معلمان استوار بود. این پرسشنامه شامل سه زیر بخش بود: اطلاعات شخصی، آیتم ها ( که به شکل ۳۵ عبارت در مورد آموزش زبان جهانی-بومی بیان شده بودند) و بخش ایده های معلمان بود که در آن از معلمان خواسته شده بود تا نظرات خود در مورد ه عبارت که هر کدام از آنها نماینده یکی از پنج مولفه پرسشنامه بود را به صورت تفصیلی بیان کنند. مقاله حاضر داده هایی که از دومین بخش پرسش نامه به دست آمده اند گزارش می کند. در این بخش از پرسش نامه از معلمان خواسته شده است که میزان موافقت یا عدم موافقت خود را نسبت به آیتم هایی که درباره آموزش زبان جهانی-بومی است بیان کنند. دسته بندی پاسخ ها به شکل 'کاملا موافقم'، 'موافقم'، 'کمی موافقم'، 'کمی مخالفم'، 'مخالفم' و 'کاملا مخالفم' بوده است. برای ساخت آیتم های پرسشنامه و در فرآیند عملیاتی سازی آنها از دیدگاه های تجربی و مفهومی موجود در پیشینه تحقیق بهره برداری شد.

قبل از هر چیز، مدل ها و قالب های کاری آموزش زبان جهانی-بومی که بر اساس آنها ساخت پرسشنامه و آیتم های ان انجام پذیرفت توصیف شده است. سپس با توجه پرسش

های تحقیق، یافته های حاصل از تحلیل داده های پرسشنامه که معطوف به ارزش گذاری معلمان از جنبه های مختلف آموزش زبان جهانی-بومی هست ارائه می شود. سپس نتایج حاصل از تحلیل عاملی که به منظور مشخص کردن ابعاد پدیده آموزش زبان جهانی-بومی انجام گرفت ارائه می شود. متعاقبا، این عامل ها در تحلیل خوشه ای قرار می گیرند تا نمایه های ارزش های گزارش شده آموزش زبان جهانی-بومی تولید شوند. این ارزش های گزارش شده مبین تفاوت های موجود در بین معلمان هستند.

#### ۷-۱. ساخت آیتم ها

برای ساخت هر ابزاری مرور پیشینه ادبی تحقیق اولین گام به شمار می رود. هدف از انجام این گام (۱) این است که بررسی شود که آیا ابزاری در این زمینه وجود دارد و اگر وجود دارد دارای چه ویژگی هایی می باشد و (۲) تعیین یک قالب کاری نظری خوب برای ابزار در حال ساخت است. مطالعه حاضر پیشتر نسبت به انجام این دو گام اهتمام داشته است بنابراین بر اساس مدل فرضی، مجموعه ای از آیتم ها تولید شدند. برای این منظور نمونه برداری محتوایی و مقیاس های چند-آیتمی بکارگیری شدند. در این گام چند آیتم جدید تولید شدند چرا که این آیتم ها بهتر محدوده هدف را اندازه گیری می کردند و محققان نیز می دانستند که برخی از آیتم ها در مرحله مطالعه آزمایشی حذف می شوند. در مرحله ساخت آیتم ها محققان تلاش کردند تا با بکارگیری زبان ساده و قابل فهم باعث ابهام در فهم پاسخ دهندگان نشوند. همچنین تلاش شد تا از ساخت آیتم های دو وجهی که همزمان دو سوال را طرح میکنند خودداری شود. و در پایان محققین تلاش کردند که پرسشنامه بیش از حد طولانی نباشد. به همین منظور سوالاتی که همپوشانی داشتند حذف شدند.

