

سن مناسب شروع آموزش زبان خارجی با تأکید بر زبان انگلیسی با توجه به عوامل فرهنگی: سنتز پژوهی

■ محمدرضا عنانی سراب^۱

■ ویدا رحیمی نژاد^۲

چکیده:

سن مناسب شروع آموزش زبان خارجی یکی از مباحث چالش برانگیز در آموزش زبان خارجی است، به خصوص هنگامی که جایگاه فرهنگ در آموزش زبان خارجی مورد بحث قرار می‌گیرد. هدف از این پژوهش شناسایی محدوده سنی مناسب آموزش زبان خارجی با تأکید بر زبان انگلیسی و با توجه به عوامل فرهنگی است. در این پژوهش از روش سنتز پژوهش‌های انجام شده مرتبط استفاده شد. در مرحله اول سنتز پژوهی، با تعیین محدوده زمانی پژوهش، از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۲۰، و جست‌وجوی الکترونیکی تعداد ۸۱ منبع به‌عنوان جامعه پژوهش شناسایی شد. در ادامه با لحاظ کردن روش نمونه‌گیری هدفمند طی دو مرحله «غربالگری» ۱۹ پژوهش برای مرحله بعد انتخاب شد. در مرحله دوم، پژوهش‌های انتخاب شده با استفاده از جداول تشریح فیزبولوژیک تجزیه و تحلیل و واکاوی شدند. نتایج حاصل از واکاوی وارد مرحله سنتز شد که دارای دو زیرمرحله سنتز تجمیعی و ترکیبی است. در مرحله سنتز، داده‌ها با هدف کدبندی تلفیق شدند که حاصل آن کدهای باز، محوری و گزینشی بود. کدهای گزینشی توانش بین‌فرهنگی، آگاهی فرهنگی - انتقادی، یادگیری زود هنگام فرهنگ زبان دوم و زمان مورد نیاز برای شکل‌گیری فرهنگ زبان اول و دوم را شامل می‌شد. یافته‌ها حاکی از آن است که بیشتر پژوهشگران به اشتراک نظر در خصوص سن مناسب شروع آموزش زبان خارجی با توجه به عوامل فرهنگی در محدوده سنی زیر ۱۲ سالگی و با تأکید بر محدوده سنی کودکان کم‌سن‌وسال (۳-۵) دست یافته‌اند. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده سیاست‌گذاران آموزش زبان خارجی قرار گیرد.

آموزش زبان خارجی، سن، توانش بین‌فرهنگی، رویکرد ارتباطی، سنتز پژوهی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۶/۲۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۸/۹ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۲/۱۱

* (نویسنده مسئول) استادیار گروه پژوهشی آموزش علوم انسانی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

E-mail: vrahiminejad@yahoo.com

* دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.

E-mail: reza_ananisarab@yahoo.co.uk

مقدمه

فرهنگ و توانش بین‌فرهنگی در فراگیری زبان خارجی اهمیت ویژه‌ای دارد، به‌ویژه هنگامی که این آموزش از طریق رویکرد ارتباطی صورت می‌گیرد. به علت ارتباط نزدیک زبان و فرهنگ ایجاد ارتباط مؤثر از طریق زبان خارجی مستلزم دستیابی به مهارت‌های توانش بین‌فرهنگی است. براون^۱ به ارتباط زبان و فرهنگ اشاره کرده و بر این باور است که آموزش زبان و فرهنگ بایستی به صورت موازی رخ دهد، چراکه این دو به‌گونه‌ای درهم‌تنیده‌اند که نمی‌توان آن‌ها را مستقل از یکدیگر در نظر گرفت. به عبارتی، زبان هم وسیله‌ای ارتباطی است و هم حامل فرهنگ (۱۹۹۴، ص. ۱۶۵؛ به نقل از تفرشی و رضانی، ۱۳۹۱). در «چهارچوب مشترک اروپا برای زبان‌ها»^۲ نیز ذکر شده است که دستیابی به فرهنگ خارجی یکی از جنبه‌های زبان‌آموزی است. لازم است که یادگیران زبان خارجی به هر دو فرهنگ خود و فرهنگ زبان خارجی توجه داشته باشند تا از سوءتفاهم‌ها جلوگیری شود. در واقع علت اصلی یادگیری زبان تجربه‌کردن فرهنگی متفاوت از فرهنگ خودی است که به همدلی و درک تجارب متفاوت منجر می‌شود (کیم^۳، ۲۰۲۰).

