



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د، ۹، ش ۴ (پیاپی ۴۶)، مهر و آبان ۱۳۹۷، صص ۱۵۷-۱۸۰

از جهانی سازی تا جهانی - بومی سازی: بررسی ادراک (آگاهی) معلمان زبان انگلیسی ایران از آموزش زبان جهانی - بومی

اسمعیل علی سلیمی^{۱*}، محمدمیثم صفرزاده^۲

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۷/۳/۱۲

دریافت: ۹۶/۱۱/۲۱

چکیده

مطالعه حاضر اولین تلاش برای ارائه یک مدل فرضی و یک پرسشنامه در زمینه آموزش زبان جهانی - بومی است که به تولید ابزار لازم و جمع آوری نظام یافته داده های حاصل از بررسی درک معلمان از آموزش زبان جهانی بومی در ایران منجر می شود؛ به همین دلیل در ابتدا یک مدل فرضی برانگاشته شد و محققان پس از طی گام های علمی درصدد ایجاد یک پرسشنامه 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 پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل عاملی اکتشافی معیارهای عاملیت-پذیری رعایت شد. سپس محققان با استخدام روش تجزیه و تحلیل مؤلفه های اصلی، پنج عامل را شناسایی کردند. از ضریب کرونباخ آلفا برای اندازه گیری پایایی درونی پرسشنامه استفاده شد. نتایج حاصل از این اندازه گیری نشان داد که پایایی درونی کل پرسشنامه ۰.۹۶ و برای پنج مؤلفه شناسایی شده است که به عنوان زیر - مقیاس های پرسشنامه آموزش زبان جهانی - بومی به شمار می روند، به ترتیب برابر با ۰.۸۹، ۰.۹۲، ۰.۸۸، ۰.۸۹ و ۰.۸۷ است. بعد از انجام آنالیز عاملی اکتشافی، برای بررسی انطباق داده های پرسشنامه با مدل فرضی که در ابتدای مطالعه معرفی شد، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. سپس نسخه نهایی پرسشنامه بین ۲۷۰ نفر از معلمان زبان توزیع شد تا داده های لازم برای بررسی انطباق مدل با داده های به دست آمده مورد بررسی قرار گیرد. نتایج حاصل از مطالعه نشان

داد اگرچه این پرسشنامه اولین پرسشنامه در نوع خود است؛ ولی بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل‌های آماری، از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است. این مدل می‌تواند کاربردهای زیادی برای معلمان زبان انگلیسی ایران و محققان آینده داشته باشد.

واژه های کلیدی: جهانی - بومی سازی، آموزش زبان، ادراک معلم، پرسشنامه، روایی، پایایی.

۱. مقدمه

جهانی سازی^۱ و حرکت به سمت یک اجتماع بین المللی به هم پیوسته از طریق تغییرات بزرگ در حوزه فناوری از قبیل پیشرفت‌های ارتباطات دیجیتال، انتقال پیوسته حجم زیادی از داده‌ها در سرتاسر جهان و پیشرفت‌های صنعت حمل و نقل که موجب تسهیل، ارزان شدن و تسریع جابه جایی مسافران و کالاها شده است، پشتیبانی شده است. این جهانی سازی سبب ایجاد سطوحی از تعاملات بین افراد با ملیت‌ها، فرهنگ‌ها و قومیت‌های گوناگون شده است که با گذشته قابل قیاس نیست (Graddol, 1997, 2006; Murata & Jenkins, 2009). اگرچه برقراری ارتباط موفق در گذشته یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های یک تعامل اجتماعی کارا بوده است؛ ولی در سال‌های اخیر، همین برقراری ارتباط موفق به یک ویژگی حیاتی تبدیل شده است. هم‌نوا با فرایند جهانی سازی، «انگلیسی به عنوان زبان بین المللی^۲» خود را به عنوان رایج‌ترین زبان در تعاملات علمی و تجاری به اثبات رسانده است (Bamgbose, 2001; Graddol, 1997, 2006; Murata & Jenkins, 2009; Seidlhofer, 2001, 2004, 2009).

اخیراً، پدیده زبان «انگلیسی به عنوان زبان بین المللی»، به یک تغییر در پارادیم منجر شده است؛ تغییری که در آن غلبه زبان انگلیسی معیار^۳، توسط گویشوران با زبان مادری انگلیسی^۴، تغییر یافته است و پذیرش گونه‌های رایج زبان انگلیسی بومی شده^۵ را سبب شده است (Murata & Jenkins, 2009). این نگاه انقلابی موجب قدرت بخشیدن به گویشوران غیربومی زبان انگلیسی^۶ 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 می‌رفتند (Mauranen, 2007). در این چشم‌انداز کاربری‌های بومی شده زبان انگلیسی نقص یا خطا به حساب نمی‌آیند؛ بلکه به عنوان گونه‌های اختصاصی زبان انگلیسی که در نوع خود

مشروعیت دارند، به‌شمار می‌روند. بی‌توجهی به استفاده زبان متناسب با نیازهای بومی از عوارض تأکید بیش از حد بر نیازهای زبانی جهانی است. به‌دلیل اهمیت مؤلفه‌های محیط هدف که توسط تفاوت‌های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی تعیین می‌شوند، معرفی یک زبان خارجی که متناسب با محیط هدف است، حیاتی به‌نظر می‌رسد (Bax 2003; Holliday 2010; Sung 1994). بر اساس بکس (2003: 248)، «محیط اولین چیزی است که باید قبل از هر تصمیم روش‌شناختی یا زبانی مورد نظر قرار داد ... توجه به محیط در هر مکانی باعث سودمندتر شدن آموزش زبان در آن مکان خواهد شد».

