



بررسی نگرش معلمان ایرانی زبان انگلیسی پیرامون مفهوم جهانی - بومی سازی از طریق پرسش نامه‌ی ابداعی

اسمعیل علی سلیمی¹، محمد میثم صفرزاده²

¹ گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران.

(نویسنده مسئول) easalimi@atu.ac.ir

² دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی نگرش معلمان ایرانی زبان انگلیسی پیرامون پدیده جهانی-بومی سازی آموزش زبان از طریق پرسش نامه‌ی ابداعی برای نخستین بار صورت پذیرفت. شرکت کنندگان در مطالعه معلمان زبانی بودند که دارای پیشینه تحصیلاتی، سن، تجربه تدریس و جنسیت‌های متفاوت بودند. این مطالعه در دو مرحله انجام گرفت که در مرحله اول یک پرسش نامه طراحی و ساخته شد. در مرحله دوم مطالعه، پرسش نامه ابداعی به منظور جمع‌آوری اطلاعات درباره نگرش معلمان به کار گرفته شد و روش تحلیل آماری توصیفی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج حاصل از اطلاعات به دست آمده از پرسش نامه نشان داد که معلمان معتقدند که دیگر انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی تنها گونه‌های انگلیسی نیستند. گونه‌های مختلفی از زبان انگلیسی نیز وجود دارند که متناسب با نیازهای جهانی-بومی کاربران آنها دارای رشد مستقل و ویژگی‌های خاص خود هستند. همچنین معلمان بر این باورند که در فرآیند جهانی-بومی سازی می‌بایست نیازهای جهانی و بومی پوشش داده شوند. نکته مهم دیگر اینکه معلمان بر این باورند که آموزش زبان نباید تنها منعکس کننده فرهنگ و گونه‌ی زبانی انگلیسی‌زبانان باشد. یافته‌های حاصل از این تحقیق با کمک به معلمان در یافتن نقش واقعی و حرفه‌ای خود در آموزش زبان، بینش مناسب‌تری را در طرح برنامه‌های آموزشی برای بافت ایران به دست می‌دهد.

اطلاعات مقاله

مقاله علمی - پژوهشی

دریافت: 15 اسفند 1396

پذیرش: 23 مهر 1397

واژگان کلیدی:

جهانی-بومی سازی

آموزش زبان

نگرش معلم

پرسش نامه

روایی و پایایی

An investigation of the Iranian English language teachers' attitude on the concept of glocalization through a one-of-a-kind questionnaire

Esmael Ali Salimi¹, Mohammad Meisam Safarzadeh²

¹Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

(Corresponding Author) easalimi@atu.ac.ir

²PhD Candidate, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ARTICLE INFORMATION

Original Research Paper

Received: 06 March 2018

Accepted: 15 October 2018

Keywords:

Glocalization

Teacher's Attitude

Language Education

Questionnaire

Validity and Reliability

ABSTRACT

The present study, using a one-of-a-kind questionnaire, investigated Iranian English language teachers' attitudes toward the phenomenon of language education glocalization for the first time. The participants of the study had different academic, age, teaching experience, and gender backgrounds. The study was conducted in two phases in the first of which a validated questionnaire was designed and developed. In the second phase, the questionnaire was employed to collect the information regarding the preferential attitudes of the teachers and descriptive statistics was used to analyze the data. The results of the questionnaire data analysis revealed that the teachers believe that there is no more only American or British English. There are, however, also varieties of English which have their own independent growth and special features according to the needs of their users. Furthermore, they think that the glocal needs of the users must be met in the process of English language education glocalization. Likewise, the teachers are for the idea that language education should not only be at the service of reflecting the native speaker English variety and culture, but it should serve all cultures to play their equal role in intercultural communication. Helping teachers to find their real role in their profession, the findings of the study increases the perception of language education glocalization leading to a more appropriate education program planning.

1. مقدمه

جهانی‌سازی و حرکت به سمت یک اجتماع بین‌المللی به هم پیوسته توسط تغییرات بزرگ در حوزه فن‌آوری مانند پیشرفت‌های ارتباطات دیجیتال و انتقال پیوسته حجم زیادی از داده‌ها در سرتاسر جهان و پیشرفت‌های صنعت حمل و نقل که موجبات تسهیل جابه‌جایی ارزان و سریع مسافران و کالاها را به همراه داشته است، تسریع شده است. این جهانی‌سازی باعث ایجاد سطحی از تعاملات بین افراد با ملیت‌ها، فرهنگ‌ها و قومیت‌های گوناگون شده است که با گذشته قابل قیاس نیست. اگر چه 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 فرآیند جهانی‌سازی، انگلیسی به‌عنوان زبان میانجی خود را به‌عنوان رایج‌ترین زبان در تعاملات علمی و تجاری به اثبات رسانده است [1-7].

به‌تازگی، پدیده زبان انگلیسی در نقش یک زبان میانجی بین‌المللی منجر به یک تغییر در پارادیم شده است، تغییری که در آن حاکمیت زبان انگلیسی معیار تغییر یافته است و موجبات پذیرش گونه‌های رایج زبان انگلیسی بومی شده را فراهم آورده است [4]. این نوع نگاه واگشتی موجب تقویت گویندگان غیربومی زبان انگلیسی و تبدیل آنها به گویندگان زبان انگلیسی میانجی شده است. این گویندگان پیش‌تر تنها به‌عنوان یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به‌شمار می‌رفتند [8]. در این چشم‌انداز استفاده‌های بومی شده زبان انگلیسی به‌عنوان نقص یا خطا به حساب نمی‌آیند بلکه اینها به‌عنوان گونه‌های خاص زبان انگلیسی که در نوع خود دارای اعتبار می‌باشند به‌شمار می‌روند. نبود حساسیت برای استفاده زبان انگلیسی در بافت بومی نقاط مختلف جهان از عوارض تاکید بیش از حد بر موقعیت جهانی است. به دلیل اهمیت مولفه‌های بافت هدف که توسط تفاوت‌های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی تعیین می‌شوند، معرفی یک زبان خارجی که متناسب با بافت هدف باشد حیاتی به نظر می‌رسد [9-11]. بر اساس بکس [9]، «بافت اولین چیزی است که باید قبل از هر تصمیم روش‌شناختی یا زبانی مورد نظر قرار داد. توجه به بافت در هر مکانی باعث سودمندتر شدن آموزش زبان در آن مکان خواهد شد» (ص. 248).