#### ۷-۲. انتخاب و مناسب سازی مقیاس درجه بندی:

مطالعه حاضر از مقیاس لیکرت<sup>۲۶</sup> به عنوان محبوب ترین و رایج ترین مقیاس درجه بندی استفاده کرد که شامل شش گزینه از 'کاملا موافقم' تا 'کاملا مخالفم' بود. البته محققان در ابتدا یک پرسشنامه پنج گزینه ای انتخاب کردند ولی از آنجایی که احتمال میرفت برخی پاسخ دهندگان با اتخاذ رویه محافظه کارانه گزینه وسط ( نظری ندارم) را انتخاب کنند محققان به

دو دلیل تصمیم گرفتند که از یک مقیاس درجه بندی شش گزینه های استفاده کنند، یک جلوی طفره رفتن از پاسخ را بگیرند و دوم اینکه داده هایی با توزیع نرمال<sup>۳۷</sup> به دست آورند. برای نمره گذاری آیتم ها نیز از نمره ۶ برای 'کاملاً موافقم' تا نمره ۱ برای 'کاملاً مخالفم' استفاده شد.

### ۳-۷. طراحی بخش اطلاعات شخصی

جنسیت، سطح تحصیلات، میزان تجربه آموزش زبان بر اساس سال و میزان زندگی در خارج از کشور (زندگی در کشورهای انگلیسی زبان) بر اساس سال اطلاعاتی بودند که این بخش از پرسشنامه در صدد جمع آوری آنها بود.

### ۴-۷. واریسی کردن و بازبینی آیتم ها

آیتم ها پس از تولید به یک هیات شش نفره داده شدند تا صحت و فهم پذیری آنها بررسی شود. اعضای این هیات متخصصانی در زبانشناسی کاربردی بودند. این هیات در مورد کم کردن و اضافه کردن آیتم ها تصمیمات لازم را اتخاذ می کردند. پس از بررسی های انجام شده از میان ۶۰ آیتم تولید شده تنها ۳۵ آیتم مورد تایید آنها قرار گرفت. ۲۵ آیتم خارج شده بر اساس نظرات هیات مشورتی به دلایلی مانند ابهام، حشو، نامرتب بودن و طولانی بودن حذف شدند.

### ۵-۷. تحلیل آیتم ها و مطالعه آزمایشی

قبل از اینکه مطالعه آزمایشی (به کارگیری آزمایشی) پرسشنامه را انجام دهیم نکات دیگری را مورد ملاحظه قرار دادیم. در ابتدا تلاش نمودیم که تا جای ممکن پرسشنامه را کوتاه کنیم. البته در این میان توجه کافی برای حفظ نکات کلیدی صورت گرفت. در عین حال محققان تلاش نمودند که پرسشنامه را به گونه ای طراحی کنند که کامل کردن آن بیش از ۲۰ دقیقه طول نکشد زیرا در غیر این صورت پاسخ دهندگان رغبت خود برای پاسخ دادن به پرسش نامه را از دست می دادند. برای اینکه پاسخ دهندگان در پاسخ به آیتم ها احساس امنیت کنند هیچ الزامی برای وارد کردن نام و هویت آنها وجود نداشت. همچنین در حین توزیع

پرسشنامه، عنوان آن (جهانی - بومی سازی آموزش زبان) حذف شد تا پاسخ دهندگان تحت تاثیر آن قرار نگیرند. با در نظر گرفتن همه موارد فوق، مطالعه (بکارگیری) مقدماتی (آزمایشی) پرسشنامه انجام شد که در آن نسخه فیزیکی پرسشنامه به صورت دستی میان ۴۰ معلم از جامعه هدف توزیع شد. بر اساس نتایج بدست آمده در مرحله بکارگیری آزمایشی برخی از آیتم ها اصلاح شدند.

