

## ایدئولوژی زبانی در آموزش زبان: بررسی جایگاه زبان مادری در یادگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی در ایران

رضا غفار ثمر\*

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

شبنم مختارنیا\*\*

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

رامین اکبری\*\*\*

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

غلامرضا کیانی\*\*\*\*

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۳/۰۳/۲۵، تاریخ تصویب: ۹۴/۰۳/۰۲)

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی جایگاه زبان فارسی در یادگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی در ایران، به روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را ۱۵۰ دانشجوی کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی تشکیل می‌دهند که به روش غیراحتمالی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده در این پژوهش پرسشنامه‌ای است که محققان طراحی و اعتبارسنجی کرده‌اند. روایی محتوایی پرسشنامه را متخصصان فن تأیید کردند و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و قابل قبول تشخیص داده شد. روایی سازه پرسشنامه نیز با انجام تحلیل عاملی بررسی شد و ۲۲ گویه پرسشنامه تحت شش عامل بارگذاری شد که در مجموع ۶۱/۶۶ درصد از واریانس کل را به خود اختصاص داد. عامل نخست که باور فراگیران بر تأثیر منفی استفاده از زبان فارسی بر کیفیت و سرعت یادگیری زبان و آموزش مهارت صحبت کردن و تلفظ را دربرگرفت در مجموع ۲۰/۳۱۱ درصد از واریانس کل را تبیین کرد. پس از بررسی اولویت شرکت‌کنندگان در خصوص عوامل‌ها و گویه‌های پرسشنامه، در نهایت پیشنهادهایی به منظور انجام پژوهش‌هایی جامع‌تر ارائه شده است. **واژه‌های کلیدی:** ایدئولوژی زبانی، آموزش زبان انگلیسی، به‌کارگیری زبان انگلیسی، جایگاه زبان مادری.

\*. تلفن: ۸۲۸۸۳۶۶۴، دورنگار: ۸۲۸۸۴۶، E-mail: rgsamar@modares.ac.ir

\*\* تلفن: ۸۲۸۸۳۶۶۴، دورنگار: ۸۲۸۸۴۶، E-mail: smokhtarnia@gmail.com

\*\*\* تلفن: ۸۲۸۸۳۶۶۴، دورنگار: ۸۲۸۸۴۶، E-mail: akbari\_r@modares.ac.ir

\*\*\*\* تلفن: ۸۲۸۸۳۶۶۴، دورنگار: ۸۲۸۸۴۶، E-mail: kiany\_gh@modares.ac.ir

## ۱. مقدمه

نقش زبان مادری در آموزش زبان انگلیسی همواره مسئله‌ای بحث‌برانگیز بوده است. بیشتر از سی سال است که در بخش عمده‌ای از مبانی نظری آموزش زبان انگلیسی بر آموزش تک‌زبان<sup>۱</sup> تأکید داشته‌اند، تا حدی که یکی از معیارهای سنجش مهارت مدرس زبان، توانایی او در اداره کردن تمامی مدت کلاس به زبان انگلیسی است (اسکات و فونته، ۲۰۰۸). با نگاهی اجمالی به تاریخچه آموزش زبان انگلیسی مشاهده می‌شود که پس از پیدایش روش آموزش مستقیم<sup>۲</sup> در اواخر قرن ۱۹، فرایند ترجمه تقریباً جایگاه خود را در کلاس زبان از دست داد و بخش عمده‌ای از آموزش زبان نه بر آموختن فن ترجمه و خواندن ادبیات کهن، بلکه بر آموزش مهارت صحبت کردن و به‌کارگیری زبان انگلیسی از همان لحظات مقدماتی آموزش تأکید دارد (گومز مارتینز و فیوارتز اولیورا، ۲۰۰۳). رویکرد تک‌زبان در واقع یکی از مبانی نظری بنیادین در آموزش زبان انگلیسی در قرن بیستم محسوب می‌شود که سرمنشأ بسیاری از مدل‌های رایج و تأثیرگذار در تاریخ آموزش زبان است (هووات، ۱۹۸۴). روش‌های پرفرمداری نظیر روش شنیداری<sup>۳</sup>، مکالمه‌محور<sup>۴</sup> و روش فعالیت‌محور<sup>۵</sup>، همه و همه کلاس زبان ایده‌آل را کلاسی تصور می‌کند که باید از به‌کارگیری زبان مادری در آن اجتناب کرد (استرن، ۱۹۹۲).

علی‌رغم محبوبیت بلندمدت روش تک‌زبان، در دهه‌های اخیر، رویکردی نو به جایگاه زبان مادری در آموزش زبان اتخاذ شده است (برای مثال، گومز مارتینز و فیوارتز اولیورا، ۲۰۰۳). از یک‌سو، برخی تأکید مصرانه برخی دانشمندان غربی بر رویکرد تک‌زبان را نگرشی ایدئولوژیکی می‌دانند که دنباله‌رو سیاست‌های استعمارگری غرب است (اوورباخ، ۱۹۹۳؛ فیلیپسون، ۱۹۹۲)؛ از طرف دیگر، نظریه‌ها و پژوهش‌های اخیر در حوزه آموزش زبان، به‌کارگیری زبان مادری در کلاس‌های زبان را امری مفید و سودمند می‌دانند که عاملی تسهیل‌کننده در فرایند یادگیری زبان است (برای مثال، خیمالیا، ۲۰۱۳؛ گریم، ۲۰۱۰؛ پرودرمو، ۲۰۰۲).

- 
1. monolingual; English-only
  2. direct method
  3. audio-lingual
  4. communicative language teaching
  5. task-based

ارتباط بین زبان فارسی و زبان انگلیسی در ایران اسلامی با توجه به تاریخچه پرفراز و نشیبی که ایران با کشورهای غربی داشته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نفوذ و تأثیر زبان‌های غربی، به‌خصوص زبان انگلیسی بر زبان فارسی همواره دغدغه‌ای ملی برای ایرانیان بوده است. پس از تشکیل دولت-ملت مدرن در ایران و تبلور ملت‌باوری در ایران مدرن، و گستراندن زبان فارسی به منزله زبان رسمی دولت، ادبیات و آموزش به منظور تقویت هویت ملی ایران به هدفی ملی تبدیل شد (آشوری، ۱۳۸۷). در جهت تحقق بخشیدن به این هدف، فرهنگستان زبان ایران به تلاش در زمینه پاسداری از زبان فارسی به عنوان «یگانه سرچشمه و سرمایه هویت ملی» پرداخت و «درصدد ایستادگی در برابر جذب واژه‌های بیگانه، خصوصاً واژه‌های انگلیسی زبان و خودی کردن آن‌ها» برآمد (همان: ۹۹ و ۱۱۰).

