



# انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی: نگرش دانشجو- معلمان و معلمان انگلیسی در ایران



مه‌ری جلالی<sup>-</sup>

(نویسندهٔ مسئول)

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: jalali@cfu.ac.ir

## چکیده

پژوهش حاضر کوشید به بررسی موضوع انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی بپردازد که به-تدریج در حال گرفتن جای باورهای دیرپا در حوزه آموزش این زبان است ولی ظاهراً نظر دانشجو- معلمان و معلمان زبان انگلیسی ایرانی در این زمینه به‌خوبی منعکس نشده است. بدین منظور، با یک نمونه‌گیری تصادفی نگرش ۹۱ دانشجو- معلم و ۸۵ معلم زبان انگلیسی نسبت به انگلیسی میانجی در یک تحقیق کمی و با استفاده از اجرای پرسش‌نامه بررسی شد. پرسش‌نامه مذکور شامل چهار بخش می‌باشد که نگرش پاسخ‌دهندگان را نسبت به مدل‌های انگلیسی، استفاده از آن برای ارتباط، نقش زبان و فرهنگ و زبان استفاده شده در کلاس درس مورد بررسی قرار می‌دهد. تحلیل توصیفی داده‌ها نشان داد دو گروه نظر مثبتی نسبت به استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط، زبان و فرهنگ و زبان استفاده شده در کلاس داشتند. اما در ارتباط با مدل‌های زبان انگلیسی، بررسی پاسخ‌ها نشان داد یک تمایل نهادینه در بین آنها نسبت به هنجارهای گویشوران بومی وجود دارد. علاوه بر این، هیچ‌گونه اختلاف مؤثری بین نگرش این دو گروه نسبت به انگلیسی میانجی وجود نداشت. این یافته‌ها شاید بتواند برای کارشناسان تربیت معلم و تهیه‌کنندگان مطالب درسی مفید واقع شود.

## اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۰۴

تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

## کلید واژگان:

انگلیسی به‌عنوان زبان

میانجی؛ نگرش زبانی؛ نظام

تربیت معلم؛ معلمان

غیربومی؛ انگلیسی‌های

جهانی

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.323783.839 کلیه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

جلالی، مه‌ری. (۱۴۰۰). انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی: نگرش دانشجو-معلمان و معلمان انگلیسی در ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۴(۴)، ۶۰۵-۶۲۵.

Jalali, M. (2021). English as Lingua Franca: Perspectives from Pre-service and in-service English teachers in Iran: Perspectives from Pre-service and in-service English teachers in Iran. Foreign Language Research Journal, (11) (4), 605-625.



# English as Lingua Franca: Perspectives from Pre-service and in-service English teachers in Iran



**Mehri Jalali**  
 (corresponding author)  
 Assistant Professor of TEFL, English Department, Farhangian University,  
 Tehran, Iran  
 Email: jalali@cfu.ac.ir

## ABSTRACT

The present study tried to shed more light on the existing trend of English as a Lingua Franca (ELF), which is steadily overlooking the long lasting beliefs in the ELT field but it appears that Iranian pre and in-service voices have been underrepresented in this regard. To properly represent them, their attitudes toward ELF were examined. To collect data in a quantitative design the EFL attitude questionnaire consisting of four components designed and validated by Curran and Chern (201. ) was employed. The questionnaire was distributed among 11 pre and 55 in-service EFL teachers randomly selected. The descriptive analysis of the data showed that both groups of the participants positively agree, with the statements concerning the use of English for communication, the role of language and culture and language used in csss00om conxxx. oo ee ve,, an undeiii nrg nndency oowadd natvve ppeake'' ))) ) omra was aoo0ound baed on hH ahalysss of hle paaiicpan'' 1 nrvess to hle aanm0nss eeeed0o the models of Eng1005Moeov0,, co8 panng hle gooup'' means by unng an nrd. pe9d3nt t-test did not reveal any significant difference between the pre- and in-eevvee aaache'' attitudes towards ELF. Findings of the study might have implications for teacher-educators, materials developers and EFL teachers.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.323783.839

©.2021 All rights reserved.

## ARTICLE INFO

Article history:  
 Received: May 44, 2021  
 Accepted: June 8, 2021  
 Available online:  
 winter2021

## Keywords:

*English as a Lingua Franca, Attitude, Education, Teachers, Englishes, Language Teacher, Non-native World*

Jalali, M. (2021). English as Lingua Franca: Perspectives from Pre-service and in-service English teachers in Iran: Perspectives from Pre-service and in-service English teachers in Iran. *Foreign Language Research Journal*, (11 (4), 605-625.

<sup>^</sup> Mehri Jalali, is Assistant Professor of TEFL in English Department, Farhangian University. She has been teaching English for more than 17 years.

## ۱. مقدمه و ضرورت انجام پژوهش

زبان انگلیسی دهه‌هاست به‌عنوان یک زبان بین‌المللی شناخته شده و استفاده از آن به‌عنوان وسیله ارتباطی با سرعت در حال افزایش است. این زبان به دلیل به‌دلیل استفاده توسط گویشوران بومی و غیربومی برای اهداف مختلف طیف گسترده‌ای دارد (کاجرو، Kachru، ۱۹۹۲).

این زبان به‌دلیل به‌دلیل ایفای نقشی طولانی در یکپارچگی عناصر زبانی و فرهنگی در بسیاری از قسمت‌های دنیا محلی و بومی شده است (جنکینز، Jenkins، ۲۰۰۹؛ کاجرو و اسمیت، Kachru & Smith، ۲۰۰۹). همان طور که

(کاجرو و نلسون Kachru & Nelson، ۱۹۹۶) خاطرنشان کرده‌اند، گسترش جهانی زبان انگلیسی را می‌توان بر اساس دو عامل پراکندگی (diaspora) مجزا توضیح داد. ایده پراکندگی برای بار اول توسط کاجرو (۱۹۹۲) مطرح شد. اولین پراکندگی به‌دلیل گسترده شدن این زبان از کشورهای

مادر مانند بریتانیا به وجود آمد.

و دومین پراکندگی زمانی اتفاق افتاد که افرادی که به زبان انگلیسی تحصیل کرده بودند از طریق فرایندهای بومی‌سازی آن را به مناطق جدید منتقل کردند.

انتشار جهانی زبان انگلیس اخیراً موجب ایجاد الگوهای پژوهشی جدیدی مانند انگلیسی‌های جهانی (World Englishes)، انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی و انگلیسی میانجی (Lingua Franca) شده است که به‌عنوان شیوه‌های منعطف ارتباطی بین گویشوران غیربومی لحاظ

شده‌اند (کی و کاهیان، Ke & Cahyani، ۲۰۱۴). گزینه

های موجود در انگلیسی جهانی توسط افرادی به‌عنوان مدل‌های قابل درک و در دسترس فراگیران محلی در حال ترویج است که بر اساس استفاده واقعی مردم در بافت زندگی روزمره در نظر گرفته شده‌اند (دیپولد، بریجز، اکلز و مولن، Dippold, Bridges, Eccles & Mullen، ۲۰۱۹).

این ترویج‌ها واکنشی به مدل‌های پیشین بومی‌محور محسوب می‌گردد (هالیدی، Holliday، ۲۰۰۶). همان طور که جنکینز (۲۰۱۵) استدلال کرده است، در بین این مدل‌ها تمایلی به تأکید بیش از حد بر استفاده از زبان انگلیسی گویشورهای بومی در جهت ضعیف کردن معلمان و زبان-آموزان غیربومی دیده می‌شود که منجر به حفظ تسلط اقتصادی و سیاسی-اجتماعی کشورهای انگلیسی زبان اصلی مثل بریتانیا، آمریکا و استرالیا بر سایر کشورها خصوصاً کشورهای جهان سوم شده است.