بدون شک رشد پدیده انگلیسی به‌عنوان زبان میانجی دستاوردهای مهمی را برای کاربران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و یا کاربران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به همراه داشته است. برای مثال، عدم توانایی این کاربران در تولید لهجه

شبه-بومی دیگر به‌عنوان یک نقطه ضعف به‌شمار نمی‌رود. امروزه این کاربران می‌توانند انگلیسی را راحت‌تر 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 است و موجبات بسط گونه‌های متفاوت زبان انگلیسی، ورای گونه‌های سنتی انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی، را فراهم آورده است. برخلاف موج مثبتی که توسط این پدیده حاصل شده است، نیازمند ایجاد یک درک مشترک از مسیر ایده‌آل حرکت به سمت زبان انگلیسی جهانی هستیم. نگاهی به پیشینه پژوهش در این زمینه نشان می‌دهد که هنوز بسیاری از مسائل آموزشی در این زمینه 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 معیار یا استاندارد را دارند [12، 5، 6، 13]. 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 مبنای مشترک در گذشته انگلیسی آمریکایی معیار و انگلیسی بریتانیایی معیار بود. یک مشکل دیگر که باید مورد ملاحظه قرار داد انضمام گونه‌های بومی زبان انگلیسی در برنامه تحصیلی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است. رونالد رابرتسون جامعه‌شناس در سال 1995 مفهوم جهانی-بومی‌سازی را ابداع کرد، مفهومی که نقطه‌های مشترک فراوانی با پدیده زبان انگلیسی در نقش یک زبان میانجی بین‌المللی دارد. او جهانی-بومی‌سازی را بدین نحو مطرح می‌کند: «وجود هم‌زمان تمایلات جهانی شدن و تمایلات بافت-خاص را جهانی-بومی‌سازی می‌گویند» (ص. 25) [14]. همچنین سولز با بیان اینکه بین جهانی‌سازی و بومی‌سازی تفاوت‌هایی وجود دارد، جهانی-بومی‌سازی را یک انشعاب دوشاخه‌ای می‌داند که در دو جهت حرکت می‌کند: یکی به سمت بالا با هدف ایجاد جهانی که به نحو فرآیندهای تحت غلبه نهادها و موسسات چند ملیتی و فراملیتی قرار گرفته است و یکی به سمت پایین با هدف نیل به سمت آرمان‌های منطقه‌ای، بازاریابی مکانی و امور بومی (ص. 11) [15]. به طور خلاصه، لب کلام پدیده زبان انگلیسی در نقش یک زبان میانجی بین‌المللی و جهانی-بومی‌سازی این است که ایده‌آل‌های جهانی با نیازهای بومی تلفیق شوند. همانند دیگر کشورهای جهان پدیده‌های زبان انگلیسی در نقش یک زبان میانجی بین‌المللی و جهانی-بومی‌سازی کاربردهایی را نیز برای آموزش زبان انگلیسی ایران داشته است.

توجه به مباحث مطرح شده در فوق، تحقیق حاضر یک تحقیق سه‌مرحله‌ای است که سه هدف عمده را دنبال می‌کند. هدف اول این مقاله ارائه یک مدل فرضی از جهانی-بومی سازی آموزش زبان در ایران است. در دومین گام از این مطالعه که تضمین‌کننده هدف دوم است برای آزمایش مدل طراحی شده، یک پرسش‌نامه طراحی و مورد اعتبارسنجی قرار گیرد. در گام سوم نیز پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده مورد استفاده قرار گرفته تا میزان انطباق آن با داده‌های به‌دست‌آمده مشخص شود.

2. پیشینه پژوهش

مفهوم جهانی-بومی سازی برای اولین بار برای توصیف شرکت‌های خدماتی و کالایی چند ملیتی استفاده شد که ضمن سازگارسازی خود با محیط‌های خاص فرهنگی بومی، خط‌مشی‌های توسعه جهانی را دنبال می‌کردند [14]. مک دونالد، استارباکس، کی اف سی و وندیز شرکت‌های بزرگ بین‌المللی 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 زمینه‌ها نفوذ کرد. راجع به جهانی-بومی سازی آموزش زبان انگلیسی، همانند دیگر نقاط دنیا، باید به این نکته توجه کرد که هدف از بومی سازی زبان تنها برقراری ارتباطات بین‌المللی نیست، بلکه بومی سازی با هدف برقراری تعاملات درون‌ملیتی هم انجام می‌گیرد. برای مثال، استرالیایی‌های بومی برای رفع نیازهای ارتباطی بین‌فرهنگی و درون‌فرهنگی خود گونه‌هایی از زبان انگلیسی را به وجود آوردند که هم‌زمان با هنجارهای بومی و جهانی منطبق بود [17].

در حقیقت، استرالیایی‌ها هنجارهای جهانی را به خدمت گرفتند تا با افراد دیگر کشورها تعامل برقرار کنند و در عین حال با به‌کارگیری هنجارهای بومی درصدد برقراری ارتباط با افراد مختلف قبایل بومی در درون کشور برآمدند. همچنین، به‌عنوان یک مثال دیگر، جهانی-بومی سازی زبان انگلیسی در سنگاپور نیز اتفاق افتاده است، کشوری که در آن زبان‌های اول فراوانی صحبت می‌شوند. در بررسی این پدیده در سنگاپور، آلساکوف می‌گوید این پدیده در حالی اتفاق افتاده است که دولت سنگاپور سعی کرده است که زبان مادری کشور خود را به‌عنوان زبان اول کشور و برای تعاملات درون‌ملیتی تثبیت کند و از زبان بین‌المللی انگلیسی نیز به‌عنوان زبان ارتباطات بین‌المللی استفاده کند [18]. وی می‌افزاید، تلاش حکومت برای کشیدن خط مرزی بین این دو زبان به شکست انجامیده است زیرا ترکیبی از فرهنگ‌ها و زبان‌ها در دو کشور باعث ایجاد پیوستاری از گونه‌های انگلیسی جهانی-