#### ۶-۷. اندازه گیری شاخص های پایایی

از ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی درونی پرسشنامه استفاده شد. بر اساس درنیه (۲۰۱۰) اندازه قابل پذیرش برای شاخص پایایی پرسش نامه باید بالاتر از ۰.۶۰ باشد. مطالعه حاضر نیز همین شاخص را برای میزان پذیرش پایایی اتخاذ کرد. پرسشنامه شامل ۳۵ آیتم بود که بین ۱۱۰ معلم از جامعه هدف توزیع شد. نتایج آزمون کرونباخ آلفا نشان داد که پایایی درونی برای کل پرسشنامه ۰.۹۰ و برای پنج مولفه که زیربخش های پرسشنامه می باشند به ترتیب ۰.۸۹، ۰.۹۲، ۰.۸۸، ۰.۸۹ و ۰.۸۷ بوده است که در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: شاخص های پایایی مولفه ها

مولفه	آیتم ها	روایی
۱	۱۰،۲،۱۸،۱۳،۱۵،۲۳،۲۲،۳۵،۳۱	۰،۸۹
۲	۲۹،۲۴،۳۳،۹،۳۰،۱۶،۳۲	۰،۹۲
۳	۲۶،۲۷،۲۸،۱۲،۲۰،۲۱،۲۵	۰،۸۸
۴	۳،۴،۷،۸،۱۱،۱۷	۰،۸۹
۵	۱،۵،۶،۱۴،۱۹،۳۴	۰،۸۷

#### ۷-۷. معتبر سازی پرسشنامه

فرایند معتبر سازی پرسشنامه بر اساس الدرسون و بنرجی (۱۹۹۶) و کانورس و پرسر (۱۹۸۶) انجام گرفت. برای تحقق روایی صوری<sup>۲۸</sup> پرسشنامه محققان تلاش کردن تا پرسشنامه را به گونه ای طراحی کنند که دارای جانمایی مناسب، اندازه و نوع قلم مناسب، طول معقول و .... باشد. سپس برای تحقق روایی محتوایی<sup>۲۹</sup> از تیم مشورتی خواسته شد تا

نظر خود را در مورد اینکه آیا آیتم ها به درستی پدیده آموزش زبان جهانی-بومی را اندازه گیری می کنند ارائه دهند. همچنین از آنها خواسته شد تا در مورد انتخاب واژه گان و جمله بندی آیتم ها و دستورالعمل های پرسشنامه نظر دهند. سپس به کمک روش 'Think Aloud' از شش نفر از معلمان زبان انگلیسی جامعه هدف خواسته شد تا پرسشنامه را پاسخ دهند. بر اساس اطلاعات بدست آمده در این گام محققان اصلاحاتی را در برخی از آیتم ها انجام دادند و جمله بندی برخی از آیتم ها را تغییر دادند. شایان ذکر است که تعیین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه قبل از اندازه گیری پایایی<sup>۳۰</sup> پرسش نامه انجام گرفت. پس از طی همه این گام ها، از میان ۵ مولفه پرسشنامه، ۳۵ آیتم نهایی شدند.

برای بررسی اعتبار سازه (روایی ساخت)<sup>۳۱</sup>، از یک فرآیند دو مرحله ای استفاده شد. در ابتدا تناسب پرسشنامه با نظریه های آموزش زبان جهانی-بومی موجود در پیشینه تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. سپس در دو اجرای متفاوت، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی انجام گرفت تا روایی ساخت از نظر آماری بررسی شود. قبل از انجام تحلیل عاملی برخی از معیارها می بایست محقق شود. ارزیابی مناسب بودن داده ها برای تحلیل عاملی اولین گام بود. برای تحقق این گام به دو معیار نیاز داشتیم. اندازه نمونه و میزان همخوانی بین متغیرها یا آیتم ها (پلنت، ۲۰۰۷: ۱۸۰).