با توجه به این پیشینه تاریخی در مورد ارتباط بین زبان فارسی و زبان انگلیسی، نقش زبان فارسی در حوزه آموزش زبان انگلیسی، به‌خصوص، جایگاه ویژه‌ای می‌یابد. سؤال‌هایی نظیر اینکه آیا گسترش آموزش زبان انگلیسی در ایران تهدیدی برای زبان فارسی و هویت زبانی زبان‌آموزان محسوب می‌شود یا نه و یا اینکه آیا استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان تأثیر منفی بر یادگیری زبان انگلیسی دارد یا اینکه آیا نشانه احترام به زبان مادری محسوب می‌شود یا نه از جمله مواردی است که ذهن پژوهشگران در حوزه آموزش زبان انگلیسی را به خود اختصاص داده است. مضاف بر اینکه اقبال عمومی به روش ترجمه‌محور در کلاس‌های زبان عمومی دانشگاهی در ایران، از یک‌سو و محبوبیت روش تک‌زبانه و تأکید بر عدم استفاده از زبان فارسی در آموزشگاه‌های زبان از سوی دیگر، ضرورت بررسی جایگاه زبان فارسی در آموزش زبان انگلیسی را دو چندان می‌کند. از این‌رو، پژوهش حاضر در نظر دارد به بررسی جایگاه زبان فارسی در فرایند یادگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی در ایران بپردازد. در بخش مبانی نظری، به پیشینه پیدایش، دلایل فراگیر شدن رویکرد تک‌زبانه و مضرات آن در آموزش زبان خواهیم پرداخت. سپس، سعی در پاسخگویی به اهداف پژوهش حاضر خواهیم داشت که شامل موارد زیر است:

- طراحی پرسشنامه و تحلیل عاملی نقش زبان فارسی در فرایند یادگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی.
- بررسی نگرش دانشجویان رشته زبان انگلیسی و اولویت‌های آن‌ها در خصوص عامل‌های مستخرج از پرسشنامه، همچنین گویه‌های آن.

## ۲. مبانی نظری

## ۲.۱. دلایل پیدایش و فراگیرشدن روش تک‌زبانه

گومز مارتینز و فوارتز اولیورا (۲۰۰۳) در مقاله خود با عنوان «مروری بر نقش زبان مادری در یادگیری زبان دوم» به تفصیل به دلایل محبوبیت و فراگیرشدن روش تک‌زبانه اشاره می‌کنند. اولین دلیلی که به آن اشاره می‌کنند بر این باور قدیمی دلالت می‌کند که اگرچه توانش زبان دوم به ظاهر مستقل از زبان اول در ذهن فراگیر شکل می‌گیرد، ولی فرایند یادگیری آن دو کاملاً مشابه یکدیگر است؛ بدین معنا که هر دو فرایند به صورت ناخودآگاه، خودبه‌خودی و طبیعی انجام می‌گیرد. این باور ریشه در فرضیه کراشن (۱۹۸۵) دارد که بین دو فرایند یادگیری خودآگاه<sup>۱</sup> و یادگیری ناخودآگاه<sup>۲</sup> تمایز قائل می‌شود و معتقد است که فراگیران زبان دوم تا زمانی که در معرض میزان مناسبی از درون‌داد زبانی (i+1) قرارگیرند، یادگیری به صورت خودبه‌خودی و طبیعی صورت می‌گیرد. در این نظریه جایگاهی برای زبان مادری در نظر گرفته نشده و فرض بر این است که کلاس درس قاعدتاً باید تماماً به زبان دوم اداره شود. مسئله این است که با گذر سن و شکل‌گیری ساختارهای ذهنی و پشت‌سرگذاشتن دوره بیولوژیکی یادگیری زبان<sup>۳</sup> (برای مثال، پن‌فیلد و رابرتز، ۱۹۵۹؛ جانسون و نیوپورت، ۱۹۸۹) بسیاری از عوامل دست در دست هم می‌دهند تا یادگیری زبان دوم بیشتر به صورت آگاهانه و مصنوعی و نه طبیعی و خودبه‌خودی صورت گیرد؛ فرایندی که زبان مادری نقش مهمی در آن ایفا می‌کند.

دلیل دومی که این نویسندگان به آن اشاره می‌کنند رابطه تنگاتنگ بین زبان و مهارت برقراری ارتباط اجتماعی است. یکی از دلایل مهم یادگیری زبان دوم، کسب مهارت لازم جهت برقراری ارتباط اجتماعی و انجام محاورات رسمی و غیررسمی است. نکته‌ای که در این میان اهمیت دارد، ضرورت فراهم‌کردن داده‌های زبانی‌ای است که تا حد امکان اصیل<sup>۴</sup> باشد؛ بدین معنا که داده‌های زبانی در کلاس درس تا حد امکان باید بازتابی از زبان مورد استفاده در مکالمات طبیعی و روزمره افراد متکلم به زبان انگلیسی باشد تا فراگیران بتوانند موارد استفاده از اصطلاحات انگلیسی و اصول آداب و معاشرت روزمره را به طور صحیح بیاموزند. استفاده

- 
1. learning
  2. acquisition
  3. critical period hypothesis
  4. authentic

از زبان مادری در کلاس‌های زبان به عقیده گومز مارتینز و فوارتز اولیورا (۲۰۰۳) خلاف این اصل است.<sup>۱</sup>

یکی دیگر از دلایل لزوم استفاده از روش تک‌زبانه در کلاس‌های زبان انگلیسی، ارتباط نزدیک بین زبان و فرهنگ است (مختارنیا، ۲۰۱۱) که یکی از پیش‌فرض‌های مهم روش آموزش زبان مکالمه‌محور است. با تعریف فرهنگ، نه به منزله میراث تاریخی ایستا و یکپارچه (گیرتز، ۱۹۷۳)، بلکه به منزله مفهومی پویا و چندبعدی و در برگیرنده مهارت‌های زندگی روزمره (بلاچ، ۱۹۹۱)، می‌توان به ارتباط نزدیک بین یادگیری زبان و فرهنگ پی‌برد.

