

مقاله پژوهشی

بررسی زمینه‌ها و علل تمایل مادران ایرانی برای آموزش زبان انگلیسی به فرزندان در سنین پیش از دبستان

خدیجه کریمی علویجه^۱

چکیده

در سال‌های اخیر، آموزش زبان انگلیسی به کودکان پیش از سن دبستان مورد اقبال وسیع خانواده‌های ایرانی قرار گرفته است. به این منظور، علاوه بر تأسیس مراکز خاص آموزش زبان انگلیسی به کودکان، قسمتی از برنامه ثابت اغلب مهدهای کودک و مراکز پیش‌دبستانی به این امر اختصاص یافته و برنامه‌های خاصی جهت آموزش زبان انگلیسی از دوره جنینی و شیرخوارگی به شکل وسیع، در دسترس قرار گرفته است. از آنجاکه مخاطب اغلب این برنامه‌های آموزشی، مادران هستند، بررسی علل، انگیزه‌ها و زمینه‌های تمایل وسیع مادران ایرانی به آموزش زود هنگام زبان انگلیسی ضروری می‌نماید. بدین منظور، پژوهش کیفی حاضر با روش نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از مصاحبه‌های شبه‌ساختارمند با ۳۷ نفر از مادران کودکان پیش از سن دبستان، که فراگیران زبان انگلیسی هستند، به ریشه‌یابی این موضوع پرداخته است. نتایج حاصل از تحلیل کیفی محتوای داده‌ها و مقوله‌بندی اطلاعات حاصله، نشان داد که طیف وسیعی از عوامل فردی، ملی و بین‌المللی در ایجاد این رویکرد در مادران تأثیرگذار هستند و این امر در خانواده‌ها عمدتاً توسط مادران در دو سطح تدبیر اقتصادی و ایجاد بینش ذهنی مدیریت می‌شود. این پژوهش، ضمن معرفی عوامل شناسایی شده و پیامدهای این پدیده، برای خانواده‌ها، متخصصین امور زنان و سیاست‌گذاران آموزش زبان انگلیسی کشور قابل استفاده است.

واژگان کلیدی: آموزش زبان انگلیسی پیش از دبستان، انگیزه‌های مادران، مدیریت مادران، نظریه زمینه‌ای، تحلیل محتوای کیفی



مقدمه

جایگاه ویژه زبان انگلیسی در جهان به‌عنوان زبان میانجی علم، سیاست، هنر و تعاملات بین‌المللی، یادگیری آن را در سراسر جهان به یک ضرورت تبدیل نموده است. این ضرورت موجب شده است که زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از سرفصل‌های اصلی مجامع آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها در سراسر دنیا مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی و متولیان تعلیم و تربیت قرار گیرد. در این میان، گزارش‌های جهانی حاکی از آن است که سن آموزش زبان در جهان رو به کاهش است و در بسیاری از کشورها آموزش زبان انگلیسی در برنامه مدارس ابتدایی قرار گرفته است (جانستون^۱، ۲۰۰۲ و ۲۰۱۸).

هرچند یادگیری زود هنگام زبان خارجی در بسیاری از کشورها متداول است، برخی پژوهشگران دربارهٔ مداخلات مخرب یادگیری زود هنگام زبان دوم مانند تأخیر در یادگیری زبان اول، تلفظ ناصحیح واژگان زبان اول، عدم پذیرش کودک در جمع همسالان هم‌زبان، ضعف رشد اجتماعی و سردرگمی فرهنگی در سنین ابتدایی و تحمیل زحمت زیاد و بار ذهنی اضافه‌ای بر کودکان سخن گفته‌اند (آو، نایتلی، جون و او، ۲۰۰۲؛ کمرون^۳، ۲۰۰۳؛ فرزانه و موحد^۴، ۲۰۱۵؛ مارینو-تاد و مارشال^۵، ۲۰۰۰؛ مورفی^۶، ۲۰۱۴؛ واینر^۷، ۲۰۱۴؛ نونان^۸، ۲۰۱۸). علی‌رغم هشدارهای این پژوهشگران، در بسیاری از کشورها از جمله ایران، تقاضای زیادی برای یادگیری زبان انگلیسی قبل از سن دبستان وجود دارد. این پدیده در ایران در سال‌های اخیر کاملاً مشهود، فراگیر و تبدیل به جزء لاینفک برنامه آموزشی بسیاری از خانواده‌ها شده است (مخلص^۹، ۲۰۲۰، واعظی^{۱۰}، ۲۰۰۸). به‌علاوه، تقاضای وسیع برای آموزش زبان انگلیسی منجر به تأسیس تعداد بسیار زیادی مراکز خصوصی آموزش زبان انگلیسی شده است که هر یک برنامه آموزشی، منابع و روش‌های خود را به‌کار می‌گیرند و کاستی‌های بسیاری به لحاظ آموزشی، تربیتی، فرهنگی و زیرساختی دارند (مخلص^۹، ۲۰۲۰). از آنجاکه این امر به لحاظ وسعت و فراگیری در سطح خانواده‌ها و پیامدهای اقتصادی، آموزشی و فرهنگی بر کل جامعه ایرانی تأثیرگذار است، دلایل و

¹Johnstone

².Au, Knightly, Jun & Oh

³.Cameron

⁴.Farzaneh & Movahed

⁵.Marinova-Todd & Marshall

⁶.Murphy

⁷.Wyner

⁸.Nunan

⁹.Mokhlesi

¹⁰.Vaezi

انگیزه‌های این اقبال وسیع از سوی خانواده‌های ایرانی، نیازمند بررسی دقیق و جامع است که تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است.

از سوی دیگر، بخش عمده‌ای از آموزش زبان انگلیسی در سراسر دنیا توسط مدرسان و مدیران زن اداره و اجرا می‌شود و ایران هم از این امر مستثنا نیست. سهم زنان در آموزش زبان انگلیسی آنقدر زیاد است که انجمن بین‌المللی با عنوان «زنان در آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم»^۱ شکل گرفته است و همایش‌های بین‌المللی به‌صورت دوره‌ای و منظم توسط این انجمن برگزار می‌شود. این انجمن با همکاری نشریات معتبر، مقالات متعددی در خصوص نحوه مشارکت، ویژگی‌ها، دغدغه‌ها، ابداعات، مهارت‌ها و روش‌های تدریس مدرسین زن زبان انگلیسی و موضوعات تخصصی دیگر در مورد این قشر از فعالان حوزه زبان انگلیسی تهیه و چاپ می‌کند. علی‌رغم لحاظ کردن فعالیت‌های مدرسان زبان انگلیسی، مشارکت چشمگیر مادران زبان‌آموزان خردسال در این حوزه مورد بررسی قرار نگرفته است. مشاهدات میدانی حاکی از آن است که درصد قابل توجهی از متولیان آموزش زبان کودکان اعم از اولیا، معلمان، کارمندان، و ناظرین در مراکز خصوصی مورد بررسی، زنان هستند. با توجه به این که گروه شرکت‌کننده در این پژوهش از مادران تشکیل شده و گویه‌های استخراجی از مصاحبه‌ها نشان‌دهنده نقش اصلی و چشمگیر مادران در تقویت جریان یادگیری زودهنگام زبان انگلیسی است، محور اصلی این مقاله، اهداف و انگیزه‌های مادران از تلاش برای شروع هرچه سریع‌تر آموزش زبان انگلیسی در فرزندان، زمینه‌های ایجاد این انگیزه در ایشان، سهم مادران در مدیریت این جریان در جامعه و نحوه مدیریت آن در خانواده است. بدین منظور، در ابتدای بحث اشاره کوتاهی به ادبیات موضوع سهم زنان در مدیریت و تصمیم‌سازی خانوادگی و جریان‌سازی اجتماعی می‌شود. از آنجاکه این مطالعه، به‌صورت میان‌رشته‌ای به محور زنان و آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد، در ادامه، نظام آموزش زبان انگلیسی با تمرکز بر آموزش زبان کودکان در ایران و جهان به‌اجمال معرفی می‌شود.

^۱ این انجمن با عنوان Women in TESOL و از طریق سایت www.womenintesol.org فعالیت می‌نماید. کنفرانس‌های بین‌المللی این انجمن با نام Women in TESOL International Conference و قید چندمین دوره برگزاری آن اطلاع‌رسانی و برگزار می‌گردند. مقالات مرتبط با موضوع زنان و آموزش زبان انگلیسی با مشارکت این انجمن در نشریات معتبر رشته آموزش زبان انگلیسی مانند Asian EFL Journal و The در قالب شماره‌گان خاص این موضوع چاپ و منتشر می‌شوند.



ادبیات پژوهش

۱. نقش برجسته زنان در تصمیم‌سازی خانواده و جریان‌سازی اجتماعی

نقش نیروی عظیم زنان به‌عنوان نیمی از جمعیت جوامع در قالب همسر، مادر و کنشگر اجتماعی موضوع پژوهش‌های متعددی بوده است. در برخی پژوهش‌ها، راه‌های استفاده از ظرفیت‌های ایشان در سطوح مختلف فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی معرفی و ارتباط آن‌ها با پیشرفت جامعه معرفی شده است (علی‌زاده، ۱۳۸۹؛ علیقلی، ۱۳۹۵). بسیاری از افراد یا گروه‌ها برای جریان‌سازی در جوامع سعی دارند که به‌گونه‌ای بر حوزه زنان تأثیر بگذارند تا از این راه به تأثیرات موردنظر خود در سطح وسیع در جوامع دست یابند. مهم‌ترین تلاش در این مسیر، ترویج ارزش‌های موردنظر در جامعه زنان باهدف بسط و انتشار آن در کل جامعه است (صالحی و قاسمی، ۱۳۹۷).

در سطح خانواده، هرچند بسیاری از مطالعات تجربی بیانگر نامتقارن بودن ساختار قدرت و تصمیم‌گیری در خانواده است و ظاهراً اولویت در تصمیم‌سازی با مردان است، درصد درخور ملاحظه‌ای از زنان ایرانی تصمیم‌های جدی زندگی خانوادگی را مستقیماً اتخاذ کرده و درصدی از اقلیت باقیمانده، آگاهانه و با استفاده از سازوکارهای خلاق، غیرمستقیم بر اکثریت قریب به اتفاق تصمیمات خانوادگی اثری تعیین‌کننده می‌گذارند (قادرزاده و حسینی، ۱۳۹۷). در برخی موارد، هرچند زنان ظاهراً حضور مشهودی در جایگاه تصمیم‌گیرنده ندارند، درواقع رهبران پشت پرده‌اند (عرفانی، ۱۳۸۶). همچنین مشارکت زنان در تأمین مخارج خانواده که در جامعه ایران رو به افزایش است اقتدار زنان و قدرت تصمیم‌سازی ایشان را در خانواده افزایش داده است (توسلی و سعیدی، ۱۳۹۰) و برخلاف باور متعارف که حوزه‌های تصمیم‌گیری زنان را منحصر به امور داخلی منزل می‌داند، زنان ایرانی به‌طور مستقل یا با تشریک‌مساعی با همسر خود در تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی برای امور خانوادگی حضور چشمگیر و مؤثر دارند (عرفانی، ۱۳۸۶).

برخی معتقدند که نقش زنان در تصمیم‌سازی به دلیل مشارکت بیشتر آن‌ها در مدیریت اقتصادی خانواده به دلیل شاغل شدن آن‌ها پررنگ‌تر می‌شود. در این راستا، مشهورترین نظریه موسوم به «نظریه منابع» (بلاد و ولف^۱، ۱۹۶۰) بر این فرض استوار است که قدرت تصمیم‌گیری زوجین رابطه مستقیمی با میزان مشارکت هریک از آن‌ها در تأمین نیازهای مهم زندگی دارد (نایی و گلشنی، ۱۳۹۲). به‌طور خاص، بلاد و ولف (۱۹۶۰) معتقدند بین منابع درآمد، اشتغال و تحصیلات از یک‌سو و میزان

¹Blood & Wolfe

قدرت در تصمیم‌گیری در مسائل خانوادگی از سوی دیگر رابطه مستقیم وجود دارد. در مدیریت تصمیم‌گیری در خانواده، جایگاه زنان تابع سه دسته از عوامل است (ساروخانی، ۱۳۸۴) که شامل مشخصات فردی زن و مرد (نظیر تحصیلات، سن در هنگام ازدواج)، ساختار خانوادگی (شامل سنت‌های برابری خواه یا برعکس) و ساختار اجتماعی (شامل ارزش‌های رایج در جامعه) است. مدل‌های نظری دیگر، عوامل دیگری برای ایجاد و افزایش قدرت تصمیم‌سازی و مدیریت زنان در خانواده معرفی شده‌اند که از میان آن‌ها می‌توان به هویت مدرک زنان، تعریف زن از خویش، اشتغال زن، الکترونیکی شدن خانه و کاهش فرزندآوری اشاره کرد (ساروخانی، ۱۳۸۴).