بی‌شک رشد پدیده «انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی» دستاوردهای مهمی را برای کاربران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی به همراه داشته است (Mauranen, 2007)؛ برای مثال، ناتوانی این کاربران در تولید لهجه شبه - بومی (نزدیک به لهجه بومی زبان انگلیسی) دیگر نقطه‌ضعف به‌شمار نمی‌رود. امروزه، این کاربران می‌توانند انگلیسی را به سادگی و با انعطاف بیشتری برای اهداف ارتباطی خود به‌کار بگیرند؛ بنابراین، کاربرد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی، به لطف کاربران خود در سرتاسر دنیا، غنی‌تر شده و گسترش گونه‌های متفاوت زبان انگلیسی، و رای گونه‌های سنتی انگلیسی آمریکایی/بریتانیایی را سبب شده است. با وجود موج مثبتی که توسط این پدیده به‌دست آمده است، نیازمند ایجاد فهمی مشترک از مسیر صحیح حرکت به‌سمت زبان انگلیسی جهانی هستیم. نگاهی به پیشینه ادبی تحقیق در این زمینه نشان می‌دهد که هنوز بسیاری از مسائل آموزشی وجود دارد که باید مورد ملاحظه قرار گیرند؛ برای مثال، بسیاری از کاربران، فراگیران و معلمان زبان انگلیسی تمایل و احساس نیاز به‌سوی استفاده از زبان انگلیسی استاندارد (انگلیسی آمریکایی/بریتانیایی) را دارند (Modiano, 2001; Seidlhofer, 2001, 2004; Trudgill & Hannah, 2002). به هر حال، معلمان انگلیسی برای تصمیم‌گیری در مورد اینکه به دانش‌آموزان 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 گونه‌های بومی زبان انگلیسی در برنامه تحصیلی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است. جامعه‌شناس رونالد رابرتسون^۷ (۱۹۹۵: ۲۵) مفهوم جهانی-بومی‌سازی

را ابداع کرد، مفهومی که نقطه‌های مشترک فراوانی با پدیده «انگلیسی به عنوان زبان بین-المللی» دارد. او «جهانی - بومی سازی»^۸ را بدین نحو مطرح می‌کند: «وجود هم‌زمان نیازهای جهانی شدن و نیازهای محیط - خاص (بومی) را جهانی - بومی سازی می‌گویند». همچنین سولز^۹ (11: 2004) با بیان اینکه بین جهانی سازی و بومی سازی تفاوت‌هایی وجود دارد، جهانی - بومی سازی را یک انشعاب دوشاخه‌ای می‌داند که از انشعاب قدرتمند تاریخی موجود متمایز است که در دو جهت حرکت می‌کند: یکی به سمت بالا با هدف ایجاد جهانی که به سرعت تحت سیطره نهادها و مؤسسات چند ملیتی و فراملیتی قرار گرفته است و یکی به سمت پایین با هدف نیل به سمت آرمان‌های منطقه‌ای، بازاریابی مکانی و مسائل بومی. به طور خلاصه، پدیده «انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی» و «جهانی - بومی سازی» این است که نگرش‌های جهانی را با نیازهای بومی تلفیق کرد. همانند دیگر کشورهای جهان پدیده‌های «انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی» 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 یافته‌های حاصل از این بررسی بینش ما در مورد طراحی مناسب‌تر برنامه‌های آموزشی برای محیط ایران را افزایش می‌دهد و به معلمان زبان انگلیسی کمک می‌کند تا نقش خود را در آموزش زبان بهتر دریابند.

با وجود فاکتورهای مثبت رویکردهای کیفی^{۱۰}، یک بررسی اجمالی در پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که اغلب تحقیقات انجام شده در این زمینه در انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به کمک رویکردهای کمی^{۱۱} انجام گرفته است. تحقیقات انجام شده در حوزه زبان انگلیسی نیز متأثر از این نگاه بوده است و بیشتر تحقیقات انجام شده در سال‌های اخیر کمی بوده است. این گرایش به سمت روش‌های کمی عمدتاً به این دلیل بوده است که روش‌های کیفی مانند مصاحبه^{۱۲}، خاطره‌نگاری^{۱۳} و قوم‌نگاری^{۱۴}، با وجود مفید بودن، در اجرا با دشواری‌هایی روبه‌رو هستند. بنابراین، طراحی یک قالب کاری که این نقطه ضعف را نداشته باشد، بسیار مؤثر خواهد بود. قربان درودی‌نژاد (۱۳۹۴) در مقاله خود پرسش‌نامه را ابزاری پرتعداد بین متخصصان زبان‌شناسی کاربردی^{۱۵} در کشورهای مختلف در انجام پژوهش‌های زبانی مطرح می‌کند. با توجه به مباحث مطرح شده، تحقیق حاضر یک تحقیق سه

مرحله‌ای است که سه هدف عمده را دنبال می‌کند. هدف اول این مقاله ارائه یک مدل از جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان در ایران است. در دومین گام از این مطالعه که متضمن هدف دوم است، برای آزمایش مدل طراحی‌شده، یک پرسش‌نامه طراحی و اعتبارسنجی می‌شود. در گام سوم نیز پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده مورد استفاده قرار گرفته است تا میزان انطباق داده‌ها با مدل فرضی مشخص شود. با توجه به آنچه گفته شد، پرسش اصلی تحقیق را می‌توان این‌گونه مطرح کرد:

آیا داده‌های به‌دست آمده از پرسش‌نامه طراحی‌شده بر اساس مدل فرضی آموزش زبان جهانی-بومی با مدل فرضی انطباق دارد؟
فرضیه تحقیق نیز این خواهد بود که نتایج به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه با مدل فرضی انطباق دارد.

۲. پیشینه پژوهش

مفهوم جهانی-بومی‌سازی برای نخستین‌بار برای توصیف شرکت‌های خدماتی و کالایی چندملیتی استفاده شد که ضمن سازگارسازی خود با محیط‌های خاص فرهنگی بومی، خط-مشی‌های توسعه جهانی را دنبال می‌کردند (Robertson, 1995). مک دونالد^{۱۶}، استارباکس^{۱۷}، کی اف سی^{۱۸} و وندیز^{۱۹} شرکت‌های بزرگ بین‌المللی بودند که منوی خود را با ذائقه بومی سازگار کردند و موجبات جهانی-بومی‌سازی در کسب و کار را محقق ساختند. پس از آن، مفهوم جهانی-بومی‌سازی به دیگر زمینه‌ها وارد شد. در ارتباط با جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان انگلیسی، همانند دیگر نقاط دنیا، باید به این نکته توجه کرد که هدف از بومی‌سازی زبان صرفاً برقراری ارتباطات بین‌المللی نیست؛ بلکه بومی‌سازی با هدف برقراری تعاملات درون ملی انجام می‌گیرد؛ برای مثال، استرالیایی‌های بومی برای رفع نیازهای ارتباطی بین‌فرهنگی و درون‌فرهنگی خود گونه‌هایی از زبان انگلیسی را به‌وجود آوردند که به‌طور هم‌زمان با هنجارهای بومی و جهانی منطبق بود (Sharifian, 2010). درحقیقت، استرالیایی‌ها معیارهای جهانی را به استخدام درآوردند تا با افراد دیگر کشورها تعامل برقرار کنند و در عین حال با به‌کارگیری معیارهای بومی درصدد برقراری ارتباط با افراد مختلف قبایل بومی در درون کشور برآمدند؛ برای مثالی دیگر، جهانی-بومی‌سازی