در اکثر مطالعات مرتبط، ایدئولوژی رایج مورد حمایت «غیرهنجاری» (anti-normative) است (کوبوتا، Kubota،

۲۰۱۲) که بر دیدگاه جمع‌گرایانه زبان انگلیسی و کاهش انحصار هنجارهای انگلیسی بومی در تدریس این زبان تأکید دارد (گلووی و روز، Galloway & Rose، ۲۰۱۷). در کنار دیدگاه جمع‌گرایانه در تقابل با دیدگاه انحصاری زبان انگلیسی جهانی، مقولاتی همچون مالکیت، استاندارد بودن و هویت نیز نقاط شروع مطالعاتی در زمینه انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی، انگلیسی جهانی و انگلیسی بین‌المللی بوده‌اند (سیدل هوفر، Seidlhofer، ۲۰۱۱؛ میرحسینی و

بدری، ۱۳۹۹). بااین وجود، به‌دلیل کمبود شواهد مرتبط، مشخص نیست کدام انگلیسی واقعا در قسمت‌های مختلف جهان آموزش داده می‌شود (له‌ئی، Leyi، ۲۰۲۰). همچنین به نظر می‌رسد رهنمودهای محدودی در زمینه سیاست‌های آموزشی در این مورد وجود داشته باشد و گونه‌های گویش-های بومی به‌دلیل استفاده گسترده در مطالب آموزشی و سنجش به‌صورت پیش فرض صحیح در نظر گرفته می‌شوند (جنکینز، ۲۰۰۷). احتمالا دیدگاه‌های معلمان، مطلعین و زبان‌آموزان که مدل‌های اصلی در تعیین نوع انگلیسی مناسب برای تدریس هستند در این منازعه نادیده گرفته شده‌اند (چان، Chun، ۲۰۱۹؛ یانگ و والش، ۲۰۱۰). به-علاوه، مطالعات معدودی (به‌عنوان مثال، لو، Luo، ۲۰۱۷؛ تاج‌الدین و پشم‌فرووش، Tajeddin & Pashmforoos، ۲۰۲۰) کوشیده‌اند جهت‌گیری معلمان زبان انگلیسی را نسبت به گونه‌های این زبان در بافت حلقه رو به گسترش که شامل کشورهایی مثل ایران هستند بررسی کنند که انگلیسی در آنها به‌عنوان یک زبان خارجی آموزش داده می‌شود. با در نظر گرفتن لزوم پرداختن به این شکاف تحقیقاتی، مطالعه حاضر به مقایسه نگرش دانشجو-معلمان و معلمان زبان انگلیسی در ایران نسبت به انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی پرداخته است.

## ۲. چهارچوب نظری و پیشینه تحقیق

اخیرا، انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی به‌دلیل استفاده گسترده بین گویشوران غیربومی توجه زیادی را به‌عنوان

یک ابزار کاربردی و زبان محیط کار به خود جلب کرده است (کریستال، Crystal، ۲۰۰۳). بااین‌وجود نیاز به یک زبان میانجی در بین مردمی که زبان مشترکی ندارند قرنهاست که وجود داشته است (هاپرلند، Haberland، ۲۰۱۱). گرچه تعریف ساده‌ای برای انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی وجود ندارد، می‌توان دو برداشت اصلی از این واژه داشت. برداشت اول این است که این زبان میانجی اغلب به‌عنوان یک زبان ارتباطی بین مردمی به کار می‌رود که زبان مادری مشترک ندارند و از انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی برای ارتباط استفاده می‌کنند. برداشت دوم آن است که، انگلیسی میانجی برای ارتباط بین فرهنگی نیز در میان زبانهای مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد (سیدل هوفر، ۲۰۰۵). این تعاریف دو چشم‌انداز متفاوت و در عین حال مرتبطی از انگلیسی میانجی ارائه می‌دهند. بنابراین، گرچه تعریف اول انگلیسی میانجی را به‌عنوان یک مفهوم زبان‌شناسی تلقی کرده و آن را یک گونه زبانی می‌داند، تعریف دوم چشم‌انداز جامعه‌شناسانه‌ای دارد که آن را یک ابزار کار تعریف می‌کند و نه یک گونه زبانی (ناگی، Nagy، ۲۰۱۶).

همان‌طور که جنکینز (۲۰۰۹) خاطرنشان کرده است، انگلیسی میانجی دربردارنده گونه محلی (local variation)، زمینه مشترک (common Ground) و مهارت‌های انطباق (accommodation skills) است. از نظر وی زمینه مشترک را می‌توان «فرم‌های زبانی به اشتراک گذاشته شده زبان انگلیسی بومی و فرم‌هایی تعریف کرد که

با زبان بومی تفاوت دارند ولی به وسیله ارتباط بین کاربران انگلیسی میانجی به وجود آمده‌اند» (ص. ۲۰۱). مهارت‌های انطباق مانند تأویل، تکرار، شفاف‌سازی (clarification)، تغییر زبان حین گفتگو (code switching)، اصلاح گفتار خویش (self-repair)، کناره‌گیری از واژه‌ها و اصطلاحات محلی شده و راهبرد نادیده‌گیری (let it pass) به کرات جهت سهولت ارتباط در بافت انگلیسی میانجی مورد استفاده قرار می‌گیرند (کوگو و دیوئی، Cogo & Dewey، ۲۰۱۲). کاربران زبان انگلیسی در کنار زمینه مشترک باید از مهارت‌های مرتبط با انگلیسی میانجی، گونه محلی و مهارت‌های انطباق آگاه باشند تا بتوانند در شرایط مختلف مکالمه روانی داشته باشند (لو، ۲۰۱۷). اگرچه گونه محلی بخش اصلی تعریف جنکینز (۲۰۰۹) را تشکیل می‌دهد، در برخی از مطالعات انگلیسی میانجی بیشتر یک زبان کاربردی تلقی می‌شود تا یک گونه زبانی (ماتسودا و فردریک، Matsuda & Friedrick، ۲۰۱۱) و یا «یک نوع فعالیت که شرکت‌کنندگانی با پیشینه زبانی مختلف در آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند» (پارک و وی، Park & Wee، ۲۰۱۱، ص ۳۶۰).

به‌منظور تبیین گستردگی زبان انگلیسی کاجرو (۱۹۸۵) مدلی هم‌مرکز ارائه داد که «نوع گستردگی، الگوهای اکتساب و حوزه‌های نقشی را که این زبان در قالب آنها در بین زبانها و فرهنگ‌ها به کار برده می‌شود» (ص. ۱۲) را معرفی می‌کند. این مدل شامل سه حلقه داخلی (inner circle)، بیرونی (outer circle) و درحال

گسترش (expanding circle) است که به شیوه‌ای جزئی‌تر اصطلاحات انگلیسی به‌عنوان زبان بومی، زبان دوم و زبان خارجی را توضیح می‌دهد. در کشورهای واقع در حلقه داخلی انگلیسی زبان اول است. بریتانیا، استرالیا، نیوزلند، کانادا، ایرلند و ایالات متحده از این جمله هستند. گویشوران این حلقه حدود ۲۰-۳۰ درصد کل کاربران زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهند (کریستال، ۲۰۰۳). گسترش این زبان در کشورهای حلقه بیرونی عمدتاً نتیجه استعمارگری کشورهای انگلیسی زبان همچون بریتانیا بوده است. با این-وجود، این تحمیل یک زبان دوم واحد برای اهداف سازمانی، ارتباطی و رسمی در ملت‌های چندزبانه مثل هندوستان، سنگاپور یا فیلیپین ایجاد کرد. در این حلقه گونه‌های انگلیسی از جمله استاندارد، گویش مختلط (pidgin) و گویش التقاطی (creole) به وجود آمدند و به-عنوان یک زبان محلی رشد کردند (کاجرو، ۱۹۸۵). در حدود ۲۶٪ کاربران انگلیسی در این حلقه قرار دارند (کریستال، ۲۰۰۳).

از سوی دیگر، در حلقه درحال گسترش زبان انگلیسی عمدتاً برای ارتباطات بین‌المللی استفاده شده و در کشورهایی همچون چین، روسیه، ژاپن و بسیاری از کشورهای اروپایی به‌عنوان زبان خارجی آموزش داده می-شود. اهمیت فزاینده انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی علت اصلی گسترش آن در این حلقه است. کریستال در سال ۱۹۹۷ خاطرنشان کرد که بسیاری از کشورهای این حلقه در مقایسه با گویشوران مشابه در حلقه بیرونی، گویشوران

دوزبانه انگلیسی بیشتری دارند. از آنجا که این زبان عموماً برای ارتباطات محلی استفاده نمی‌شود گونه‌ای که به صورت محلی به وجود آمده نیز مشاهده نشده است. گویشوران این حلقه تقریباً نیمی از کاربران زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهند. دلیل افزایش تعداد گویشوران در حلقه در حال گسترش مربوط به این واقعیت است که جمعیت جهانی به سرعت در حال رشد است و انگلیسی زبان تکنولوژی، علم، آموزش، رسانه و مسافرت‌های بین‌المللی است (کریستال، ۲۰۰۳). در واقع، آن دسته گویشوران زبان انگلیسی که در حلقه در حال گسترش زندگی می‌کنند و این زبان را به عنوان یک زبان خارجی به کار می‌برند امروزه تأثیر عمیقی بر نحوه تغییر آن دارند (سیدل هوفر، ۲۰۰۵).