در جامعه ایران، به نظر می‌رسد با بالا رفتن سطح تحصیلات و افزایش حضور زنان در عرصه‌های اجتماعی، نگرش زنان به الگوهای سنتی تصمیم‌سازی در خانواده تغییر یافته و نقش ایشان در تصمیم‌سازی روز به روز جدی‌تر می‌شود (پیران، ۱۳۸۶؛ نایی و گلشنی، ۱۳۹۲). علاوه بر آن، با افزایش توان اقتصادی، عاملیت زنان و مشارکت اجتماعی ایشان نیز افزایش می‌یابد (صفاریان و مرادی، ۱۳۹۸). لاجوردی (۱۳۷۷) در پژوهشی با عنوان ساختار قدرت در خانواده، بینش و عملکرد ۱۲۲ زن و ۱۸۹ مرد متأهل را از نظر مشارکت در تصمیم‌سازی خانواده مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش نشان داد که در مقایسه با نسل قبل، مردمحوری در خانواده‌ها از ۴۰ درصد به صفر درصد رسیده است و بیشترین فراوانی نوع تصمیم‌سازی متعلق به خانواده‌های دوقطبی است که در آن‌ها هر یک از پدر یا مادر در حوزه‌های مختص به خود تصمیم‌گیری می‌کنند. در پژوهش دیگری، حسینی و کاویانی (۱۳۹۸) دریافته‌اند که زنان شاغل شهر شاهرود با کسب استقلال مالی تغییرات قابل توجهی در ساختار قدرت در خانواده ایجاد کرده‌اند، هرچند وجود برخی چارچوب‌های سنتی به خصوص باورهای مردان در مورد زندگی مشترک ممکن است موجب ایجاد تعارضاتی بین همسران شود.

صرف‌نظر از ریشه‌ها، علل و ابزار تصمیم‌سازی زنان در خانواده، فرایند تصمیم‌گیری مستلزم اعمال مدیریتی حسابگر و منطقی است که به‌زعم صاحب‌نظران و پژوهشگران مسائل خانواده، نگاه مدیریتی زنان به امور خانواده آن‌ها را در صدر تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی خانواده قرار داده است. به‌عبارت‌دیگر، در مدیریت و اداره خانواده، ابتکار عملی و تدبیر اساسی به عهده زن است (ماهرزاده، ۱۳۸۷). از میان ابعاد مختلف مدیریت نهاد خانواده نقش مادران در مدیریت اقتصادی و تربیتی پررنگ‌تر از سایر ابعاد برشمرده شده است (ماهرزاده، ۱۳۸۷) که به‌اختصار به آن‌ها اشاره می‌شود.



۱-۱. مدیریت اقتصادی زنان

هرچند در فرهنگ اسلامی-ایرانی تأمین معاش و اداره اقتصادی خانواده بر عهده پدر خانواده است، زنان در تولید و افزایش درآمد، بهبود اقتصاد خانواده و مدیریت مخارج نقش قابل توجهی دارند. مهم‌ترین عرصه مدیریت اقتصادی زنان، سیاست‌گذاری مالی از حیث نحوه توزیع و مصرف درآمد خانواده است. امروزه زنان به‌ویژه در شهرها در توزیع و نحوه هزینه درآمد خانواده نقش عمده‌ای را به عهده دارند و در موارد بسیاری مردان، این مسئولیت را به زنان واگذار کرده‌اند (ماهرزاده، ۱۳۸۷). زنان می‌توانند با بهره‌گیری از شیوه‌های مناسب و مؤثر مدیریت، از منابع مادی که در اختیار خانواده است به‌خوبی استفاده کنند و ضمن رفع نیازهای طبیعی اعضای خانواده، سرمایه‌های خانواده را در مجاری که اولویت خانواده است پس‌انداز یا هزینه نمایند (ماهرزاده، ۱۳۸۷).

۱-۲. مدیریت زنان در تربیت کودکان

رشد افکار، اندیشه‌ها و توانایی‌های مختلف در کودکان تحت تأثیر مستقیم تربیت مادران است (فراشی، فتح الهی کوچه و اسمعیلی، ۱۳۹۶؛ ماهرزاده، ۱۳۸۷). پژوهشگران علوم تربیتی، نقش مادران را در تربیت اعتقادی، تعمیق باورهای دینی، رشد و توسعه جهان‌بینی، و عرصه‌های مختلف کنشگری فردی و اجتماعی فرزندان، مهم‌تر و بنیادین‌تر از هر فرد دیگر، حتی پدران و گروه همسالان دانسته‌اند (اسکندری‌نژاد، ۱۳۸۹؛ برجی‌نژاد، ۱۳۸۹). در این راستا، فراشی، فتح الهی کوچه و اسمعیلی (۱۳۹۶) با استناد به منابع کتابخانه‌ای و اسناد معتبر تصریح نموده‌اند که بیشترین سهم تربیت و تأثیرگذاری بر فرزندان از آن مادران است. زینی‌وند (۱۳۹۳) مادر را رکن اصلی تربیت و عامل مهم شکل‌گیری شخصیت رفتاری فرزندان می‌داند تا جایی که شیوه‌های رفتاری فرزندان را انعکاسی از نوع تربیت مادران آن‌ها برمی‌شمرد. برجی‌نژاد (۱۳۸۹) نقش مادران را در تربیت و ایجاد دیدگاه انتقادی و تعمیق باورهای دینی در عرصه‌های مختلف کنشگری اجتماعی فرزندان، مؤثرتر از سایر افراد حتی پدران می‌داند. به‌طور مشابه، رضائیان و توتونچی (۱۳۹۸) دریافته‌اند که نگرش مذهبی مادران از عوامل اصلی پیش‌بینی‌کننده هویت دینی فرزندان است. به‌علاوه، ماهرزاده (۱۳۸۷) تصریح می‌نماید که مادران با تشخیص و درک صحیح از فرهنگ حاکم بر جامعه خود، فرایند جامعه‌پذیری را برای کودکان خود شفاف و تسهیل می‌کنند. با ارتقاء فرهیختگی مادر انتقال هنجارها در فرایند جامعه‌پذیری نه با تحکم و تحمیل، بلکه با اقناع صورت می‌گیرد. بسط این فرایند، بلوغ ذهنی کودک را افزایش می‌دهد و همان‌طور که موجبات پذیرش درونی هنجارها را فراهم می‌آورد و رابطه کودک را با هنجارها تعدیل می‌بخشد (ساروخانی، ۱۳۸۴). بدیهی است مادرانی که درک صحیحی از فرهنگ جامعه خود ندارند یا احساس

تعلق و دلبستگی به آن در وجود ایشان نهادینه نشده است، نمی‌توانند جامعه‌پذیری، سازگاری و احساس علاقه به وطن، فرهنگ و جامعه خود را در کودکانشان ایجاد نمایند.

به‌طورکلی، نقش چشمگیر زنان در مدیریت اقتصادی خانواده (پیران، ۱۳۸۶؛ ماهروزاده، ۱۳۸۷)، مدیریت تربیت فرزندان (اسکندری‌نژاد، ۱۳۸۹؛ برجی‌نژاد، ۱۳۸۹؛ زینی‌وند، ۱۳۸۷؛ فراشی، فتح‌الهی، کوچه و اسمعیلی، ۱۳۹۶؛ ماهروزاده، ۱۳۸۷)، سطوح مختلف تصمیم‌سازی در خانواده (عرفانی، ۱۳۸۶؛ قادرزاده و حسینی، ۱۳۹۷) و جریان‌سازی اجتماعی (صالحی و قاسمی، ۱۳۹۷؛ علی‌زاده، ۱۳۸۹؛ علیقلی، ۱۳۹۵) این نیروی عظیم و بی‌بدیل را منشأ تأثیرات متعدد و وسیعی در سطح خانواده و جامعه نموده است. در این راستا، نظر به اهمیت نقش مادران در امور آموزشی فرزندان، در بخش‌های بعدی پس از مرور مباحث مرتبط با آموزش زبان انگلیسی به کودکان در ایران و جهان، رویکردهای مادران ایرانی شرکت‌کننده در این پژوهش نسبت به آموزش زود هنگام این زبان به کودکان و نقش مادران در مدیریت و تصمیم‌سازی این جریان بررسی می‌شود.

۲. یادگیری زبان انگلیسی در کودکی

یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی در سراسر دنیا رو به افزایش است و در این میان تعداد قابل توجهی از فراگیران، کودکان یک تا پنج‌ساله هستند (ارفاکبودوند^۱، ۲۰۱۳). بسیاری از والدین، با دقت و وسواس فراوان در جستجوی بهترین مؤسسات آموزش زبان انگلیسی برای فرزندانشان هستند و برخی والدین این آموزش را زمانی شروع می‌کنند که کودکانشان هنوز نمی‌توانند زبان مادری خود را روان صحبت کنند (کمرن^۲، ۲۰۰۳)، حال آنکه در بسیاری از موارد، زبان انگلیسی کاربرد چندانی در زندگی روزمره این کودکان ندارد (واعظی^۳، ۲۰۰۸). برای آموزش زود هنگام زبان انگلیسی، دلایل متعددی ذکر می‌شود از جمله این که سنین کودکی بازه ایده‌آل^۴ برای یادگیری زبان دوم/خارجی هستند (استاکانوا و تولستینیا، ۲۰۱۴^۵؛ کرشن، ۱۹۸۵^۶؛ مونتسوری، ۱۹۱۲^۷)، این یادگیری احتمالاً باعث افزایش اعتماد به نفس، قدرت حل مسئله و خلاقیت کودکان می‌شود (برومن، برو و کاگران، ۲۰۱۷^۸) و با قرار گرفتن در معرض فرهنگ‌های مختلف، درک و پذیرش کودکان از سایر فرهنگ‌ها افزایش می‌یابد.

^۱. Arfakaboodvand

^۲. Cameron

^۳. Vaezi

^۴. Critical period

^۵. Stakanova & Tolstikhina

^۶. Krashen

^۷. Montessori

^۸. Brumen, Berro, & Cagran



(استاکانوا و تولستینیا، ۲۰۱۴). فرضیه‌های اثبات‌نشده دیگری هم وجود دارد از جمله این که یادگیری زبان خارجه در سنین کودکی راحت‌تر، سریع‌تر و نزدیک‌تر به زبان گویشوران زبان مقصد است، مانع افسردگی و فراموشی در پیری می‌شود و تأثیر مثبت بر توانایی‌های ذهنی کودک دارد (مونوز، ۲۰۰۸). گزارش‌های برخی پژوهشگران نشان می‌دهد که یادگیری زبان دوم در کودکی منجر به تسلط بهتر به مؤلفه‌های صوتی زبان مقصد و توانایی تکلم روان‌تر و با لهجه شبیه‌تر به گویشوران اصلی آن زبان می‌گردد (ماکین و وایت‌هد^۲، ۲۰۰۳؛ پین‌تر^۳، ۲۰۱۷؛ نیکولوف^۴، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران مدعی هستند که توانایی یادگیری زبان دوم/خارجی محدودیت سنی ندارد و با افزایش سن و توانایی‌های شناختی و ذهنی، سرعت و کیفیت یادگیری افزایش یافته، به تجربه‌ای معنادار تبدیل می‌شود (آو، نایتلی، جون و اوه، ۲۰۰۲؛ کامرون، ۲۰۰۳؛ مونوز، ۲۰۰۸؛ واینر^۵، ۲۰۱۴). گروه دیگری از پژوهش‌ها، یادگیری زبان دوم/خارجی را حاصل مجموعه‌ای از عوامل متعدد نظیر محیط، کیفیت آموزش، مناسب بودن مواد آموزشی، انگیزه و مؤلفه‌های دیگر می‌دانند که از بین آن‌ها سن فقط یکی از عوامل است (جانستون، ۲۰۰۲؛ مورفی، ۲۰۱۴؛ نونان، ۲۰۱۸). برخی نیز معتقدند این که کودکان استعداد یادگیری زبانی به جز زبان مادری خود را دارند به معنای این نیست که هرچه زودتر وارد جریان یادگیری زبان دوم/خارجی شوند بهتر است، بلکه نیازهای کودکان نیاز به اولویت‌بندی بر اساس اقتضات سنی و مبانی تربیتی و آموزشی دارد (مارینواتاد و مارشال، ۲۰۰۰).

برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری زبانی در جهان و ایران

با توجه به جایگاه کنونی زبان انگلیسی به عنوان زبان واسطه علم و متداول‌ترین زبان بین‌المللی، کشورهای مختلف به اشکال گوناگونی در خصوص این زبان سیاست‌گذاری نموده‌اند. در یک تقسیم‌بندی بسیار کلی، کشورها از نظر سیاست زبانی به سه دسته تقسیم می‌شوند: نخست، کشورهای تک‌زبانه مانند بریتانیا، فرانسه و کره جنوبی که یک زبان را عنوان زبان ملی و رسمی خود به رسمیت شناخته‌اند و این امر متأثر از ایدئولوژی «یک ملت، یک حکومت و یک زبان است» (اسپالسکی^۶، ۲۰۰۴: ۱۳۳). دوم، کشورهای دوزبانه مانند کانادا، فنلاند و نیوزیلند که در آن‌ها دو زبان رسمی در کنار هم برای یک کشور تعریف شده است. سوم، کشورهای چندزبانه مانند سنگاپور، هند و آفریقای جنوبی

^۱. Muñoz

^۲. Makin & Whitehead

^۳. Pinter

^۴. Nikolov

^۵. Wyner

^۶. Spolsky

که طبق قانون اساسی این کشورها بیش از دو زبان به عنوان زبان‌های ملی به رسمیت شناخته شده است. در این تقسیم‌بندی کلی، جمهوری اسلامی ایران جزء کشورهای تک‌زبانه است. طبق اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، زبان فارسی به عنوان تنها زبان ملی برای کلیه امور آموزشی و اداری معرفی شده است. در خصوص زبان‌های خارجی، طبق اصل ۱۶ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، زبان عربی باید تا پایان دوره متوسطه در همه کلاس‌ها و همه رشته‌ها تدریس شود، ولی در مورد زبان انگلیسی اشاره‌ای صورت نگرفته است. این زبان در یک سیر تاریخی وارد کشور ایران شده است و در حال حاضر به دو شکل آموزش عمومی در مدارس و آموزش خصوصی در آموزشگاه‌های زبان تدریس می‌شود. نظر به اهمیت این موضوع و اشاره مکرر به آن در نظرهای مادران شرکت‌کننده در مصاحبه‌های این پژوهش، در قسمت‌های بعدی به اختصار به آن اشاره می‌شود.

آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در ایران

در طول تاریخ، ایران سیاست‌های متعددی را در خصوص زبان انگلیسی اتخاذ نموده است که متأثر از عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی آن بوده است. پس از جنگ جهانی دوم در دوره پهلوی، به دلیل روابط نزدیک سیاسی بین ایران و آمریکا، و با شعار تجدد و توسعه، آموزش زبان انگلیسی در ایران، همگام با جهان اهمیت یافت (فرهادی، هزاوه و هدایتی^۱، ۲۰۱۰). در سال ۱۳۰۴ شمسی، مراکز تربیت معلم دانشگاه‌هایی مانند شیراز و تهران، زبان انگلیسی را به عنوان زبان آموزش برخی واحدهای درسی تعیین کرده و به کار گرفتند و اولین مراکز خصوصی آموزش زبان انگلیسی نیز تأسیس شدند (حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰)^۲. پس از آن در سال ۱۳۱۳، زبان انگلیسی به عنوان واحد درسی وارد نظام آموزش عمومی مدارس ایران شد.

با پیروزی انقلاب اسلامی ایران در ۱۳۵۷، تغییرات اساسی در رویکرد سیاسی کشور نسبت به زبان انگلیسی اتفاق افتاد و علیرغم آموزش آن در مدارس راهنمایی و دبیرستان، به عنوان تهدیدی برای فرهنگ و هویت ایرانی-اسلامی قلمداد شد (کیانی، مهدوی و غفارثمر، ۲۰۱۱)^۳. در این راستا، در کنار زبان انگلیسی پنج زبان خارجی دیگر نیز به عنوان زبان‌های جایگزین انگلیسی در نظام آموزشی مدارس ایران معرفی شدند، ولی انگلیسی همچنان زبان غالب باقی مانده است.

^۱. Farhadi, Hezaveh & Hedayati

^۲. Hayati & Mashhadi

^۳. Kiany, Mahdavy & Ghafar Samar



در حال حاضر در نظام آموزشی ایران، آموزش زبان انگلیسی از دبیرستان دوره اول تا پایان دبیرستان دوره دوم به صورت واحد اجباری ارائه می‌شود و برای دوره دبستان و پیش‌دبستانی آموزش زبان خارجه پیش‌بینی نشده است. با وجود این، آموزش زبان انگلیسی به خردسالان در دوره پیش‌دبستانی و دبستان از طریق مؤسسات خصوصی آموزش زبان در حال انجام است و این امر مورد تقاضای عمومی بسیار از سوی اقشار مختلف جامعه است (حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰) به نحوی که تعداد مؤسسات زبان انگلیسی برای کودکان به سرعت رو به افزایش و سن آموزش زبان انگلیسی رو به کاهش است (آقاگل زاده و داوری^۱، ۲۰۱۷). هرچند این مراکز، نام‌های مختلفی نظیر مدرسه، موسسه، آموزشگاه، آکادمی، کالج و مهد دوزبانه را برای خود انتخاب کرده و مجوز رسمی از سوی وزارت آموزش و پرورش دریافت کرده‌اند، نظارت لازم بر کیفیت آموزش، منابع درسی، فضا و امکانات آموزشی و محیط فرهنگی آن‌ها به چشم نمی‌خورد و آموزش زبان کودکان عملاً به مراکز مختلف با اهداف و سلاقی متعدد واگذار شده است (مخلص، ۲۰۲۰).

افزایش روزافزون تقاضا برای آموزش زبان انگلیسی به کودکان به نحوی که بخشی از برنامه‌ریزی آموزشی بسیاری از خانواده‌های ایرانی شده است (مخلص، ۲۰۲۰) و تأسیس مراکز متعدد آموزش زبان خصوصی در سراسر ایران (حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰) به عنوان یک پدیده در جامعه معاصر ایران به خودی خود درخور پژوهش و بررسی است، اما بررسی این موضوع از این حیث اهمیت مضاعف پیدا می‌کند که کودکان پیش از سن دبستان، عموماً در یادگیری زبان انگلیسی صاحب اختیار نیستند و این امر از طرف خانواده‌ها در برنامه آموزشی آن‌ها قرار می‌گیرد. با مقدمه ارائه شده در خصوص نقش مادران در تربیت، مدیریت و برنامه‌ریزی خانواده‌ها، رویکرد ایشان نسبت به آموزش زود هنگام زبان انگلیسی به کودکانشان و نقش آن‌ها در ایجاد این جریان اجتماعی درخور توجه ویژه است. این موضوع، علی‌رغم اهمیت آن در تربیت فردی کودکان و تأثیرگذاری وسیع آن در جامعه ایران تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است و لذا مورد بررسی در پژوهش حاضر است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی بر مبنای نظریه زمینه‌ای (گلنبر و استراوس^۲، ۱۹۶۷) است. در این رویکرد، پژوهشگر در خلال انجام پژوهش، اقدام به فرضیه‌سازی می‌نماید به گونه‌ای که فرضیه‌ها به صورت تدریجی از لابه‌لای داده‌های واقعی پدیدار می‌شوند و در جریان تعامل بیشتر با داده‌ها،

^۱. Aghagolzadeh & Davari

^۲. Glaser & Strauss

فرضیه‌ها محک زده می‌شوند و دائماً ارزیابی می‌گردند (ماکسول^۱، ۲۰۰۴) بدون آنکه نتیجه از پیش تعیین یا پیش‌بینی شده باشد (آگی^۲، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، فرضیه‌سازی مستلزم طی کردن مراحل متعدد جمع‌آوری داده است تا جایی که بتوان تحلیل‌های ساختارمندی از داده‌ها ارائه کرد (ارباش و سیلوراشتاين^۳، ۲۰۰۳؛ لسی و لوف^۴، ۲۰۰۱). علاوه بر آن، مراحل جمع‌آوری و تحلیل داده جدا از هم نیستند، بلکه توأم با یکدیگر و به صورت «تکرارشونده و پویا» انجام می‌شوند (مریام و تیزدل، ۲۰۱۶: ۱۹۵)، اما این به معنای توقف تحلیل داده پس از اتمام جمع‌آوری آن نیست، بلکه با اتمام جمع‌آوری داده، مرحله تجزیه و تحلیل با فشردگی و دقت بیشتر ادامه پیدا می‌کند (مریام و تیزدل، ۲۰۱۶).

ویژگی دیگر این روش، ارائه توصیف‌های دقیق در خصوص چگونگی مواجهه مردم با موضوعات موردبررسی است (دنزین و لینکلن^۵، ۲۰۰۰) که در آن سعی می‌شود اطلاعاتی درباره رفتارها، باورها، عقاید، احساسات و روابط افراد ارائه شود (مارشال، ۲۰۰۳). با در نظر گرفتن ویژگی‌های روش پژوهش زمینه‌ای و از آنجاکه بین روش و هدف پژوهش رابطه مستقیم وجود دارد (کوهن، مانیون و موریسون^۶، ۲۰۰۰)، برای پژوهش حاضر که مبتنی بر استخراج تدریجی فرضیه از داده‌های واقعی-حاصل از مصاحبه با گروهی از مادران است- روش کیفی مذکور مناسب است. از سوی دیگر، چون تحلیل داده‌های این پژوهش بر مبنای روش‌های آماری و کمی‌سازی نیست (استراس و کوربین^۸، ۲۰۰۸) و برخلاف روش‌های کمی، نقطه قوت آن ارائه اطلاعات ملموس و واقعی حاصل از بررسی و مطالعه عمیق مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان است، روش تحلیل محتوای کیفی به شرحی که در ادامه آمده، مورد استفاده قرار گرفته است.

جامعه و نمونه پژوهش

پژوهش حاضر در چهار مرکز خصوصی در تهران که بانام‌های آموزشگاه، آکادمی، کالج و مهدکودک دوزبانه مشغول به آموزش زبان انگلیسی به کودکان هستند، انجام شد. تنوع شهروندان تهرانی به خاطر جمعیت بیش از ده میلیونی آن و تنوع مراکز خصوصی آموزش زبان انگلیسی، فرصتی مناسب

¹.Maxwell

².Agee

³.Auerbach & Silverstein

⁴.Lacey & Luff

⁵.Merriam & Tisdell

⁶.Denzin & Lincoln

⁷.Cohen, Manion & Morrison

⁸.Strauss & Corbin



برای بررسی نظرات طیف‌های مختلفی از مادران با سطوح تحصیلی، اجتماعی، فرهنگی و شغلی مختلف را فراهم کرده است. علاوه بر آن، مراکز زبان انگلیسی مورد مطالعه در مناطق ۱، ۱۷، ۱۲ و ۵ تهران واقع شده‌اند تا دسترسی به اقشار مختلف مادران و بهره‌برداری از نظرات ایشان امکان‌پذیر باشد. برخی ویژگی‌های این مؤسسات به شرح زیر است:

آموزشگاه

این مرکز دارای ۴۴ شعبه در نقاط مختلف ایران است که برخی شعب، مخصوص آموزش به کودکان است. این مرکز از مجموعه کتاب‌های آموزشی فونیکس^۱ استفاده می‌کند که بر مبنای آموزش صداهای زبان انگلیسی و چهار مهارت خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن انگلیسی است. از بین دوره‌های عادی، فشرده و آمادگی آزمون کمبریج که برای کودکان این آموزشگاه برگزار می‌شود، دوره فشرده خاص فراگیران ۴ تا ۷ ساله است که با مادرانشان مصاحبه انجام شد.

آکادمی

این مرکز مخصوص فراگیران سه تا شش‌ساله زبان انگلیسی است که با شعار «آموزش زبان انگلیسی به شیوه زبان مادری» و بدون هیچ کتابی به آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد. ادعای این مرکز آن است که با استفاده از روش‌های غیرمستقیم و از طریق بازی، داستان، شعر، موسیقی، سفالگری و کارتون، کودکان را در معرض زبان انگلیسی قرار می‌دهند و یادگیری به‌طور طبیعی اتفاق می‌افتد. این مرکز ۶ روز در هفته، روزانه ۴ ساعت فعالیت دارد.

کالج

این مرکز مدعی آموزش زبان انگلیسی به کودکان ۳ ماهه تا ۶ ساله با روش مونتسوری (۱۹۱۲) است. این روش متضمن آموزش غیرمستقیم از طریق قراردادن زبان‌آموز در بافت زبان، عدم اجبار برای مشارکت زبان‌آموز، عدم استفاده از منابع آموزشی و تکلیف، بهره‌گیری از بازی، داستان، شعر، موسیقی، سفالگری و کارتون جهت آموزش غیرمستقیم و تقویت قدرت حل مسئله در کودکان است و از این نظر، رویکرد تبلیغی شبیه آکادمی را اتخاذ نموده است. کودکان ۵ روز در هفته، روزانه ۴ ساعت در این مرکز آموزش می‌بینند.