در راستای تغییر و به‌روز کردن رویکردها و سیاست‌گذاری‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی باید توجه داشت که کسب موفقیت و رسیدن به نتایج مورد نظر به عوامل مختلفی بستگی دارد. از این‌رو در جهت ارتقاء نظام آموزش زبان در کشور مورد مطالعه قرار دادن و توجه به این عوامل تاثیرگذار حائز اهمیت می‌باشد. یکی از عوامل مهم تاثیرگذار در فرآیند انجام اصلاحات آموزشی معلمان هستند که اجراکننده سیاست‌ها و رویکردهای جدید هستند. به گفته بورگ [15] معلمان که به‌طور فعال و متفکرانه در مورد مسائل آموزشی تصمیم‌گیری می‌کنند و تصمیمات آنها بر مبنای مجموعه‌ای از دانش‌ها، تفکرات و اعتقادات پیچیده، شخصی و متأثر از محیط شکل می‌گیرد. بنابراین معلمان به‌عنوان بازوهای اجرای برنامه‌های آموزشی می‌بایست از آمادگی لازم برای این امر برخوردار باشند. لذا توانمندسازی معلمان امری ضروری به نظر می‌رسد که می‌تواند از طریق شرکت در دوره‌های آموزشی بدو و حین خدمت حاصل شود. طراحی و برنامه‌ریزی برای برگزاری این گونه دوره‌ها نیازمند کسب شناختی مناسب از دانش‌ها، تفکرات و اعتقادات معلمان آموزش زبان است.

به همین دلیل مطالعه حاضر تلاش کرده است تا نگرش معلمان زبان انگلیسی ایران در مورد آموزش زبان جهانی-بومی و نگرش آنها از این پدیده را بررسی کند. محققان این مطالعه بر این عقیده-اند که یافته‌های حاصل از این بررسی بینش ما را در مورد طراحی مناسب‌تر برنامه‌های آموزشی برای بافت ایران افزایش می‌دهد و به معلمان زبان انگلیسی کمک می‌کند تا نقش واقعی خود در آموزش زبان را دریابند.

برخلاف قابلیت‌های رویکردهای کیفی، 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 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. البته روش‌های کیفی مانند مصاحبه، خاطره‌نگاری و قوم‌نگاری باوجود مفید بودن دارای نقص‌های هم می‌باشند. بنابراین، طراحی یک قالب کاری که این نقاط ضعف را به حداقل برساند بسیار موثر خواهد بود. در بسیاری از کشورها و بافت‌ها، ابتدا مدل‌های موفق ساخته شده و سپس مورد استفاده قرار می‌گیرند. فرمان قربان درودی نژاد [16] در مقاله‌ای با عنوان «ساخت، رواسازی و پایاسازی پرسش‌نامه‌ی انگیزش و نگرش یادگیری زبان انگلیسی»، «پرسش‌نامه» را به عنوان ابزاری پرطرفدار بین متخصصان زبان‌شناسی کاربردی در کشورهای مختلف در انجام پژوهش‌های زبانی مطرح می‌کند. با

و هزینه‌بر است. از آنجایی که به‌کارگیری مصاحبه و قوم‌نگاری می‌تواند با مشکلات اجرایی گوناگونی همراه باشد، راه حل این مشکلات را می‌توان در به‌کارگیری یک پرسش‌نامه اعتبارسنجی شده یافت. مطالعات زیادی از مزایای استفاده از پرسش‌نامه به عنوان یک ابزار جمع‌آوری داده‌های نگرشی استفاده کرده‌اند اما این مطالعات معمولاً از پرسش‌نامه‌های بازپاسخ استفاده کرده‌اند و اطلاعات زیادی در مورد معیارهای پایایی و روایی آنها در دسترس نمی‌باشد. 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 (کیفی-کمی) و یا روش‌های کمی از خود نشان داده‌اند. اما امروزه از آنجایی که تحقیقات در حوزه آموزش زبان دارای سازه‌های انتزاعی پیچیده‌ای است که به مقیاس‌های قابل اندازه‌گیری تبدیل شده‌اند، استفاده از روش‌های ترکیبی یا روش‌های کمی می‌تواند فهم کامل‌تری از نگرش 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 پیشروها در به‌کارگیری روش‌های ترکیبی کمی و کیفی برای به‌دست آوردن نگرش معلمان از مسائل گوناگون آموزش زبان بوده‌اند. به همین منظور مطالعه حاضر تلاشی است برای بررسی نگرش معلمان زبان ایرانی نسبت به جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان در کشور. شایان ذکر است که تاکنون هیچ پرسش‌نامه‌ی اعتبارسنجی شده‌ای برای بررسی نگرش معلمان نسبت به جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان در بافت ایران تولید نشده است. به همین منظور، محققان حاضر در مطالعه‌ی دومرحله‌ای، در گام نخست، پس از طی مراحل علمی تولید پرسش‌نامه یک پرسش‌نامه را برای اولین بار به منظور سنجش نگرش معلمان از این پدیده را ایجاد کردند. سپس در مرحله دوم با استفاده از ابزار تولید شده (پرسش-نامه ابداعی) نگرش معلمان ایرانی زبان انگلیسی پیرامون این مفهوم مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت.

3.1 مرحله اول: ابداع پرسش‌نامه

در زبان‌شناسی کاربردی انجام نظرسنجی‌ها در مقیاس‌های گسترده نیازمند ساخت یک پرسش‌نامه معتبر و پایا است. اما برای ساخت چنین پرسش‌نامه‌ای بسیاری از متغیرهای بافتی را باید مدنظر قرار داد. بنابراین، پرسش‌نامه جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان و مولفه‌های آن را می‌توان در رابطه با ملاحظات فرهنگی، جامعه‌شناختی، زبان‌شناختی و ملاحظات مرتبط با هویت تعریف

بومی را به‌وجود آورده است که برخلاف وجود درجه‌ای از تفاوت بین آنها نمی‌توان آنها را دو شق متفاوت زبان انگلیسی معیار و زبان انگلیسی غیرمعیار نامید.