اهمیت جایگاه فرهنگ در آموزش زبان خارجی از دید برنامه‌ریزان آموزش و پرورش در ایران دور نمانده است، به نحوی که در سند برنامه‌دستی ملی علاوه بر اشاره به «رویکرد ارتباطی» به قربان «حوزه یادگیری زبان خارجی با آموزش فرهنگ زبان مقصد» اشاره و از تقویت «کارکرد میان‌فرهنگی و بین‌فرهنگی» نام برده شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۱، ص. ۳۷). در هنگام آموزش زبان خارجی یادگیرندگان با دو فرهنگ خودی و زبان خارجی روبه‌رو می‌شوند. سؤال این است که برای دستیابی یادگیرندگان زبان خارجی به توانش بین‌فرهنگی موردنظر آموزش زبان خارجی در چه محدوده سنی بایستی شروع شود. فرهنگ شیوه زندگی کردن است که افراد جامعه‌ای را به هم مرتبط می‌کند. در واقع فرهنگ الگوی درهم‌تنیده‌ای است که رفتار انسان‌ها را بر اساس افکار، ارتباطات، زبان، عادات، باورها، رسوم، ارزش‌ها، آداب احترام، تشریفات مذهبی، شیوه تعامل و نقش‌ها تنظیم می‌کند. این رفتارها از نژاد، قوم یا جامعه از طریق فرهنگ از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود (گود^۴ و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از رستم‌بیک تفرشی و رضانی، ۱۳۹۱). این نکته را باید یادآور شد که فرهنگ گروهی از جامعه پاسخگوی نیازهای افراد آن جامعه است و دو سطح قابل مشاهده دارد که اولی سطحی تر است و نوع لباس، موسیقی، نشانه‌های کلامی و غیرکلامی را شامل می‌شود و لایه عمیق‌تر شامل سنت‌ها، باورها و ارزش‌هاست (تینگ تومی^۵، ۱۹۹۹، ص. ۱۰ و پترسون و آناند^۶، ۲۰۰۴). مهم آن است که توجه داشته باشیم که ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است، اما به هم برتری ندارند (گیدنز^۷، ۱۳۷۶، ص. ۶۶؛ به نقل از رستم‌بیک تفرشی و رضانی، ۱۳۹۱).

فرهنگ ارتباط تنگاتنگی با زبان دارد و زبان هم وسیله‌ای ارتباطی است که حامل فرهنگ نیز است (ویبی^۸، ۲۰۰۵). زبان و فرهنگ دو نظام نمادین مجزا ولی درعین حال مرتبط‌اند. هرآنچه در زبان می‌گوییم

معنایی اشاره‌ای^۹، اجتماعی، صریح یا ضمنی دارد. هر صورت زبانی معنایی دارد، اما معنایی دیگر را نیز تداعی می‌کند که به فرهنگ وابسته است و نشان‌دهنده آن است که فرهنگ بسیار گسترده‌تر از زبان است (نایدا^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ به نقل از جیانگ^{۱۱}، ۲۰۰۰).