^۱.Phonics

مهدکودک دوزبانه

این مهدکودک در کنار مراقبت و آموزش کودکان، ۳ روز در طول هفته، روزانه ۷۵ دقیقه برنامه آموزش زبان دارد. در این مرکز نیز کتاب آموزشی و تکالیفی وجود ندارد و آموزش زبان به کمک بازی، داستان، شعر، موسیقی و کارتون صورت می‌گیرد.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش ۳۷ نفر از مادران ساکن تهران هستند که محدوده سنی آن‌ها ۲۸ تا ۴۳ سال و میزان تحصیلات ایشان دیپلم تا دکترا است که به‌اختصار در جدول ۱ نشان داده شده است:

جدول ۱. ویژگی‌های مادران شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها

سطح تحصیلات	دیپلم	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکترا
شاغل	۲	۱۷	۸	۲
خانه‌دار	۴	۴	۰	۰
سن	۳۰، (۳۲) ^۲	۲۸، (۲۹) ^۲ ، ۳۰	۲۸، ۳۳، ۳۴، ۴۳	۳۳
	۳۴، ۳۷، ۴۲	(۳۱) ^۲ ، (۳۳) ^۲ ، ۳۴، ۳۶، (۳۵) ^۲	۳۷، ۳۹، ۴۰، (۴۲) ^۲	
		۳۷، (۳۸) ^۲ ، ۳۹، ۴۲، (۴۱) ^۲		
کل	۶	۲۱	۸	۲

کودکان زبان‌آموز این مادران بین ۳ تا ۶ سال سن دارند و برخی از آن‌ها از بدو تولد در معرض زبان انگلیسی قرار گرفته‌اند. این فراگیران حداقل ۱ ماه و حداکثر ۶ سال به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم در یک مرکز ثابت یا مراکز مختلف مشغول یادگیری زبان انگلیسی بوده‌اند. در پژوهش‌های کیفی، شرکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند انتخاب می‌شوند تا افرادی که غنی از اطلاعات باشند مورد بررسی قرار گیرند. علاوه بر آن، گردآوری داده‌ها تا زمانی که افراد شرکت‌کننده دیگر اطلاع جدیدی به داده‌ها اضافه نکنند، یعنی تا زمان اشباع نظری ادامه می‌یابد (پاول^۱، ۱۹۹۹). در این پژوهش پس از انجام ۳۷ مصاحبه اشباع نظری محقق و گردآوری داده متوقف شد.

^۱.Powell



جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش از راه مصاحبه‌های عمیق شبه ساختارمند^۱ در مدت یک‌سال جمع‌آوری شدند. هدف اصلی مصاحبه، درک عمیق معنای چیزی است که مصاحبه‌شونده در ارتباط با موضوع مصاحبه بیان می‌کند (دی^۲، ۱۹۹۹). مصاحبه‌های چهره به چهره به صورت جمعی یا فردی در محل مراکز آموزش زبان برگزار شدند. علاوه بر آن، برخی مصاحبه‌های فردی از طریق تماس تلفنی و یا در صورت تمایل مشارکت‌کنندگان، با گفتگوی صوتی و متنی در پیام‌رسان‌های اجتماعی انجام شد. سؤالات مصاحبه شامل اطلاعات شخصی، پرسش‌های راهبردی^۳ و نوحاسته^۴ بودند که برای مدت زمان ۳۰ تا ۶۰ دقیقه انجام و با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان به صورت صوتی ضبط شدند. در برخی موارد، مصاحبه‌های تکمیلی برای شفاف‌سازی بیشتر انجام شد. لازم به ذکر است که کل داده‌های صوتی به متن تبدیل شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از نظریه زمینه‌ای و روش تحلیل محتوای کیفی برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. روش زمینه‌ای دربی کشف روابط و یا ایجاد نظریه بر اساس داده‌هایی است که به شیوه نظام‌مند جمع‌آوری شده و مستلزم نگاه جزء به کل به داده‌ها و پرهیز از پیش‌دوری‌های متأثر از ذهنیت پژوهشگر است (چارماز^۵، ۲۰۰۶). این روش به دلیل اهمیت تکیه بر داده‌های واقعی و پرهیز از پیش‌بینی نتایج مبنای پژوهش حاضر قرار گرفته است. بر این اساس، داده‌های مستخرج از مصاحبه‌ها تحت مراحل تحلیل محتوای کیفی به دقت مطالعه، بررسی و وارد مراحل کدگذاری و مقوله‌بندی شدند. این مراحل شامل «کدگذاری مقدماتی، متمرکز و محوری^۶» (چارماز، ۲۰۰۶: ۴۲) و استخراج مقوله‌ها بود. در کدگذاری مقدماتی، کل داده‌های جمع‌آوری شده چندین بار مطالعه و بازخوانی شدند. در این مرحله، موضوعات اصلی و تشابه‌ها و تفاوت‌های پدیدار شده بین آن‌ها مبنای ایجاد طبقه‌ها و زیر طبقه‌های اولیه شدند. سپس در مرحله کدگذاری متمرکز، الگوهای پرتکرار و لایه‌های معنایی متعدد شناسایی شدند. بر این اساس، روابط بین طبقه‌ها و زیر طبقه‌های ایجاد شده در مرحله مقدماتی نیز مشخص و کدگذاری‌های جدید بر اساس مقوله‌های حاصله انجام شد. پس از آن، در مرحله کدگذاری محوری،

^۱. semi-structured interviews

^۲. Dey

^۳. guiding questions

^۴. Emerging questions

^۵. Charmaz

^۶. Initial, focused and axial coding

تمام مقوله‌های استخراجی با محوریت اهداف و انگیزه‌های مادران مجدداً مورد بازبینی دقیق قرار گرفتند و مقوله‌های نهایی به همراه زیرمجموعه‌هایشان نام‌گذاری شدند. تعداد مقوله‌های استخراجی در ابتدا بسیار زیاد بودند که پس از طی مراحل متعدد بازبینی داده‌ها و مشابهت‌یابی حداکثری بین مقوله‌ها، تلاش شد مقوله‌ها مستقل و درعین حال مرتبط و حول محور موضوع پژوهش باشند. در پایان، برای مقوله‌های نهایی شده نمونه‌هایی از داده‌ها به‌عنوان مثال فراهم شد تا تحلیل‌ها شفاف و مستند باشند. برای اطمینان از صحت تحلیل داده‌ها، علاوه بر پژوهشگر، ۱۰ درصد از داده‌ها توسط یک دانش‌آموخته دکتری رشته جامعه‌شناسی و متخصص روش پژوهش کیفی مورد تحلیل قرارگرفت و حدود ۸۶ درصد توافق درون‌موضوعی بین کدهای استخراجی به لحاظ مفهومی وجود داشت که به‌عنوان شاخص قابل قبول «پایایی بین کدگذاران»^۱ (استراوس و کوربین، ۲۰۰۸: ۱۵۶) به کار رفت.

۴. تحلیل و بررسی داده‌ها

در بررسی پیکره حاصل از مصاحبه‌ها، مقوله‌هایی شناسایی شدند. جدول ۲ که در ادامه به‌همراه زیر مقوله‌هایشان بررسی می‌شوند. این مقوله‌ها به‌لحاظ اهمیت هم‌سطح هستند و تقدم آن‌ها در جدول به‌منزله اهمیت بیشتر آن‌ها نیست.

جدول ۲. مقوله‌ها و زیرمقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها

مقوله	زیرمقوله
۱. اهمیت زبان انگلیسی	۱-۱ اهداف فناورانه ۱-۲ مجامع علمی ۱-۳ ارتباطات بین جوامع
۲. ناکارآمدی آموزشی مدارس	۲-۱ نقد سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی ۲-۲ چالش‌های مربوط به دانشگاه‌های ایران ۳-۲ محتوا و روش‌های تدریس مدارس
۳. داشتن برنامه مهاجرت	۳-۱ تحصیل ۳-۲ شرایط اقتصادی ۳-۳ امکانات رفاهی
۴. ملاحظات فرهنگی	۴-۱ تمایل به فرهنگ غربی ۴-۲ عدم تمایل / اطلاع از ابعاد فرهنگ بومی ۴-۳ ملزومات جهانی شدگی
۵. رویکرد تربیتی و مراقبتی فراگیر بین مادران	۵-۱ رقابت بین خانواده‌ها ۵-۲ برآوردن آرزوهای کودکی مادران به‌دست کودکان

¹ Intercoder reliability



۳-۵ نگهداری از کودکان	
۶. انگیزه‌های تجاری مراکز زبان	
۷-۱ سرعت یادگیری	۷. دیدگاه "هرچه زودتر بهتر"
۷-۲ یادگیری غیرمستقیم و آسان تلفظ صحیح	
۸. تبلیغات رسانه‌ای	
۹. اولویت یافتن انگلیسی به زبان ملی و زبان‌های بومی	در حاشیه قرارگرفتن زبان فارسی
	در حاشیه قرارگرفتن زبان‌ها/لهجه‌های بومی
۱۰. مدیریت آموزش زبان کودکان توسط مادران	مدیریت اقتصادی
	مدیریت فکری

اهمیت زبان انگلیسی

تقریباً همه شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها اتفاق نظر داشتند که زبان انگلیسی به دلیل موقعیت ممتاز بین‌المللی در همه فرهنگ‌ها و جوامع مورد نیاز ضروری است. در این میان، ضرورت‌های زبان انگلیسی برای اهداف فناورانه، در محیط‌های علمی و ارتباطات بین جوامع و فرهنگ‌ها پرتکرارترین گفته‌های ذیل این مقوله را تشکیل می‌دادند که برای هر مورد یک مثال ذکر می‌شود، کلیه نام‌ها غیر واقعی هستند.

۱-۱. اهداف فناورانه

«انگلیسی زبان فناوری است و هیچ‌کس نمی‌تواند منکر آن شود.... نمی‌توان بدون دانستن انگلیسی به دنیای مدرن پیوست. همان‌طور که ما زبان عربی را یاد می‌گیریم تا قرآن را بفهمیم باید انگلیسی را یاد بگیریم چون زبان تکنولوژی است. بسیاری از وسایل دیجیتال مانند همین کامپیوترها و موبایل‌ها در کشورهای انگلیسی‌زبان به وجود آمده‌اند بنابراین برای اینکه بتوانیم از گجت‌ها و امکانات آن‌ها به شکل کامل استفاده کنیم باید زبان انگلیسی را بلد باشیم. دنیای مدرن سرشار از امکانات و تکنولوژی‌هاست که برای استفاده درست از آن، نیازمند زبان انگلیسی هستیم.» (مهری، ۳۵ ساله، مهندس صنایع)

۱-۲. مجامع علمی

«زبان منابع جدید علمی، همایش‌های تخصصی رشته‌های مختلف، زبان اصلی رشته‌های پزشکی، نرم‌افزارها و حتی زبان دیپلماسی و روابط سیاسی انگلیسی شده است. اگر ایران به دنبال تعامل موفق علمی است باید روی زبان انگلیسی بیشتر سرمایه‌گذاری کند.» (سارا، ۲۸ ساله، دبیر ریاضی)

۱-۳. ارتباطات بین جوامع

«انگلیسی‌زبان بین‌المللی است و هر جا برویم به آن نیاز می‌شود. ما دوستانی داریم که انگلیسی بلد هستند و به همین خاطر به راحتی به کشورهای دیگر سفر می‌کند بدون آنکه نیاز به راهنمای تور داشته

باشند. اما ما وقتی به سفر می‌رویم مثل کرولال‌ها هستیم. دانستن زبان انگلیسی از نان شب واجب‌تر است...» (مریم، ۳۲ ساله، خانه‌دار)

اظهارات دسته‌بندی‌شده در این قسمت همگی بر «نیاز» به دانستن زبان انگلیسی به دلیل اهمیت و کاربرد گسترده آن در علم، فناوری و ارتباطات اشاره دارند که «از نان شب واجب‌تر» توصیف شده است و این ضرورت در پژوهش‌های دیگری نیز مورد تأکید قرار گرفته است (تریدی^۱، ۲۰۰۴؛ شریفیان^۲، ۲۰۰۹).

۲. ناکارآمدی آموزش زبان انگلیسی در مدارس

یکی دیگر از مقوله‌های پرتکرار در مصاحبه‌ها ناکارآمدی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران بود که در قالب زیر مقوله‌ها و نمونه‌های زیر به تصویر کشیده شده است.

۲-۱. نقد سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی

سیاست‌گذاری ایران در عدم‌ارائه آموزش زبان انگلیسی از اوایل کودکی و در دوره دبستان موردانتقاد بسیاری از مادران بود که معتقد بودند که آموزش زود هنگام زبان انگلیسی باید وارد برنامه آموزشی مدارس ابتدایی شود:

«ما نباید از نفوذ فرهنگ غربی از طریق کتاب‌های انگلیسی واهمه داشته باشیم... این که آموزش انگلیسی را به تأخیر بیندازیم، مشکلی را حل نمی‌کند. باید درک شناخت و مردم از فرهنگ خودمان را افزایش دهیم نه اینکه رد پای فرهنگ بیگانه را پاک کنیم. پاک کردن صورت مسئله ساده‌ترین راه حل است ولی درست‌ترین روش نیست...» (زهرا، ۳۱ ساله، پرستار)

«وقتی یادگیری زبان انگلیسی اولویت اکثر خانواده‌های ایرانی شده آموزش و پرورش باید در سیاست‌های خود تجدیدنظر کند و به جای مؤسسات آموزش زبان کودکان را با روش‌های درست و کاربردی، نه مثلاً گرامر و دیکته و ترجمه و این‌ها، به دست بگیرد وگرنه امثال ما مجبوریم به آموزشگاه‌ها رو بیاریم و تو این شرایط اقتصادی برای کلاس زبان هم هزینه کنیم...» (ثریا، ۳۳ ساله، فروشنده)

۲-۲. چالش‌های مربوط به دانشگاه‌های ایران

«برای کنکور که کسانی که کلاس رفته‌اند درس زبان را خیلی بهتر می‌زنند، یعنی انگار کنکور بر اساس کلاس زبان رفته‌هاست... در دانشگاه بعضی از منابع تخصصی به زبان انگلیسی بودند و من نمی‌توانستم

¹.Trady

².Sharifian



آن‌ها را بفهمم. منابع کافی به زبان فارسی موجود نبود و اغلب باید هزینه زیادی را صرف ترجمه‌های دست‌وپاشکسته آن‌ها می‌کردم... زبان عمومی و تخصصی هم که مصیبتی بودند برام...» (زهره، ۴۱ ساله، مهندس مکانیک)

۲-۳. محتوا و روش‌های تدریس مدارس

«در مدرسه‌های ما روی گرامر خیلی تأکید می‌شد. یادم می‌آید که ما مجبور بودیم فهرست‌های طولانی فعل‌های بی‌قاعده را حفظ کنیم و نکات دستوری بسیار دشوار را یاد بگیریم که در که در زندگی عملاً هیچ کاربردی نداشتند... الان هم خروجی مدارس بهتر از این نیست... باز مؤسسات روش‌هایشان بهتر است...» (نسرین، ۲۹ ساله، معلم دبستان)

انتقاد به سیاست‌گذاری و نحوه آموزش زبان انگلیسی در ایران که به‌عنوان یک مطالبه در این پژوهش مطرح بود و عدم برنامه‌ریزی صحیح برای تدریس این درس در راستای «جلوگیری از نفوذ فرهنگ غربی از طریق کتاب‌های انگلیسی» در برخی آثار پژوهشی دیگر (حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰؛ کیانی، مهدوی و غفارثمر، ۲۰۱۱؛ فرهادی، هزاه و هدایتی، ۲۰۱۰) نیز مورد نقد و بررسی قرار گرفته و این امر، ضرورت پرداختن جدی به این موضوع را گوشزد می‌کند.