سیر تحول تعریف توانش زبانی از تحریف نحو‌محور چامسکی (۱۹۶۵) تا مدل‌های پیچیده‌تر اخیر، نظیر مدل توانش محاوره‌ای<sup>۲</sup> (کنلی و سوائین، ۱۹۸۰)، مدل مهارت زبانی<sup>۳</sup> (بکمن، ۱۹۹۰)، و ویرایش جدیدتر آن، مدل مهارت زبان محاوره‌ای<sup>۴</sup> (بکمن و پالمر، ۱۹۹۶) و مدل توانش محاوره‌ای<sup>۵</sup> سلسه مورسیا و همکاران (۱۹۹۵)، همه حاکی از آن است که توانش‌های فرهنگی و اجتماعی اجزای جدایی‌ناپذیر توانش زبانی محسوب می‌شود.

## ۲.۲. مضرات رویکرد تک‌زبانه

گومز مارتینز و فوارتز اولیورا (۲۰۰۳) در شرح مضرات رویکرد تک‌زبانه، علی‌رغم محبوبیت نظری، آن را فرایندی غیرعملی و ناممکن می‌شمارند و با اشاره به نتایج تحقیقات محققانی نظیر فرانکلین (۱۹۹۰) و هالیول و جونز (۱۹۹۱)، رویکرد تک‌زبانه به آموزش زبان انگلیسی را رویکردی آرمان‌گرایانه و غیرواقع‌بینانه می‌دانند. آن‌ها معتقدند که عدم استفاده از زبان مادری در کلاس‌های زبان مضراتی برای فراگیران به دنبال دارد.

گومز مارتینز و فوارتز اولیورا (۲۰۰۳) بر این باورند که هر چند درک و همدلی با فرهنگ زبان دوم از طریق تقویت توانش محاوره بین‌فرهنگی<sup>۶</sup> امری ضروری است، فراگیران نباید از هویت فرهنگی زبان مادری خود غافل شوند. رویکردهای اومانستی<sup>۷</sup> به آموزش بر این اعتقاد

۱. البته تعریف مفهوم authenticity فراتر از تعریف این نویسندگان و بحث در مورد آن خارج از حیطه مقاله حاضر است.

2. communicative competence
3. model of language ability
4. communicative language ability
5. communicative competence
6. intercultural communicative competence
7. humanistic

است که فراگیران باید مجال صحبت کردن راجع به خواسته‌ها و احساسات فردی خود را در کلاس داشته باشند، در حالی که این مسئله در مراحل اولیه یادگیری زبان به دلیل مهارت کم‌زبانی فراگیران ناممکن است، مگر آنکه به استفاده از زبان مادری‌شان متوسل شوند. اوورباخ (۱۹۹۳) نیز معتقد است که استفاده از زبان مادری در کلاس زبان به فراگیر احساس امنیت می‌دهد، به تجربیات فردی او اعتبار می‌بخشد و این امکان را به او می‌دهد که افکار و احساسات شخصی خود را ابراز کند. علاوه‌بر آن، اجتناب از به‌کارگیری زبان مادری در کلاس‌های زبان اثر منفی بر فراگیرانی دارد که گرایش به نمایاندن و به رخ‌کشیدن اصل و نسب و هویت ملی خود دارند یا اینکه تنها هدفی ابزاری از یادگیری زبان دارد (گومز مارتینز و فیوارتز اولیورا، ۲۰۰۳). پیرو مباحث نظری موجود در خصوص جایگاه زبان مادری در آموزش زبان، پژوهش حاضر در نظر دارد به بررسی نگرش دانشجویان رشته زبان انگلیسی در رابطه با تأثیر مثبت و یا منفی استفاده از زبان فارسی در آموزش و به‌کارگیری زبان انگلیسی بپردازد.

### ۳. روش تحقیق

این پژوهش به لحاظ ماهیت جزو پژوهش‌های کمی و از نظر روش گردآوری داده‌ها جزو پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی به شمار می‌رود. در این روش، با انتخاب و مطالعه نمونه‌های منتخب از جامعه، فراوانی، توزیع و روابط بین متغیرها بررسی شد. جامعه آماری پژوهش حاضر ۱۵۰ دانشجوی رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج است. روش نمونه‌گیری در این تحقیق از نوع غیراحتمالی است. در این روش، انتخاب نمونه به مدد قضاوت انسانی انتخاب می‌شود؛ قضاوتی که خود تحت تأثیر مجموعه‌ای از اطلاعات، عوامل و محدودیت‌ها صورت می‌گیرد (ازکیا و آستانه، ۱۳۸۲). میانگین سنی جامعه آماری پژوهش حاضر ۲۲/۹ با حداقل سن ۱۸ سال و حداکثر ۴۸ سال است. ۸/۴ درصد از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر مرد و ۹۱/۲ درصد زن بودند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ای جمع‌آوری شد که محققان طراحی و اعتبارسنجی کرده بودند.

به‌منظور طراحی پرسشنامه در ابتدا، پس از مطالعه متون موضوع، بانکی از ۳۵ گویه مرتبط با اهداف پژوهش انتخاب شد. سپس، پرسشنامه‌ای باز حاوی شش پرسش در ارتباط با جایگاه زبان فارسی در آموزش زبان انگلیسی، و مزایا و مضرات احتمالی آن طراحی و بین پانزده دانشجو و هفت مدرس زبان انگلیسی توزیع شد. پس از تحلیل پاسخ‌ها و بررسی بانک

گویه‌های ازپیش تهیه‌شده، در نهایت پرسشنامه‌ای با ۲۲ گویه بر مبنای طیف لیکرت هشت گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تهیه شد. روایی محتوایی این پرسشنامه را پنج متخصص آموزش زبان (دو نفر کارشناسی ارشد، دو نفر دانشجوی دکتری و یک نفر دکتری تمام) تأیید کردند. پس از پایلوت پرسشنامه روی سی دانشجوی زبان انگلیسی، اصلاحات نهایی در جمله‌بندی و شفافیت معنایی گویه‌ها صورت گرفت. پایایی پرسشنامه نهایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه (۰/۷۴) و قابل قبول تشخیص داده شد (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۸۸).

روایی سازه پرسشنامه نیز به روش تحلیل عاملی بررسی شد (ازکیا و آستانه، ۱۳۸۲). تحلیل عاملی تکنیکی آماری است که برای برآورد متغیرهای پنهان از یک‌طرف و کاهش تعداد زیادی متغیر به تعداد کمتری عامل از طرف دیگر به کار می‌رود (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۸۸). یکی از مراحل مهم در تحلیل عاملی، انتخاب روش مناسب برای استخراج عامل‌هاست. در پژوهش حاضر، روش حداکثر درست‌نمایی<sup>۱</sup> با چرخش غیرمتعامد ابلیمین مستقیم<sup>۲</sup> استفاده شد (دورنیه، ۲۰۰۷). روش حداکثر درست‌نمایی یکی از پرکاربردترین روش‌های استخراج عامل‌هاست، چرا که امکان این بررسی را برای ما فراهم می‌کند که بتوانیم تعیین کنیم راه‌حل عاملی تا چه اندازه قادر است به‌خوبی روابط بین متغیرها را در فایل داده بازتولید کند (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۸۸). روش چرخش غیرمتعامد ابلیمین مستقیم نیز یکی از روش‌های پرکاربرد است که حتی از روش متداول پرومکس هم معتبرتر است (همان: ۳۳۴). نتایج تحلیل عاملی در بخش نتایج و بحث به تفصیل آمده است.