فراگیران زبان در ارتباطات بین‌فرهنگی خود با فرهنگ دیگری ارتباط دارند که فرهنگ سوم نامیده می‌شود و حاصل کنش‌ها و واکنش‌های میان فرهنگ، زبان مبدأ و فرهنگ زبان مقصد است. درک آن فرهنگ علاوه بر علم به زبان فرهنگ مقصد نیازمند مهارت‌هایی است که به آن مهارت‌ها «توانش بین‌فرهنگی» گفته می‌شود (بولتن^{۱۲}؛ به نقل از نظری و نظری، ۱۳۹۰). بایستی در نظر داشت که توانش بین‌فرهنگی به معنای چشم‌پوشی از فرهنگی در راستای تطابق با فرهنگ دیگر نیست، بلکه به معنای جهت‌گیری مناسب برای برقراری ارتباط با سایر ملیت‌ها با توجه به تفاوت‌های میان دو فرهنگ است که به پیچیدگی ارتباط می‌انجامد. فردی که مجهز به توانش بین‌فرهنگی است می‌تواند ابتکار عمل را به دست گیرد و امکان رابطه را با موفقیت به وجود آورد. چنین افرادی از مشکلات و سوءتفاهمات ارتباط بین‌فرهنگی آگاه‌اند و با توجه به علاقه‌مندی خود به ارتباط با گویشوران زبان خارجی در پی برطرف کردن این پیچیدگی‌ها هستند. برای رسیدن به توانش بین‌فرهنگی زبان‌آموز می‌بایست آگاه باشد از وجود تفاوت میان فرهنگ‌های گوناگون که می‌تواند موجب سوءتفاهم در ارتباطات بین‌فرهنگی شود. در ارتباط بین‌فرهنگی اطمینان از انتقال پیام و دریافت صحیح آن از بروز سوءتفاهم جلوگیری می‌کند. بایرام^{۱۳} (به نقل از نظری و نظری، ۱۳۹۰) مانند بولتن بر این باور است که فراگیران زبان خارجی در واقع با «فرهنگ سومی» روبه‌رو می‌شوند که ناشی از ارتباط کنش‌ها و واکنش‌ها میان فرهنگ‌های موجود است و با محتوای بسته‌ای مواجه می‌شوند که از ارتباطی به ارتباط دیگر تغییر می‌کند. به همین علت است که برای موفقیت در ارتباط علاوه بر معلومات فرهنگی آگاهی از وجود تفاوت‌های میان فرهنگ‌ها، انگیزش‌سازگاری با این تفاوت‌ها و همچنین کنش‌ورزی بخردانه برای برطرف کردن مشکلات حاصل از رویارویی با این فرهنگ‌ها مورد نیاز است. این مجموعه از مهارت‌ها «توانش بین‌فرهنگی» نامیده می‌شود. می‌توان گفت که توانش بین‌فرهنگی دارای پنج مؤلفه نگرش، دانش، مهارت تعبیر و تفسیر و مرتبط کردن مسائل با یکدیگر، مهارت کشف موضوع و برقراری ارتباط و ایجاد همیاری و آگاهی فرهنگی - انتقادی است (بایرام و پلنت^{۱۴}، ۲۰۰۰).

بایرام و فلمینگ^{۱۵} (۱۹۹۸) و همچنین هاف^{۱۶} (۲۰۲۰) از نوع دیگری از توانش با عنوان «توانش ارتباطی بین‌فرهنگی» نام می‌برند و آن را نظریه‌ای به‌روز و کاربردی می‌دانند که تأثیر قابل توجهی در گسترش برنامه درسی و مواد آموزشی در بعضی از کشورها در دو دهه اخیر داشته است. «توانش بین‌فرهنگی» به‌منزله فراگیری دانش فرهنگی از طریق یادگیری زبان است، درحالی‌که «توانش ارتباطی بین‌فرهنگی» شامل درک هنجارها و کنش‌های اجتماعی جامعه‌ای فرهنگی - اجتماعی است. در «توانش ارتباطی بین‌فرهنگی» درک تفاوت‌های موجود در هنجارهای هم‌کنشی بین جوامع زبانی گوناگون و