۳. داشتن برنامه مهاجرت

مهاجرت به خارج از کشور از دیگر دلایل اصلی یادگیری زبان انگلیسی بود. بیشتر مادران یا در اندیشه مهاجرت به صورت خانوادگی بودند و یا می‌خواستند فرزند خود را پس از یادگیری زبان انگلیسی برای ادامه تحصیل و زندگی به خارج از کشور بفرستند. نظرات زیر، نمونه‌هایی از دلایل اقبال مادران به مهاجرت فرزندان و یادگیری زبان با این هدف است:

۱-۳. تحصیل

«برای ادامه تحصیل در خارج از کشور، نیاز به سطح زبان عالی و نمره بالا در آزمون‌های بین‌المللی مثل آیلتز و تافل هست. بچه‌ها باید از الان آموزش ببینند که هر وقت لازم شد بروند مشکل زبان نباشد...» (آذین، ۳۶ ساله، بازاریاب)

۲-۳. شرایط اقتصادی

«من از وقتی ۱۸ ساله بودم کار کردن را شروع کرده‌ام و الان که ۳۴ سال دارم هیچ‌چیز در زندگی ندارم، حتی خانه، ماشین، و امکانات رفاهی معمولی هم ندارم. درحالی‌که مهندسين با تحصیلات و رشته من

در خارج از کشور درآمد چند برابر دارد... مسلماً من ترجیح می‌دهم پسرم در خارج از ایران تحصیل و کار کند...» (مهناز، ۳۴ ساله، مهندس شیمی)

۳-۳. امکانات رفاهی

«من در سفرهایم دیده‌ام که در کشورهای پیشرفته، رفاه عمومی بالاتره و زندگی راحت‌تره... مترو، مدرسه، بیمارستان، سالن‌های ورزشی... حساب شده و مرتب و باکیفیت هستند... از ما که گذشت ولی بچه‌هامون حق دارند بهتر زندگی کنند...» (سون، ۳۹ ساله، گرافیست)

زبان انگلیسی به‌عنوان درگاه مهاجرت (مخلصی، ۲۰۲۰) و ابزاری در خدمت نظام سلطه (گوپتا، ۱۹۹۷) که در برخی پژوهش‌ها به آن اشاره شده است. نظرات مادران در این پژوهش نیز تأییدی بر کارکرد زبان انگلیسی برای مهاجرت است تا فرزندان ایرانی «هر وقت لازم شد بروند.»

۴. ملاحظات فرهنگی

تمایلات و جهت‌گیری‌های فرهنگی مادران از ابعاد مهم و قابل توجهی بود که اغلب مشارکت‌کنندگان به آن می‌پرداختند. این مقوله در قالب زیرمقوله‌های زیر قابل بررسی بود:

۴-۱. تمایل به فرهنگ غربی

بسیاری از مادران از برتری فرهنگ و سبک زندگی غربی و احساس تعلق به آن سخن می‌گفتند: «الان ما به جایی رسیدیم که احساس می‌کنیم فرهنگ ما قدیمی و منسوخ شده من شخصاً دوست دارم در امور مختلف مثل مد، انواع غذاها، تفریح‌ها، تماشای فیلم‌ها... مثل اروپایی‌ها عمل کنم و به نظر یادگیری زبان انگلیسی این کار را راحت‌تر می‌کند. اینجا در آموزشگاه، برای بچه‌ها جشن‌های مربوط به مناسبت‌های کشورهای اروپایی برگزار میشه و من خوشحالم چون بچه‌ها شاد هستند و به زبان علاقه‌مند می‌شوند.» (شیدا، ۳۳ ساله، آرایشگر)

۴-۲. عدم تمایل / اطلاع از ابعاد فرهنگ بومی

«اروپایی‌ها شادتر از ما زندگی می‌کنند و مراسم‌ها و جشن‌های زیادی دارند ولی ما ایرانی‌ها زیاد شاد نیستیم. الان نگاه کنید در فرهنگ ما چند نماد یا اسطوره از شادی وجود دارد؟ یا چند مناسبت شادی داریم و اگر داریم چه برنامه‌هایی برای شادبودن داریم؟ به نظر من فرهنگ ما فرهنگ غم و غصه و عزاداری است...» (فهیمه، ۴۲ ساله، خانه‌دار)

¹.Gupta



«من به‌عنوان یک ایرانی، فرهنگ کشورم را دوست دارم ولی دلیلی نمی‌بینم که در مقابل فرهنگ‌های دیگر مقاومت کنم من فکر می‌کنم چسبیدن به جزئیات فرهنگ ایرانی تعصب ورزیدن است. ما باید به بچه‌هایمان درباره سایر ملت‌ها و سبک زندگی‌شان آموزش بدهیم تا در آینده بتوانند خودشان را با آن وفق دهند.... در کنار یادگیری فرهنگ انگلیسی، بچه‌های ما خوبه درباره فرهنگ خودمان هم اطلاعات داشته باشد، ولی این‌که چرا بچه‌ها علاقه‌ای به فرهنگ بومی نشان نمی‌دهند باید بررسی بشود. شاید لازم است که ما فرهنگ سنتی خودمان را مدرن و امروزی کنیم.» (صبا، ۳۵ ساله، مربی شنا)

۳-۴. ملزومات جهانی‌شدگی

«در دهکده جهانی همه کشورها به هم وصل شده‌اند و تقریباً همه یک سری اصول و روش‌ها برای زندگی را پذیرفته‌اند. ما هم دیر یا زود باید به این دهکده جهانی پیوندیم و برد باکسانی است که زودتر این مسیر را بشناسند و در آن وارد شوند. این‌یک واقعیت مسلم و کاملاً شفاف است. نمی‌توان به بهانه دوست داشتن فرهنگ سنتی و بومی از پیشرفت و همسویی با جامعه جهانی عقب ماند. زبان مشترک این جامعه جهانی در حال حاضر زبان انگلیسی است، شاید در آینده نزدیک زبان چینی بشود...» (مرضیه، ۴۳ ساله، پزشک)

«جهان به نظم نوین جهانی رسیده است که می‌تواند صلح و دوستی ایجاد کند. جهان دیگر به این تفکر رسیده که این‌همه خصومت و جنگ دیگر کافی است... کلید ورود به این نظم جهانی در قدم اول یادگیری زبان انگلیسی است.» (آیدا، ۲۸ ساله، کارمند شهرداری)

رابطه تنگاتنگ زبان و فرهنگ (پنی‌کوک، ۱۹۹۴^۱؛ شریفیان، ۲۰۰۹؛ کرامش^۲، ۱۹۹۸) و سهم زبان انگلیسی در جهانی‌سازی دنیا (جنکینز^۳، ۲۰۰۳؛ فرکلایف^۴، ۲۰۰۶) از موضوعات زیربنایی آموزش زبان انگلیسی هستند که در صحبت‌های مادران به‌وفور یافت می‌شود. رویکرد مادران به زبان انگلیسی «زبان مشترک جامعه جهانی» و آینه فرهنگ غربی بود. به‌زعم بسیاری از مادران، آموزش توأم فرهنگ و زبان انگلیسی به کودکان موردنیاز است.

۵. رویکرد تربیتی و مراقبتی فراگیر بین مادران

اشتیاق مادران برای آموزش زود هنگام زبان انگلیسی خبر از جریان‌های تربیتی می‌داد که اهم آن‌ها در قالب زیرمقوله‌های زیر نام‌گذاری شدند:

^۱. Pennycook

^۲. Kramsh

^۳. Jenkins

^۴. Faircaligh

۱-۵. رقابت بین خانواده‌ها

«تب‌وتاب تربیت بچه‌هایی که خیلی مهارت‌ها را دارند در بین اکثر خانواده‌ها هست. فقط هم محدود به زبان نمی‌شود؛ موسیقی، ورزش، چرتکه، اوریگامی... ولی شاید زبان انگلیسی بیشتر خواهان داشته باشد... بعضی مهدهای دوزبانه همه این‌ها را به زبان انگلیسی آموزش می‌دهند، البته دوستم می‌گفت همیشه این‌طور نیست که به انگلیسی درس بدهند فقط جزء برنامه‌هاشون هست...» (لیدا، ۳۳ ساله، سازنده زیورآلات)

۲-۵. برآوردن آرزوهای کودکی مادران به دست فرزندان

«زمان ما خیلی امکانات نبود، مخصوصاً برای دختران. مثلاً من عاشق ژیمناستیک بودم ولی کلاس‌هاش فقط برای پسرها بود. کلاس زبان که اصلاً برای خردسالان نبود. ما که نتونستیم چیزی بشیم، این بچه‌ها به یه جایی برسند لاقلاً...» (لیلا، ۴۱ ساله، فروشنده لباس)

۳-۵. نگهداری از کودکان

«این مدرسه (مدرسه زبان انگلیسی) هم زبان یاد می‌دهد و هم از بچه‌ها تا دیروقت مراقبت می‌کند. برای امثال من که شاغل هستیم خوبه. از ساعت ۳ بعدازظهر به بعد برای بچه‌ها موسیقی و کارتون انگلیسی پخش می‌کنند تا پدر و مادرها بیان دنبالشون... هم انگلیسی یاد می‌گیرند هم خیال مادرها راحت.» (شیوا، ۴۲ ساله، مدیر داخلی شرکت بهداشتی)

«تب‌وتاب تربیت بچه‌هایی که خیلی مهارت‌ها را دارند» چه با انگیزه رقابت و چشم‌وهم‌چشمی، چه برآورده کردن آرزوهای کودکی مادران و چه راهی ایمن برای نگهداری از کودکان، فرهنگ خاص و قابل تأملی را در بسیاری از خانواده‌های ایرانی حاکم نموده است که محوریت آن، آموزش زبان در کودکی است.