در رابطه با اندازه نمونه بین محققان اختلاف نظرهای فراوانی وجود دارد اما یک نظر که بر روی آن اجماع وجود دارد این است که اندازه نمونه هرچه بزرگتر باشد بهتر است. در مطالعه حاضر از معیار ۵ تا ۱۰ پاسخ دهنده برای هر آیتم استفاده شد. این معیار در گام تحلیل عاملی اکتشافی رعایت شد به طوری که در این گام ۱۸۰ پاسخ دهنده شرکت کردند. پایایی درونی<sup>۳۲</sup> آیتم های پرسشنامه به منظور کنترل تناسب داده ها معیار دیگری بود که قبل از تحلیل عاملی بررسی شد. این معیار توسط آزمونهای بارتلت<sup>۳۳</sup> و کیسیر-میر (KMO)<sup>۳۴</sup> کنترل شد. برای مشخص کردن فاکتور پذیری (عامل پذیری) داده ها آزمون بارتلت می بایست معنادار باشد ( $p < 0.05$ ). همچنین شاخص KMO که در محدوده بین ۰ تا ۱ است باید بالاتر از ۰,۶ باشد در غیر این صورت تناسب داده ها برای تحلیل عاملی زیر سوال می رود. جدول شماره ۸ نشان دهنده نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO برای مطالعه حاضر است که برای شاخص KMO برابر با ۰,۸۴ بوده و برای آزمون بارتلت معنادار است

( $p=0.00$ ). با در نظر گرفتن مقادیر فوق می توان فرض کرد که فاکتورهای (مولفه های) مهمی در داده ها وجود دارند که باید مورد اکتشاف قرار گیرند.

جدول ۸: نتایج تست های بارتلت و KMO

KMO Measure of Sampling Adequacy	.840
Bartlett's test of sphericity Approximately chi-square	7233.702
df	595
Sig.	.000

#### ۷-۸. تحلیل عامل اکتشافی

پس از اینکه معیارهای فاکتورپذیری داده ها رعایت شد محققان با استخدام روش تجزیه و تحلیل مولفه های اصلی (PCA) تحلیل فاکتور (عامل) را انجام دادند. برای تصمیم گیری در مورد اینکه چه تعداد فاکتور استخراج شود از معیار کیسر استفاده شد که بر اساس آن هر مقداری برابر با ۰٫۱ یا بیشتر از آن مورد پذیرش است. پنج فاکتور استخراج شده سبب ۷۰٫۶۷ درصد از کل واریانس بودند (به صورت کلی هر واریانس بالاتر از ۶۰ درصد قابل قبول است). این فاکتورها به صورت جداگانه به ترتیب ۱۵٫۵۲، ۱۴٫۶۰، ۱۴٫۳۵، ۱۳٫۵۸ و ۱۲٫۵۹ درصد از کل واریانس را به خود اختصاص دادند. همه آیتم ها اشتراک متغییری بالاتر از ۰٫۳۰ را از خود نشان دادند. ارزشهای مشترک پرسشنامه در محدوده ۰٫۶۲ تا ۰٫۸۴ بود. جدول شماره ۹ نشان دهنده نتایج تحلیل فاکتور بر اساس PCA است که نشان دهنده هر ۵ عامل به همراه میزان لودینگ (بار) آنها است. محققان بار عاملی هر آیتم را بررسی کردند تا در صورت پایین بودن آن از پرسشنامه خارج شود. خوشبختانه همه آیتم ها در همه فاکتورها دارای بار عاملی قابل قبول بودند.

#### ۷-۹. تحلیل عامل تاییدی

پس از انجام تحلیل عامل اکتشافی، برای بررسی انطباق داده های پرسشنامه با مدل آموزش زبان جهانی-بومی فرضی اولیه، تحلیل عامل تاییدی انجام گرفت. در این گام، نسخه نهایی پرسش نامه بین ۲۷۰ معلم زبان توزیع شد. این پرسشنامه در eSurveyCreator

طراحی شد و از طریق ایمیل برای شرکت کنندگان فرستاده شد تا به آن پاسخ دهند. ([www.esurveycreator.com](http://www.esurveycreator.com))

جدول ۹: بار عاملی بر اساس PCA

Components <sup>a</sup>	1	2	3	4	5
22	.694				
35	.692				
31	.680				
10	.650				
2	.604				
18	.592				
13	.531				
15	.509				
23	.489				
29		.759			
24		.743			
33		.740			
9		.684			
30		.647			
16		.638			
32		.608			
26			.772		
27			.755		
28			.752		
25			.711		
20			.572		
21			.531		
12			.529		
7				.832	
8				.743	
4				.737	
3				.661	
11				.469	
17				.455	
1					.722
14					.703
5					.688
6					.624
19					.581
34					.479

Note: Extraction method: Principle Component Analysis

<sup>a</sup> Five components extracted.