زبان انگلیسی در سنگاپور نیز اتفاق افتاده است، کشوری که در آن زبان های اول فراوانی وجود دارد. در بررسی این پدیده در سنگاپور، آلساگف^{۲۰} (2010) 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 با وجود میزانی از تفاوت بین آن ها نمی توان آن ها را دو شق متفاوت زبان انگلیسی معیار و زبان انگلیسی غیرمعیار نامید.

علاوه بر آن، بر اساس نظر شی (2013) در چین، به عنوان مثال دیگری از کشورهایی که در آن گونه های متفاوتی از زبان انگلیسی بومی شده مورد استفاده قرار می گیرد، می توان به گونه های بومی شده از جمله انگلیسی پیچین چینی^{۲۱}، چینی- انگلیسی^{۲۲}، انگلیسی چینی^{۲۳} و انگلیسی کشور چین^{۲۴} اشاره کرد که در درجه های مختلفی از فاصله از انگلیسی معیار قرار دارند. لی^{۲۵} (1993) در یک دسته بندی، انگلیسی پیچین چینی و چین- انگلیسی را به عنوان فاصله دارترین (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. روش پژوهش

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. اگرچه مصاحبه و قوم نگاری دو ابزار سودمند تحقیقی به شمار می روند؛ اما اجرا و نمره گذاری آن ها بسیار وقت گیر و هزینه بر است. راه حل این مشکلات را

می‌توان در به‌کارگیری یک پرسش‌نامه اعتبارسنجی‌شده یافت. مطالعات زیادی از مزایای استفاده از پرسش‌نامه، به‌عنوان یک ابزار جمع‌آوری داده‌های نگرشی، بهره گرفته‌اند؛ اما این مطالعات معمولاً از پرسش‌نامه‌های بازپاسخ^{۳۶} استفاده کرده‌اند و اطلاعات زیادی درمورد معیارهای پایایی و روایی آن‌ها در دسترس نیست. علاوه بر آن، تعدادی از محققان منحصراً علاقه‌مند به استفاده از روش‌های کیفی در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و یا زبان خارجی بوده‌اند و علاقه کمتری نسبت به استفاده از روش‌های ترکیبی و یا روش‌های کمی از خود نشان داده‌اند؛ اما امروزه از آنجایی که تحقیقات در حوزه آموزش زبان، سازه‌های انتزاعی پیچیده‌ای دارد که به مقیاس‌های قابل اندازه‌گیری تبدیل شده‌اند، استفاده از روش‌های ترکیبی یا روش‌های کمی می‌تواند فهم کامل‌تری از ادراک معلمان از پدیده‌های گوناگون را حاصل کند. نگاهی دقیق‌تر به موضوع نشان می‌دهد که رشته‌های نزدیک به آموزش زبان مانند انسان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی خود از پیشروهای به-کارگیری روش‌های ترکیبی کمی و کیفی برای به‌دست آوردن ادراک معلمان از مسائل گوناگون آموزش زبان بوده‌اند؛ به‌همین منظور، مطالعه حاضر تلاشی است تا به بررسی ادراک معلمان زبان ایرانی از جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان در کشور بپردازد. گفتنی است تاکنون هیچ پرسش‌نامه اعتبارسنجی‌شده‌ای برای بررسی ادراک معلمان از آموزش زبان جهانی-بومی در محیط ایران تولید نشده است؛ به‌همین منظور، محققان در مطالعه حاضر، پس از طی مراحل علمی، به‌دنبال ساخت یک پرسش‌نامه اعتبارسنجی‌شده با موضوع آموزش زبان جهانی-بومی بوده‌اند تا برای اولین بار ادراک معلمان از این پدیده را بسنجند. این ابزار کمک بسیاری برای کسانی خواهد بود که در آینده در محیط ایران در این زمینه پژوهش انجام خواهند داد.

۴. پرسش‌نامه آموزش زبان جهانی-بومی

در زبان‌شناسی کاربردی برای انجام نظرسنجی‌ها در مقیاس‌های بزرگ ساخت یک پرسش-نامه معتبر و پایا می‌تواند بسیار کمک‌کننده باشد؛ اما برای ساخت چنین پرسش‌نامه‌ای بسیاری از متغیرهای محیطی را باید در نظر گرفت؛ از این رو، سازه پرسش‌نامه آموزش زبان جهانی-بومی و مؤلفه‌های آن را می‌توان با در نظر گرفتن ملاحظات فرهنگی، جامعه-

شناختی، زبان شناختی و ملاحظات مرتبط با هویت تعریف کرد؛ به همین دلیل، محققان تلاش کرده اند که پرسش نامه ای تولید کنند که دربردارنده همه مؤلفه های مرتبط با آموزش زبان جهانی- بومی سازی در ایران باشد. برای نیل به این هدف گام های مهمی برداشته شد و ماهیت تکراری فرایندها مد نظر قرار گرفت. برای استقرار قالب کاری نظری مطالعه در ابتدا مطالعات انجام شده در این زمینه و نظریه های مرتبط با آن بررسی شد (2010Alsagoff, Bamgbose, 2001; Graddol, 1997, 2006; Li, 1993; Murata & Jenkins, 2009; Shi, 2013; Sharifian, 2010; Robertson, 1995).