۶. انگیزه‌های تجاری مراکز زبان

آموزش زبان انگلیسی در کل جهان به یک صنعت تبدیل شده است و مراکز چاپ و انتشار منابع آموزشی، مراکز آزمون‌های بین‌المللی بسندگی زبان انگلیسی و مراکز آموزشی درآمد هنگفتی از محل این تجارت دارند (محبوب^۱، ۲۰۱۱). اکثر مادران معتقد بودند که مؤسسات زبان انگلیسی ایران با دید تجاری به آموزش نگاه می‌کنند و کسب درآمد مهم‌ترین هدف آن‌هاست. در عین حال، در دسترس بودن انواع مراکز

¹.Mahboob



آموزش زبان انگلیسی و ضرورت احساس شده از ناحیه والدین، آن‌ها را به اختصاص بخشی از بودجه خانواده به آموزش زبان انگلیسی ترغیب می‌کند:

«من رشته خودم آموزش زبان انگلیسی است و دو بار آموزشگاه پسرم را عوض کردم به امید آموزش باکیفیت‌تر، ولی فایده نداشت. نه مدرسین برای آموزش به کودکان دوره‌های لازم را دیده‌اند، نه فضای کلاس‌ها مناسب است و نه کتاب‌ها. با این حال، آموزشگاه‌های زبان پر از بچه‌هایی است که گاهی باید مدتی هم در نوبت ثبت نام بمانند... شما خودتان حساب کنید... چه درآمد هنگفتی از آموزش زبان درمی‌آورند... من خانواده‌ای می‌شناسم که پدر خانواده یک کارگر جزء است و در تأمین هزینه‌های روزمره واقعاً مشکل دارند، ولی پسرشان را هر طور هست می‌فرستند کلاس زبان ولو با وام گرفتن...» (رؤیا، ۳۷ ساله، دبیر زبان انگلیسی)

«... مدرسه یا مهدکودکی اگر دوزبانه باشد شهریه‌اش خیلی بالا می‌رود حالا کاری نداریم که این‌ها واقعاً دوزبانه نیستند و فقط درس زبان انگلیسی هم در کنار بقیه چیزها تدریس می‌کنند. همین آموزشگاه‌ها اگر شهریه را بالاتر هم ببرند مشتری‌هایشان بیشتر می‌شود که کمتر نمی‌شود... من فکر نمی‌کنم مراکز آموزشی و فرهنگی دیگر به اندازه کلاس‌های زبان پردرآمد و پرتعداد باشند. تازه کلاس‌های آیلتر از این‌ها خیلی گران‌تر هستند... ولی خوب ما هم ناچاریم بچه‌ها را بیاوریم کلاس چون دبستان دولتی زبان نداره و بچه‌ها از هم سن و سال‌هاشون عقب می‌افتند.» (پریسا، ۳۳ ساله، کارمند بانک)

۷. دیدگاه «هرچه زودتر بهتر»

تقریباً همه مادران معتقد بودند که سنین کودکی تا پیش از دبستان، فرصت طلایی برای آموزش انگلیسی است که نباید از دست برود. در این میان برخی مادران به اهمیت آموزش هم‌زمان زبان انگلیسی در کنار زبان مادری از بدو تولد اشاره می‌کردند و برای این امر راهکارهایی نظیر استفاده از بسته‌های آموزشی و روش یک والد-یک زبان ارائه می‌نمودند. برخی نیز به آموزش زبان انگلیسی از زمان جنینی اعتقاد داشتند، به گونه‌ای که مادران با مشاهده فیلم‌ها یا فایل‌های صوتی زبان انگلیسی فرزند خود را از قبل از تولد در معرض زبان انگلیسی قرار دهند:

۱-۷. سرعت یادگیری

«بچه‌ها در این سن مثل لوح سفید هستند، سرعت یادگیری خیلی بالا است و می‌توانند مثل خود انگلیسی‌ها صحبت کنند...» (نگین، ۳۰ ساله، خانه‌دار)

۲-۷. یادگیری غیرمستقیم و آسان

«... در این مرکز بچه‌ها زبان انگلیسی را مثل زبان فارسی به صورت غیرمستقیم در خلال بازی و کاردستی و ورزش و فعالیت‌های دیگر یاد می‌گیرند و چون گیرایی شان بالاست برایشان راحت است... اگر این سن بگذرد یادگیری، ارادی می‌شود و دیگر مثل زبان مادری تسلط ایجاد نمی‌شود...» (آمنه، ۴۱ ساله، منشی دندان‌پزشک)

۳-۷. تلفظ صحیح

«بچه‌ها شعرهای انگلیسی را به راحتی حفظ می‌کنند و با لهجه خیلی خوب کلمات رو تلفظ می‌کنند... در بزرگسالی خجالت می‌کشند با لهجه غلیظ صحبت کنند...» (سعیده، ۳۳ ساله، مشاور حقوقی)

«در سنین بالا انگار دستگاه تلفظی دیگر انعطاف لازم را ندارد و بعضی حروف را دیگر نمی‌شود درست ادا کرد مثل *th* انگلیسی...» (ساره، ۳۸ ساله، مهماندار هواپیما)

مادران با اطمینان در خصوص سرعت یادگیری زبان خارجی در سن کودکی و یا ایجاد «لهجه خیلی خوب» ابراز نظر می‌کردند درحالی‌که این مباحث در آموزش زبان دوم/خارجی هنوز قطعیت نیافته‌اند و نظرات و یافته‌های ضدونقیضی در مورد محاسن (ماکین و وایت‌هد، ۲۰۰۳؛ پین‌تر، ۲۰۱۷؛ نیکولوف) و معایب (آو، نایتلی، جون و اوه، ۲۰۰۲؛ فرزانه و موحد، ۲۰۱۵؛ مخلص، ۲۰۲۰) آموزش زود هنگام زبان خارجی در کودکی وجود دارد.

۸. تبلیغات رسانه‌ای

مادران شرکت‌کننده در این پژوهش، در کسب اطلاعات خود در زمینه سن و روش مناسب یادگیری زبان انگلیسی برای کودکان، انواع بسته‌های یادگیری، مراکز آموزشی و غیره تا حدود بسیار زیادی متأثر از تبلیغات رسانه‌های داخلی و خارجی و مخصوصاً شبکه‌های اجتماعی فارسی زبان اعم از اینستاگرام، تلگرام، واتس‌آپ بودند.

«... یک روشی هست ماهواره تبلیغ می‌کرد، البته در پیچ اینستای آموزشگاه... (نام مرکز) هم مشابهش را دیدم، می‌گفت انیمیشن‌ها و کارتون‌های طبقه‌بندی شده از تولد هست تا ۵-۶ سالگی. مخصوصاً برای ما که ایران هستیم انگار شرایط محیط انگلیسی‌زبان بازسازی می‌شه... آگهی‌های پرورش کودک دو یا سه‌زبانه در منزل و آموزش به سبک زبان مادری خیلی زیاد هستند و اطلاعات مفیدی در اختیار خانواده‌ها می‌گذارند...» (شیوا، ۴۲ ساله، مدیر داخلی شرکت بهداشتی)



«... من اولین بار در سایت آموزشگاه ... (نام مرکز) درباره اهمیت شروع کردن زبان انگلیسی در سن پایین متن خیلی جالبی خواندم و متوجه شدم که باید سنین طلایی زیر هفت سال را جدی گرفت و می‌شود به شکل غیرمستقیم با پکیج کارتون‌های درجه‌بندی شده کودک چندزبانه تربیت کرد... با مطالعه مطالب این سایت فهمیدم که کودک دوزبانه اعتماد به نفسش بالا می‌ره، بدون زحمت به دو زبان یا بیشتر مسلط می‌شه و برایش تجربه شاد و دلپذیره، آینده شغلی بهتری پیدا می‌کنه، درباره‌اش در سایت... (نام سایت) با مادران دیگر مشورت کردم و متوجه شدم خیلی از مادران آموزش زبان را خیلی زودتر شروع کرده‌اند...» (ماندانا، ۳۷ ساله، خانه‌دار)

«در اینستاگرام مرکزی را پیدا کردم که زیر نظر دانشگاه منچستر انگلیس هست و بیش از ۸۰ شعبه در کشور داره... از طریق پشتیبان و نظرات سایر والدین و دیدن ویدیوهای زبان‌آموزان خردسال این مرکز، تصمیم گرفتم آموزش دخترم را بارانمایی آن‌ها شروع کنم و از هفت ماهگی برای دخترم پک مناسب سنش رو خریدم...» (صبا، ۳۵ ساله، مریبى شنا)

در دوره کنونی، تبلیغات با کمک ابزارهای چندرسانه‌ای به مهم‌ترین روش برای مدیریت اذهان عمومی و تشویق مردم به خرید انواع کالاها و خدمات تبدیل شده است که بعضاً با ایجاد نیاز کاذب در افراد، انگیزه‌های اقتصادی صاحبان کالاها و خدمات را تأمین می‌کند (محمدی، ۱۳۹۳). این موضوع در میان مادران شرکت‌کننده در این پژوهش نیز صادق بود و برخی تعبیرات مورد استفاده آن‌ها مانند «سنین طلایی زیر هفت سال، افزایش اعتماد به نفس در کودک دوزبانه، پرورش کودک دو یا سه‌زبانه در منزل و آموزش به سبک زبان مادری» انعکاس دقیق تبلیغات رسانه‌ای بود.

۹. اولویت یافتن انگلیسی به زبان ملی و زبان‌ها/ لهجه‌های بومی

بسیاری از مادران معتقد بودند که زبان فارسی به‌هر حال در محیط ایران یاد گرفته می‌شود و اولویت برایشان زبان انگلیسی است. این به‌عنوان یکی از گفته‌های پرتکرار، از تهدیدی که برای زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی وجود دارد پرده برمی‌دارد. زیرمقوله‌های این موضوع به‌صورت زیر نام‌گذاری شده‌اند:

۹-۱. در حاشیه قرار گرفتن زبان فارسی

«من در خانه انگلیسی صحبت می‌کنم و دخترم از طریق پدرش، بستگان، دوستان و تلویزیون فارسی رو یاد می‌گیره. در آکادمی هم که بیشتر در معرض انگلیسی هست. در خانه هم ویدیوهای انگلیسی برایش می‌گذارم که لهجه انگلیسی‌اش خوب بشه، چون به‌هر حال ما که نیتو انگلیسی نیستیم...» (غزال، ۳۲ ساله، خانه‌دار).

۲-۹. در حاشیه قرار گرفتن زبان‌ها/ لهجه‌های بومی

«ما آذری هستیم، ولی در خانه فقط فارسی صحبت می‌کنیم. بچه‌ها باید فارسی را به‌خاطر مدرسه و درس و مشق‌اشون یاد بگیرند ولی ترکی و کردی و اینا کاربردی نداره... انگلیسی هر جا بروند و هر کار بخوانند انجام بدهند به کارشون میاد...» (زیبا، ۳۶ ساله، خیاط)

«ما کرد ایلام هستیم، اوایل که آمده بودیم تهران پسرم رادر مدرسه مسخره می‌کردند به‌خاطر لهجه‌اش... کلاً کردی، کاربردی داخل کشور نداره چه برسه به خارج... من ترجیح می‌دم بچه‌هام حتی لهجه کردی هم نداشته باشند... به جاش روی انگلیسی سرمایه‌گذاری می‌کنم.» (بیان، ۴۰ ساله، معلم)

تهدید زبان انگلیسی برای زبان‌ها و لهجه‌های بومی به‌خاطر به حاشیه راندن و کم‌اهمیت نمودن آن‌ها (واردا و فول، ۲۰۱۵؛ گوپتا، ۱۹۹۷) در نظرات شرکت‌کنندگان به‌وضوح به چشم می‌خورد. این در حالی است که زبان انگلیسی در ایران زبان خارجی است، نه زبان دوم. لذا بیم آن می‌رود که چنانچه سهم زبان انگلیسی در آموزش عمومی، مجامع علمی و مراودات بین‌المللی افزایش یابد بی‌آنکه دغدغه و برنامه‌ای برای حفظ زبان‌ها و لهجه‌های بومی ایرانی وجود داشته باشد، زبان‌ها و لهجه‌های بومی که گنجینه فرهنگ و تاریخ این سرزمین هستند بیشتر در معرض آسیب و حتی نابودی قرار گیرند.

۱۰. مدیریت آموزش زبان کودکان توسط مادران

در مراجعات پژوهشگر به مراکز زبان انگلیسی، اکثر همراهان کودکان، مادران آن‌ها بودند. برخی مادران برای کاهش اضطراب فرزندانشان، همراه آن‌ها در کلاس حاضر می‌شدند. نکته جالب‌توجه در بررسی داده‌ها آن بود که مادران، مراکز اصلی تصمیم‌سازی خانواده‌ها در خصوص نحوه زبان‌آموزی فرزندان و سایر برنامه‌های آموزشی و آینده ایشان بودند. بنا بر اظهارات مادران، رغبت و زمینه‌سازی برای مهاجرت به خارج از کشور، اصرار به یادگیری زبان انگلیسی در پایین‌ترین سن ممکن، جستجو و یافتن بهترین مراکز آموزش زبان انگلیسی از طریق اطرافیان یا تبلیغات اینترنتی، مسئولیت رفت‌وآمد کودکان در مراکز زبان، ثبت‌نام‌ترمی، شرکت در جلسات و نظارت بر یادگیری کودکان، برنامه‌های سفرهای خارج از کشور و به‌طورکلی مدیریت کلیه امور مرتبط با فراگیری زبان انگلیسی فرزندان در اکثر موارد بر عهده مادران بود. تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که در ۸۹ درصد موارد، مادران در جایگاه تصمیم‌گیری در خصوص زمان و مکان آموزش زبان انگلیسی کودکان و در ۸۱٪ موارد مسئول خدمات‌رسانی به فرزندان برای فراگیری زود هنگام زبان انگلیسی بودند.