در میان مدل‌های اولیه که برای ارائه گونه‌های گویشوران توسعه یافته استفاده می‌شد، مدلی که بیشتر در تدریس زبان انگلیسی به کار می‌رود شامل سه دسته است که تحت عنوان انگلیسی به‌عنوان زبان بومی (ENL)، انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (ESL) و انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) معرفی شده‌اند (کرک پاتریک، ۲۰۰۸). زبان مادری اکثر افرادی که در کشورهای انگلیسی زبان زندگی می‌کنند انگلیسی است. کشورهایی که از این زبان به‌عنوان زبان دوم استفاده می‌کنند اغلب مستعمره بریتانیا و یا آمریکا بوده‌اند و انگلیسی در آنها عموماً به‌عنوان زبان رسمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی غالباً جزو دروس مدرسه است و به‌ندرت در مکالمات روزمره استفاده می‌شود. در مدل ENL/ESL/EFL فرض بر این است که

تنها یک گونه زبان انگلیسی در کشورهای بومی وجود دارد که فرم استاندارد تلقی می‌شود و گویشوران در محیط‌های زبان دوم یا خارجی باید تلاش کنند از آن تقلید نمایند (کرک پاتریک، ۲۰۱۲). اما جاذبه مدل کاپرو (۱۹۸۵) در مقایسه با مدل‌های قبلی آن است که تلاش دارد تصویر دقیق‌تری از وضعیت زبان انگلیسی در دنیای امروز ارائه دهد که در آن یک گونه بر گونه‌های دیگر مقدم نیست. همچنین این مدل تنوع فرهنگی را نیز در کنار تنوع زبانی در نظر می‌گیرد (کاپرو، ۱۹۹۰). همان طور که جنکینز (۲۰۰۷) خاطر نشان کرده است، مدل کاپرو طیف کاربران زبان انگلیسی را نیز بهتر انعکاس می‌دهد.

مطالعات پیشین کوشیده‌اند آموزش زبان انگلیسی را در کشورهای حلقه در حال گسترش بررسی کنند و به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش این زبان به‌عنوان یک زبان مادری با در نظر گرفتن عوامل بافتی، نیاز فراگیران و اهداف برنامه آموزشی مناسب نیست (ماتسودا، ۲۰۰۳) و بنا به استدلال آنها معلمان زبان انگلیسی باید این زبان را به‌عنوان یک زبان بین‌المللی و بین فرهنگی تلقی کنند (سیفاکیس، Sifakis، ۲۰۰۴). بعدها سیفاکیس (۲۰۰۹) با در نظر گرفتن این هدف، بافت‌های آموزش ارتباطی را با نظریه سی باند (C-bound) که مشتمل بر ارتباط، قابلیت درک و فرهنگ است پیشنهاد داد که هویت فرهنگی زبان‌آموز و تفاهم متقابل را به ترتیب اولویت حائز اهمیت قلمداد بر می‌شمارد. او همچنین توصیه کرد مدارس باید زبان‌آموزان

را به مهارتهای ضروری محیطهای واقعی همچون ارتباط بین گویشوران غیربومی (non-NSs) مجهز کنند.

علیرغم چالشهای موجود در آشنا کردن معلمان زبان با اصول زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی و به کار بردن روشهای آموزشی مرتبط در کلاسهای درس، برخی محققین شروع به بررسی باورهای دانشجو- معلمان در این زمینه کرده و به این نتیجه رسیدند که گرچه این معلمان مؤثر بودن یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی را تصدیق می کنند ولی تمایل دارند این زبان را با رعایت هنجارهای گویشوران بومی تدریس کنند (سیفاکیس و

سوگاری، ۲۰۰۵). یانگ و والش (۲۰۱۰) متوجه شدند که

اگرچه انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی از نظر مفهومی برای معلمان جذاب است، ولی آنها درک واضحی از طبیعت آن ندارند و پیش فرض آنها این است که باید گونه ای از زبان انگلیسی را تدریس کرد که در بافت بومی آنها قابل

اجرا باشد. سوزوکی (Suzuki، ۲۰۱۱) در مطالعه ای به

بررسی درک دانشجو- معلمان از تدریس گونه های زبان انگلیسی در ژاپن پرداخت. نتایج تحقیق وی نشان داد شرکت کنندگان برای پذیرش گونه های این زبان به جز گونه-

های استاندارد انگلیسی و آمریکایی اکراه داشتند. محقق

توصیه می کند برای تغییر این نگرش که انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی همان انگلیسی ارتباطات بین المللی هستند نظام

تربیت معلم باید اطلاعاتی درباره انگلیسی میانجی و مفهوم تنوع گونه های این زبان در برنامه درسی خود بگنجانند.

در راستای این پژوهش، سیفاکیس (۲۰۰۹) یک برنامه

تربیت معلم را پیشنهاد می دهد که مبتنی بر انگلیسی میانجی بوده و بر توانایی معلم در استفاده از تکنولوژی به منظور ایجاد ارتباط با گویشوران غیربومی کشورهای دیگر تأکید دارد. این برنامه می تواند آگاهی معلمان را نسبت به ارزش ارتباط از طریق این زبان میانجی برانگیزد.

دیوئی (۲۰۱۲) نیز دیدگاه دانشجو- معلمان در زمینه

مفاهیم انگلیسی میانجی و تأثیر احتمالی آن را بر تدریسشان مورد بررسی قرار داد. در حالی که این شرکت کنندگان

اطلاعاتی درباره نظریه های انگلیسی میانجی داشته و باور داشتند که تمام گونه های انگلیسی باید مورد تأیید و احترام

باشند، استفاده از اصول مربوطه در تدریس برایشان چالش

برانگیز بود. بنا به اظهار آنها، از معلمان انتظار می رود فرم

استاندارد انگلیسی را پذیرفته و در کلاس درس اجرا کنند و

انگلیسی میانجی مورد حمایت قرار نمی گیرد. اما برخی از

پژوهشگران همچون لو (۲۰۱۷) بر آن شدند تا چالشهای

فراروی اساتید تربیت معلم در معرفی مفاهیم انگلیسی

میانجی به دانشجو- معلمانشان را بررسی کنند. این اساتید

واکنشهای مختلفی داشتند و به اهمیت آشنا کردن

دانشجویانشان با این مفاهیم اذعان داشتند ولی از پذیرش آن

توسط دانشجویان مطمئن نبودند. اساتید در تدریس

انگلیسی میانجی نیز مشکل داشتند چون غیبت مطالب

آموزشی مرتبط کاملاً محسوس بود و آموزش آنها بیشتر

مبتنی بر هنجارهای گویشوران بومی بود.

برخی از پژوهشگران در ایران نیز بررسی نگرش معلمان

و زبان آموزان را نسبت به انگلیسی میانجی و مطالب

آموزشی مناسب برای تدریس گونه‌های این زبان آغاز کرده-

اند (فضیلت فر و برزگر راحتلو، [Fazilatfar & Barzegar](#)

[Rahatloo](#)، ۲۰۱۸؛ تاج الدین و پشم فروش، ۲۰۲۰؛

تمیمی سعد، (Tamimi Sa'd, ۱۳۸۸)) برای نمونه فضیلت

فر و راحتلو (۲۰۱۸) با استفاده از پرسش‌نامه و مصاحبه‌های

نیمه‌ساختاریافته نگرش دانشجویان - معلمان زبان انگلیسی

نسبت به استفاده از این زبان به‌عنوان یک زبان میانجی را

بررسی کرده و متوجه نگرش ضد و نقیض و نامطمئن آنها

شدند. در واقع، یک نوع تمایل به سمت انگلیسی بومی در

بین این شرکت‌کنندگان مشاهده شد. تمیمی سعد (۲۰۱۸) نیز

با استفاده از پرسش‌نامه و مصاحبه‌های متمرکز درمورد

نگرش زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی

نسبت به انگلیسی‌های جهانی تحقیق کرد. او نیز به همین

نحو دریافت که از نظر زبان‌آموزان ایرانی، انگلیسی

استاندارد مورد استفاده در حلقه داخلی مرجع معتبر است.