پس از بررسی پیشینه مرتبط با تحقیق تعدادی از مؤلفه ها که دربردارنده مفهوم آموزش زبان جهانی- بومی بودند شناسایی شد. از مشاوره یک تیم از کارشناسان زبان شناسی کاربردی برای بررسی صحت و مرتبط بودن مؤلفه ها با سازه مورد نظر بهره گرفته شد. پس از جمع آوری نظرات گوناگون کارشناسی، با انجام تغییرات لازم، مؤلفه ها اصلاح و تنظیم مجدد شدند. با بررسی پیشینه تحقیق درباره آموزش زبان جهانی- بومی، پنج مؤلفه گوناگون شامل گونه های انگلیسی^{۲۷}، نیازهای جهانی- بومی^{۲۸}، انگلیسی معیار، فرهنگ و هویت^{۲۹} و مدل زبان دوم/ زبان خارجی^{۳۰} شناسایی و انتخاب شدند.

مؤلفه اول یا همان گونه های زبان انگلیسی بیانگر این عقیده است که گونه های زیادی از زبان انگلیسی علاوه بر زبان انگلیسی امریکایی و زبان انگلیسی بریتانیایی وجود دارند. مؤلفه دوم یا همان نیازهای جهانی- بومی نیز بیانگر این حقیقت است که نظریه پردازان، سیاستگذاران، 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. مؤلفه سوم، انگلیسی معیار، به بررسی این عقیده می پردازد که درحقیقت آموزش زبان نباید منعکس کننده مهارت های گویشوران زبان انگلیسی معیار باشد، بلکه مهارت های 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. مؤلفه چهارم، فرهنگ و هویت، نیز به این حقیقت اشاره دارد که در عصر ارتباطات بین فرهنگی کنونی مردم دیگر به دنبال هرچه 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 مؤلفه پنجم آن است که به بررسی این نکته بپردازد که انگلیسی دیگر متعلق به گویشوران انگلیسی زبان بریتانیایی و امریکایی نیست، بلکه متعلق به

همه کسانی است که از آن استفاده می‌کنند و می‌توانند آن را متناسب با نیازهای ارتباطی خود تغییر دهند. جدول شماره ۱ نشان‌دهنده تعریف هر یک از مؤلفه‌های پنج‌گانه است.

جدول ۱: مؤلفه‌های پرسش‌نامه آموزش زبان جهانی- بومی و تعاریف آن‌ها
Table 1: The Language education Glocalization questionnaire components and definitions.

مؤلفه	تعاریف
گونه‌های انگلیسی	معتقد بودن به این حقیقت که دیگر انگلیسی امریکایی و بریتانیایی تنها گونه‌های انگلیسی نیستند. گونه‌های مختلفی از زبان انگلیسی (مانند انگلیسی نیجریه‌ای، هندی و آفریقایی) وجود دارند که رشد مستقل و ویژگی‌های خاص خود را دارند که به صورت پیوسته در حال تغییر هستند.
نیازهای جهانی- بومی	معتقد بودن به این حقیقت که در فرایند جهانی- بومی‌سازی باید آموزش زبان را به صورت هدفمند هدایت کرد تا به صورت هم‌زمان نیازهای جهانی و بومی پوشش داده شوند.
انگلیسی معیار	معتقد بودن به این حقیقت که تاکنون آموزش زبان منعکس‌کننده چیزهایی بوده است که گویشوران بومی زبان انگلیسی انجام داده‌اند نه مواردی که کاربران ماهر زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی (کاربرانی که زبان انگلیسی زبان مادری آن‌ها نیست) انجام داده‌اند. آموزش زبان به موارد مرتبط با این کاربران تنها به صورت غیرمستقیم توجه کرده است.
فرهنگ و هویت	معتقد بودن به این حقیقت که مردم در عصر ارتباطات بین فرهنگی کنونی دیگر به دنبال هر چه شبیه‌تر شدن به یک کاربر بومی زبان انگلیسی معیار نیستند؛ بلکه آن‌ها با افتخار مدعی فرهنگ و هویت بومی خود هستند.
مدل زبان دوم/ زبان خارجی	معتقد بودن به این حقیقت که انگلیسی دیگر به گویشوران بومی بریتانیایی یا امریکایی تعلق ندارد؛ بلکه انگلیسی متعلق به هر کسی است که از آن استفاده می‌کند؛ بنابراین، کاربران زبان انگلیسی باید آن را مرتبط با نیازهای ارتباطی خود تغییر دهند.

۵. تولید ابزار و معتبرسازی آن

از آنجایی که پیشینه مرتبط با تحقیق نشان داد که هیچ پرسش‌نامه‌ای برای بررسی ادراک معلمان از آموزش زبان جهانی- بومی وجود ندارد، محققان تصمیم گرفتند که یک پرسش-

نامه تولید کنند تا اهداف مطالعه را محقق سازد. بر اساس درنیه^{۳۱} (1010) ساخت پرسش نامه یک فرایند گام به گام و مرحله ای است و کیفیت پرسش نامه نهایی بستگی به کیفیت گام های سپری شده دارد؛ بنابراین، همه گام های فرایند ساخت پرسش نامه و معتبر سازی آن براساس دستورالعمل های موجود در راهنمای ساخت پرسش نامه درنیه (۲۰۱۰) و برون^{۳۲} (2001) 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 پیشینه تحصیلاتی، سن، تجربه تدریس و جنسیت های متفاوت داشتند. تعداد معلمان شرکت کننده در مطالعه آزمایشی^{۳۳} ۴۰ نفر و تعداد شرکت کنندگان در گام تعیین روایی پرسش نامه ۱۱۰ نفر بودند. همچنین، تعداد شرکت کنندگان در مرحله تحلیل عامل اکتشافی^{۳۴} ۱۸۰ نفر و در مرحله تحلیل عامل تأییدی^{۳۵} ۲۷۰ نفر بوده است.

۷. ساخت پرسش نامه

برای تولید و جمع آوری داده های نظام یافته از ادراک معلمان از پدیده حاضر، پرسش نامه آموزش زبان جهانی- بومی طراحی شد. پرسش نامه برپایه ارزش های خود- گزارش شده معلمان استوار بود. این پرسش نامه شامل سه زیربخش بود: اطلاعات شخصی، آیتم ها (که به شکل ۳۵ عبارت درمورد آموزش زبان جهانی- بومی بیان شده بودند) و بخش ایده های معلمان که در آن از معلمان خواسته شده بود تا نظرات خود را درمورد ه عبارت که هر کدام از آنها نماینده یکی از پنج مؤلفه پرسش نامه بود به صورت تفصیلی بیان کنند. مقاله حاضر داده هایی را 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 "کاملاً موافقم"، "موافقم"، "کمی موافقم"، "کمی مخالفم"، "مخالفم"، و "کاملاً مخالفم" بوده است. برای ساخت آیتم های پرسش نامه و در فرایند عملیاتی سازی آنها، از دیدگاه های تجربی و مفهومی موجود در پیشینه تحقیق بهره برداری شد.