توانایی انطباق دادن آن‌ها با یکدیگر مورد نظر است. اهمیت «توانش ارتباطی بین فرهنگی» ناشی از نیاز زبان آموزان به فراگیری مهارت‌های بین فرهنگی برای برقراری ارتباط بین فرهنگی است که مواجهه با موانع زبانی و فرهنگی را ممکن می‌کند. مهم‌ترین مفهوم در «توانش ارتباطی بین فرهنگی» همان «آگاهی فرهنگی» است که نه فقط درک فرهنگ زبان مقصد، بلکه فرهنگ خود زبان آموز را نیز شامل می‌شود. متخصصانی مانند وینترگرت و مکوی^{۱۷} (۲۰۱۱، ص. ۱) در تلاش بودند که مفهوم فرهنگ و شکل‌های گوناگون آن را به نحوی آموزش دهند که فراگیران از تقابل نادرست فرهنگی و بین فرهنگی به دور باشند. در برخی از پژوهش‌های مرتبط محدودۀ سنی مناسبی برای شروع آموزش زبان خارجی پیشنهاد شده است، ولی پژوهشگران به توافقی در این خصوص نرسیده‌اند. برای مثال شومان^{۱۸} (۱۹۷۸) اشاره می‌کند که میزان فرهنگ‌پذیری تعیین‌کننده توانش زبانی زبان آموزان است و بدون فرهنگ‌پذیری توانش زبانی ناکامل است. درواقع همان‌طور که کراسنر^{۱۹} (۱۹۹۹) اشاره می‌کند به نظر می‌رسد زبان‌شناسان و مردم‌شناسان از مدت‌ها پیش فهمیده بودند که صورت‌ها و کاربردهای زبانی خاص منعکس‌کننده ارزش‌های فرهنگی جامعه است که گویشوران آن زبان با استفاده از آن صحبت می‌کنند. توانش زبانی به‌تنهایی برای تسلط زبان آموزان بر ارتباط زبانی کفایت نمی‌کند. تومالین^{۲۰} (۲۰۰۸) بر این باور است که آموزش فرهنگ باید دانش فرهنگی، ارزش‌های فرهنگی، رفتارهای فرهنگی و مهارت‌های فرهنگی را دربرگیرد. بر اساس گفته‌ی تانگ^{۲۱} (۱۹۹۸) برای یادگیری زبان خارجی شخص باید به آن زبان صحبت کند و بنویسد. اگر شخصی می‌خواهد به زبانی صحبت کند، باید مثل مردم آن زبان فکر کند، چراکه فقط در این صورت است که می‌تواند مثل آن‌ها صحبت کند (در تفهیم و تفاهم عملاً هیچ مشکلی نداشته باشد). هویت فرد در ذهن او پیاده می‌شود. اگر شخصی مثلاً می‌خواهد به زبان فرانسه صحبت کند (هویت فرانسوی پیدا کند)، باید مثل مردم اهل فرانسه فکر کند و این ممکن نیست مگر اینکه با فرهنگ مردم فرانسه آشنا باشد. بنابراین می‌توان گفت که «فرهنگ زبان است و زبان روح کشوری است که مردمش به آن زبان صحبت می‌کنند». در ادامه کیم (۲۰۲۰) تأکید می‌کند که برای آموزش زبان با هدف ارتباط مؤثر بین فرهنگی آشنایی کافی با فرهنگ آن زبان ضروری است.

قاسمی و هاشمی (۲۰۱۱) در پژوهش مروری خود به اهمیت یادگیری زبان خارجی در دوران کودکی اشاره کرده‌اند. این دو اظهار کرده‌اند که هرچه کودکان زودتر با زبان خارجی آشنا شوند فرصت بیشتری برای کسب مهارت صحبت کردن خواهند داشت. بر اساس تحقیقات، از زمان تولد تا ده‌سالگی بهترین زمان برای معرفی زبان‌های جدید به کودکان است. طبق یافته‌های این پژوهش، کودکان سریع‌تر زبان را یاد می‌گیرند و غالباً تلفظ آن‌ها نزدیک به افراد بومی آن زبان خواهد شد. در این پژوهش به بحث چندفرهنگی نیز پرداخته شده است. این دو اشاره کرده‌اند که کودکان در جامعۀ چندفرهنگی با نکات مرتبط با نژاد دیر یا زود روبه‌رو می‌شوند و لذا باید برای برخورد با واقعیت پذیرفته‌شدن یا نشدن بر اساس نژاد آماده شوند. به همین علت است که والدین بایستی کودکان خود را با چهارچوبی روبه‌رو

کنند که تفاوت‌ها را بفهمند.

تفاوت کودکان و بزرگسالان در فراگیری زبان در نحوه یادگیری است. کودکان زبان را به شکل غیررسمی و ناخودآگاه از طریق بازی و فعالیت‌های سرگرم‌کننده فرامی‌گیرند. البته فراگیری زبان برای کودکان فواید جانبی نیز دربردارد. یادگیری زبان به رشد شناختی کودکان کمک می‌کند و باعث می‌شود توانایی بالقوه‌شان در پیشرفت تحصیلی در بلندمدت افزایش یابد. علاوه بر آن، زبان‌آموزی به پیشرفت حافظه، تمرکز، توانایی حل مسئله و رشد خلاقیت کمک می‌کند. یادگیری زبان دوم در کودکان به رشد همدلی با فرهنگ‌های گوناگون و درک وسیع‌تری از جهان نیز کمک می‌کند. آموزش زبان و فرهنگ کودکان را ترغیب می‌کند که برای فرهنگ‌های دیگر ارزش قائل شوند و به آن‌ها احترام بگذارند، همچنین به کودکان کمک می‌کند تا به حس هویت برسند و به جایگاه خود در جهان واقف شوند (اولین کاشفان^{۲۲}، بی تا).