با توجه به آنکه در این زمینه مطالعات کمی به بررسی

نگرش زبان‌آموزان یا معلمان در ایران پرداخته‌اند، هدف از

پژوهش حاضر مقایسه دیدگاه دانشجویان - معلمان و معلمان

زبان انگلیسی نسبت به انگلیسی میانجی است. بنابراین،

مطالعه حاضر کوشیده است به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱. نگرش دانشجویان - معلمان و معلمان ایرانی زبان

انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی نسبت به

انگلیسی میانجی چیست؟

۲. آیا اختلاف معنی‌داری بین نگرش دانشجویان - معلمان

و معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان

خارجی نسبت به انگلیسی میانجی وجود دارد؟

## ۱.

### ۳. روش تحقیق

این پژوهش با روش کمی و به‌صورت پیمایشی با استفاده از

پرسش‌نامه انجام شده است.

### جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش ۱۷۶ دانشجویان - معلم و معلم زبان

انگلیسی زن و مرد بودند که از طریق نمونه‌گیری در دسترس

و به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. دانشجویان - معلمان (۹۱

نفر) دانشجویان سال دوم و سوم دو مرکز دانشگاه فرهنگیان

تهران در بازه سنی ۲۱ تا ۲۴ سال بودند. علت انتخاب

پاسخ‌دهندگان از این سالهای تحصیلی آن بود که نسبت به

سالهای دیگر پر تعدادتر بودند. اکثر این دانشجویان به

کشورهای خارجی سفر نکرده بودند (۸۳ نفر) و زبان

مادری تمام آنها فارسی بود. هشتاد و پنج معلم مشغول

خدمت نیز که از جمله شرکت‌کنندگان بودند در بازه سنی

۲۸ تا ۴۷ قرار داشتند و در مدارس متوسطه دولتی مناطق

مختلف کشور تدریس می‌کردند. ۳۰ نفر از آنها مدرک

کارشناسی، ۵۵ نفر کارشناسی ارشد و ۲ نفر مدرک دکتری

آموزش زبان انگلیسی داشتند. زبان مادری تمام آنها فارسی

بود و برخی از آنها (۴۸ نفر) به کشورهای خارجی سفر

کرده بودند. این معلمان بر اساس سابقه تدریس به دو گروه

تقسیم شدند. افرادی که کمتر از ۵ سال سابقه کار داشتند در



یک گروه قرار گرفتند که مجموعاً ۲۳ نفر بودند و آنهایی که سابقه کاری بیشتر از ۵ سال داشتند هم در گروه دیگری قرار گرفتند که جمعاً ۶۲ نفر بودند.

### ابزار پژوهش

پرسش‌نامه «نگرش نسبت به زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی» که توسط کارن و چرن (۲۰۱۷) طراحی و اعتبارسنجی شده است برای جمع‌آوری داده‌ها به کار گرفته شد. این پرسش‌نامه از آن جهت انتخاب شد که مشخصاً برای سنجش نظر دانشجو- معلمان زبان انگلیسی طراحی شده و گویه‌های آن قابل تعمیم به معلمان نیز می‌باشد.

پرسش‌نامه ۲۰ سؤال دارد که هر کدام دارای پنج گزینه (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) است که در طیف لیکرت از ۱ تا ۵ مرتب شده‌اند. گویه‌ها به چهار مقوله دسته‌بندی شده‌اند که مقوله اول شامل سؤالاتی در ارتباط با مدل‌های مختلف زبان انگلیسی می‌باشد و سؤالات شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۸، ۱۹ را در بر می‌گیرد. این سؤالات نظر دانشجو- معلمان و معلمان را در مورد موضوعاتی مانند تهیه مطالب آموزشی با لهجه‌های متفاوت انگلیسی و تعیین الگوهای ایفای نقش براساس گویشوران بومی می‌سنجد.

مقوله دوم از دو گویه (۱۴ و ۱۵) مرتبط با استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط تشکیل شده است. در این گویه‌ها سؤال می‌شود آیا دانش‌آموزان باید زبان انگلیسی را به‌منظور استفاده در ارتباطات واقعی و مکالمه با سایر

گویشوران غیربومی این زبان فراگیرند. مقوله سوم از چهار گویه تشکیل شده (۷، ۸، ۹، ۲۰) که بر جایگاه زبان و فرهنگ در کلاس درس تمرکز دارد. هدف اصلی این سؤالات به دست آوردن برداشت پاسخ‌دهندگان از اهمیت یادگیری فرهنگ گویشوران بومی زبان انگلیسی و یادگیری این زبان به‌منظور به اشتراک گذاشتن رفتارهای فرهنگی و سنت‌های خود با دیگران است. همچنین این سؤالات از دانشجو- معلمان و معلمان سؤال می‌کنند آیا باید دانش-آموزان خود را از وجود تفاوت‌های فرهنگی موجود بین گویشورانی با پیشینه‌های فرهنگی مختلف مطلع کنند و به آنها انگیزه بدهند درباره این تفاوت‌ها صحبت کنند.

آخرین مقوله شامل چهار گویه (۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۷) در ارتباط با استفاده از زبان انگلیسی و زبان مادری دانش-آموزان در کلاس درس و اهمیت تدریس راهبردهای تعویض زبان است. به‌منظور اطمینان از پایایی پرسش‌نامه، ابتدا از ۲۵ دانشجو- معلم و معلم زبان انگلیسی که ویژگی‌هایی شبیه به جامعه آماری داشتند جهت تکمیل پرسش‌نامه مذکور، دعوت به عمل آمد. سپس ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. پس از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه، پایایی کلی معادل با ۰/۸۹ محاسبه گردید. از آنجا که پرسش‌نامه اصلی برای پاسخ‌دهندگان تایوانی تهیه شده بود، قبل از اجرای آزمایشی سه استاد، پرسش‌نامه مذکور را مطالعه نموده و صحت محتوا و مرتبط بودن آن را با هدف تحقیق حاضر تأیید کردند.

### روش جمع‌آوری داده‌ها

جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق حاضر به صورت آنلاین انجام شد و در آن از ۱۱۸ دانشجوی- معلم رشته آموزش زبان انگلیسی مشغول تحصیل در دو مرکز دانشگاه فرهنگیان در استان تهران از طریق ایمیل درخواست شد در این مطالعه به صورت داوطلبانه شرکت کنند و اهداف تحقیق و تک تک گویه‌های پرسش‌نامه برای آنها توضیح داده شد. از میان پرسش‌نامه‌های دریافتی ۹۱ پرسش‌نامه برای تجزیه و تحلیل انتخاب شد زیرا برخی از ایمیل‌ها بی‌جواب ماند و در برخی دیگر پرسش‌نامه‌ها به درستی پاسخ داده نشده بودند. صد معلم زبان انگلیسی نیز به همین شیوه از استانهای مختلف کشور از جمله مرکزی، البرز قم، تهران و مازندران انتخاب شده و پرسش‌نامه‌های آنلاین را دریافت کردند که از میان آنها ۸۵ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند.

#### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به منظور بررسی نگرش دانشجوی- معلمان و معلمان زبان انگلیسی ایرانی نسبت به این زبان به عنوان یک زبان میانجی از آماره‌های توصیفی درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار و آزمون‌های کولموگروف- اسمیرنوف، آزمون t تک نمونه‌ای، t مستقل استفاده شد. تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم افزار SPSS (24) و در سطح ۰/۰۵  $\infty$  انجام شده است.

#### ۴. یافته‌ها

پاسخ به سؤالات پژوهش

قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، برای بررسی نرمال بودن آنها از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف استفاده شد و نتایج نشان داد فرض نرمال بودن برای متغیر نگرش نسبت به انگلیسی به عنوان یک زبان میانجی و مؤلفه‌های آن (sig > ۰/۰۵) برقرار است، بنابراین داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند. به منظور پاسخ دادن به سؤال اول پژوهش (نگرش دانشجوی- معلمان و معلمان زبان انگلیسی ایرانی نسبت به این زبان به عنوان یک زبان میانجی چیست؟) بالاترین و پایین‌ترین درصد نگرش معلمان و دانشجوی- معلمان نسبت به انگلیسی میانجی محاسبه شد که در جدول‌های ذیل نشان داده شده است.