قبل از هر چیز، مدل‌ها و قالب‌های کاری آموزش زبان جهانی- بومی - که براساس آن‌ها ساخت پرسش‌نامه و آیتم‌های آن انجام پذیرفت - توصیف شده است. سپس باتوجه به پرسش‌های تحقیق، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های پرسش‌نامه که معطوف به ارزش- گذاری معلمان از جنبه‌های مختلف آموزش زبان جهانی- بومی است، ارائه می‌شود؛ سپس نتایج حاصل از تحلیل عاملی که به منظور مشخص کردن ابعاد پدیده آموزش زبان جهانی- بومی انجام گرفت ارائه می‌شود. متعاقباً، این عامل‌ها در تحلیل خوشه‌ای قرار می‌گیرند تا نمایه‌های ارزش‌های گزارش‌شده آموزش زبان جهانی- بومی تولید شوند. این ارزش‌های گزارش‌شده بیانگر تفاوت‌های موجود در بین معلمان هستند.

۷-۱. ساخت آیتم‌ها

برای ساخت هر ابزاری مرور پیشینه ادبی تحقیق، اولین گام به‌شمار می‌رود. هدف از انجام این گام ۱. این است که بررسی شود آیا ابزاری در این زمینه وجود دارد و اگر وجود دارد چه ویژگی‌هایی دارد و ۲. تعیین یک قالب کاری نظری خوب برای ابزار درحال ساخت است. مطالعه حاضر پیش‌تر نسبت به انجام این دو گام اهتمام داشته است؛ بنابراین، براساس مدل فرضی، مجموعه‌ای از آیتم‌ها تولید شدند. برای این منظور نمونه‌برداری محتوایی و مقیاس‌های چند- آئمی به‌کارگیری شدند. در این گام چند آئتم جدید تولید شدند؛ زیرا این آیتم‌ها محدوده هدف را بهتر اندازه‌گیری می‌کردند و محققان نیز می‌دانستند که برخی از آیتم‌ها در مرحله مطالعه آزمایشی حذف می‌شوند. در مرحله ساخت آیتم‌ها محققان تلاش کردند تا با به‌کارگیری زبان ساده و قابل فهم باعث ابهام در فهم پاسخ‌دهندگان نشوند. همچنین تلاش شد تا از ساخت آیتم‌های دووجهی که هم‌زمان دو پرسش را طرح می‌کنند خودداری شود. در پایان، محققان تلاش کردند که پرسش‌نامه بیش از حد طولانی نباشد؛ به- همین منظور پرسش‌هایی که هم‌پوشانی داشتند، حذف شدند.

۷-۲. انتخاب و مناسب‌سازی مقیاس درجه‌بندی

مطالعه حاضر از مقیاس لیکرت^{۳۶} به‌عنوان محبوب‌ترین و رایج‌ترین مقیاس درجه‌بندی استفاده کرد که شامل شش گزینه از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" بود. البته محققان در

ابتدا یک پرسش نامه پنج گزینه ای انتخاب کردند؛ ولی از آنجایی که احتمال می رفت 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 ای استفاده کنند تا جلوی طفره رفتن از پاسخ را بگیرند و نیز داده هایی با توزیع نرمال^{۳۷} به دست آورند. برای نمره گذاری آیتها 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 براساس سال و میزان زندگی در خارج از کشور (زندگی در کشورهای انگلیسی زبان) براساس سال، اطلاعاتی بودند که این بخش از پرسش نامه درصدد جمع آوری آنها بود.

۴-۷. واریسی کردن و بازبینی آیتها

آیتها پس از تولید به یک هیئت شش نفره داده شدند تا درستی و فهم پذیری آنها بررسی شود. اعضای این هیئت متخصصانی در زبان شناسی کاربردی بودند. این هیئت در مورد کم و اضافه کردن آیتها تصمیمات لازم را گرفتند. پس از بررسی های انجام شده از میان ۶۰ آیت تولید شده تنها ۳۵ آیت مورد تأیید آنها قرار گرفت. ۲۵ آیت خارج شده براساس نظرات هیئت مشورتی به دلایلی مانند ابهام، حشو، نامرتب بودن و طولانی بودن حذف شدند.

۵-۷. تحلیل آیتها و مطالعه آزمایشی

قبل از اینکه مطالعه آزمایشی (به کارگیری آزمایشی) پرسش نامه را انجام دهیم نکته های دیگری را مورد ملاحظه قرار دادیم. در ابتدا تلاش کردیم تا حد امکان پرسش نامه را کوتاه کنیم. البته در این میان توجه کافی برای حفظ نکته های کلیدی صورت گرفت. در عین حال محققان تلاش کردند که پرسش نامه را به گونه ای طراحی کنند که کامل کردن آن بیش از ۲۰ دقیقه طول نکشد؛ زیرا در غیر این صورت، پاسخ دهندگان برای پاسخ دادن به پرسش نامه بی میل می شوند. برای اینکه پاسخ دهندگان در پاسخ به آیتها احساس امنیت کنند هیچ الزامی برای وارد کردن نام و هویت آنها وجود نداشت. همچنین، در حین توزیع پرسش نامه، عنوان آن (جهانی-بومی سازی آموزش زبان)

حذف شد تا پاسخ‌دهندگان تحت تأثیر آن قرار نگیرند. با درنظر گرفتن همه این موارد، مطالعه (به-کارگیری) 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 به‌دست‌آمده در مرحله به‌کارگیری آزمایشی برخی از آیتم‌ها اصلاح شدند.