## ۸. ادراک معلمان

در رابطه با ۳۵ آیتم موجود در ۵ مولفه سازه، ما به دنبال یافتن میزان موافقت معلمان با عبارات پرسشنامه و مقدار ارزش عددی که به آن اختصاص می دهند بوده ایم. برای پاسخ به این سوال، نتایج تحقیق نشان داد که یک سوم عبارات موجود توسط بیش از ۸۰ درصد از پاسخ دهندگان ارزش گذاری بالایی را به خود اختصاص داد. در جدول شماره ۵ درصد معلمانی که در هر آیتم ارزش گذاری بالایی انجام دادند نشان داده شده است. به طور کلی بیش از ۸۰ درصد از پاسخ دهندگان ۹ تا از ۳۵ آیتم پرسشنامه را با «کاملاً موافقم» یا «موافقم» جواب دادند. که هفت آیتم مربوط به مولفه اول (گونه های انگلیسی)، یک آیتم مربوط به مولفه دوم (جهانی/بومی) و یک آیتم هم مربوط به مولفه چهارم (فرهنگ و هویت بود). همچنین الگوی عمومی پاسخ ها نشان می دهد که از میان ۵ آیتم دیگر که توسط ۶۰ درصد از پاسخ دهندگان خیلی «موافقم» و «موافقم» ارزش گذاری شدند سه آیتم متعلق به مولفه سوم (مدل زبان خارجی/زبان دوم) و دو آیتم متعلق به مولفه چهارم (هویت و فرهنگ) است. این دو گروه از آیتم ها در جدول ۱۰ و ۱۱ نشان داده شده اند. آیتم شماره ۱۰ که بالاترین میزان موافقت (۹۳ درصد) را به دست آورد به بررسی ادراک معلمان از تنظیم اهداف آموزشی می پردازد و اینکه معلمان باید معیارهایی را در نظر بگیرند که همه گونه های انگلیسی را ( فراتر از انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی) در برمی گیرد. علاوه بر آیتم شماره ۱۰، آیتم های ۳۱، ۲۲ و ۲۳ میزان مشابهی از موافقت را بدست آوردند که به ترتیب ۹۱، ۹۰ و ۹۰ درصد بوده است (جدول ۱۰).

از طرف دیگر آیتم شماره ۳ کمترین میزان موافقت (۴۶ درصد) را به خود اختصاص داد. این آیتم به بررسی میزان ادراک معلمان از این نکته می پردازد که از آنجایی که زبان ابزار اصلی برای نشان دادن جایی است که به آن تعلق داریم، گویشوران انگلیسی باید از این ابزار به شیوه خود و برای بیان هویت و ارزشهای فرهنگی خود بهره بگیرند. همراه با آیتم شماره ۳، آیتم شماره ۱۷ و آیتم های شماره ۱۴، ۵ و ۱۹ نیز میزان مشابهی از موافقت پاسخ دهندگان را به ترتیب با ۵۴، ۵۱، ۵۳ و ۵۷ درصد به خود اختصاص دادند (جدول ۱۱).

از مقایسه این دو جدول می توان نتیجه گرفت که اکثر معلمان زبان ایران موافقت زیادی با لزوم شناخت نیاز بکارگیری معیارهای گونه های مختلف انگلیسی ( و رای انگلیسی معیار)

در حرفه تدریس دارند. همچنین این مقایسه نشان می دهد که معلمان ایرانی برای وارد کردن و بکارگیری فرهنگ غیروومی به آموزش زبان انگلیسی و آموزش معیارهای مدل کاربر زبان خارجی/زبان دوم به یادگیرندگان، محافظه کارانه عمل می کنند.