گرچه مرور شواهد فوق حاکی از اهمیت توانش بین فرهنگی است و به نظر می‌رسد که کسب این توانش در کودکان با موفقیت همراه است، بدون دسترسی به مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه نمی‌توان با اطمینان در این باره اظهار نظر کرد. با توجه به محدودیت نتیجه‌گیری فوق، برای شروع آموزش زبان خارجی با توجه به عامل فرهنگی هدف از مطالعه حاضر سنتز پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط با سؤال محدودۀ سنی مناسب بود. این امر از آن جهت ضرورت دارد که در حال حاضر در کشور ما درباره محدودۀ سنی مناسب برای شروع زبان‌آموزی اتفاق نظر وجود ندارد.

روش تحقیق

در این پژوهش از روش سنتز پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط در دسترس استفاده شد. سنتز پژوهی در پی پاسخ به این سؤال است که نتیجه واحد همه یافته‌های پژوهشی گذشته چیست. به عبارت دیگر سنتز پژوهی در پی تلفیق یافته‌های پژوهش‌هایی است که به دنبال پاسخگویی به سؤالات پژوهشی مشترکی هستند (چالمرز^{۲۳} و همکاران، ۲۰۰۲). سنتز به صورت سنتی، مرور پژوهش‌های انجام‌شده است که کاملاً بر اساس سلیقه پژوهشگر بوده و چرایی انتخاب برخی و پرداختن به آن‌ها و نادیده گرفتن برخی دیگر ناگفته باقی می‌ماند. اما در سنتز پژوهی، مفهوم مرور نظام‌مند بر این نکته تأکید می‌کند که روش و پارامترهای انتخاب باید آشکار شوند و تلفیق و ترکیب از نظامی قابل دفاع پیروی کند (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴). طلایی و بزرگ به سه مرحله سنتز پژوهی شامل تعیین جغرافیای پژوهش و تعیین پژوهش‌های مورد نظر، نقد نظام‌مند اسناد منتخب و سنت اشاره می‌کنند. این مراحل خود به زیرمرحله‌های تعیین پارامترهای جست‌وجو، تعیین معیارهای انتخاب اسناد گردآوری‌شده از مرحله قبل، تعیین راهبرد جست‌وجوی اسناد و پایگاه‌ها، غربالگری درشت، غربالگری ریز، واکاوی، سنتز تجمیعی و سنتز ترکیبی تقسیم می‌شوند. این مراحل در جدول ۱ با ماهیت این پژوهش سازگار شده‌اند.

سن مناسب شروع آموزش زبان خارجی با تأکید بر زبان انگلیسی، با توجه به عوامل فرهنگی: سنتز پژوهی