¹ Wardhaugh & Fuller



به‌طورکلی، در جریان مصاحبه‌ها مشخص گردید که ایده آموزش زود هنگام زبان انگلیسی و مدیریت آن غالباً در دست مادران است. در این مقوله، دودسته از اظهارات برجسته‌تر بودند که تحت عنوان مدیریت اقتصادی و فکری معرفی می‌شوند:

۱-۱۰. مدیریت اقتصادی

«من حساب کردم دیدم علاوه بر هزینه مدرسه می‌توانیم در سال حدود یک و نیم تا دو میلیون تومان هزینه کنیم برای دخترم و دیدم زبان مهم‌ترین نیازش هست..» (بیان، ۴۰ ساله، معلم)

«[در آموزشگاه] حدود ۶ ترم در یک سال دارند که چون شهریه‌ها را به صورت ترمی پرداخت می‌کنیم و یک کتاب هم معمولاً برای چندترم کافی، آموزشگاه هم نزدیک خانه است برای من قابل پرداخته..» (آیدا، ۲۸ ساله، کارمند شهرداری)

«من درآمد اضافه‌کاری‌ام را برای یادگیری زبان پسرم کنار می‌گذارم..» (پریسا، ۳۳ ساله، کارمند بانک)

۲-۱۰. مدیریت فکری

«دخترم زیاد دوست نداره ولی من فایده‌های یادگیری زبان رو بهش گوشزد می‌کنم، برایش جایزه می‌خرم و تشویقش می‌کنم..» (نقیسه، ۳۴ ساله، خانه‌دار)

«همسرم میگه انقدر بچه را اذیت نکن، الان زوده ولی من می‌گم مسئولیتش با من، همه کارهایش را هم خودم انجام می‌دهم، ببرم، بیارم، کتاب بخرم، جلسه برم..» (سعیده، ۳۳ ساله، مشاور حقوقی)

یافته‌های این پژوهش مؤید نتایج پژوهش‌هایی است که مادران را محور اصلی مدیریت اقتصادی (عرفانی، ۱۳۸۶؛ توسلی و سعیدی، ۱۳۹۰) و تربیتی (اسکندری‌نژاد، ۱۳۸۹؛ برجی‌نژاد، ۱۳۸۹؛ فراشی، فتح‌الهی کوچه و اسمعیلی، ۱۳۹۶؛ ماهرزاده، ۱۳۸۷) خانواده یافته‌اند. به‌طورکلی تلقی مادران از زبان انگلیسی به‌عنوان «مهم‌ترین نیاز» فرزندان موجب تلاش ایشان برای ایجاد رغبت در فرزندان از طریق «تشویق کلامی» و «خرید جایزه» و برنامه‌ریزی مالی جهت تأمین هزینه‌های زبان‌آموزی فرزندان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که از بررسی داده‌های پژوهش مشخص گردید، آموزش زبان انگلیسی در سنین پیش از دبستان هرچند به یک خواسته و تقاضای عمومی تبدیل شده است، اما تصمیم‌سازی و مدیریت ابعاد مختلف آن عمدتاً در دست مادران است. این یافته، نتیجه مطالعات قبلی (زینی‌وند، ۱۳۹۳؛ ساروخانی، ۱۳۸۴؛ فراشی، فتح‌الهی و اسماعیلی، ۱۳۹۶؛ قادرزاده و حسینی، ۱۳۹۷) که روند تصمیم‌سازی در

جامعه ایران را به سمت مشارکت فزاینده زنان و یا نظام دوقطبی تصمیم‌گیری گزارش نموده بودند، در حوزه موضوع این پژوهش تأیید می‌نماید. صرف‌نظر از سن، تحصیلات و شغل مادران، تصمیم‌سازی و اقدام در خصوص نحوه زبان‌آموزی فرزندان، جستجو و یافتن بهترین مراکز آموزش زبان انگلیسی، مسئولیت رفت‌وآمد کودکان در مراکز زبان، ثبت‌نام دوره‌ای کودکان، شرکت در جلسات و نظارت بر یادگیری کودکان و به‌طورکلی مدیریت کلیه امور مرتبط با فراگیری زبان انگلیسی فرزندان در اکثر موارد بر عهده مادران بود.

انتظارات و انگیزه‌های مادران طیف وسیعی از خواسته‌ها شامل پیوستن به جامعه و فرهنگ جهانی، دستیابی به آینده بهتر از طریق مهاجرت به خارج از کشور، کسب درآمد بالا، موقعیت‌های ممتاز شغلی به کمک یادگیری زبان انگلیسی و غیره را در برمی‌گیرد. درحالی‌که مشاهده کیفیت و زیرساخت‌های آموزشی در موسسه‌های زبان انگلیسی و نتایج برخی مطالعات میدانی (فرزانه و موحد، ۲۰۱۵؛ مخلصی، ۲۰۲۰) حاکی از آن است که این نوع آموزش نه‌تنها نیازهای یادگیرندگان و انتظارات خانواده‌ها را به‌خوبی تأمین نمی‌کند بلکه باعث خستگی مفرط تضعیف روحیه و ناامیدی فراگیران می‌شود و به نظر می‌رسد نظارت جدی‌تر وزارت آموزش و پرورش و متخصصین آموزش زبان انگلیسی کشور موردنیاز ضروری است (مخلصی، ۲۰۲۰).

آموزش زبان به کودکان پدیده مذمومی نیست و هدف این پژوهش اساساً بررسی توفیق یا شکست آموزش زبان به کودکان ایرانی نیست، ولی این پدیده از شکل‌گیری تدریجی طرز تفکر و بینشی در میان مادران پرده برمی‌دارد که مبتنی بر ضرورت اختلاط فرهنگی با غرب، به‌کارگیری سبک زندگی غربی، آماده‌سازی نسل آینده برای مهاجرت و عادی‌سازی گفتمان برتری غرب و ضرورت مهاجرت، در حاشیه قرارگرفتن زبان فارسی و سایر زبان‌ها و گویش‌های ایرانی-که جزء لاینفک فرهنگ و هویت ملی ایرانیان هستند- می‌باشد و از این حیث قابل‌بررسی، هم‌اندیشی و سیاست‌گذاری است. از طرفی، بیم آن می‌رود که نسلی که در این فضا رشد و تربیت می‌یابد ارتباط ضعیفی با ارزش‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ بومی خود داشته باشد.

از سوی دیگر، اظهارات مادران از تمایل بسیاری از آنان نسبت به سبک زندگی غربی و گذر از سنت‌های بومی پرده برمی‌داشت. همان‌گونه که مقوله‌های استخراجی نشان می‌دهند پیوستن به دهکده جهانی، مهاجرت و حرکت در مسیر کاروان تمدن غربی، آموزش زبان انگلیسی از اوان کودکی را- حتی پیش از زبان مادری- ضروری جلوه می‌کند. در بررسی عواملی که منجر به هویت اجتماعی مدرن در زنان ایرانی شده خواجه‌نوری و ریاحی (۱۳۹۲) به سفرهای خارج از کشور و استفاده از فناوری‌های



نویسنده اشاره و گزارش می‌کنند که این عوامل با دنیاگرایی زنان نیز رابطه مستقیم دارد. جالب اینجاست که هردوی این عوامل جزء انگیزه‌های مادران برای آموزش زود هنگام زبان انگلیسی فرزندان‌شان است. در واقع گویی اصرار مادران به یادگیری زبان انگلیسی در سنین پایین ارتباط مستقیم با بینش‌های ایدئولوژیک آن‌ها دارد که طبق پژوهش خواجه‌نوری و ریاحی (۱۳۹۲) هویت اجتماعی مدرن زنان ایرانی را در سایه جهانی شدن شکل داده است. به نظر می‌رسد مجموعه‌ای از عوامل داخلی و خارجی منجر به این نوع رویکردهای مادران نسبت به فرهنگ خودی و بیگانه شده است که تظاهر آن در اقبال جدی ایشان به یادگیری زود هنگام زبان انگلیسی به عنوان آیین فرهنگی غربی و دروازه ورود به جهان مدرن غرب تجلی نموده است.

این موضوع از جنبه‌های مختلف فردی، اجتماعی و جهانی نظیر تغییرات هویتی زنان قابل تطبیق و بررسی است و برای مطالعات تکمیلی پیشنهاد می‌گردد. به عنوان مثال، روند خزنده و نامحسوس تمایل به جهانی شدن باعث تغییرات اجتماعی، ملی، دینی، گروهی و جنسیتی در زنان ایرانی شده است، بدون آنکه ایشان خود آگاهی کافی از تأثیر تغییرات محیطی بر هویت اجتماعی خود داشته باشند (دیانت محسن و دسترنج، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر، مجموعه‌ای از عوامل به عنوان زمینه‌های گرایش مادران به آموزش زود هنگام زبان انگلیسی به فرزندان‌شان شناسایی و معرفی شدند. بدیهی است که هر یک از این زمینه‌ها به تنهایی نیازمند ریشه‌یابی و بررسی عمیق‌تر دارند که در پژوهش‌های آینده قابل حصول است.

از سوی دیگر، اساساً یادگیری زبان انگلیسی در سنین ابتدایی زندگی، در محیط‌های آموزشی کنونی از جهت سلامت روانی و رشد ذهنی، اجتماعی، عاطفی و فرهنگی کودکان نیازمند بررسی عمیق است. روان‌شناسان (برک، ۲۰۱۳؛ احدی و بنی‌جمال، ۱۳۸۷) معتقدند دوره کودکی دوره بازی و تقویت روحیه نشاط در کنار رشد اجتماعی و یادگیری مهارت‌های زندگی است. اشتغال به یادگیری و حفظ اشعار انگلیسی نوشتن حروف الفبا و کلمات انگلیسی و نشستن طولانی در کلاس‌های زبان انگلیسی یا تماشای طولانی مدت ویدیوهای آموزشی و فیلم‌ها و کارتون‌های زبان انگلیسی با نیاز کودکان به جنب و جوش فعالیت بدنی، بازی و یادگیری و تمرین مهارت‌های جسمی، ذهنی و اجتماعی همخوانی ندارد. کودک به طور طبیعی در خلال بازی با همسالان همکاری و سازگاری با افراد، رعایت حقوق آن‌ها و مطالبه حقوق خود، پاسخ‌گویی به گروه و موضع‌گیری در قبال مسائل جمعی، ابراز و دریافت محبت را می‌آموزد (برجی نژاد، ۱۳۸۹). این توانایی‌ها در کلاس درس ولو آنکه بازی‌های آموزشی محدودی با هدف آموزش زبان شبیه‌سازی و انجام شوند قابل حصول نیست.

علاوه بر آن، ارتباط کودکان با یکدیگر و با اعضای خانواده در قالب بازی یا سایر فعالیت‌های جمعی روحیه بردباری در هنگام شکست و فروتنی هنگام پیروزی را در آن‌ها ایجاد می‌کند. بازی فرصت طراحی نقشه و پیش‌بینی حرکت هم‌بازی‌ها، و قدرت طرح و حل مسئله را در کودک بالا می‌برد و تن دادن به مقررات بازی و موازین سلوک جمعی را در او تقویت می‌کند. بدیهی است که کلاس‌های طولانی مدت زبان انگلیسی و صرف وقت بسیار برای یادگیری آن در منزل فرصت بازی‌های کودکانه که زمینه تعامل سازنده و صحیح کودک در آینده است را کاهش می‌دهد (برجی نژاد، ۱۳۸۹).

به لحاظ برنامه‌ریزی کلان آموزشی، به نظرمی‌رسد آموزش زودهنگام زبان انگلیسی، موجب نابرابری آموزشی بین دانش‌آموزان می‌شود، به نحوی که دانش‌آموزان کم‌برخوردارتر که استطاعت مالی برای شرکت در مراکز خصوصی زبان انگلیسی را ندارند و یا فرزندان خانواده‌هایی که به دلایل تربیتی یا فرهنگی مایل به مشارکت فرزندانشان در برنامه‌های آموزش این مراکز نیستند، در عرصه‌های رقابتی عملکرد ضعیف‌تری خواهند داشت که این از دغدغه‌های مادران نیز بود. علاوه بر آن، در آموزش زبان انگلیسی مدارس و دانشگاه‌ها، یادگیرندگان به لحاظ سطح تسلط به زبان انگلیسی بسیار نامتجانس و متفاوت خواهند بود که این باسیاست آموزش یکسان و مرکزی همخوانی نداشته، برای مدرسین زبان انگلیسی مشکل‌ساز خواهد بود.

پژوهش حاضر ضمن به تصویر کشیدن گوشه‌ای از پدیده آموزش زبان انگلیسی به کودکان در ایران، زمینه‌های روی آوردن به این امر و نقش و جایگاه مادران در آن را بررسی کرد. نظر به اهمیت موضوع و فراگیر بودن آن در جامعه ایران، مطالعه ابعاد مختلف این پدیده، پیامدهای آن در سطوح خانواده و اجتماع، اثرات آن بر کودکان و راهکارهای اصلاحی آن برای بررسی‌های بعدی پیشنهاد می‌شود. هرچند این پژوهش به دلیل این که مادران نقش اصلی را در مدیریت آموزش زبان انگلیسی به کودکان خود ایفا می‌کنند محدود به مطالعه مادران بود، اما افراد و اقشار زیادی از جامعه با این موج فراگیر عرضه و تقاضای روزافزون برای آموزش زبان انگلیسی به کودکان در ارتباط هستند. لذا مطالعه دیدگاه‌های مدرسین، مدیران مراکز، متخصصین، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش زبان انگلیسی نیز ضروری می‌نماید. از سوی دیگر، پژوهش حاضر از نوع کیفی و محدود به بررسی نظرات ۳۷ نفر از مادران ساکن شهر تهران بود که این امر تعمیم‌پذیری پژوهش را کاهش می‌دهد. در این راستا، استفاده از روش‌های ترکیبی که تلفیق پژوهش کمی و کیفی است توصیه می‌شود به نحوی که بتوان برای دسترسی به تعداد وسیع شرکت‌کنندگان در سراسر کشور از روش‌های کمی جمع‌آوری داده، نمونه‌های بزرگ و روش‌های



تحلیل کمی استفاده کرد و برای بررسی عمیق دیدگاه‌ها و رویکردهای شرکت‌کنندگان از روش‌های کیفی جمع‌آوری و تحلیل داده بهره گرفت.