جدول ۱۰: اصول جهانی - بومی سازی ارزش گذاری شده توسط بالاترین درصد معلمان

آیتم	ادارک(درصد) کاملا موافقم و موافقم
۱۰ معلمان باید با توجه به معیارهایی که شامل همه دنیای انگلیسی می شود و نه تنها با توجه به معیارهای زبان انگلیسی استاندارد (معیار) آمریکایی و بریتانیایی، اهداف آموزشی خود را تنظیم کنند.	۹۳
۳۱ انگلیسی که در مکانهایی مانند آسیا، آفریقا، هند غربی، فیلیپین و سنگاپور وجود دارد را نباید غیرواقعی و غیر استاندارد دانست.	۹۱
۲۲ دیگر تنها انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی وجود ندارد. گونه های متفاوتی از انگلیسی (هندی، نیجریه ای و ....) وجود دارند که دارای رشد مستقل و ویژگی های خاص خود هستند و به صورت افزایشی در حال تمایز می باشند.	۹۰
۲۳ آموزش زبان باید زبان آموزان را برای برقراری تعامل با دیگر گونه های زبان انگلیسی مهیا سازد.	۹۰
۹ آموزش زبان انگلیسی باید کاربرانی را تربیت کند که نسبت به اهمیت تاثیرگذاری جهانی و استقلال ملی آگاهی دارند.	۸۷
۳۵ گونه های زبان انگلیسی به یک اندازه مهم می باشند زبان آموزان باید معیارهای کاربردی، قراردادهای، دستور زبان گونه های بومی و غیر بومی زبان انگلیسی را یاد بگیرند.	۸۵
۱۵ انگلیسی باید یک زبان جهانی- بومی باشد. زبانی که حالت بین المللی دارد و در عین حال بیانگر فرهنگ و هویت کاربران غیر بومی خود است.	۸۳
۱۸ انگلیسی به عنوان زبان ارتباطات چند فرهنگی و چند ملیتی در بسیاری از نقاط دنیا در حال فاصله گرفتن از انگلیسی آمریکایی- بریتانیایی است. به همین منظور ما باید برای تبادل ایده ها، ارزشها و راه های زندگی در گونه بومی انگلیسی خود آموزش داده شویم و آمادگی حاصل کنیم.	۸۳
۷ در عصر ارتباطات بین فرهنگی کنونی، مردم به دنبال تبدیل شده به یک کاربر بومی زبان انگلیسی نیستند. بلکه آنها با افتخار مدعی فرهنگ و هویت بومی خود	۸۲

آیتم	ادارک (درصد) کاملا موافقم و موافقم
------	---------------------------------------

هستند. آنها بر این عقیده اند که کاربران غیربومی زبان انگلیسی به این زبان نیاز دارند تا در مورد خودشان صحبت کنند، سنت های بومی خود را توضیح دهند و عقاید خود را در سطح بین المللی مطرح کنند. بنابراین، لازم است که معلمان فرصتی برای دانش آموزان خود مهیا کنند تا در مورد کشور خود به زبان انگلیسی بنویسند، بخوانند و حرف بزنند.