۶-۷. اندازه‌گیری شاخص‌های پایایی

از ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی درونی پرسش‌نامه استفاده شد. براساس نظر درنیه (2010) اندازه قابل پذیرش برای شاخص پایایی پرسش‌نامه باید بالاتر از ۰.۶۰ باشد. مطالعه حاضر نیز همین شاخص را برای میزان پذیرش پایایی در نظر گرفت. پرسش‌نامه شامل ۳۵ آیتم بود که بین ۱۱۰ معلم از جامعه هدف توزیع شد. نتایج آزمون کرومباخ آلفا نشان داد که پایایی درونی برای کل پرسش‌نامه ۰.۹۰ و برای پنج مؤلفه که زیربخش‌های پرسش‌نامه هستند 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: شاخص‌های پایایی مؤلفه‌ها
Table 2: Components reliability indices

مؤلفه	آیت‌ها	روایی
۱	۱۰، ۲۰، 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. معتبرسازی پرسش‌نامه

فرایند معتبرسازی پرسش‌نامه براساس الدرسون و بنرجی^{۳۸} (1996) و کانورس و پرسر^{۳۹} (1986) انجام گرفت. برای تحقق روایی صوری^{۴۰} پرسش‌نامه محققان تلاش کردند تا پرسش-نامه را به‌گونه‌ای طراحی کنند که جانمایی مناسب، اندازه و نوع قلم مناسب، طول معقول و... داشته باشد؛ سپس برای تحقق روایی محتوایی^{۴۱} از تیم مشورتی خواسته شد تا نظر خود را درمورد اینکه آیا آیت‌ها به‌درستی پدیده آموزش زبان جهانی- بومی را اندازه‌گیری می‌کنند

ارائه دهند. همچنین از آن‌ها خواسته شد تا درمورد انتخاب واژگان و جمله بندی آیتم‌ها و دستورالعمل‌های 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. براساس اطلاعات به دست آمده در این گام محققان اصلاحاتی را در برخی از آیتم‌ها انجام دادند و جمله بندی برخی از آیتم‌ها را تغییر دادند. گفتنی است تعیین روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه قبل از اندازه گیری پایایی^{۴۲} پرسش‌نامه انجام گرفت. پس از طی همه این گام‌ها، از میان ۵ مؤلفه پرسش‌نامه، ۳۵ آیت‌م نهایی شدند.

برای بررسی اعتبار سازه (روایی ساخت)^{۴۳}، از یک فرایند دو مرحله ای استفاده شد. در ابتدا تناسب پرسش‌نامه با نظریه های آموزش زبان جهانی- بومی موجود در پیشینه تحقیق بررسی شد؛ سپس در دو اجرای متفاوت، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت تا روایی ساخت از نظر آماری بررسی شود. قبل از انجام تحلیل عاملی برخی از معیارها باید محقق شود. ارزیابی مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی اولین گام بود. برای تحقق این گام به دو معیار نیاز داشتیم. اندازه نمونه و میزان همخوانی بین متغیرها یا آیتم‌ها (Pallant, 2007: 180).

در رابطه با اندازه نمونه بین محققان اختلاف نظرهای فراوانی هست؛ اما نظر مورد اجماع این است که اندازه نمونه هرچه بزرگتر باشد بهتر است. در مطالعه حاضر از معیار ۵ - ۱۰ پاسخ‌دهنده برای هر آیت‌م استفاده شد. این معیار در گام تحلیل عاملی اکتشافی رعایت شد به-طوری که در این گام ۱۸۰ پاسخ‌دهنده شرکت کردند. پایایی درونی^{۴۴} آیتم‌های پرسش‌نامه به-منظور کنترل تناسب داده‌ها معیار دیگری بود که قبل از تحلیل عاملی بررسی شد. این معیار توسط آزمون‌های بارتلت^{۴۵} و کیسر- میر (KMO)^{۴۶} کنترل شد. برای مشخص کردن فاکتورپذیری (عامل‌پذیری) داده‌ها، آزمون بارتلت باید 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 داده‌ها برای تحلیل عاملی زیر سؤال می‌رود. جدول شماره ۳ نشان‌دهنده نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO برای مطالعه حاضر است که برای شاخص KMO برابر با ۰.۸۴ و برای آزمون بارتلت معنادار است ($p=0.00$). با درنظر گرفتن این مقادیر، می‌توان فرض کرد که فاکتورهای (مؤلفه‌های) مهمی در داده‌ها وجود دارند که باید کشف شوند.

جدول ۳: نتایج تست‌های بارتلت و KMO

Table 3: KMO and Bartlett's test results

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

۸-۷ تحلیل عامل اکتشافی

پس از اینکه معیارهای فاکتورپذیری داده‌ها رعایت شد، محققان با استفاده از روش تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA)^{۴۷} تحلیل فاکتور (عامل) را انجام دادند. برای تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه تعداد فاکتور استخراج شود از معیار کیسر استفاده شد که براساس 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 آیت‌ها اشتراک متغیری بالاتر از ۰.۳۰ را از خود نشان دادند. ارزش‌های مشترک پرسش‌نامه در محدوده ۰.۶۲ - ۰.۸۴ بود. جدول شماره ۴ نشان‌دهنده نتایج تحلیل فاکتور براساس PCA است که نشان‌دهنده هر ۵ عامل به همراه میزان لودینگ (بار) آن‌هاست. محققان بار عاملی هر آیت‌م را بررسی کردند تا در صورت پایین بودن آن از پرسش‌نامه خارج شود. خوشبختانه همه آیت‌ها در همه فاکتورها بار عاملی قابل قبول داشتند.

۹-۷ تحلیل عامل تأییدی

پس از انجام تحلیل عامل اکتشافی، برای بررسی انطباق داده‌های پرسشنامه با مدل آموزش زبان جهانی- بومی فرضی اولیه، تحلیل عامل تأییدی انجام گرفت. در این گام، نسخه نهایی پرسشنامه بین ۲۷۰ معلم زبان توزیع شد. این پرسشنامه در eSurveyCreator (www.esurveycreator.com) طراحی و از طریق ایمیل برای شرکت‌کنندگان فرستاده شد تا به آن پاسخ دهند.

جدول ۴: بار عاملی بر اساس PCA
Table 4: Factor loading based on PCA

Components ^a	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

^a Five components extracted.