جدول ۱. مراحل انجام سنتز پژوهی برای پاسخ به سؤالات پژوهشی

مرحله	زیر مرحله	توضیحات
مرحله اول: تعیین جغرافیای پژوهش، تعیین پژوهش‌هایی که قرار است از یافته‌های آن‌ها استفاده شود.	الف) تعیین پارامترهای جست‌وجو مانند تاریخ انتشار و نوع پژوهش	<p>۱. پژوهش‌ها: مقالات حاصل از انواع مطالعاتی که در مجلات معتبر علمی - پژوهشی، ISI و ISC به چاپ رسیده‌اند.</p> <p>۲. گستره جغرافیایی: سراسر جهان</p> <p>۳. محدوده زمانی: کلیه پژوهش‌های در دسترس</p> <p>۴. نوع پژوهش: مطالعات سنتز پژوهی، مروری، کیفی و کمی</p> <p>۵. نوع اسناد: کتاب‌های مرتبط با مباحث نظری پژوهش و آموزش زبان دوم/ خارجی (انگلیسی) که مؤلفان آن‌ها شناخته شده‌اند.</p> <p>۶. پژوهش‌هایی که به یکی از دو زبان فارسی و انگلیسی چاپ و منتشر شده‌اند.</p>
	ب) تعیین معیارهای انتخاب اسناد گردآوری شده از مرحله قبل	<p>۱. مرتبط با سؤال پژوهش</p> <p>۲. کیفیت پژوهش از نظر اعتبار ابزارهای تحقیق به کار رفته و اعتبار روش‌های تحلیل استفاده شده</p>
	ج) تعیین راهبرد جست‌وجوی اسناد و پایگاه‌ها	<p>۱. با توجه به منابع نظری، واژه‌های مهم «سن، شروع زودهنگام، یاددهی - یادگیری زبان دوم/ خارجی و عوامل فرهنگی» در نظر گرفته شد.</p> <p>۲. استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی یابش^{۲۴}، الزویر^{۲۵}، سینس دیرکت^{۲۶}، مگ ایران^{۲۷}، سید^{۲۸} و اسکوپوس^{۲۹}</p>
مرحله دوم: نقد نظام‌مند اسناد منتخب	الف) غربالگری درشت ب) غربالگری ریز	<ul style="list-style-type: none"> چکیده اسناد خوانده شد و بر اساس دو معیار کلی «کیفیت» و «مرتبط بودن» اسناد این مطالعه انتخاب شد. کل متن مقالات با توجه به دو معیار «کیفیت» و «مرتبط بودن» بررسی و از میان آن‌ها مواردی که انتخاب می‌شوند وارد گام سوم می‌شوند.
	ج) واکاوی	<ul style="list-style-type: none"> مقالات چندین بار به دقت مطالعه، سپس به نوعی تشریح فیزیولوژیک می‌شوند و قطعات گوناگون آن‌ها در خانه‌های جدول تشریح قرار می‌گیرند که شامل سؤالات پژوهش، طرح تحقیق، روش‌های تولید و تحلیل داده، یافته‌ها، دلالت‌ها و محدودیت‌هاست. در مرحله واکاوی نقدهای وارده به هریک از این قطعات نیز در آخرین ردیف یادداشت می‌شوند. صحت مطالب مندرج در ستون‌های جدول‌های تشریح فیزیولوژیک طی چند بار تطابق با مقاله اصلی اعتباربخشی می‌شوند.
مرحله سوم سنتز: خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم	<ul style="list-style-type: none"> در این مرحله دو نوع سنتز به ترتیب انجام می‌شود: <ul style="list-style-type: none"> ۱. سنتز تجمیعی ۲. سنتز ترکیبی سنتز تجمیعی در واقع در مقابل سنتز پژوهی ترکیبی است (گاف^{۳۰} و همکاران، ۲۰۱۲). سنتز تجمیعی همانند تغییر فیزیکی و سنتز ترکیبی همانند تغییر شیمیایی در یک واکنش است. در اولی یافته‌های پژوهش‌های انتخاب شده با هم جمع می‌شوند، مانند آنچه بیشتر در فراتحلیل پژوهش‌های کمی شاهد آن هستیم. در دومی یافته‌های دیگران خود مبدل به داده‌ای می‌شوند که با داده‌ای دیگر ترکیب و سپس با هویتی جدید بازآفرینی می‌شوند. 	<ul style="list-style-type: none"> بخش یافته‌های اسناد منتخب که در خصوص عوامل فرهنگی تحقیق است با هم یکجا می‌شوند. سپس با بازخوانی‌های مکرر و دقیق و همچنین مقایسه یافته‌های مشابه و متناقض (با کدگذاری با رنگ‌های متفاوت) دسته‌بندی این داده‌ها در ذیل مضامینی بزرگ‌تر انجام می‌شود.