جدول ۱. نگرش نسبت به انگلیسی به عنوان یک زبان میانجی توسط بالاترین درصد معلمان و دانشجوی- معلمان

جدول ۲. نگرش نسبت به انگلیسی به عنوان یک زبان میانجی توسط پایین‌ترین درصد معلمان و دانشجوی- معلمان

کاملاً موافق/موافق (%)		سؤالات	مؤلفه‌ها
معلمان	دانشجو - معلمان		
۵۷/۶	۶۹/۲	۱. فکر می‌کنم مهم است دانش‌آموزان سعی کنند مثل گویشوران بومی این زبان را تلفظ کنند.	درک مدل‌های انگلیسی
۵۷/۶	۶۳/۷	۲. در تهیه مطالب آموزش زبان انگلیسی تنها باید از مدل گویشوران بومی استفاده کرد.	
۵۵/۳	۵۸/۲	۵. معرفی کردن بسیاری از لهجه‌های مختلف در کلاس گنج‌کننده است.	
۵۶/۸	۵۷/۷	۱۰. مهم است مطالب درسی مدل واحدی از انگلیسی بریتانیایی یا آمریکایی را در کلاس درس ارائه دهند.	
۸۳/۵	۹۳/۴	۱۴. فکر می‌کنم تمرکز اصلی یک برنامه انگلیسی باید تدریس استفاده از این زبان در مکالمات روزمره باشد.	درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط
۸۱/۲	۹۱/۲	۷. فکر می‌کنم مهم است دانش‌آموزان بتوانند از زبان انگلیسی به منظور انتقال اطلاعات در مورد فرهنگ و سنت‌های خود استفاده کنند.	نقش زبان و فرهنگ
۶۷/۱	۷۵/۸	۸. فکر می‌کنم مهم است معلمان زبان انگلیسی به دانش‌آموزان کمک کنند تا مردم دیگر کشورها را که احتمالاً با آنان به زبان انگلیسی صحبت خواهند کرد بهتر درک کنند.	
۹۴/۴	۶۵/۹	۹. فکر می‌کنم مهم است دانش‌آموزان با فرهنگ و سنت‌های گویشوران بومی آشنا شوند.	
۶۲/۴	۸۷/۹	۲۰. فکر می‌کنم مهم است به دانش‌آموزان آموزش دهیم نسبت به تفاوت‌های فرهنگی آگاه باشند و آنها را تشویق کنیم درباره این تفاوت‌ها صحبت کنند.	
۵۸/۸	۵۲/۷	۱۳. فکر می‌کنم در کلاس‌های زبان انگلیسی کاربرد یک روش دوزبانه که در آن از زبان فارسی برای کمک به آموزش استفاده می‌شود مؤثرتر است.	زبان استفاده شده در کلاس درس
۴۹/۴	۶۵/۹	۱۷. فکر می‌کنم تدریس راهبردهای موثر تعویض زبانی بین فارسی و انگلیسی به دانش‌آموزان حائز اهمیت است.	

معلمان با عبارات پرسش‌نامه و مقدار ارزش عددی بوده‌ایم. در جدول شماره (۱) درصد معلمان و دانشجو-معلمانی که در هر آیت‌م ارزش‌گذاری بالایی انجام داده‌اند نشان داده شده است. به طور کلی حدود ۶۰٪ از پاسخ‌دهندگان ۱۰ تا از ۲۰ آیت‌م پرسش‌نامه را با کاملاً موافق یا موافق هستم جواب داده‌اند. ۴ آیت‌م مربوط به مؤلفه درک مدل‌های انگلیسی (استفاده از مدل‌های گویشورهای بومی در تهیه مطالب آموزشی، تلفظ مانند گویشوران بومی، گنج‌کننده

معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه ۸۵ نفر و دانشجو-معلمان ۹۱ نفر بودند که جمعاً ۱۷۶ نفر به پرسش‌نامه نگرش نسبت به انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی پاسخ دادند. پس از جمع‌بندی اطلاعات به‌دست‌آمده از پرسش-نامه‌های جمع‌آوری شده به‌منظور مقایسه مؤلفه‌های چهار گانه تحلیل آماری توصیفی صورت پذیرفت. در رابطه با ۲۰ آیت‌م موجود در ۴ مؤلفه پرسش-نامه، به دنبال یافتن میزان موافقت معلمان و دانشجو-

بودن معرفی لهجه‌های مختلف و پیروی از مدل واحد انگلیسی بریتانیایی یا آمریکایی در کلاس)، ۱ آیتم مربوط به مؤلفه درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباطات (تمرکز اصلی یک برنامه انگلیسی باید تدریس استفاده از این زبان در مکالمات روزمره باشد)، تمام ۴ آیتم مربوط به مؤلفه نقش زبان و فرهنگ و ۲ آیتم مربوط به مؤلفه زبان استفاده شده در کلاس درس می‌باشد (کاربرد یک روش دو زبانه در کلاس و تدریس راهبردهای مؤثر تعویض زبان).

همچنین الگوی عمومی پاسخ‌ها نشان می‌دهد که ۹ آیتم دیگر توسط حدود ۵۰٪ از پاسخ‌دهندگان کاملاً مخالفم و مخالفم ارزش‌گذاری شدند. ۶ آیتم مربوط به مؤلفه درک مدل‌های انگلیسی (داشتن تلفظی مانند گویشوران بومی ضروری نیست، مهم است دانش‌آموزان در معرض طیف گسترده‌ای از زبان انگلیسی مانند هندی و آفریقایی قرار گیرند، مهم است دانش‌آموزان در معرض انگلیسی گویشوران زبان دوم قرار گیرند، ارائه مدل‌های انگلیسی غیربومی و زبان دوم، الگو بودن گویشوران بومی برای دانش‌آموزان و رفتار کردن مانند یک گویشور بومی)، ۱ آیتم مربوط به مؤلفه درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباطات (تمرکز بر آماده کردن دانش‌آموزان برای ارتباط با افرادی که گویشور بومی این زبان نیستند) و ۲ آیتم مربوط به مؤلفه زبان استفاده شده در کلاس درس بود (استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان تنها زبان آموزش در کلاس و مشکل‌آفرین بودن استفاده از زبان فارسی برای

ایجاد راهبردهای ارتباط معنایی موثر). این دو گروه از آیتم‌ها در جدول ۱ و ۲ نشان داده شده است. آیتم شماره ۱۴ (تمرکز اصلی یک برنامه انگلیسی باید تدریس با استفاده از این زبان در مکالمات روزمره باشد) از نظر دانشجو-معلم (۹۳/۴٪) و از نظر معلمان (۸۳/۵٪) بالاترین موافقت را داشته‌اند. آیتم شماره ۷ و ۲۰ (اهمیت استفاده از زبان انگلیسی به‌منظور انتقال اطلاعات در مورد فرهنگ و سنت-های خود و اهمیت تدریس تفاوت‌های فرهنگی) نیز موافقت بالایی در هر دو گروه معلمان و دانشجو-معلم داشتند. از طرف دیگر آیتم شماره ۱۲ (فکر می‌کنم تنها باید از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان آموزش در کلاس استفاده شود) کمترین میزان موافقت را در بین دانشجو-معلم (۲۵/۳٪) و معلمان (۲۴/۷٪) به خود اختصاص داد. آیتم شماره ۱۶ و ۱۹ (مشکل‌آفرین بودن استفاده از زبان فارسی برای ایجاد راهبردهای ارتباط معنایی موثر و رفتار کردن مانند یک گویشور بومی) نیز میزان مشابهی در دو گروه داشتند. از مقایسه این دو جدول می‌توان نتیجه گرفت که نگرش بیشتر معلمان و دانشجو-معلمان زبان انگلیسی ایرانی نسبت به این زبان به‌عنوان یک زبان میانجی در سطح بالایی از موافقت بوده است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین
درک مدل‌های انگلیسی	۹۱	۳/۲۲	۰/۹۱	۰/۰۹
	۸۵	۳/۱۹	۱/۱۳	۰/۱۲
درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط	۹۱	۳/۸۴	۰/۷۸	۰/۰۸
	۸۵	۳/۵۸	۰/۸۷	۰/۰۹
نقش زبان و فرهنگ	۹۱	۳/۹۸	۰/۷۱	۰/۰۷
	۸۵	۳/۷۵	۱/۰۲	۰/۱۱
زبان استفاده شده در کلاس درس	۹۱	۳/۲۴	۰/۸۷	۰/۰۹
	۸۵	۳/۲۲	۱/۱۳	۰/۱۲
نگرش معلمان نسبت به زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی	۹۱	۳/۴۴	۰/۸۴	۰/۰۸
	۸۵	۳/۳۵	۱/۰۷	۰/۱۱