علاوه بر آن، بر اساس شی، در چین، به‌عنوان مثال دیگری از کشورهای که در آن گونه‌های متفاوتی از زبان انگلیسی بومی‌شده استفاده می‌شود، چندین گونه انگلیسی جهانی-بومی‌شده مورد استفاده قرار می‌گیرند که از آن جمله می‌توان به انگلیسی پیدجین چینی، چینگلیش، انگلیسی چینی و انگلیسی کشور چین اشاره کرد که برحسب میزان پذیرش در درجه‌های مختلف فاصله از انگلیسی معیار قرار دارند [19]. لی، در یک دسته‌بندی انگلیسی پیدجین چینی و چینگلیش را به‌عنوان کم‌پذیرش‌ترین گونه‌های انگلیسی یا انگلیسی بد معرفی می‌کند در حالی که انگلیسی چینی را در دسته گونه‌های انگلیسی قابل پذیرش قرار داده و از آن به-عنوان زبان انگلیسی نوآموزان یاد می‌کند [20]. بسط گفتمان جهانی-بومی‌سازی در تحقیق و آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی می‌تواند با نشان دادن افق‌های جدید در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در ایران در قالب نیازهای جهانی-بومی کمک شایانی باشد.

در فرآیند اجرا و بسط گفتمان جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان، همان‌طور که پیش‌تر به آن اشاره شد، معلمان دارای نقشی کلیدی می‌باشند. معلمان تصمیم‌گیرندگانی هستند که تفکرات آنها نقشی محوری در شکل‌گیری اتفاقات کلاس درس دارد [21 و 22]. از این رو مورد مطالعه قرار دادن نگرش معلمان حائز اهمیت فراوانی می‌باشد. نتایج حاصل از این مطالعات می‌تواند آموزش‌دهندگان به معلمان را از توانایی‌های فردی آنها آگاه سازد و برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی (بدو و حین خدمت) مفید فایده باشد. همچنین شناخت نسبت به نگرش و توانایی‌های معلمان می‌تواند به سیاست‌گذاران و طراحان طرح‌ها و مواد آموزشی در انجام هر چه بهتر وظایف خود کمک شایانی نماید.

در راستای همین هدف، مطالعه حاضر تلاشی است برای ارائه یک مدل و یک پرسش‌نامه به منظور بررسی نگرش معلمان در ارتباط با جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان.

3. مطالعه حاضر

در زبان‌شناسی کاربردی نگرش معلمان نسبت به یک پدیده را می‌توان به کمک ابزارهای گوناگون روش‌شناختی زبان حاصل کرد که از آن جمله می‌توان به مصاحبه، پرسش‌نامه و مشاهدات قوم-نگاری اشاره کرد. اگر چه مصاحبه و قوم‌نگاری دو ابزار سودمند تحقیقی به‌شمار می‌روند اما اجرا و نمره‌گذاری آنها بسیار وقت‌گیر

3.2 تولید ابزار و معتبرسازی آن

برای ساخت هر ابزاری مرور پیشینه پژوهش اولین گام به شمار می‌رود. هدف از انجام این گام (1) این است که بفهمیم که آیا ابزاری در این زمینه وجود دارد و اگر وجود دارد دارای چه ویژگی‌هایی است و (2) 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، مجموعه‌ای از آیتم‌ها تولید شدند. بر اساس درنیه ساخت پرسش‌نامه یک فرآیند گام‌به‌گام و مرحله‌ای است و کیفیت پرسش‌نامه نهایی تجمیعی از کیفیت گام‌های سپری شده است [23]. بنابراین همه گام‌های فرآیند ساخت پرسش‌نامه و معتبرسازی آن بر اساس دستورالعمل‌های موجود در راهنمای ساخت پرسش‌نامه درنیه و براون بوده است [23 و 24]. این پرسش‌نامه شامل سه زیر بخش بود: اطلاعات شخصی، آیتم‌ها (که به شکل 35 عبارت در مورد جهانی-بومی سازی آموزش زبان بیان شده بودند) و ایده‌های معلمان بود که در آن از معلمان خواسته شده بود تا نظرات خود در مورد 5 عبارت که هر کدام از آنها نماینده یکی از 5 مولفه پرسش‌نامه بود را به صورت تفصیلی بیان کنند.

3.3 ساخت پرسش‌نامه

در راستای ساخت پرسش‌نامه ابتدا بخش اطلاعات شخصی شامل جنسیت، سطح تحصیلات، میزان تجربه آموزش زبان بر اساس سال و میزان زندگی در خارج بر اساس سال طراحی شد. سپس آیتم‌ها به روش نمونه‌برداری محتوایی و مقیاس‌های چند-آیتمی ایجاد شدند. در گام بعد از مقیاس لیکرت به‌عنوان محبوب‌ترین و رایج‌ترین مقیاس درجه‌بندی استفاده شد که شامل شش گزینه از *کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم* بود. آیتم‌ها پس از تولید به منظور واریسی و بازبینی به یک هیات شش نفره داده شدند تا صحت و فهم‌پذیری آنها بررسی شود. اعضای این هیات کارشناسانی از حوزه زبان‌شناسی کاربردی که همگی دارای تحصیلات عالی (دکتر) در گرایش آموزش زبان انگلیسی و دارای دانش و تجربه در این زمینه و در زمینه طراحی پرسش‌نامه بودند.

این هیات در مورد کم کردن و اضافه کردن آیتم‌ها تصمیمات لازم را اتخاذ کردند. و پس از بررسی‌های انجام شده از میان 60 آیتم تولید شده تنها 35 آیتم مورد تایید آنها قرار گرفت. 25 آیتم خارج شده بر اساس نظرات هیات مشورتی به دلایلی مانند ابهام، حشو، نامرتب بودن و طولانی بودن حذف شدند. در مرحله بعدی مطالعه مقدماتی (پایلوت) پرسش‌نامه انجام شد که در آن نسخه فیزیکی پرسش‌نامه به صورت دستی میان 40 معلم از جامعه هدف توزیع

کرد. به همین دلیل، محققان تلاش کرده‌اند که پرسش‌نامه‌ای تولید کنند که دربردارنده همه مولفه‌های مرتبط با آموزش زبان جهانی-بومی در کشور ایران باشد. برای نیل به این هدف گام‌های قابل توجهی برداشته شد و ماهیت تکراری فرآیندها مدنظر قرار گرفت. برای استقرار قالب کاری نظری مطالعه در ابتدا مطالعات فراوان انجام شده در این زمینه و نظریه‌های مرتبط با آن مورد بررسی قرار گرفت. پس از بررسی پیشینه مرتبط با پژوهش تعدادی از مولفه‌های که دربردارنده مفهوم و مبانی جهانی بومی سازی آموزش زبان بودند شناسایی شدند. از مشاوره یک تیم از کارشناسان زبان‌شناسی کاربردی که همگی دارای تحصیلات عالی (دکتر) در حوزه آموزش زبان انگلیسی و دارای دانش و تجربه در این زمینه و در زمینه طراحی پرسش‌نامه بودند برای بررسی صحت و مرتبط بودن مولفه‌ها با سازه مورد نظر کمک گرفته شد. پس از جمع‌آوری نظرات گوناگون کارشناسی، با انجام تغییرات لازم، مولفه‌ها مجدداً بازتعیین و بازبیکربندی شدند. با بررسی پیشینه پژوهش، پنج مولفه گوناگون شامل گونه‌های انگلیسی، نیازهای جهانی-بومی، انگلیسی معیار/بومی، فرهنگ و هویت و مدل زبان دوم/زبان خارجی شناسایی و انتخاب شدند. جدول شماره 1 مولفه‌های منتخب به همراه تعریف هر یک از آنها را نشان می‌دهد.