۸. ادراک معلمان

در رابطه با ۳۵ آیتم موجود در ۵ مؤلفه سازه، به دنبال یافتن میزان موافقت معلمان با عبارات پرسشنامه و مقدار ارزش عددی بوده‌ایم که به آن اختصاص می‌دهند. برای پاسخ به این پرسش، نتایج تحقیق نشان داد که یک‌سوم عبارات موجود توسط بیش از ۸۰ درصد از پاسخ‌دهندگان ارزش‌گذاری بالایی را به خود اختصاص داد. در جدول شماره ۵ درصد معلمانی که در هر آیتم ارزش‌گذاری بالایی انجام دادند نشان داده شده است. به طور کلی بیش از ۸۰ درصد از پاسخ‌دهندگان ۹ تا ۳۵ آیتم پرسشنامه را با "کاملاً موافقم" یا "موافقم" جواب دادند که هفت آیتم مربوط به مؤلفه اول (گونه‌های انگلیسی)، یک آیتم مربوط به مؤلفه دوم (جهانی/ بومی) و یک آیتم هم مربوط به مؤلفه چهارم (فرهنگ و هویت بود). همچنین، الگوی عمومی پاسخ‌ها نشان می‌دهد که از میان ۵ آیتم دیگر که توسط ۶۰ درصد از پاسخ‌دهندگان "خیلی موافقم" و "موافقم" ارزش‌گذاری شدند سه آیتم متعلق به مؤلفه سوم (مدل زبان خارجی/ زبان دوم) و دو آیتم متعلق به مؤلفه چهارم (هویت و فرهنگ) است. این دو گروه از آیت‌ها در جدول ۵ و ۶ نشان داده شده‌اند. آیتم شماره ۱۰ که بالاترین میزان موافقت (۹۳ درصد) را به دست آورد به بررسی ادراک معلمان از تنظیم اهداف آموزشی می‌پردازد و اینکه معلمان باید معیارهایی را در نظر بگیرند که همه گونه‌های انگلیسی را (فراتر از انگلیسی امریکایی و بریتانیایی) دربر می‌گیرد. علاوه بر آیتم شماره ۱۰، آیت‌های ۳۱، ۲۲ و ۲۳ میزان مشابهی از موافقت را به دست آوردند که به ترتیب ۹۱، ۹۰ و ۹۰ درصد بوده است (جدول ۵).

از طرف دیگر آیتم شماره ۳ کمترین میزان موافقت (۴۶ درصد) را به خود اختصاص داده است. این آیتم به بررسی میزان ادراک معلمان از این نکته می‌پردازد 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 آیت‌های شماره ۱۴، ۵ و ۱۹ نیز میزان مشابهی از موافقت پاسخ‌دهندگان را به ترتیب با ۵۴، ۵۱، ۵۳ و ۵۷ درصد به خود اختصاص دادند (جدول ۶).

از مقایسه این دو جدول می‌توان نتیجه گرفت که بیشتر معلمان زبان ایران موافقت زیادی با لزوم شناخت نیاز به کارگیری معیارهای گونه‌های مختلف انگلیسی (ورای انگلیسی معیار) در حرفه تدریس دارند. همچنین، این مقایسه نشان می‌دهد که معلمان ایرانی برای وارد کردن

و به کارگیری فرهنگ غیربومی به آموزش زبان انگلیسی و آموزش معیارهای مدل کاربر زبان خارجی/ زبان دوم به یادگیرندگان، محافظه کارانه عمل می کنند.

جدول ۵: اصول جهانی- بومی سازی ارزش گذاری شده توسط بالاترین درصد معلمان

Table 5: Glocalization principles valued by largest percentage of teachers

آیتم	ادارک(درصد) کاملاً موافقم و موافقم
معلمان باید باتوجه به معیارهایی که شامل همه دنیای انگلیسی می شود و نه تنها باتوجه به معیارهای زبان انگلیسی استاندارد (معیار) امریکایی و بریتانیایی، اهداف آموزشی خود را تنظیم کنند.	۹۳
انگلیسی ای را که در مکان هایی مانند آسیا، آفریقا، هند غربی، فیلیپین و سنگاپور وجود دارد نباید غیرواقعی و غیراستاندارد دانست.	۹۱
دیگر تنها انگلیسی امریکایی و بریتانیایی وجود ندارد. گونه های متفاوتی از انگلیسی (هندی، نیجریه ای و ...) وجود دارند که رشد مستقل و ویژگی های خاص خود را دارند و به صورت افزایشی درحال تمایز هستند.	۹۰
آموزش زبان باید زبان آموزان را برای برقراری تعامل با دیگر گونه های زبان انگلیسی مهیا سازد.	۹۰
آموزش زبان انگلیسی باید کاربرانی را تربیت کند که نسبت به اهمیت تأثیرگذاری جهانی و استقلال ملی آگاهی دارند.	۸۷
گونه های زبان انگلیسی به یک اندازه مهم هستند. زبان آموزان باید معیارهای کاربردی، قراردادهای، دستور زبان گونه های بومی و غیربومی زبان انگلیسی را یاد بگیرند.	۸۵
انگلیسی باید یک زبان جهانی- بومی باشد. زبانی که حالت بین المللی دارد و در عین حال بیانگر فرهنگ و هویت کاربران غیربومی خود است.	۸۳
انگلیسی به عنوان زبان ارتباطات چندفرهنگی و چندملیتی در بسیاری از نقاط دنیا در حال فاصله گرفتن از انگلیسی امریکایی- بریتانیایی است؛ به همین منظور ما باید برای تبادل ایده ها، ارزش ها و راه های زندگی در گونه بومی انگلیسی خود آموزش داده شویم و آمادگی حاصل کنیم.	۸۳
در عصر ارتباطات بین فرهنگی کنونی، مردم به دنبال تبدیل شدن به یک کاربر بومی زبان انگلیسی نیستند؛ بلکه آن ها با افتخار مدعی فرهنگ و هویت بومی خود هستند. آن ها بر این عقیده اند که کاربران غیربومی زبان انگلیسی به این زبان نیاز دارند تا درمورد 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 درمورد کشور خود به زبان انگلیسی بنویسند، بخوانند و حرف بزنند.	۸۲