منابع فارسی

- احدی، حسن و بنی‌جمال، شکوه‌السادات. (۱۳۸۷). روان‌شناسی رشد: مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی. تهران: انتشارات جیحون.
- اسکندری‌نژاد، خدیجه (۱۳۸۹). نقش شخصیت مادر در تربیت دینی فرزند. طهورا، ۳(۷)، ۱۰۷-۱۴۴.
- برجی‌نژاد، زینب. (۱۳۸۹). نقش مادر در تربیت فرزند. پژوهش‌نامه اسلامی زنان و خانواده، ۶(۶)، ۱۸۳-۲۱۰.
- توسلی، افسانه؛ سعیدی، وحیده. (۱۳۹۰). تأثیر اشتغال زنان بر ساختار قدرت در شهر ایوانکی. زن در توسعه و سیاست، ۹(۳)، ۱۳۳-۱۴۹.
- خواجه‌نوری، بیژن و ریاحی، زهرا. (۱۳۹۲). جهانی‌شدن، دنیاگرایی و زنان، مورد مطالعه: تهران شیراز و استهبان. مجله جهانی رسانه، ۸(۱)، ۲۱-۴۷.
- حسینائی، علی و کاویانی، محمد. (۱۳۹۸). پیش‌بینی طلاق عاطفی بر اساس سبک‌های تصمیم‌گیری و ساختار قدرت در خانواده در زنان شاغل. مطالعات زن و خانواده، ۷(۳)، ۱۵۱-۱۲۹.
- دیانت، محسن و دسترنج، منصوره. (۱۳۹۸). تأثیر جهانی‌شدن بر هویت اجتماعی زنان (مورد مطالعه دونه‌قطه زنان شهر بندرعباس). مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۸(۳)، ۵۸۰-۵۵۷.
- رضائیان، حمید و توتونچی، بهاره. (۱۳۹۸). پیش‌بینی هویت دینی فرزندان بر اساس الگوهای تعاملی خانواده، دین‌داری والدین و تفکر انتقادی نوجوان. مطالعات زن و خانواده، ۷(۳)، ۱۲۸-۱۰۹.
- زینی‌وند، یوسف. (۱۳۹۳). نقش زن در مدیریت خانواده. همایش ملی زن و توسعه پایدار روستایی. دانشگاه تهران، ایران.
- ساروخانی، باقر. (۱۳۸۴). زن، قدرت و خانواده: پژوهشی در جایگاه زن در هرم قدرت خانواده. پژوهش زنان، ۳(۲)، ۲۹-۵۰.
- صالحی، صغرا و قاسمی، حاکم (۱۳۹۷). سازمان‌های غیررسمی زنان مالزی و ترویج ارزش‌های فرهنگی ایران. پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام، ۱۸(۱)، ۸۹-۱۲۳.
- صفاریان، محسن و مرادی، علی (۱۳۹۸). شناخت عوامل اقتصادی اجتماعی مرتبط با عاملیت زنان در جامعه (مورد مطالعه: شهر کرمانشاه). مطالعات زن و خانواده، ۷(۳)، ۱۵۳-۱۹۲.
- عرفانی، سامان (۱۳۸۶). بررسی انسان‌شناختی استراتژی‌های قدرت زنان کرد (بررسی موردی زنان طبقه متوسط شهرستان سنندج)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- علی‌زاده، مرجان. (۱۳۸۹). نقش اشتغال زنان در توسعه. زن و فرهنگ، ۲(۵)، ۵۹-۴۹.

- علیقلی، منصوره. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین مشارکت زنان در نیروی کار و توسعه اقتصادی کشورهای اسلامی. *مطالعات اجتماعی-روان‌شناختی زنان*، ۱۴(۲)، ۸۶-۶۳.
- فراشی، لیلا؛ فتح‌الهی کوچه، احمد و اسماعیلی، زهره. (۱۳۹۶). نقش زنان در تربیت دینی و اخلاق اسلامی فرزندان. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، دانشگاه تهران، ایران.
- قادرزاده، امید و حسینی، پریوش (۱۳۹۷). زمینه‌ها و حوزه‌های تصمیم‌گیری زنان: بازسازی معنایی تجربه و درک زنان شهر سنندج. *زن در توسعه و سیاست*، ۱۶(۱)، ۲۵-۱.
- لاجوردی، هاله. (۱۳۷۷). قدرت در خانواده، به همراه پژوهشی تجربی در باب ساختار قدرت در خانواده‌های کارکنان دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- ماهرزاده، طاهره. (۱۳۸۷). نقش مدیریتی زنان در خانواده. پژوهش‌نامه اسلامی زنان و خانواده، ۱(۲)، ۲۹-۱.
- محمدی، محمد. (۱۳۹۳). سواد رسانه. قم: اسراء.
- نایی، هوشنگ؛ گلشنی، میمنت. (۱۳۹۲). تأثیر منابع در دسترس زنان بر قدرت تصمیم‌گیری در خانواده. *زن در توسعه و سیاست*، ۱۱(۱)، ۱۵۰-۱۳۵.

References

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447.
- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English Education in Iran: From ambivalent Policies to Paradoxical Practices. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Switzerland: Springer.
- Ahadi, H. & Bani Jamal, Sh. (2008). *Developmental psychology: Fundamental concepts in psychology*. Tehran: Jaihoon Publication (In Persian).
- Aligholi, M. (2016). The relationship between women's participation in the workforce and economic development in Islamic countries. *Quarterly Journal of Women studies Sociological and Psychological*. 14(2), 63-86 (In Persian).
- Alizadeh, M. (2010). The Role of Women Employment in Social Development. *Woman and Culture*, 2(5), 49-59 (In Persian).
- ArfaKaboodvand, M. (2013). *Perceptions of effective language teaching in Iran*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, United Kingdom.
- Au, T. K. F., Knightly, L. M., Jun, S. A., & Oh, J. S. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*, 13(3), 238-243. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00444>
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York University press.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. New York: Pearson.



- Blood, R. & Wolfe, D. M. (1960) *Husbands and Wives: The Dynamics of Married Living*. Free Press, Glencoe, IL.
- Brumen, M., Berro, F. F., & Cagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning—a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 904-917. doi:https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380886
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112. doi: https://doi.org/10.1093/elt/57.2.105
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 1-32. London: Sage.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Dianat, M. & Dastranj, M. (2019). The effects of globalization on social identity of women (Case study: Bandarabbas City). *Quarterly of Social Science and Research in Iran*, 8(3), 557-580 (In Persian).
- Erfani, S. (2007). *Anthropological study of power strategies among Kurd women (case study of middle class women in Sanandaj)*. Unpublished master of art thesis, the University of Tehran, Iran (In Persian).
- Faircalough, N. (2006). *Language and globalization*. London: Routledge.
- Farhady, H., Hezaveh, F. S., Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *Teaching English as a Second or Foreign Language Journal*, 13(4), 1-18.
- Farzaneh, M., & Movahed, M. (2015). Disadvantage to pre-school children learning a foreign language. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 858-864.
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gupta, A. F. (1997). Colonialism, migration and functions of English. In E. W. Schneider (ed.), *Englishes around the World 1: General Studies, British Isles, North America Studies in Honour of Manfred Görlach*, 47-58. Amsterdam: John Benjamins.
- Hayati, A. M. & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems & Language Planning*, 34(1), 24-42. Doi:10.1075/lplp.34.1.02.
- Hosseinaei, A. & Kaviani, M. (2020). Predicting emotional divorce based on decision- making styles and power structure of the family among employed women. *Journal of Woman and Family Studies*, 7(3), 129-151 (In Persian).
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A resource book for students*. London: Routledge.

- Johnstone, R. (2002). *Addressing "the age factor: Some implications for languages policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Johnstone, R. (2018). Language policy and English for young learners in early education. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Rutledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 13-29). New York: Rutledge.
- Khajenoori, B. & Reyhani, Z. (2013). Globalization and levels of women's religiosity in Tehran, Shiraz and Estahban. *Global Media Journal*, 8(1), 21-47 (In Persian).
- Kiany, G. R., Mahdavy, B., & Ghafar Samar, R. (2011). Towards a harmonized foreign language education program in Iran: National policies and English achievement. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 2(3), 462-469. doi: 10.20533/licej.2040.2589.2011.0064.
- Kramsh, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Qualitative data analysis*. The NIHR RDS for the East Midlands/ Yorkshire & the Humber.
- Lajevardi, H. (1998). *Power in family: An empirical study on the power structure among the families of Tehra University Personnel*. Unpublished Master of Art Thesis, The University of Tehran, Iran (In Persian).
- Mahboob, A. (2011). English: An industry. *Journal of Postcolonial Cultures and Societies*, 2(4), 46-61.
- Makin, L., & Whitehead, M. R. (2003). *How to develop children's early literacy: A guide for professional careers and educators*. London: SAGE.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL quarterly*, 34(1), 9-34.
- Marshall, P. (2003). Human subjects protection. *Institutional Review Board and Cultural Anthropological Research*, 76(2), 269-285.
- Maxwell, J. (2004). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Mohammadi, M. (2014). *Media literacy*. Qom: Isra (In Persian).
- Mokhlesi, E. (2020). *English education to young learners in Iran: Aspirations and the quality of education*. Unpublished Master of Art Thesis, Alzaha University, Tehran, Iran.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick Stokes.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197-220. doi: <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.009>
- Murphy, V. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford University Press.



- Naebi, H. & Golshani, M. (2013). The Effect of Resources Available to Women on Decision-making Power in the Family (Case study: Babol). *Women in Development and Politics*, 11(1), 135-150 (In Persian).
- Nunan, D. (2018). Teaching speaking to young learners. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 13, 1-8. doi: 10.1002/9781118784235.eelt0715
- Nikolov, M. (ed.) (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Routledge.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Powell, R. R. (1999). Recent trends in research: A methodological essay. *Library and Information Science Research*, 21, 91-119.
- Qaderzadeh, O. & Hoseini, P. (2018). Fields and domains of decision-making by housewives; A semantic reconstruction of the experiences and understanding of women in Sanandaj. *Women in Development and Politics*, 16(1), 1-25 (In Persian).
- Rezaeian, H. & Tutunchi, B. (2020). Predicting the religious identity of children based on interactiv family patterns, parental religiosity and critical thinking of adolescents. *Journal of Woman and Family Studies*, 7(3), 109-128 (In Persian).
- Safarian, M. & Moradi, A. (2020). Understanding of socio economic factors related to women's agency: A case study of Kermanshah. *Journal of Woman and Family Studies*, 7(3), 153-192 (In Persian).
- Salehi, S. & Ghasemi, H. (2018). Malaysian women's NGOs and promoting Iranian cultural values. *Quarterly Journal of apaolitical Research n Islamic World*, 8(1), 89-123 (In Persiain).
- Saroukhani, B. (2005). *Introduction to family sociology*. Tehran: Soroush Publication (In Persian).
- Sharifian, F. (2009). English as an International Language: An overview. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 1-20). Bristol: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Stakanova, E., & Tolstikhina, E. (2014). Different Approaches to teaching English as a foreign language to young learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146 (3), 456-460.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publication.
- Tavasoli, A. & Saeidi, V. (2012). The Impact of Women's Employment on Power Structure in Eyvankey Families. *Women in Development and Politics*, 9(3), 133-149 (In Persian).

- Trady, C. (2004). The role of English in scientific communication: Lingua franca or Tyrranosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3(3), 247-269.
- Vaezi, Z. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *World Applied Sciences Journal*, 5(1), 54-61.
- Wardhaugh, R. & Fuller, J., M. F. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Wyner, G. (2014). *Fluent forever: How to learn any language fast and never forget it*. New York: Harmony Books.



Original Research

An Investigation of the Reasons and Aspirations of Iranian Mothers for Early English Education to their Children

Khadijeh Karimi Alavijeh¹

Abstract

English education to young learners has largely attracted the Iranian families during recent years. To meet this demand a large number of private centers have been established and English has become an indispensable program of most kindergartens and pre-primary school centers. Moreover, there are particular English programs offered to pregnant and breast-feeding mothers to promote English education of their children. Since mothers are the target of these programs, it deems essential to investigate the mothers' aspirations for early start of English education for their children. For this purpose, the present qualitative research used purposeful sampling and semi-structured interviews among 37 mothers whose young children were learning English. The results obtained from the qualitative content analysis of the data revealed that a series of personal, national, and international factors are involved in creating these aspirations. Moreover, this trend is actively managed by mothers at two economic and mental levels. This study has implications for families, experts in women studies, and English education policy makers.

Keywords: Early English education, mothers' aspirations, mothers' management, grounded theory, qualitative content analysis

¹. PhD, TEFL, Assistant professor of English Language and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran
karimi@alzahra.ac.ir

Submit Date: 2020-11-07

Accept Date: 2020-12-28

DOI: 10.22051/JWFS.2020.33835.2569