جدول ۳ یافته‌های توصیفی نگرش معلمان و دانشجو- معلمان نسبت به انگلیسی میانجی را نشان می‌دهد. میانگین و

انحراف معیار دانشجو- معلمان ۸۴/۱ ± ۳/۴۴ و میانگین و انحراف معیار معلمان ۱۰۷/۱ ± ۳/۵۵ می‌باشد. بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه نقش انگلیسی در زبان و فرهنگ در گروه دانشجو- معلمان با میانگین و انحراف معیار ۷۱/۱ ± ۳/۹۸ و در گروه معلمان با میانگین و انحراف معیار ۱۰۲/۱ ± ۳/۷۵ بود. کمترین میانگین مربوط به مؤلفه درک مدل‌های انگلیسی در گروه دانشجو- معلمان با میانگین و انحراف معیار ۹۱/۱ ± ۳/۲۱ و در گروه معلمان با میانگین و انحراف معیار ۱۱۳/۱ ± ۳/۱۹ می‌باشد.

جدول ۴. آزمون t تک نمونه‌ای

گروه	مقدار آزمون = ۳					
	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌دار	تفاوت میانگین
						فاصله اطمینان ۹۵٪
حد بالا	حد پایین					
دانشجو- معلمان زبان انگلیسی	۳/۲۲	۰/۹۱	۲/۳۶	۹۰	۰/۰۲۰	۰/۲۲۵
	۳/۸۴	۰/۷۸	۱۰/۲۱	۹۰	۰/۰۰۰	۰/۸۴۰
	۳/۹۸	۰/۷۱	۱۳/۲۱	۹۰	۰/۰۰۰	۰/۹۸۳
	۳/۲۳	۰/۸۷	۲/۶۲	۹۰	۰/۱۰	۰/۲۳۹
	۳/۴۴	۰/۸۴	۵/۰۳	۹۰	۰/۰۰۰	۰/۴۴۱
معلمان زبان انگلیسی	۳/۱۹	۱/۱۳	۱/۵۵	۸۴	۰/۱۲۳	۰/۱۹۱
	۳/۵۸	۰/۸۷	۶/۲۰	۸۴	۰/۰۰۰	۰/۵۸۲
	۳/۷۵	۱/۰۲	۶/۷۸	۸۴	۰/۰۰۰	۰/۷۵۲
	۳/۲۲	۱/۱۳	۱/۷۷	۸۴	۰/۰۸۰	۰/۲۱۷
	۳/۳۵	۱/۰۷	۲/۹۹	۸۴	۰/۰۰۴	۰/۳۸۴

به‌منظور بررسی نگرش فردی دانشجو- معلمان و معلمان زبان انگلیسی ایرانی نسبت به این زبان به‌عنوان یک زبان میانجی از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای (One-Sample  $t$ -test) استفاده کرده‌ایم. جدول ۸ نتایج آزمون  $t$  تک نمونه-ای را نشان می‌دهد. چنانچه ملاحظه می‌شود این نگرش در میان دانشجو- معلمان معنی‌دار می‌باشد ( $0/05 < 0/0001 = sig, t = 5/03$ ). نگرش نسبت به مؤلفه‌های درک مدل‌های انگلیسی، درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط، نقش زبان و فرهنگ و زبان استفاده شده در کلاس درس معنی‌دار است ( $0/05 < sig$ ). از آنجا که مقدار میانگین با مقدار  $3/44$  بالاتر از سطح آزمون ( $3$ ) است و تفاوت میانگین مثبت است بیانگر این است که نگرش دانشجو- معلمان نسبت به انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی نگاهی مثبت و موافق است. همچنین نگرش معلمان نیز معنی‌دار می‌باشد ( $0/05 < sig, t = 2/99$ ). از آنجا که مقدار میانگین با مقدار  $3,35$  بالاتر از سطح آزمون  $3$  و تفاوت میانگین مثبت است، نگرش معلمان نسبت به انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی نیز نگاهی مثبت و موافق است. این نگرش نسبت به مؤلفه‌های درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط و نقش زبان و فرهنگ معنی‌دار می‌باشد ( $0/05 < sig$ ). ولی نسبت به مؤلفه درک مدل‌های انگلیسی با مقدار ( $0/05 > 0/123$ )  $sig = 1/55, t =$  و مؤلفه زبان استفاده شده در کلاس درس با مقدار ( $0/05 > 0/080, sig = 1/77, t =$ ) معنی‌دار نیست. از آنجا که تفاوت میانگین نسبت به سطح آزمون

۳ مثبت است لذا معلمان نسبت به این دو مؤلفه دیدگاهی بینابین و نه موافق نه مخالف داشته‌اند.

به‌منظور بررسی سؤال دوم پژوهش مبنی بر وجود اختلاف معنادار در نگرش دانشجو- معلمان و معلمان نسبت به انگلیسی میانجی از آزمون  $t$  مستقل استفاده کردیم (جدول ۵). میانگین نگرش دانشجو- معلمان نسبت به درک مدل‌های انگلیسی  $3/22$  و نگرش معلمان  $3/19$  می‌باشد. آزمون  $t$  مستقل نشان داد اختلاف معناداری بین نگرش معلمان و دانشجو- معلمان نسبت به درک مدل‌های انگلیسی وجود ندارد ( $0/05 > 0/83 = sig, t = 0/217$ ). میانگین نگرش دانشجو- معلمان نسبت به درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط  $3/84$  و نگرش معلمان  $3/58$  می‌باشد. آزمون  $t$  مستقل نشان داد اختلاف معناداری بین نگرش معلمان و دانشجو- معلمان نسبت به درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط وجود داشت ( $0/05 < 0/04$ ).  $sig = 2/08, t =$  و دانشجو- معلمان نظر موافق‌تری در این زمینه داشتند. میانگین نگرش دانشجو- معلمان نسبت به زبان و فرهنگ  $3/98$  و نگرش معلمان  $3/75$  می‌باشد. آزمون  $t$  مستقل نشان داد اختلاف معناداری بین نگرش معلمان و دانشجو- معلمان نسبت به نقش زبان و فرهنگ وجود نداشت ( $0/05 < 0/08 = sig, t = 1/75$ ). میانگین نگرش دانشجو- معلمان نسبت به زبان استفاده شده در کلاس درس  $3/24$  و نگرش معلمان  $3/22$  می‌باشد. آزمون  $t$  مستقل نشان داد اختلاف معناداری بین نگرش معلمان و

دانشجو- معلمان نسبت به زبان استفاده شده در کلاس درس وجود نداشت ( $t = 0/14, sig = 0/89 < 0/05$ ). در نهایت میانگین نگرش دانشجو- معلمان نسبت به انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی ۳/۴۴ و نگرش معلمان ۳/۳۵ می‌باشد. آزمون  $t$  مستقل نشان داد اختلاف معناداری بین نگرش معلمان و دانشجو- معلمان نسبت به انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی وجود نداشت ( $t = 0/52 < 0/05, sig = 0/64$ ).