جدول 1. مولفه‌های پرسش‌نامه جهانی-بومی سازی آموزش زبان و تعاریف آنها

Table 1. The components of the language education glocalization questionnaire and their definitions

| Component | Definition |
|-----------------------------|--|
| 1. Varieties of English: | The belief to the fact that there is no more only American or British English. There are varieties of English (e.g. Nigerian, Indian, or African English) with their independent growth and increasingly distinctive characters. |
| 2. Glocal needs: | The belief to the fact that through Glocalization, language education should be channelized purposefully to meet local and global needs simultaneously. |
| 3. Native/standard English: | The belief to the fact that insofar as language teaching reflects what native speakers, not skilled L2/FL users, do, it has only indirect link to the L2/FL user target. |
| 4. Culture and identity: | The belief in the fact that people, in current intercultural communication age, seek no more to become native like English users, but they proudly claim for their local identity and culture. |
| 5. L2/FL model: | The belief to the fact that English no more belongs to American or British native speakers. It belongs to whoever uses it. So its users should appropriate it to meet their communication needs. |

KMO Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) کنترل شد. نتایج آزمون KMO برابر با 0.84 است و برای آزمون Bartlett معنادار است ($p=0.00$). با در نظر گرفتن ارزش‌های فوق می‌توان فرض کرد که فاکتورهای مهمی در داده‌ها وجود دارند که باید مورد اکتشاف قرار گیرند. لذا پس از اینکه معیارهای فاکتورپذیری داده‌ها رعایت شد محققان با استفاده روش Principle Components Analysis (PCA) تحلیل فاکتور را انجام دادند. تعداد شرکت‌کنندگان در مرحله تحلیل عامل اکتشافی 180 نفر بودند.

برای تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه تعداد فاکتور استخراج شود از معیار Kaiser استفاده شد که بر اساس آن هر مقداری برابر یا 0.1 یا فراتر از آن مورد پذیرش است. پنج فاکتور استخراج شده سبب 70.67 درصد از کل واریانس بودند (به صورت کلی هر واریانس بالاتر از 60 درصد قابل قبول است). این فاکتورها به صورت جداگانه به ترتیب 15.52، 14.60، 14.35، 13.58 و 12.59 درصد از کل واریانس را به خود اختصاص دادند. همه آیت‌ها اشتراک متغییری بالاتر از 0.30 را از خود نشان دادند. ارزش‌های اشتراک پرسش‌نامه در محدوده 0.62 تا 0.84 بود. محققان بار عاملی هر آیت‌ها را بررسی کردند تا در صورت کم بودن این مقدار از پرسش‌نامه خارج شود. خوشبختانه همه آیت‌ها در همه فاکتورها دارای بار عاملی قابل قبول بودند.

پس از انجام تحلیل عامل اکتشافی، برای بررسی انطباق داده‌های پرسش‌نامه با مدل جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان فرضی اولیه، تحلیل عامل تاییدی انجام گرفت. در این گام، نسخه نهایی پرسش‌نامه بین 270 معلم زبان توزیع شد. این پرسش‌نامه در eSurveyCreator (www.esurveycreator.com) طراحی شد و از طریق ایمیل برای شرکت‌کنندگان فرستاده شد تا پر شود. برای انجام تحلیل عاملی تاییدی نرم افزار ایموس 24 (AMOS) (24) به‌کارگرفته شد و روش مورد استفاده بیشترین احتمال (Maximum Likelihood) بود. شاخص تناسب (Fit index) GFI مقدار 0.95 و شاخص RMSEA مقدار 0.00 و χ^2/df هم مقدار 1.02 را نشان دادند.

جدول 2. مقادیر تناسب برای مدل جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان

| Index | Current level | Accepted level |
|-------------|---------------|----------------|
| χ^2/df | 1.02 | < 3 |
| GFI | 0.95 | > 0.90 |
| RMSEA | 0.00 | < 0.05 |

شد و بر اساس نتایج به‌دست آمده در مرحله پایلوت برخی از آیت‌ها اصلاح شدند. سپس از ضریب آلفا کرونباخ برای تعیین همسانی درونی پرسش‌نامه استفاده شد. بر اساس درنیه اندازه قابل پذیرش برای شاخص پایایی پرسش‌نامه باید بالاتر از 0.60 باشد که همین شاخص برای میزان پذیرش پایایی اتخاذ گردید [23]. نتایج کرونباخ آلفا نشان داد که همسانی درونی برای کل پرسش‌نامه 0.96 و برای پنج مولفه جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان که زیربخش‌های پرسش‌نامه می‌باشند به ترتیب 0.89، 0.92، 0.88 و 0.87 بوده است.

فرآیند معتبرسازی پرسش‌نامه بر اساس الدرسون و بنرجی و کانورس و پرسر انجام گرفت [25 و 26]. برای تحقق روایی صوری پرسش‌نامه محققان تلاش کردن تا پرسش‌نامه را به گونه‌ای طراحی کنند که دارای جانمایی مناسب، اندازه و نوع قلم مناسب، طول معقول و ... باشد. سپس برای تحقق روایی محتوایی پرسش‌نامه از تیم مشورتی خواسته شد تا نظر خود را در مورد اینکه آیا آیت‌های پرسش‌نامه به درستی پدیده جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان را اندازه‌گیری می‌کنند یا نه ارائه دهند. همچنین از آنها خواسته شد تا در مورد عبارت‌سازی و جمله‌بندی آیت‌ها و دستورالعمل‌های پرسش‌نامه نظر دهند. سپس به کمک تکنیک 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 آیت‌ها انجام دادند و جمله‌بندی برخی از آیت‌ها را عوض کردند. شایان ذکر است که تعیین روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه قبل از اندازه‌گیری پایایی پرسش‌نامه انجام گرفت. پس از طی همه این گام‌ها، از میان 5 مولفه پرسش‌نامه جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان، 35 آیت نهایی شدند.