#### ۴. نتایج تحقیق و بحث

در این بخش به بررسی عامل‌های مستخرج از تحلیل عاملی پرسشنامه طراحی شده و اولویت‌بندی آن‌ها بنا به نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش می‌پردازیم.

---

1. maximum likelihood  
2. direct Oblimin

## ۴.۱. تحلیل عاملی پرسشنامه

در انجام تحلیل عاملی، ابتدا باید از این مسئله اطمینان حاصل کنیم که آیا می‌توان داده‌های موجود را به چندین عامل کمتر کاهش داد؟ در انجام تحلیل عاملی، برای این مقصود از دو آزمون کیزر-میر-اوکلین (KMO) و آزمون بارتلت استفاده می‌کنیم. اگر KMO بیش از ۰/۷ و آزمون بارتلت معنادار باشد ( $Sig=0/000$ )، داده‌ها شایستگی لازم برای انجام تحلیل عاملی را دارد (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر، به دنبال میزان قابل قبول بودن KMO (۰/۷۵) و آزمون بارتلت ( $Sig=0/000$ )، روش استخراج حداکثر درست‌نمایی با چرخش غیرمتعامد ابلیمین مستقیم روی داده‌ها اعمال شد (جدول ۱). شش عامل استخراج شده در مجموع ۶۱/۶۶ درصد از واریانس مربوط به جایگاه زبان فارسی در آموزش و به‌کارگیری زبان انگلیسی برای شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر را تبیین می‌کند. هر یک از این عامل‌ها خود از چند متغیر تشکیل شده است.<sup>۱</sup>

جدول ۱. عوامل استخراج شده همراه با مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تجمعی

عامل	مقدار ویژه	درصد واریانس ویژه	فراوانی تجمعی درصد واریانس
عامل اول	۴,۴۶۸	۲۰,۳۱۱	۲۰,۳۱۱
عامل دوم	۳,۳۶۴	۱۵,۲۹۳	۳۵,۶۰۴
عامل سوم	۲,۲۲۲	۱۰,۰۹۸	۴۵,۷۰۲
عامل چهارم	۱,۱۹۷	۵,۴۴۳	۵۱,۱۵۴
عامل پنجم	۱,۱۱۷	۵,۰۷۹	۵۶,۲۲۳
عامل ششم	۱,۰۸۷	۴,۹۴۲	۶۱,۱۶۶

عامل‌های مستخرج از پرسشنامه به شرح زیر است.

۱. وضعیت بارگذاری عامل‌ها پس از چرخش بر مبنای قرار گرفتن متغیرها با بار عاملی بزرگ‌تر از ۰/۵ در جدولی گردآوری شده است که به دلیل کمبود فضا از متن اصلی مقاله حذف شد. علاقه‌مندان به جزئیات بیشتر در مورد متغیرهای مربوط به هر یک از عوامل و میزان بارهای عاملی به‌دست‌آمده از ماتریس چرخش‌یافته می‌توانند با نویسندگان از طریق ایمیل تماس بگیرند.



## عامل اول

به باور شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، عامل اول بر تأثیر منفی استفاده از زبان فارسی بر کیفیت و سرعت یادگیری زبان انگلیسی و آموزش مهارت تلفظ و صحبت کردن اشاره دارد. این متغیرها به تنهایی ۲۰/۳۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. به زبان ساده‌تر ۲۰/۳۱ درصد از تأثیر زبان فارسی بر آموزش زبان از نظر جامعه آماری این پژوهش منفی است که بر کیفیت و سرعت یادگیری مهارت‌هایی نظیر صحبت کردن و تلفظ تأثیر می‌گذارد. هر چند استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان در مدارس و دانشگاه‌ها متداول است، ایدئولوژی برتری متد تک‌زبانۀ آموزشگاه‌ها و مراکز خصوصی آموزش زبان که عمدتاً بار آموزش مکالمه‌محور در کشور را بر دوش دارند، ترویج و تبلیغ می‌شود. از این‌رو، بسیاری معتقدند که برای اینکه بتوان «به انگلیسی فکر کرد» زبان فارسی باید از کلاس‌های زبان حذف شود. این سیاست رسمی بسیاری از آموزشگاه‌های زبان در سطح کشور است، صرف‌نظر از اینکه آیا در عمل چنین رویکردی پیاده می‌شود یا نمی‌شود.

## عامل دوم

عامل دوم که ۱۵/۲۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند در مجموع به نگرش شرکت‌کنندگان به تأثیر منفی یادگیری زبان انگلیسی بر ساختار نحوی، لغوی و تلفظ زبان فارسی اشاره دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که مواجهه و استفاده طولانی‌مدت از زبان دوم به تأثیرگذاری بر برخی جنبه‌های زبان مادری نظیر ساختار معنایی و نحوی (برای مثال، سلیگر و واگو، ۱۹۹۱؛ شراگ و همکاران، ۲۰۰۴)، ساختار آوایی (برای مثال، فلگ، ۱۹۸۸؛ مکی و فلگ، ۲۰۰۴؛ فلگ و مکی، ۲۰۰۴؛ ونتوریرا و پالیر، ۲۰۰۴) و ساختار مفهومی (کسکه و پاپ، ۲۰۰۳) می‌انجامد. پیرو فرضیۀ چندتوانشی<sup>۱</sup> کوک (۱۹۹۹، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲) ذهن افراد دوزبانه در واقع ترکیبی از دانش زبانی هر دو زبان مادری و زبان دوم است که تأثیر متقابل بر هم می‌گذارد. میزان این تأثیر به عوامل زیادی نظیر میزان استفاده از این دو زبان و تعامل آن‌ها با هم بستگی دارد.