● جامعه مورد مطالعه

کلیه اسناد مرتبط و پژوهش‌های علمی شامل مقاله‌های حاصل از پژوهش‌های چاپ‌شده در مجلات معتبر علمی - پژوهشی به زبان فارسی و انگلیسی در وبگاه‌هایی مانند مگ‌ایران، سید، نورمگز^{۳۱}، سایت یابش، الزویر، سینس دیرکت و اسکوپوس و همچنین بخش‌هایی از کتاب‌های تخصصی که انتشارات صاحب‌نام مانند انتشارات دانشگاه کمبریج^{۳۲} به چاپ رسانده‌اند در دسترس قرار گرفته‌اند.

● نمونه و شبیه نمونه گیری

پس از غربالگری طی دو مرحله از مجموع ۸۱ پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۹ پژوهش انتخاب شدند.

جدول ۲. مقالات انتخاب‌شده حاصل از پژوهش‌ها پس از دو مرحله غربالگری

ردیف	عنوان	نویسنده	سال چاپ
۱	● جهت‌گیری فرهنگی زبان انگلیسی در فرایند جهانی‌شدن: بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های آموزشی اینترچنج	زارعی و همکاران	۱۳۹۷
۲	● بررسی آشنایی مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین‌فرهنگی	طاهری و همکاران	۱۳۹۴
۳	● یادگیری زبان و فرهنگ زبان در جهان در حال تغییر	هینکل ^{۳۳}	۲۰۱۲
۴	● عامل سنی در آموزش زبان‌های خارجی در سطح پیش‌دبستانی	اورهان کاکامان ^{۳۴} و نورگل کاکامان	۲۰۱۲
۵	● سنترپژوهی پژوهش‌های تجربی مبتنی بر نتایج زبان‌شناختی آموزش زود هنگام زبان خارجی	هوانگ ^{۳۵}	۲۰۱۵
۶	● چقدر زود می‌توانیم آموزش زبان خارجی را به‌طور مؤثر شروع کنیم؟	دورین ^{۳۶}	۲۰۱۵
۷	● وابستگی فرهنگی و دسترسی به سرمایه اجتماعی - فرهنگی، مطالعه موردی معلمان زبان خارجی انگلیسی	پیشقدم و صادقی	۲۰۱۱
۸	● چگونگی پیوست فرهنگی خانه و درک متون نوشتاری زبان دوم: بررسی زبان‌آموزان زبان انگلیسی در ایران	حجازی و همکاران	۲۰۱۵
۹	● آموزش زبان بین‌المللی و نگرانی‌های فرهنگ خانگی: چهارچوبی برای طراحی مطالب محلی	پیمان و همکاران	۲۰۱۶
۱۰	● عبور ایرانیان از آستانه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	پیشقدم و ذبیحی	۲۰۱۲
۱۱	● تأثیر سن در فراگیری زبان دوم در مدرسه	کالیر ^{۳۷}	۱۹۸۷

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	عنوان	نویسنده	سال چاپ
۱۱	عوامل مرتبط با سن در فراگیری زبان دوم	توفورد ^{۳۸}	۱۹۸۷
۱۲	اهمیت زمینه‌های اجتماعی خانواده: عوامل اجتماعی - اقتصادی، یادگیری در خانه و سواد زبانی کودکان خردسال و پیامدهای اجتماعی	هارتاس ^{۳۹}	۲۰۱۱
۱۳	تحقیقات اخیر در زمینه سن، فراگیری زبان دوم و یادگیری زود هنگام زبان‌های خارجی	نیکولوف و جیگوتوویچ ^{۴۰}	۲۰۰۶
۱۴	فراگیری زبان دوم در اوایل کودکی	اسپینوزا ^{۴۱}	۲۰۱۴
۱۵	مزایای شروع آموزش زبان‌های خارجی در جوانی	کامرون ^{۴۲}	۲۰۰۱
۱۶	مزیتی برای سن خود و خودتنظیمی به‌عنوان مبانی آموزشی در لهجه زبان دوم	مویر ^{۴۳}	۲۰۱۸
۱۷	چگونه کودکان خردسال انگلیسی را به‌عنوان زبانی دیگر یاد می‌گیرند؟	دان ^{۴۴}	۲۰۱۸
۱۸	آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی بین‌المللی: نقش فرهنگ در زمینه‌های آسیایی	مک‌کی ^{۴۵}	۲۰۰۴
۱۹	موضوعات اساسی و دستورالعمل‌های آینده در آموزش زبان انگلیسی به زبان‌آموزان جوان	کوپلند و گارتون ^{۴۶}	۲۰۱۴