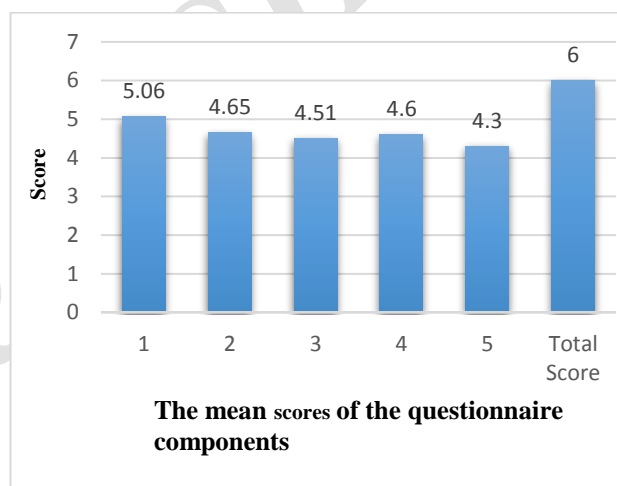
برای بررسی اعتبار سازه (روایی ساخت)، از یک فرآیند دو مرحله-ای استفاده شد. در ابتدا تجانس پرسش‌نامه با نظریه‌های جهانی-بومی‌سازی آموزش زبان موجود در پیشینه تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. سپس در دو اجرای متفاوت، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی انجام گرفت تا روایی پرسش‌نامه از نظر آماری بررسی شود. قبل از انجام تحلیل عاملی برخی از معیارها می‌بایست 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 آیت‌ها [27].

پایایی درونی آیت‌های پرسش‌نامه به منظور کنترل تناسب داده‌ها معیار دیگری بود که قبل از تحلیل عاملی بررسی شد. این معیار توسط آزمون‌های Bartlett's Test of Sphericity و تست

3.4 مرحله‌ی دوم: نگرش معلمان

این مطالعه در بازه زمانی نوامبر 2016 تا ژانویه 2016 انجام گرفت و شرکت کنندگان در مطالعه معلمان زبانی بودند که دارای پیشینه تحصیلاتی، سن، تجربه تدریس و جنسیت‌های متفاوت بودند. تعداد معلمان شرکت کننده 270 نفر بوده است. همانند مرحله اول پرسش نامه از طریق ایمیل و بهره گیری از سایت eSurveyCreator (www.esurveycreator.com) برای شرکت کنندگان ارسال شد. در این مرحله پرسش نامه برای حدود 1000 نفر ارسال شد که از این میان 270 پرسش نامه تکمیل شد. پس از جمع بندی اطلاعات به دست آمده از پرسش نامه‌های جمع آوری شده به منظور مقایسه‌ی مولفه‌های پنجگانه تحلیل آماری توصیفی صورت پذیرفت. شکل شماره 1 نتیجه این مقایسه را نشان می دهد.



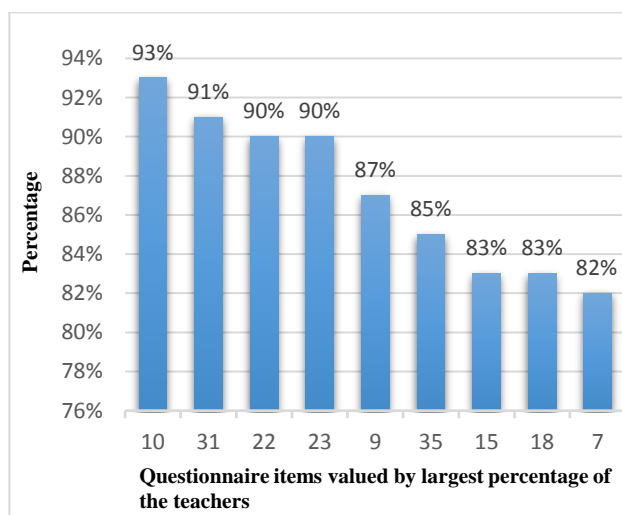
شکل 1. نگرش معلمان نسبت به هر مولفه

Fig. 1. Teachers' attitude towards each component

از میان مولفه‌های موجود، مولفه شماره یک به لحاظ نگرش ترجیحی معلمان، بالاترین میزان مقبولیت را به خود اختصاص داد. در این بین، مولفه شماره 3 کمترین میزان مقبولیت را به دست آورد.

در رابطه با 35 آیتم موجود در 5 مولفه سازه ما، به دنبال یافتن میزان موافقت معلمان با عبارات پرسش نامه 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 80 درصد از پاسخ دهندگان ارزش گذاری بالایی را به خود اختصاص داد. در جدول شماره 3 درصد معلمانی که در هر آیتم ارزش گذاری بالایی انجام دادند نشان داده شده است. به طور کلی بیش از 80 درصد از پاسخ دهندگان 9 تا از 35 آیتم پرسش نامه را

با کاملاً موافقم یا موافقم جواب دادند. که هفت آیتم مربوط به مولفه اول (گونه‌های انگلیسی) و یک آیتم مربوط به مولفه دوم (جهانی/بومی) و یک آیتم مربوط به مولفه چهارم (فرهنگ و هویت بود). همچنین الگوی عمومی پاسخ ها نشان می دهد که از میان 5 آیتم دیگر که توسط 60 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 3 و 4 نشان داده شده اند. آیتم شماره 10 که بالاترین میزان موافقت (93 درصد) را به دست آورد به بررسی نگرش معلمان از تنظیم اهداف آموزشی می پردازد و اینکه معلمان باید هنجارهایی را در نظر بگیرند که همه گونه های انگلیسی را (فراتر از انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی) در بر می گیرد. علاوه بر آیتم شماره 10، آیتم های 31 و 23 نیز میزان مشابهی از موافقت را به دست آوردند که به ترتیب 91، 90 و 90 درصد بوده است (شکل شماره 2).