جدول ۱۱: اصول جهانی - بومی سازی ارزش گذاری شده توسط کمترین درصد معلمان

آیتم	ادارک (درصد) کاملا موافقم و موافقم
۳	از آنجایی که زبان یک ابزار برای نشان دادن جایست که به آن تعلق داریم کاربران انگلیسی باید این ابزار را به شیوه خود برای بیان هویت و ارزشهای فرهنگی خود بکار گیرند.
۱۴	از آنجایی که کاربران زبان دوم/ زبان خارجی در برخی از فرآیندهای شناختی متفاوت از گویشوران تک زبانه زبان مادری هستند باید آنها را آن گونه که هستند پذیرفت نه اینکه آنها باید هر چه شبیه تر به انگلیسی زبانان شوند. همچنین نباید به آنها به عنوان گویشوران ناموفق زبان هدف نگاه کرد.
۵	در محیط آموزشی، معلمان باید اهداف را بر اساس عملکرد کاربران زبان دوم/ زبان خارجی در دنیا تلفیق کنند و موقعیت ها و نقش های آنان را وارد کلاس کنند و از زبان مادری یادگیرندگان برای فعالیت های آموزشی استفاده کنند.
۱۷	اکنون نیاز است که انگلیسی را به عنوان یک زبان چند فرهنگی ببینیم. معلمان به منظور آماده سازی زبان آموزان برای تعاملات بین المللی باید آن ها را نسبت به شباهت ها و تفاوت های فرهنگی آگاه سازند.
۱۹	چه بخواهیم و چه نخواهیم، زبان انگلیسی بر اساس یک زبان قبلی آموزش داده نمی شود و زبان دوم یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم/ زبان خارجی متفاوت است از آنهایی که به زبان اول صحبت می کنند. بنابراین، سطح نهایی یادگیری زبان دوم/ زبان خارجی باید بر اساس میزان دانش کاربران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/ زبان خارجی سنجیده شود نه بر اساس دانش گویشوران بومی زبان انگلیسی.

## ۹. بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی از مطالعه حاضر ارائه یک مدل و یک پرسش نامه معتبرسازی شده است که برای اولین بار ادراک معلمان از پدیده آموزش زبان جهانی-بومی را بررسی می کند و به عنوان یک ابزار سودمند در مطالعات این چینی در آینده مورد بهره برداری قرار بگیرد. از این رو، در ابتدا یک مدل فرضیه سازی شده و پس از آن یک پرسشنامه ایجاد شد. به عبارت دیگر، محققان پس از گذراندن گام های علمی به یک پرسشنامه پایا و روای آموزش زبان جهانی-بومی دست پیدا کردند. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که اگرچه این پرسشنامه در نوع خود اولین پرسشنامه است درجه بالایی از روایی و پایایی را در فرآیندهای آماری به خود اختصاص داد. همچنین نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه نشان داد که پرسشنامه با مدل فرضی انطباق دارد. مدل ساخته شده و معتبر شده و پرسشنامه این مطالعه کاربردهای فراوانی برای معلمان زبان خارجی ایران و محققانی که بعداً در این زمینه کار خواهند کرد دارد. به عبارت دیگر این پرسشنامه مزایای فراوانی نسبت به دیگر ابزارهای گردآوری داده در تحقیقات آموزش زبان جهانی-بومی دارد. در حقیقت از مزایای چنین پرسشنامه هایی می توان به سهولت و سرعت در جمع آوری داده ها و تولید نمره های عینی اشاره کرد. یکی دیگر از مزایای این پرسشنامه سهولت در قیاس گیری (تعمیم) داده ها است. توصیه می شود برای رفع نقص ناشی از گردآوری داده های پرسشنامه از ابزارهای مکمل مانند مصاحبه استفاده شود. همچنین، محققان دیگر محیط ها می توانند با الگوگیری از مراحل ساخت و معتبرسازی این پرسشنامه، مدل ها و پرسشنامه های مشابه ایجاد کنند. البته باید به متغیرهای محیطی توجه کرد و پایایی و روایی پرسشنامه را مجدد بررسی و کنترل کرد. اگرچه پایایی و روایی پرسشنامه و مدل از نظر آماری تایید شد، توصیه می شود برای امتحان کردن مدل و یا اضافه یا کم کردن آیتم هایی به آن مطالعات بیشتری انجام شود. و در پایان اینکه، پرسشنامه هایی از این نوع می تواند جهشی به سمت رویکردهای کمی در پژوهش در زمینه آموزش زبان جهانی-بومی باشد که به کمک آن می توان تصویری قابل فهم تر از آموزش زبان جهانی-بومی به دست آورد.