می‌شود. همچنین اختلاف نظر هر دو گروه شرکت-کنندگان نیز در این زمینه بررسی شد. در پاسخ به سؤال اول نتایج نشان داد پاسخ‌دهندگان نگرش مثبتی نسبت به اصول مرتبط با انگلیسی میانجی دارند. آنها بر این باور بودند که زبان و فرهنگ از هم جدا نیستند و دانش‌آموزان باید با اختلافات بین فرهنگی آشنا شوند. همچنین توافق داشتند که هدف اصلی یادگیری زبان انگلیسی استفاده از آن در ارتباطات روزمره به‌ویژه با گویشوران بومی این زبان است، از نظر آنها استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان

جدول ۵. آزمون  $t$  مستقل

آزمون $t$ برای برابری میانگین				آزمون لون برای فرض برابری واریانس				
انحراف از میانگین	تفاوت میانگین	سطح معنی‌دار	درجه آزادی	آماره $t$	سطح معنی‌دار	آماره $F$		
۰/۱۵	۰/۰۳	۰/۸۳	۱۷۴	۰/۲۱۷	۰/۲۰	۵/۵۱	دانشجو- معلمان زبان انگلیسی	درک مدل‌های انگلیسی
۰/۱۴	۰/۰۳	۰/۸۳	۱۶۰/۹۲	۰/۲۱۵			معلمان زبان انگلیسی	
۰/۱۲	۰/۲۴	۰/۰۴	۱۷۴	۲/۰۸	۰/۸۶۹	۰/۰۳	دانشجو- معلمان زبان انگلیسی	درک استفاده از زبان انگلیسی برای ارتباط
۰/۱۲	۰/۲۵۴	۰/۰۴	۱۶۹/۳۴	۲/۰۷			معلمان زبان انگلیسی	
۰/۱۳	۰/۲۳	۰/۰۸	۱۷۴	۱/۷۵	۰/۰۰۰	۱۲/۶۱	دانشجو- معلمان زبان انگلیسی	نقش زبان و فرهنگ
۰/۱۳	۰/۲۳	۰/۰۹	۱۴۸/۴۹	۱/۷۳			معلمان زبان انگلیسی	
۰/۱۵	۰/۰۲۱	۰/۸۹	۱۷۴	۰/۱۴	۰/۰۰۱	۱۲/۳۲	دانشجو- معلمان زبان انگلیسی	زبان استفاده شده در کلاس درس
۰/۱۵	۰/۰۲۱	۰/۸۹	۱۵۷/۳۷	۰/۱۴			معلمان زبان انگلیسی	
۰/۱۴	۰/۰۹۳	۰/۵۲	۱۷۴	۰/۶۴	۰/۰۱۱	۶/۶۱	دانشجو- معلمان زبان انگلیسی	نگرش معلمان نسبت به زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی
۰/۱۵	۰/۰۹۳	۰/۵۲	۱۵۸/۷۴	۰/۶۴			معلمان زبان انگلیسی	

در کلاس نیز به‌عنوان یک عامل تسهیل‌کننده در یادگیری زبان انگلیسی است. این یافته‌ها نتایج به دست آمده در پژوهش‌های پیشین را که در آنها انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی تدریس می‌شد تأیید می‌کند (سانگ، Sung، ۲۰۱۹؛ Wang & Ho، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش حاضر نشان داد که به نظر شرکت‌کنندگان، زبان انگلیسی

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نگرش دانشجو- معلمان و معلمان زبان انگلیسی نسبت به مفاهیم مرتبط با این زبان به‌عنوان یک زبان میانجی در کشور ایران بود که زبان انگلیسی در آن به‌عنوان یک زبان خارجی تدریس

به کشور خاصی تعلق ندارد چون از مرزهای خود خارج شده و به‌عنوان وسیله‌ای برای ارتباط مردم دنیا مورد استفاده قرار می‌گیرد. درصد بالای توافق کلی پاسخ-دهندگان در استفاده از زبان انگلیسی برای تعاملات روزمره گواه این استنباط بوده و با اصول و نظریه‌های فعلی مرتبط با انگلیسی میانجی مطابقت دارد. همان طور که برخی پژوهشگران خاطرنشان کرده‌اند (برای مثال، گلووی و رز، ۲۰۱۵؛ جنکینز، ۲۰۱۵) انگلیسی فعلی توسط تعداد کثیری از مردم با پیشینه‌های زبانی-فرهنگی در بافت‌های مختلف بین فرهنگی، چندزبانی، متنوع و پویا مورد استفاده قرار می‌گیرد و از این رو به گروه خاصی از گویشوران تعلق ندارد.

با این وجود، تحلیل جامع یافته‌ها حاکی از وجود تمایلی قوی نسبت به هنجارهای گویشوران زبان اصلی بین هر دو گروه شرکت‌کننده در این پژوهش است.

نگرش پاسخ‌دهندگان نسبت به مدل‌های بین‌المللی یا انگلیسی‌های جهانی مثبت نبود. ظاهراً با توجه به درصد پایین پاسخ موافق آنها به مدل‌های غیربومی به نظر می‌رسد هنگام صحبت کردن دوست نداشتند یک گویشور خارجی به نظر برسند. پاسخ آنها به گویه‌های مرتبط با مدل‌های زبان انگلیسی مخالف بود. فکر می‌کردند اگر دانش‌آموزان بخواهند یک گویشور مسلط زبان انگلیسی باشند باید مانند گویشوران بومی باشند و لازم نیست در معرض مدل‌های مختلف این زبان مانند زبان انگلیسی هندی قرار گیرند. برعکس، نتایج نشان داد که مطابقت با

هنجارهای گویشوران بومی در بین اکثر آنها نهادینه شده و ترجیح می‌دادند در آماده کردن مطالب درسی از مدل‌های انگلیسی بریتانیایی و یا آمریکایی استفاده کنند زیرا باور داشتند که برای دانش‌آموزان مهم است تلاش کنند مانند یک گویشور بومی به نظر برسند. این تفکر در راستای یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در حیطه زبان آموزی و لهجه گویشوران بومی است (نوشی، ۱۳۹۸؛ پارک، Park، ۲۰۱۷). شاید بتوان این جهت‌گیری به سمت استفاده از

هنجارهای انگلیسی بومی در کلاس درس را با این واقعیت توجیه کرد که همان طور که از اطلاعات فردی پاسخ‌دهندگان مشخص است اکثریت غالب دانشجو-معلمان و معلمان هرگز در یک کشور خارجی نبوده‌اند (۹۱٪ دانشجو-معلمان و ۶۸/۲۳٪ معلمان) و غالباً زبان انگلیسی را در مدارس ایران که مطالب درسی انگلیسی بریتانیایی یا آمریکایی بوده است یاد گرفته‌اند. برخی از محققین نیز (برای مثال، گلووی و رز، ۲۰۱۷؛ سانگ

۲۰۱۹) بر این باورند که اختلاف قابل توجهی بین انگلیسی‌ای که در بافت کلاس درس آموخته می‌شود و انگلیسی‌ای که بیرون از این بافت مورد استفاده قرار می‌گیرد وجود دارد. با این وجود این مسئله حاکی از آن نیست که شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر نظر منفی نسبت به هویت فرهنگی خود داشته باشند زیرا تقریباً تمامی آنها با گویه‌های مرتبط با نقش زبان و فرهنگ از جمله اهمیت استفاده از زبان انگلیسی برای به اشتراک گذاشتن فرهنگ و سنت‌های خود کاملاً موافق بودند. این نتایج با یافته‌های



و هویت همسو است.

به‌علاوه، یافته‌ها هیچگونه اختلاف معناداری را

بین نگرش دانشجو- معلمان و معلمان نسبت به انگلیسی

میانجی نشان نداد. با این حال، میانگین پاسخ دانشجو-

معلمان به گویه‌های مرتبط با استفاده از زبان انگلیسی

برای ارتباط بزرگ‌تر از میانگین معلمان در این مورد بود.

شاید سن پایین‌تر دانشجو- معلمان یک دلیل احتمالی در

این راستا باشد. نسل جوان‌تر معلمان در دنیایی بزرگ

شده‌اند که به‌صورت فزاینده‌ای جهانی می‌شود و فرصت-

های بیشتری برای ایجاد ارتباط با مردمی با پیشینه‌های

زبانی و فرهنگی مختلف داشته‌اند (سایدل هوفر، ۲۰۱۰).

این یافته همسو با تحقیقات دیگری است که در آنها

معلمان جوان‌تر بیشتر با اصول انگلیسی میانجی آشنا

بودند و در زمینه استفاده از زبان انگلیسی در دنیای واقعی

خارج از کلاس تمایل زیادی به استانداردهای گویشوران

بومی نداشتند. آنها بیشتر با ایجاد ارتباط معنادار موافق

بودند تا داشتن یک دانش زبانی شبیه گویشوران بومی (

برای مثال، فضیلت فر و برزگر راحت لو، ۲۰۱۸؛

لیتزنبرگ، Litzenberg، ۲۰۱۴).