شکل 2. اصول جهانی - بومی سازی ارزش گذاری شده توسط بالاترین درصد معلمان

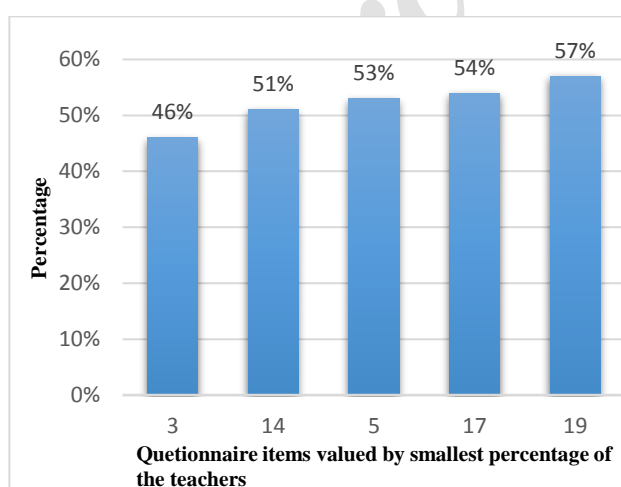
Fig. 2. Globalization principles valued by largest percentage of teachers

از طرف دیگر آیتم شماره 3 کمترین میزان موافقت (46 درصد) را به خود اختصاص داد. این آیتم به بررسی میزان نگرش معلمان از این نکته می پردازد که از آنجایی که زبان یک ابزار اصلی برای نشان دادن جایی است که به آن تعلق داریم، گویندگان انگلیسی باید از این ابزار به شیوه خود و برای بیان هویت و ارزش های فرهنگی خود بهره بگیرند. هم نوا با آیتم شماره 3 آیتم شماره 17 و آیتم های شماره 14، 5 و 19 نیز میزان مشابهی از موافقت پاسخ دهندگان را به ترتیب با 54، 51، 53 و 57 درصد به خود اختصاص دادند (شکل شماره 3).

جدول 4. اصول جهانی-بومی سازی ارزش گذاری شده توسط پایین ترین درصد از معلمان

Table 4. Glocalization principles valued by smallest percentage of teachers

| Questionnaire Items | Perception (%) Completely agree/agree |
|---|---------------------------------------|
| 3 As language is a major means of showing where we belong, speakers of English should use it in their own ways as an expression of their identity and their cultural values. | 46 |
| 14 Because L2/FL users differ from monolingual native speakers in some of their cognitive processes, they should be considered as speakers in their own right, NOT as approximations to monolingual native speakers. They should NOT be seen as failed native speakers. | 51 |
| 5 In the classroom, teachers should incorporate goals based on L2/FL users in the outside world, bringing L2/FL users situations and roles into the classroom and deliberately using the students' L1 in teaching activities. | 53 |
| 17 English now is needed to be seen as a multicultural language. Teachers should make their students aware of intercultural similarities and differences to help them become prepared for the intercultural interactions. | 54 |
| 19 "Whether we like it or not, L2/FL is learnt on the basis of a previous language" and second language of L2/FL users differs from the language of L1 users. Then, the ultimate attainment of L2/FL learning should be defined in terms of the knowledge of the L2/FL users rather than that of the native speakers. | 57 |



شکل 3. اصول جهانی - بومی سازی ارزش گذاری شده توسط کمترین درصد معلمان

Fig. 3. Glocalization principles valued by smallest percentage of teachers

جدول 3. اصول جهانی-بومی سازی ارزش گذاری شده توسط بالاترین درصد از معلمان

Table 3. Glocalization principles valued by largest percentage of teachers

| Questionnaire Items | Perception (%) Completely agree/agree |
|--|---------------------------------------|
| 10 Language teachers should set their teaching goals considering the norm that includes all varieties of English (world Englishes) rather than only Standard English (British or American). | 93 |
| 31 The English that exists in such places as Africa, Asia, the West Indies, the Philippines and Singapore should NOT be considered as unreal or nonstandard English. | 91 |
| 22 There is no more only American or British English. There are varieties of English (e.g. Nigerian, Indian, or African English) with their independent growth and increasingly distinctive characters. | 90 |
| 23 Language education should prepare learners for future interactions with speakers of different varieties of English. | 90 |
| 9 Language education should aim to produce English users who are aware of the importance of being or becoming globally influential and nationally independent. | 87 |
| 35 Varieties of English (native or non-native) are equally important. English learners should know about the grammar and the usage norms and conventions of native and non-native varieties of the English. | 85 |
| 15 English should be a Glocal language, the language that has international status but at the same time expresses local cultures and identities of its nonnative users. | 83 |
| 18 English as a language for multinational and multicultural communication is becoming more and more deAnglo-Americanized in many regions of the world. As such, we will have to be trained and prepared to discuss our ideas, values, and ways of life in our own (variety of) English. | 83 |
| 7 In current intercultural communication age, people no more seek to become a native like English user, rather they proudly claim for their local identity and culture. They believe that non-native users of English need this additional language to talk about themselves, to explain their local customs and express their opinions internationally. Then, teachers need to provide their students with opportunities to read and write and talk about their own country in English. | 82 |

مطالعه در دو مرحله انجام گرفت که در مرحله اول یک پرسش نامه معتبر سازی شده که نگرش معلمان از پدیده جهانی-بومی سازی آموزش زبان را بررسی می کند و بتواند به عنوان یک ابزار سودمند در مطالعات این چینی در آینده مورد بهره برداری قرار گیرد طراحی شد. از این رو، ابتدا یک مدل فرضی 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 روای جهانی-بومی سازی آموزش زبان دست پیدا کردند. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که اگرچه این پرسش نامه در نوع خود اولین پرسش نامه است از درجه بالایی از روایی و پایایی را در فرآیندهای آماری به خود اختصاص داده است. در مرحله دوم مطالعه، پرسش نامه ابداعی به منظور سنجش نگرش ترجیحی به استخدام گرفته شد. نتایج حاصله از جمع بندی اطلاعات به دست آمده از پرسش نامه نشان داد که معلمان معتقدند 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 افزایشی در حال تمایز می باشند. همچنین معلمان بر این باورند که می بایست در فرآیند جهانی-بومی سازی شدن آموزش زبان را به صورت هدفمند هدایت کرد که به صورت هم زمان نیازهای جهانی و بومی پوشش داده شوند. نکته مهم دیگر اینکه معلمان انگلیسی بر این باورند که تاکنون آموزش زبان منعکس کننده چیزهایی بوده است که گویندگان بومی زبان انگلیسی انجام داده اند نه مواردی که کاربران ماهر زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی انجام داده اند. آموزش زبان به موارد مرتبط با این کاربران تنها به صورت غیرمستقیم توجه کرده است. این باور نشان دهنده این است که کمترین میزان مقبولیت در معلمان ایرانی نسبت به جایگاه کاربران غیربومی وجود داشته است. به طور خلاصه می توان گفت دیدگاه معلمان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به جهانی-بومی سازی آموزش زبان انگلیسی کاملاً مثبت ارزیابی می گردد.