### عامل سوم

عامل سوم به احترام به فرهنگستان زبان فارسی و پیروی از پیشنهادهای آن اشاره دارد که در مجموع ۱۰/۰۹۸ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. فرهنگستان زبان ایران را می‌توان نمادی از هویت زبانی و ملی ایرانیان دانست که سعی در پاسداری از زبان فارسی در برابر حملات زبان‌های بیگانه دارد. دانستن زبان فارسی به منزله «یگانه سرچشمه و سرمایه هویت ملی» در راستای «سیاست یکپارچه کردن پراکندگی‌های قومی در هویت یگانه ملی» از عوامل برپایی فرهنگستان زبان ایران در سال‌های پایانی پادشاهی رضاشاه بود (آشوری، ۱۳۸۷: ۹۹-۱۰۰). با در نظر داشتن اهداف ملی‌گرایانه، این فرهنگستان در هر سه دوره خود (فرهنگستان یکم با ریاست محمدعلی فروغی در زمان رضاشاه، فرهنگستان دوم با ریاست صادق کیا در زمان محمدرضاشاه و فرهنگستان سوم پس از انقلاب اسلامی) همواره سعی در پیرایش زبان فارسی و ایستادگی در برابر جذب واژه‌های بیگانه داشته است (همان: ۱۰۲-۱۱۰).

جامعه آماری پژوهش حاضر احترام به کلمات پیشنهادی فرهنگستان و به‌کارگیری آن‌ها در زندگی روزمره را ضروری می‌دانند. به نظر می‌رسد که احترام به زبان مادری بخشی از هویت زبانی فراگیران زبان انگلیسی پژوهش حاضر است.

### عامل چهارم

عامل چهارم به ضرورت عدم استفاده از کلمات انگلیسی به هنگام فارسی صحبت کردن عامه مردم و رسانه‌های جمعی اشاره دارد. این عامل در مجموع ۵/۴۴ درصد از واریانس کل متغیرهای تحت بررسی را تبیین می‌کند. عدم تمایل به استفاده از کلمات انگلیسی در محاورات روزمره فارسی را می‌توان بخشی از هویت زبانی جامعه آماری تحقیق حاضر دانست. به عقیده کلارک (۱۹۷۶: ۳۸۰) یادگیری زبان دوم دربرگیرنده تقابل دو هویت زبان مادری و زبان دوم است. از آنجا که فراگیری زبان دوم، آشنایی با رفتارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جدید را به همراه دارد (ویلیامز ۱۹۹۴: ۷۷)، شکل‌گیری توانش زبان دوم بر هویت فردی و اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد (یاشیما، ۲۰۰۹). این در حالی است که در جامعه چندزبانه و چندفرهنگی امروز، تصور اینکه یادگیری زبان دوم باعث اضمحلال و به‌خطر افتادن هویت مادری می‌شود تصوری ساده‌انگارانه بیش نیست (کواتزی-فون‌روی، ۲۰۰۶) چرا که هویت مفهومی پویا و چندبعدی است که سرمایه‌ای اجتماعی و فرهنگی محسوب می‌شود. از آنجا که رویارویی با

فرهنگ و زبان جدید در مراحل اولیه باعث ایجاد شکل‌گیری حالت تدافعی در فراگیران می‌شود (بنت، ۲۰۰۴) و آن‌ها را نسبت به هویت زبان مادری خود دچار سوگیری می‌سازد، از این رو کاملاً طبیعی به نظر می‌رسد که جامعه آماری پژوهش حاضر در کشوری مثل ایران که تعامل کمی با جامعه بین‌المللی به طور عام و جامعه انگلیسی‌زبان به طور خاص دارد، نسبت به استفاده از کلمات انگلیسی در مکالمات روزمره فارسی حساس یا متعصب باشد. به نظر می‌رسد شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر بیشتر به عدم استفاده از کلمات انگلیسی در محاورات روزمره خود گرایش دارند. بررسی این موضوع که آیا واقعاً در عمل هم افراد آشنا به زبان انگلیسی در مکالمات روزمره خود از کلمات انگلیسی استفاده می‌کنند یا نمی‌کنند و اینکه دلیل استفاده یا عدم استفاده آن‌ها از کلمات انگلیسی چیست، موضوع پژوهش‌های جامع‌تری است.

#### عامل پنجم

عامل پنجم به این مفهوم اشاره دارد که مدرسان زبان نباید در کلاس‌های زبان انگلیسی به زبان فارسی صحبت کنند، چرا که تأثیر منفی بر آموزش گرامر و تلاش زبان‌آموزان دارد. این عامل ۵/۰۷۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. این واقعیت که تأثیر منفی فارسی صحبت‌کردن در کلاس‌های زبان بر مهارت‌های صحبت‌کردن و تلفظ (عامل اول) و گرامر (عامل پنجم)، تحت دو عامل کاملاً متفاوت بارگذاری شده است، بیانگر این نگرش جامعه آماری حاضر است که مهارت زبانی صحبت‌کردن و گرامر دو مقوله جدا از هم تلقی می‌شود و در مجموع، فارسی صحبت‌کردن در کلاس درس اثر منفی بر این دو مهارت می‌گذارد.

#### عامل ششم

عامل ششم دربرگیرنده ضرورت ترجمه کلمات و متون انگلیسی به فارسی در کلاس‌های زبان است. این عامل ۴/۹۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند و نشان‌دهنده جایگاه و اهمیت ترجمه برای زبان‌آموزان ایرانی است. به دلیل سطح زبانی عموماً پایین اکثر زبان‌آموزان در کلاس‌های زبان در سطح مدارس، دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌ها معمولاً بیان معادل فارسی کلمات جدید هر درس و ترجمه متون به فارسی با استقبال مواجه می‌شود.

## ۴,۲. اولویت‌بندی شرکت‌کنندگان از متغیرها و عامل‌ها

به‌منظور بررسی اولویت‌های جامعه آماری پژوهش حاضر در خصوص جایگاه زبان فارسی در یادگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی در ایران، میانگین و انحراف معیار تک‌تک گویه‌ها (جدول ۲) و میانگین مجموع مقادیر متغیرهای هر عامل مستخرج (جدول ۳) ارزیابی شد. همان‌طور که در جدول ۲ مشهود است سه گویه‌ای که بیشترین میزان موافقت از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر را به خود اختصاص داد به ترتیب عبارت است از گویه‌های ۲۱، ۶ و ۱ با میانگین‌های ۵/۳۵، ۵/۳۰ و ۵/۰۷، بدین معنا که گزاره‌های تأثیر منفی فارسی صحبت‌کردن بر آموزش تلفظ صحیح، همچنین میزان تلاش زبان‌آموزان و ضرورت صحبت‌نکردن مدرسان زبان به زبان فارسی گویه‌هایی بود که بیشترین طرفدار را در بین جامعه آماری حاضر داشت. پژوهش‌ها تأثیر متقابل توانش زبان مادری و زبان دوم بر یکدیگر را اثبات کرده‌اند (کوک، ۱۹۹۹، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲)، در حوزه توانش آوایی، ماهیت، قدرت و جهت تأثیر دو زبان بر هم، به عواملی نظیر تعداد و ماهیت ساختارهای آوایی شکل‌گرفته در زبان مادری و زبان دوم، میزان و شرایط استفاده از زبان مادری و زبان دوم، برتری و قدرت زبانی بستگی دارد (فلگ و همکاران، ۱۹۹۷).