جدول ۶: اصول جهانی - بومی سازی ارزش گذاری شده توسط کمترین درصد معلمان

Table 6: Glocalization principles valued by smallest percentage of teachers

آیتم	ادارک (درصد) کاملاً موافقم و موافقم
از آنجایی که زبان یک ابزار برای نشان دادن جایی است که به آن تعلق داریم کاربران انگلیسی باید این ابزار را به شیوه خود برای بیان هویت و ارزش های فرهنگی خود به کار گیرند.	۴۶
از آنجایی که کاربران زبان دوم/ زبان خارجی در برخی از فرایندهای شناختی متفاوت از گویشوران تک زبانه زبان مادری هستند، باید آن ها را آن گونه که هستند پذیرفت، نه اینکه آن ها باید هرچه شبیه تر به انگلیسی زبانان شوند. همچنین، نباید به آن ها به عنوان گویشوران ناموفق زبان هدف نگاه کرد.	۵۱
در محیط آموزشی، معلمان باید اهداف را براساس 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 فعالیتهای آموزشی استفاده کنند.	۵۳
اکنون نیاز است که انگلیسی را به عنوان یک زبان چندفرهنگی 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.	۵۴
چه بخواهیم و چه نخواهیم، زبان انگلیسی براساس یک زبان قبلی آموزش داده نمی شود و زبان دوم یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم/ زبان خارجی متفاوت از آن هایی است که به زبان اول صحبت می کنند؛ بنابراین، سطح نهایی یادگیری زبان دوم/ زبان خارجی باید براساس میزان دانش کاربران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/ زبان خارجی سنجیده شود، نه براساس دانش گویشوران بومی زبان انگلیسی.	۵۷

۹. نتیجه

هدف اصلی از مطالعه حاضر ارائه یک مدل و یک پرسش نامه معتبر سازی شده است که برای
اولین بار ادراک معلمان از پدیده آموزش زبان جهانی - بومی را بررسی می کند تا به عنوان یک
ابزار سودمند در مطالعات این چینی در آینده، بهره برداری شود؛ از این رو، در ابتدا یک مدل

فرضیه سازی شده و پس از آن یک پرسش نامه ایجاد شد؛ به عبارت دیگر، محققان پس از گذراندن گام های علمی به یک پرسش نامه پایا و معتبر آموزش زبان جهانی- بومی دست پیدا کردند. نتایج تحقیق نشان داد که اگرچه این پرسش نامه در نوع خود اولین پرسش نامه است، درجه بالایی از روایی و پایایی را در فرایندهای آماری به خود اختصاص داد. همچنین، نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده های پرسش نامه نشان داد که پرسش نامه با مدل فرضی انطباق دارد. مدل ساخته شده و معتبر شده و پرسش نامه این مطالعه کاربردهای فراوانی برای معلمان زبان خارجی ایران و محققانی دارد که بعدها در این زمینه کار خواهند کرد؛ به عبارت دیگر، این پرسش نامه مزایای فراوانی نسبت به دیگر ابزارهای گردآوری داده در تحقیقات آموزش زبان جهانی- بومی دارد. درحقیقت، از مزایای چنین پرسش نامه هایی می توان به سهولت و سرعت در جمع آوری داده ها و تولید نمره های عینی اشاره کرد. یکی دیگر از مزایای این پرسش نامه سهولت در قیاس گیری (تعمیم) داده هاست. توصیه می شود برای رفع نقص ناشی از گردآوری داده های پرسش نامه از ابزارهای مکمل مانند مصاحبه استفاده شود. همچنین، محققان دیگر محیط ها می توانند با الگوگیری از مراحل ساخت و معتبر سازی این پرسش نامه، مدل ها و پرسش نامه های مشابه ایجاد کنند. البته باید به متغیرهای محیطی توجه کرد و پایایی و روایی پرسش نامه را مجدد بررسی و کنترل کرد. اگرچه پایایی و روایی پرسش نامه و مدل از نظر آماری تأیید 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، پرسش- نامه 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. پی نوشت ها

1. Globalization
2. English as Lingua Franca
3. Standard English
4. English Native Speakers
5. Localized English
6. Nonnative English Speakers
7. Ronald Robertson

8. Glocalization
9. Swales
10. Qualitative
11. Quantitative
12. Interviewing
13. Diary studies
14. Ethnography
15. Applied Linguistics
16. McDonald's
17. Starbucks
18. KFC
19. Wendy's
20. Alsagoff
21. Chinese Pidgin English
22. Chinglish
23. Chinese English
24. China English
25. Li
26. Open-ended Questionnaires
27. English Varieties
28. Glocal Needs
29. Culture and Identity
30. L2/FL Model
31. Dornyei
32. Brown
33. Pilot Study
34. Exploratory factor analysis
35. Confirmatory factor analysis
36. Likert Scale
37. Normal Distribution
38. Alderson and Banerjee
39. Converse and Presser
40. Face Validity
41. Content Validity
42. Reliability
43. Construct Validity
44. Internal Consistency
45. Sphericity Test of Bartlet
46. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
47. Principle Components Analysis (PCA) Method

۱۱. منابع

- قربان درودی نژاد، فرهاد (۱۳۹۴). «ساخت، رواسازی و پایاسازی پرسشنامه انگیزش و نگرش یادگیری زبان انگلیسی». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش ۲. صص ۱۰۷-۱۲۸.

References:

- Alderson, C. J. & J. Banerjee, (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, Pp.357-363.
- Bax, S. (2003). "The end of CLT: A context approach to language teaching". *ELT Journal* 57 (3).Pp. 278-287.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Converse, J. M. & S. Presser (1986). *Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire*. London: Sage.
- Dordi-nezhad, F. (2015). "Construction, Validation and Reliability of the Foreign Language Attitude and Motivation Questionnaire". *Language Related Research*. 6(No.2 (Tome 23)).Pp. 107-128. [In Persian].
- 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, A. (1994). "The House of TESEP and the Communicative Approach: The Special Needs of State English Language Education". *ELT Journal* 48 (1).Pp.3-11.

- Li, W. (1993). "China English and Chinglish". *Foreign Language Teaching and Research* 4. Pp. 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. Pp. 159-173.
- Murata, K. & J. Jenkins (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. Pp. 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. Pp. 89-122.
- Sung, K.Y. (2010). "Promoting Communicative Language Learning Through

Communicative Tasks.” *Journal of Language Teaching and Research* 1 (5).Pp.704–713.

- Swales, J. (2004). *Research genres*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. & J. Hannah (2002). *International English: A guide to varieties of standard English*. London, UK: Arnold.