زبان انگلیسی به دلایل بسیاری از جمله تأثیر

تکنولوژی، رسانه‌ها و تجارت به‌عنوان زبان ارتباطات بین-

المللی استفاده می‌شود. این امر منجر به تلاش محققین

برای بررسی چگونگی استفاده آن توسط گویشوران

مختلف سراسر جهان شده است. گرچه تعداد گویشوران

انگلیسی با سرعت در حال افزایش است، تدریس آن

مخصوصاً به کاربران کشورهای حلقه روبه گسترش از

روشهای سنتی پیروی می‌کند. در نتیجه، این امر باعث

نگرانی‌های پژوهشگران (برای مثال، لئی، ۲۰۲۰) در زمینه

عدم آمادگی زبان‌آموزان برای رویارویی با چالش‌هایی

شده است که احتمالاً در آینده کاری یا علمی خود با آن

مواجه هستند.

برای روشن کردن وضعیت انگلیسی میانجی در

ایران که از جمله کشورهای واقع شده در حلقه در حال

گسترش است، پژوهش حاضر کوشید نگرش دانشجو-

معلمان و معلمان زبان انگلیسی ایرانی را نسبت به مسائل

مرتبط با انگلیسی میانجی مورد بررسی قرار دهد. در

راستای پیشینه موجود، نتایج این تحقیق حاکی از نگرش

نامطمئن در میان پاسخ‌دهندگان است. گرچه شرکت-

کنندگان در این پژوهش با استفاده از زبان اول دانش-

آموزان در کلاس درس و راهبردهای تغییر زبان به‌عنوان

عوامل مؤثر برای یادگیری این زبان موافق بودند و باور

داشتند دانش‌آموزان باید از زبان انگلیسی برای به اشتراک

گذاشتن فرهنگ خود استفاده کنند، یافته‌ها حاکی از آن

بود که هنجارهای زبان بومی هنوز استانداردهای سنجش

سطح زبانی زبان‌آموزان ایرانی هستند. گرچه این نتایج

نشان‌دهنده آن است که آنها کاملاً با اصول و نظریه‌های

مرتبط با انگلیسی میانجی آشنا نیستند ولی نگرش مثبتشان

نسبت به استفاده از این زبان در شرایط واقعی خارج از

Education Research,  
20(1), 8-18.

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analyzing English as a lingua franca: A corpus driven investigation*. London: Continuum.

Curran, J.E. & Chern, C. (2017). Pre-service English teachers' attitudes towards English as a lingua franca. *Teaching and Teacher Education*, 66, 137-146.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1, 141-170.

Dippolda, D., Bridges S., Eccles, S. & Mullend, M. (2019). Taking ELF off the shelf: Developing HE students' speaking skills through a focus on English as a lingua franca. *Linguistic and Education*, 59, 1-10.

Fazilatfar, A. M., & Barzegar Rahatloo, M. (2018). Iranian teacher trainees' attitudes towards English as lingua franca. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 10(1), 29-60.

Galloway, N., & Rose, H. (2017). Incorporating global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 1-12.

Haberland, H. (2011). Ownership and maintenance of a language in transnational use: Should we leave our lingua franca alone? *Journal of Pragmatics*, 43, 937-949.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.

کلاس برای ایجاد ارتباط ما را نسبت به آینده خوشبین می‌کند. از این رو، امید است این تحقیق بتواند کارشناسان تربیت معلم را به تدوین برنامه‌هایی تشویق کند که منجر به افزایش دانش معلمان آینده از واقعیت‌های جامع‌شناسی زبان و بسیاری از موضوعات مرتبط با انگلیسی میانجی شود. علاوه بر این، به تحقیقات کیفی بیشتری برای بررسی میزان آشنایی کارشناسان تربیت معلم، دانشجویان و معلمان با انگلیسی میانجی نیازمندیم. همچنین باید خاطرنشان کرد گرچه معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر از قسمت‌های مختلف کشور انتخاب شده بودند، این امکان برای دانشجویان معلمان وجود نداشت و آنها فقط از استان تهران انتخاب شدند، بنابراین منطقی نیست یافته‌ها را به سایر دانشجویان معلمان سایر مناطق ایران تعمیم داد زیرا بافت می‌تواند نقش موثری در نگرش آنها داشته باشد.

#### منابع .

میرحسینی، سیدعبدالحمید، بدری نرگس سادات (۱۳۹۹). بررسی آگاهی دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به سیاست‌های گسترش زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*. ۱۰(۲)، ۳۱۵-۳۰۰.

نوشی، موسی (۱۳۹۸). بهبود لهجه انگلیسی با استفاده از یادگست و شیوه بن فرانکلین. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*. ۹(۴)، ۱۳۶۷-۱۴۰۲.

#### References

Chun, B. (2019). Teaching Hong Kong English before teaching academic English: The Bate way to effective learning of college writing. *Journal of Linguistics and*

affects Taiwanese learners' beliefs of English. *System*, 46, 28-38.

Kirkpatrick, A. (2008). English as the official working language of the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN): Features and strategies. *English Today*, 24(2), 27-34.

Kirkpatrick, A. (2012). English as an international language in Asia: Implications for language education. In A. Kirkpatrick, & R. Sussex (Eds.), *English as an international language in Asia: Implications for language education* (pp. 29-44). Dordrecht: Springer.

Kubota, R. (2012). The politics of EIL: Toward border-crossing communication in and beyond English. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 55-69). Bristol: Multilingual Matters.

Leyi, W. (2020). World Englishes (WE) and English as Lingua Franca (ELF): Implications for English Teaching and Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(5), 389-393.

Litzenberg, J. (2014). Pre-service teacher perspectives towards pedagogical uses of non-native and native speech samples. *International Journal of Applied Linguistics*, 1-22.

Luo, W. H. (2017). Teacher perceptions of teaching and learning English as a lingua franca in the expanding circle: A study of Taiwan. *English Today*, 33(1), 2-11.

Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37(4), 719-729.

Jenkins, J (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.

Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9, 3-20.

Kachru, B. B. (1992). Models for non-native Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *the other tongue* (pp. 48-74). Urbana: University of Illinois Press.

Kachru, B. B., & Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 71-102). Cambridge: Cambridge University Press.

Kachru, Y., & Smith, L. E. (2009). The Karamic cycle of world Englishes: Some futuristic constructs. *World Englishes*, 28(1), 1-14.

Ke, I. C., & Cahyani, H. (2014). Learning to become users of English as a lingua franca (ELF): How ELF online communication

- Sifakis, N. C. (2009). Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. *ELT Journal*, 63(3), 230–237.
- Sifakis, N. C. & Sougari, A. M. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467–88.
- Sung, C. C. M. (2015). Exploring second language speakers' linguistic identities in ELF communication: A Hong Kong study. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(2), 309–332.
- Sung, C. C. M. (2019). English as a lingua franca in the international university: language experiences and perceptions among international students in multilingual Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, 1–16.
- Suzuki, A. (2011). Introducing diversity of English into ELT: Student teachers' responses. *ELT Journal*, 65(2), 145–153.
- Tajeddin, Z., & Pashmforoosh, R. (2020). Persian-speaking teachers' perspectives on methods and materials for teaching English as an international language. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 11(1), 44–65.
- Tamimi Sa'd, S.H. (2018). World English and World Englishes: perspectives from language learners in Iran. *Journal of World Languages*,
- Wang, C., & Ho, C. T. (2013). Impact of international education on students' attitude toward English as lingua franca. In International academic workshop on social science (IAW-SC
- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30, 332–344.
- Nagy, T. (2016). English as a lingua franca and its implications for teaching English as a foreign language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8 (2), 155–166.
- Park, M. S. (2015). Phonological awareness and degree of foreign accent: An exploratory Study. *English Teaching*, 70(3), 23–47.
- Park, J. S-Y. & Wee, L. (2011). A practice-based critique of English as a lingua franca. *World Englishes*, 30(3), 360–374.
- Ren, W., Chen, Y-S., & Lin, C-Y. (2016). University students' perceptions of ELF in mainland China and Taiwan. *System*, 56, 13–27.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59, 339–357.
- Seidlhofer, B. (2010). Lingua franca English: The European context. In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 355–71). London: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2011). Understanding English as a lingua franca. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2017). English as a lingua franca and multilingualism. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 391–404). Cham: Springer.
- Sifakis, N. C. (2004). Teaching EIL Teaching international or intercultural English? What teachers should know. *System*, 32, 237–250.

2013) (pp. 762-766). Hong Kong: Atlantis Press.

Young, T. J. & Walsh, S. (2010). Which English? Whose English? An investigation of non-native teachers' beliefs about target varieties. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 123-137.