از طرف دیگر، سه گویه‌ای که کمترین میزان محبوبیت را بین دانشجویان داشت عبارت بود از گویه‌های ۱۴، ۳ و ۱۰ با میانگین‌های ۲/۴۵، ۲/۸۱ و ۲/۸۳، بدین معنا که گزاره‌های برابری استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان با احترام به زبان فارسی، و تأثیر منفی یادگیری زبان انگلیسی بر لهجه و ساخت دستوری زبان فارسی با موافقت اکثریت مواجه نشد و دانشجویان مخالف این باور بودند که به کارگیری زبان فارسی در کلاس‌های زبان انگلیسی به معنای احترام به زبان مادری آن‌هاست و اینکه یادگیری زبان انگلیسی تأثیر منفی بر لهجه و دستور زبان فارسی آن‌ها دارد. با توجه به اینکه طبق نظریه چند توانشی کوک، توانش زبان مادری و زبان دوم بر یکدیگر تأثیر می‌گذارد، دانشجویان تحقیق حاضر چندان اعتقادی به تأثیر منفی زبان انگلیسی بر ساخت و لهجه زبان فارسی نداشتند. با توجه به اینکه زبان انگلیسی در ایران زبانی خارجی محسوب می‌شود، نه زبان دوم رایج در اجتماع و و رویارویی و تعامل زبان‌آموزان با زبان انگلیسی بیشتر به فضای کلاسی محدود می‌شود، از این‌رو عدم اعتقاد زبان‌آموزان پژوهش حاضر به تأثیر یادگیری زبان انگلیسی بر زبان مادری‌شان کاملاً قابل‌درک است.

## جدول ۲. اولویت‌بندی گویه‌ها بر حسب میانگین

اولویت	گویه	میانگین	انحراف معیار
۱	گویه ۲۱. استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان انگلیسی، تأثیر منفی بر آموزش تلفظ صحیح دارد.	۵/۳۵	۲/۲۰
۲	گویه ۶. فارسی صحبت کردن معلمان زبان انگلیسی باعث می‌شود زبان‌آموزان تلاش کمتری برای یادگیری داشته باشد.	۵/۳۰	۱/۸۷
۳	گویه ۱. معلمان زبان نباید به هنگام تدریس زبان انگلیسی، فارسی صحبت کنند.	۵/۰۷	۱/۹۷
۴	گویه ۱۲. مجریان برنامه‌های تلویزیونی فارسی‌زبان، بهتر است از به‌کاربردن کلمات انگلیسی در گفتار خود پرهیز کنند.	۵/۰۷	۲/۰۰
۵	گویه ۵. فارسی صحبت کردن معلمان زبان انگلیسی، باعث کاهش استرس زبان‌آموزان می‌شود.	۵/۰۰	۱/۶۲
۶	گویه ۱۳. استفاده معلمان زبان انگلیسی از زبان فارسی، سرعت یادگیری زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد.	۴/۹۹	۱/۷۹
۷	گویه ۷. هر زمانی که اختراع یا مفهوم جدیدی در زبان انگلیسی پدیدار می‌شود، فرهنگستان زبان فارسی باید معادلی فارسی برای آن پیشنهاد کند.	۴/۸۹	۱/۸۰
۸	گویه ۱۶. معلمان زبان انگلیسی با به‌کاربردن زبان فارسی تأثیر منفی بر آموزش مهارت انگلیسی صحبت کردن دارند.	۴/۸۷	۱/۸۸
۹	گویه ۱۸. استفاده معلمان زبان انگلیسی از زبان فارسی کیفیت یادگیری زبان‌آموزان انگلیسی را کاهش می‌دهد.	۴/۸۳	۱/۹۶
۱۰	گویه ۴. استفاده نکردن از کلمات انگلیسی به هنگام فارسی صحبت کردن، نشانه احترام به زبان فارسی است.	۴/۷۱	۲/۱۹
۱۱	گویه ۱۵. بهتر است ایرانیان در صحبت‌های خود از لغات پیشنهادی فرهنگستان زبان فارسی استفاده کنند.	۴/۵۶	۱/۹۷
۱۲	گویه ۱۷. فارسی صحبت کردن معلمان زبان انگلیسی، به زبان‌آموزان جرأت بیشتری برای مطرح کردن سؤال‌هایشان می‌دهد.	۴/۵۲	۱/۹۷
۱۳	گویه ۱۹. مایه تأسف است که بعضی افراد به هنگام فارسی	۴/۴۵	۲/۲۷

		صحبت‌کردن، از کلمات انگلیسی استفاده می‌کنند.	
۱/۷۷	۴/۳۵	گویه ۲. فارسی صحبت‌کردن معلمان زبان در کلاس‌های زبان انگلیسی تأثیر منفی بر آموزش گرامر دارد.	۱۴
۱/۹۹	۴/۱۸	گویه ۸. معلمان زبان انگلیسی بهتر است معنی کلمات جدید را به فارسی توضیح دهند.	۱۵
۱/۹۲	۳/۷۶	گویه ۹. در صورتی که معلمان زبان انگلیسی رسوم فرهنگی کشورهای انگلیسی‌زبان را به فارسی توضیح دهند، به یادگیری زبان‌آموزان لطمه زده‌اند.	۱۶
۱/۹۲	۳/۳۰	گویه ۱۱. لازم است معلمان زبان انگلیسی، متن‌های موجود در کتاب‌های انگلیسی را به فارسی ترجمه کنند.	۱۷
	۲	گویه ۲۲. یادگیری زبان انگلیسی بر کاربرد کلمات فارسی به هنگام فارسی صحبت‌کردن تأثیر منفی می‌گذارد.	۱۸
۲/۰۸	۳/۰۶	گویه ۲۰. فارسی صحبت‌کردن معلمان زبان انگلیسی، نشانه احترام به زبان‌آموزان است.	۱۹
۱/۸۹	۲/۸۳	گویه ۱۰. یادگیری زبان انگلیسی بر ساختار دستور زبان فارسی زبان‌آموزان به هنگام فارسی صحبت‌کردن تأثیر منفی بگذارد.	۲۰
۱/۷۴	۲/۸۱	گویه ۳. یادگیری زبان انگلیسی بر لهجه فارسی زبان‌آموزان به هنگام فارسی صحبت‌کردن تأثیر منفی می‌گذارد.	۲۱
۱/۸۰	۲/۴۵	گویه ۱۴. استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان انگلیسی، به معنای احترام به زبان و فرهنگ فارسی است.	۲۲