۱۰. پی‌نوشت‌ها

1. Globalization
2. English as Lingua Franca
3. Standard English
4. English Native Speakers
5. Localized English
6. Nonnative English Speakers
7. Glocalization
8. Qualitative
9. Quantitative
10. Interviewing
11. Diary studies
12. Ethnography
13. Applied Linguistics
14. Chinese Pidgin English
15. Chinglish
16. Chinese English
17. China English
18. Open-ended Questionnaires
19. English Varieties
20. Glocal Needs
21. Culture and Identity
22. L2/FL Model
23. Pilot Study
24. Exploratory factor analysis
25. Confirmatory factor analysis
26. Likert Scale
27. Normal Distribution
28. Face Validity
29. Content Validity
30. Reliability
31. Construct Validity
32. Internal Consistency
33. Sphericity Test of Bartlett
34. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
35. Principle Components Analysis (PCA) Method
36. Variable Communalities

## ۱۱. منابع

- قربان درودی نژاد، فرهاد؛ (۱۳۹۴). (( ساخت، رواسازی و پایاسازی پرسش نامه انگیزش و نگرش یادگیری زبان انگلیسی)). مجله جستارهای زبانی (پژوهشهای زبان و ادبیات تطبیقی سابق). د. ۶. ش. ۲. (خرداد و تیر). صص ۱۰۷-۱۲۸.

### References:

- Alderson, C. J., and Banerjee, J. (1996). How Might Impact Study Instruments Be Validated? Unpublished manuscript commissioned by UCLES.
- Alsagoff, L. (2010). Hybridity in ways of speaking: The glocalization of English in Singapore. In L. Lim, A. Pakir, and L. Wee (Eds.), *English in Singapore: Modernity and management* (pp. 109-130). Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Bamgbose, A. (2001). World Englishes and globalization. *World Englishes*, 20, 357-363.
- Bax, Stephen. (2003). "The End of CLT: A Context Approach to Language Teaching." *ELT Journal* 57 (3): 278-287.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Converse, J. M., and Presser, S. (1986). *Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire*. London: Sage.
- Dornyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. London: Routledge.
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London, UK: British Council.
- Holliday, Adrian. (1994). "The House of TESEP and the Communicative Approach: The Special Needs of State English Language Education." *ELT Journal* 48 (1): 3-11.
- Li, W. (1993). "China English and Chinglish." *Foreign Language Teaching and Research* 4: 18-24.
- Mauranen, A. (2007). *English as a lingua franca: Speakers not learner*. Retrieved from <http://www.academia.edu/1858131/>
- Modiano, M. (2001). Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 159-173.

- Murata, K., and Jenkins, J. (2009). *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step-by-step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. 3rd ed. McGraw Hill: Open University Press.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). London, UK: Sage.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11, 133–158.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
- Seidlhofer, B. (2009). World Englishes and English as a lingua franca: Two frameworks or one? In T. Hoffmann and L. Siebers (Eds.), *World Englishes—Problems, properties and prospects*. (pp. 376–379). Amsterdam: John Benjamins.
- Sharifian, F. (2010). Glocalization of English in world Englishes: An emerging variety among Persian speakers of English. In M. Saxena & T. Omoniyi (Eds.), *Contending with globalization in world Englishes* (pp. 137-158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Shi, X. (2013). The glocalization of English: A Chinese case study. *Journal of Developing Societies*, 29, 89-122.
- Sung, K.Y. (2010). “Promoting Communicative Language Learning Through Communicative Tasks.” *Journal of Language Teaching and Research* 1 (5): 704–713.
- Swales, J. (2004). *Research genres*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trudgill, P., and Hannah, J. (2002). *International English: A guide to varieties of standard English*. London, UK: Arnold.

**Authors:**

**1. Esmail Ali Salimi (Corresponding Author)**

**Affiliation:** *Assistant Professor at English Language and Literature  
Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran*

**Email:** easalimi@atu.ac.ir

**2. Mohammad Meisam Safarzadeh**

**Affiliation:** *PhD candidate at English Language and Literature  
Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran*

**Email:** mm.safarzadeh.atu@gmail.com

نسخه پیش از انتشار