مراجع

- [1] Bamgbose, A. (2001). World Englishes and globalization. *World Englishes*, 20, 357-363.
- [2] Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.
- [3] Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London, UK: British Council.

از مقایسه این دو جدول می توان نتیجه گرفت که بیشتر معلمان زبان خارجی ایران در سطح بالایی از موافقت با شناخت نیاز به کارگیری هنجارهای همه گونه های انگلیسی (روای انگلیسی معیار) در حرفه تدریس هستند. همچنین این مقایسه نشان می دهد که معلمان ایرانی برای وارد کردن و به کارگیری فرهنگ غیربومی به آموزش زبان انگلیسی و آموزش هنجارهای مدل کاربر زبان خارجی/زبان دوم به یادگیرندگان، محافظه کارانه عمل می کنند.

4. نتیجه گیری

رشد گونه های انگلیسی در جهان بر اساس نیازهای ارتباطی جهانی-بومی ملت ها و تلاش در جهت حفظ فرهنگ و هویت ملی، آموزش زبان انگلیسی بر محوریت انگلیسی معیار را تحت الشعاع خود قرار داده است و مدل زبان دوم یا خارجی تغییرات علمی، عملی و نگرشی اساسی یافته است. از این رو، بسط گفتمان جهانی-بومی سازی در تحقیق و آموزش زبان انگلیسی در ایران ضروری به نظر می رسد.

همان طور که پیش تر گفته شد، تغییر و به روز کردن رویکردها و سیاست گذاری ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی می تواند تحت تاثیر عوامل متعددی باشد. از این رو مورد مطالعه قرار دادن و توجه به این عوامل تاثیرگذار دارای اهمیت می باشد. یکی از عوامل مهم تاثیرگذار در این میان معلمانند که اجراکننده سیاست ها و رویکردهای جدید می باشند. بنابراین معلمان به عنوان بازوهای اجرای برنامه های آموزشی می بایست از آمادگی لازم برای این امر برخوردار باشند. لذا توانمندسازی معلمان امری ضروری به نظر می رسد که می تواند از طریق شرکت در دوره های آموزشی بدو و حین خدمت حاصل شود. طراحی و برنامه ریزی برای برگزاری این گونه دوره ها نیازمند کسب شناختی مناسب از دانش ها، تفکرات و اعتقادات معلمان آموزش زبان است. از این رو مورد مطالعه قرار دادن نگرش معلمان حائز اهمیت فراوانی می باشد. نتایج حاصل از این مطالعات می تواند آموزش دهندگان به معلمان را از توانایی های فردی آنها آگاه سازد و برای طراحی و اجرای هر چه بهتر برنامه های آموزشی کمک کننده باشد. همچنین شناخت نسبت به نگرش و توانایی های معلمان می تواند به سیاست گذاران و طراحان طرح ها و مواد آموزشی در انجام هر چه بهتر وظایف خود کمک شایانی نماید.

مطالعه حاضر با هدف بررسی نگرش معلمان ایرانی زبان انگلیسی پیرامون مفهوم جهانی-بومی سازی آموزش زبان انگلیسی از طریق پرسش نامه ابداعی برای نخستین بار در ایران صورت پذیرفت. این

- [16] Dordi-nezhad, F. (2015). Construction, Validation and Reliability of the Foreign Language Attitude and Motivation Questionnaire. *Language Related Research*, 6(2) 23, 107-128. [in Persian]
- [17] Sharifian, F. (2010). Glocalization of English in world Englishes: An emerging variety among Persian speakers of English. In M. Saxena and T. Omoniyi (Eds.), *Contending with globalization in world Englishes* (pp. 137-158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- [18] 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.
- [19] Shi, X. (2013). The glocalization of English: A Chinese case study. *Journal of Developing Societies*, 29, 89-122.
- [20] Li, W. (1993). "China English and Chinglish." *Foreign Language Teaching and Research*, 4, 18-24.
- [21] Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: *Research and practice*. London: Continuum.
- [22] Farrell, T. S. C. (2007). Reflective language teaching: *From research to practice*. London: Continuum.
- [23] Dornyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. London: Routledge.
- [24] Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [25] Alderson, C. J., & Banerjee, J. (1996). How Might Impact Study Instruments Be Validated? Unpublished manuscript commissioned by UCLES.
- [26] Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire*. London: Sage.
- [27] 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.
- [4] Murata, K., & Jenkins, J. (2009). *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- [5] 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.
- [6] Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- [7] 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.
- [8] Mauranen, A. (2007). *English as a lingua franca: Speakers not learner*. Retrieved from <http://www.academia.edu/1858131/>
- [9] Bax, S. (2003). "The End of CLT: A Context Approach to Language Teaching." *ELT Journal* 57 (3), 278-287.
- [10] Holliday, A. (1994). "The House of TESEP and the Communicative Approach: The Special Needs of State English Language Education." *ELT Journal* 48(1), 3-11.
- [11] Sung, K.Y. (2010). "Promoting Communicative Language Learning Through Communicative Tasks." *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 704-713.
- [12] Modiano, M. (2001). Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 159-173.
- [13] Trudgill, P., & Hannah, J. (2002). *International English: A guide to varieties of Standard English*. London, UK: Arnold.
- [14] Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, and R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). London, UK: Sage.
- [15] Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

How to cite this paper:

Esmael Ali Salimi, Mohammad Meisam Safarzadeh, (2019). An investigation of the Iranian english language teachers' attitude on the concept of glocalization through a one-of-a-kind questionnaire. *Journal of Technology of Education*, 13(3), 403-412.

DOI: 10.22061/jte.2018.3404.1865

URL: http://jte.sru.ac.ir/?_action=showPDF&article=876