در بررسی اولویت‌های جامعه آماری پژوهش حاضر در خصوص عامل‌های مستخرج و نه فقط تک تک گویه‌ها، همان‌طور که در جدول ۳ مشهود است، عامل اول که اشاره به تأثیر منفی به‌کارگیری زبان فارسی بر سرعت و کیفیت یادگیری زبان‌آموزان و آموزش مهارت و تلفظ و صحبت‌کردن دارد، بیشترین میزان محبوبیت را در بین جامعه آماری دارد (میانگین ۵/۳، انحراف معیار ۱/۴۲) و عامل شماره ۲ که در مجموع به تأثیر منفی یادگیری زبان انگلیسی بر ساختار نحوی، لغوی و تلفظ زبان فارسی اشاره دارد کمترین طرفدار را بین دانشجویان داشت (میانگین ۲/۸۸، انحراف معیار ۱/۳۴). این یافته‌ها در واقع هم‌راستا با اولویت‌بندی تک‌تک

گویه‌ها به دست دانشجویان است و بر همان مفاهیم تأکید دارد. عامل‌های پنجم، چهارم، سوم و ششم به ترتیب اولویت‌های بعدی دانشجویان را تشکیل می‌دهد.

جدول ۳. اولویت‌بندی عامل‌ها بر حسب میانگین

اولویت	عامل	میانگین	انحراف معیار
۱	عامل اول	۵/۰۳	۱/۴۲
۲	عامل پنجم	۴/۹۱	۱/۵۱
۳	عامل چهارم	۴/۷۶	۱/۸۱
۴	عامل سوم	۴/۶۷	۱/۶۳
۵	عامل ششم	۳/۷۷	۱/۶۴
۶	عامل دوم	۲/۸۸	۱/۳۴

در پژوهش حاضر، همان‌طور که ذکر شد سه اولویت اول دانشجویان بر ضرورت فارسی صحبت‌نکردن در کلاس‌های زبان و تأثیر منفی آن بر تلفظ و میزان تلاش آن‌ها اشاره دارد. علاوه بر آن، اولویت‌های ششم، هشتم، نهم و چهاردهم آن‌ها نیز به ترتیب بر تأثیر منفی به‌کارگیری زبان فارسی بر سرعت یادگیری، مهارت صحبت‌کردن، کیفیت یادگیری و مهارت گرامری فراگیران اشاره دارد. این در حالی است که اولویت پنجم و دوازدهم دانشجویان به مزایای استفاده از زبان فارسی در کاهش استرس فراگیران و شهامت‌بخشیدن به آن‌ها در طرح سؤال‌هایشان در کلاس درس اشاره دارد. در مجموع، به نظر می‌رسد که شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بیشتر به عدم استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان گرایش دارند، چرا که تأثیر آن را بیشتر منفی می‌دانند. این نگرش همسو با رویکرد تک‌زبانه به آموزش زبان است که بیش از ۳۰ سال است مورد قبول اکثر متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی است. به دلیل محدودیت ارتباط ایران با کشورهای انگلیسی‌زبان و شانس کم زبان‌آموزان برای استفاده رسمی و مجاز از رسانه‌ها و محصولات فرهنگی انگلیسی‌زبان چنین نگرشی معقول به نظر می‌رسد، چرا که عدم استفاده از زبان فارسی فرصت بیشتری را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد تا با زبان انگلیسی آشنا شوند و آن را فراگیرند. با این حال، می‌توان مدیران آموزشگاه‌ها و برگزارکنندگان دوره‌های تربیت مدرس زبان را بیش از پیش از مزایای استفاده هوشمندانه از زبان فارسی در کلاس‌های زبان مطلع کرد، به نحوی که روش منعطف‌تری را در این خصوص

دنبال کنند تا زبان‌آموزان بتوانند از مزایای رویکرد دوزبانه به آموزش زبان بیشتر بهره‌مند شوند و این به شرطی است که پژوهش‌های جامع‌تری در خصوص کاربرد زبان فارسی در کلاس‌های زبان انجام شود تا به چارچوب نظری و عملی مشخص‌تر و جامع‌تری از موارد مجاز استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان در سطوح و گروه سنی مختلف برسیم.

## ۵. نتیجه

در سال‌های اخیر نقش زبان مادری در حوزه آموزش زبان انگلیسی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران و اندیشمندان قرار گرفته است. با اینکه رویکرد تک‌زبانه برای سال‌های متمادی مورد قبول اکثر متخصصان رشته آموزش زبان بوده است، فواید به‌کارگیری زبان مادری در کلاس‌های درس زبان بر کسی پوشیده نیست. پژوهش حاضر، از این‌رو، به بررسی نگرش دانشجویان رشته مترجمی زبان انگلیسی به جایگاه زبان فارسی در فراگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی در ایران پرداخته است. به‌منظور تحقق بخشیدن به این هدف، نخست به انجام تحلیل عاملی پرسشنامه‌ای اقدام شد که بدین منظور تهیه شده بود. سپس، اولویت‌بندی دانشجویان در خصوص عامل‌ها و گویه‌های پرسشنامه مذکور به ارزیابی شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ۲۲ گویه پرسشنامه تحت شش عامل اصلی بارگذاری شد و بررسی اولویت‌ها نیز نشان داد که در حالی که باور به تأثیر منفی فارسی صحبت‌کردن بر کیفیت و سرعت یادگیری زبان‌آموزان و آموزش مهارت صحبت‌کردن و تلفظ، بیشترین محبوبیت را در بین دانشجویان داشت، باور به تأثیر منفی یادگیری زبان بر ساختار نحوی، لغوی و تلفظ زبان فارسی کمترین طرفداری را به خود اختصاص داد.

به‌کارگیری زبان مادری در آموزش زبان انگلیسی مسئله‌ای پیچیده است. از یک‌طرف، مواجهه هر چه بیشتر با زبان انگلیسی فرصت بیشتری را جهت آشنایی و یادگیری عمیق‌تر و مؤثرتر این زبان بین‌المللی فراهم می‌کند، از طرف دیگر، اجتناب کامل از به‌کارگیری زبان فارسی در کلاس‌های زبان فراگیران را از مزایای چنین رویکردی محروم می‌سازد. مسئله‌ای که اینجا مطرح است میزان استفاده از زبان فارسی و موارد کاربرد آن است. باید بین استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان به دلیل مهارت‌زبانی کم مدرسان زبان، کم‌انگیزگی آن‌ها، همچنین فراگیران، ساعت‌های ناکافی کلاس‌های زبان در مدارس و دانشگاه‌ها و نارسایی کتب زبان از یک‌طرف و استفاده هوشمندانه و سنجیده از زبان فارسی به منظور به حداکثر رساندن



کیفیت یادگیری فراگیران تمایز قائل شد. با توجه به اینکه گرایش به استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان در مدارس، دانشگاه‌ها و حتی آموزشگاه‌های زبان بالاست، لزوم انجام پژوهش‌های میدانی جهت دریافتن مرز بین تأثیر مثبت و منفی استفاده از زبان فارسی در کلاس‌های زبان و یافتن چالش‌های مدرسان و فراگیران در این خصوص ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه تحقیق حاضر تنها به بررسی نگرش دانشجویان رشته زبان انگلیسی می‌پردازد، پژوهش‌های جامع‌تری در همه سطوح مدرسه‌ای، دانشگاهی و آموزشگاهی برای فراگیران تمام مقاطع مقدماتی، متوسطه و پیشرفته مورد نیاز است تا به تصویر جامع‌تری از نقش زبان فارسی و تأثیر آن بر آموزش زبان انگلیسی در ایران برسیم. آنچه مسلم است این است که جایگاه زبان مادری بخشی از هویت فردی و اجتماعی فراگیران محفوظ است، متنها میزان و نحوه به‌کارگیری از آن به منظور بالابردن کیفیت یادگیری فراگیران نیز در خور تأمل بیشتری است.

### References

- آشوری، د. (۱۳۸۷). *زبان باز: پژوهشی درباره زبان و مدرنیت*. تهران: نشر مرکز.
- ازکیا، م.، دربان‌آستانه، ع. (۱۳۸۲). *روش‌های کاربردی تحقیق*. تهران: انتشارات کیهان.
- حبیب‌پور، ک.، صفری، ر. (۱۳۸۸). *راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی*. تهران: انتشارات متفکران.
- Auerbach, E.R. (1993a). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom". The Author Responds. *TESOL Quarterly*, 28/1: 157-161.
- Auerbach, E.R. (1993b). *Re-examining English Only in the ESL Classroom*. *TESOL Quarterly*, 27/1: 9-32.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, M. (2004). *Becoming interculturally Competent*. In Wurzel, J. (ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bloch, M. (1991). *Language, anthropology and cognitive science*. *Man*, 26, 183–197.

Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1, 1-17.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1995). *Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications*. Issues in Applied Linguistics, 2, 5-35.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Clarke, M. (1976). *Second language acquisition as a clash of consciousness*. Language Learning, 26, 377-390.

Coetzee-Van Rooy, S. (2006). *Integrativeness: untenable for world Englishes learners?* World Englishes, 25 (3-4), 437-450.

Cook, V. (2002). *Background to the L2 user*. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 1-28). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Cook, V. (2001). *Using the first language in the classroom*. Canadian Modern Language Review, 57, 402-423.

Cook, V. (1999). *Going beyond the native speaker in language teaching*. TESOL Quarterly, 33, 185-209.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University press.

Flege, J. (1988). *The development of skill in producing word-final /p/ and /b/: Kinematic parameters*. Journal of the Acoustical Society of America, 84, 1639-1652.

Flege, J., Frieda, E., Nozawa, T. (1997). *Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2*. Journal of Phonetics, 25, 169-186.

Flege, J., MacKay, I. (2004). *Perceiving vowels in a second language*. Studies in Second Language Acquisition, 26, 1-34.

Franklin, C. (1990). *Teaching in the Target Language: Problems and Prospects*. Language Learning Journal, 20-24.

Gomez Martinez, S., Fuertes Olivera, P. (2003). *A Revision of the Role L1 Plays in Second Language Learning*. In P. Abad Garcia and J.R. Fernandez Suarez (eds.), *Estudios de Filología Inglesa* (pp. 193-205). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.

Grim, F. (2010). *L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: A comparison of functions and use by teachers*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (2), pp. 193-209.

Halliwell, S., Jones, B. (1991). *On Target: Teaching in the Target Language center for Information on language teaching*. *Pathfind*, 5.

Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, J., Newport, El. (1989). *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

Kecskes, I., Papp, T. (2003). *How to Demonstrate the Conceptual Effect of L2 on L1? Methods and Techniques*. In V. Cook (Ed.). *Effects of the second language on the first* (pp. 247-265). Clevedon: Multilingual Matters.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

MacKay, I., Flege, J. (2004). *Effects of the age of second-language (L2) learning on the duration of L1 and L2 sentences: The role of suppression*. *Applied Psycholinguistics*, 25, 373-396.

Mokhtarnia, Sh. (2011). *The Interface Between Language and Culture: Exploring a Case of Resistance*. *The Journal of English as an International Language*, 6 (2), 91-117.

Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Prodromou, L. (2002). *From mother tongue to other tongue*. Retrieved on August 20, 2013 from [www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/mothertongue.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/mothertongue.shtml)

Scherag, A., Demuth, L., Roesler, F., Neville, H., Roeder, B. (2004). *The effects of late acquisition of L2 and the consequences of immigration on L1 for semantic and morpho-syntactic language aspects*. *Cognition*, 93: B97-B108.

Scott, V., Fuente, M. (2008). *What's the Problem? L2 Learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks*. *The Modern Language Journal*, 92, i, 100-113.

Seliger, H., Vago, R. (1991). *The study of first language attrition: An overview*. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ventureyra, V., Pallier, Ch. (2004). *In search of a lost language: The case of adopted Koreans in France*. In M.S. Schmid, B. Kopke, M. Keijzer & L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 207-221), Amsterdam: John Benjamins.

---

Williams, M. (1994). *Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective*. Educational and child psychology, 11, 77-84.

Yashima, T. (2009). *International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context*. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds.) Motivation, language identity and the L2 self. (pp. 144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Xhemaili, M. (2013). The advantages and disadvantages of mother tongue in teaching and learning English for Specific Purposes (ESP) classes. *Anglisticum Journal (IJLLIS)*, 2 (3), 191-195.