یافته‌ها

مقالات حاصل از غربالگری ابتدا از طریق جدول‌های تشریح فیزیولوژیک تجزیه و تحلیل شدند. قطعات گوناگون مقالات که شامل عنوان پژوهش، وبگاه‌های اطلاعاتی که مقاله در آن به چاپ رسیده بود، نام نویسنده/ نویسندگان، سال چاپ، اهداف یا سؤالات پژوهش، روش تحقیق، طرح تحقیق، روش‌های تولید و تحلیل داده، یافته‌ها، دلالت‌ها و محدودیت‌ها و نقد مقاله در خانه‌های جدول‌ها قرار گرفت. داده‌های حاصل از تجزیه و تحلیل از طریق تطابق چندباره با مقالات اصلی اعتباربخشی شدند.

مرحله سوم با عنوان «سنتز» بود. منظور از سنتز «خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم» است. این مرحله شامل دو زیرمرحله «سنتز تجمیعی» و «سنتز ترکیبی» است. در جریان ترکیب، اطلاعات مجزا و پراکنده درهم آمیخته می‌شوند و تصویری به‌هم‌پیوسته ایجاد می‌کنند که تصویر کاملی از موضوع یا کنشگران ارائه می‌دهد.

برای ورود به مرحله سنتز پژوهش‌ها به چهار دسته «سنتز پژوهی»، «مروری»، «کیفی» و «کمی» تقسیم شدند. پژوهش‌هایی که از یافته‌های سایر پژوهش‌ها برای بررسی استفاده کرده بودند و معیار سنتز در آن‌ها مشخص شده بود در دسته مطالعات سنتز پژوهی قرار گرفتند. پژوهش‌هایی که از مبانی نظری مرتبط و یافته‌های سایر پژوهش‌ها استفاده کرده بودند، ولی معیار انتخاب پژوهش‌ها را مشخص

نکرده بودند، در دسته مطالعات مروری قرار گرفتند. مطالعات موردی که با روش کیفی انجام شده بود در دسته پژوهش‌های کیفی و آن دسته مطالعات موردی دیگر که از روش کمی برای پاسخ به سؤالات پژوهشی استفاده کرده بودند در دسته مطالعات کمی قرار گرفتند. یافته‌های هر دسته از پژوهش‌ها در جدول‌های مجزا جای گرفتند تا وارد مرحله سنتز تجمیعی و ترکیبی شوند. برای تکمیل جدول‌های سنتز تجمیعی، یافته‌ها و دلالت‌های جدول‌های تشریح فیزیولوژیک به همراه هدف/سؤال و طرح پژوهش مجدداً بررسی شد و با توجه به مؤلفه عوامل فرهنگی جدول‌های سنتز تجمیعی تکمیل شد. پس از سنتز تجمیعی سنتز ترکیبی آغاز می‌شود. سنتز ترکیبی به مانند تغییر شیمیایی در یک واکنش است. در این مرحله، یافته‌ها در شکل داده با یکدیگر ترکیب و سپس با هویت جدید بازآفرینی شدند. هدف از پژوهش حاضر آن است که با توجه به عوامل فرهنگی و مهارت‌های توانش فرهنگی مشخص شود چه محدوده سنی برای شروع آموزش زبان خارجی مناسب است. سنتز یافته‌های مطالعات انجام شده تصویری روشن و تا حدی جامع از موضوع مورد بحث نشان خواهد داد. این موضوع به پیشنهاد محدوده سنی منجر می‌شود که اکثریت پژوهشگران بر آن توافق دارند. مراحل سنتز پژوهی که طلایی و بزرگ (۱۳۹۴) مطرح کردند با استفاده از الگوی ارائه شده انجام گرفت. در مرحله اول ۸۱ پژوهش با کلیدواژه‌های «سن»، «آموزش زود هنگام»، «عوامل فرهنگی» و «آموزش زبان خارجی» انتخاب شدند. این پژوهش‌ها در بین سال‌های ۱۹۶۱ تا ۲۰۲۰ چاپ و منتشر شده بودند. پس از طی مراحل غربالگری ۱۹ پژوهش وارد مرحله واکاوی شد و یافته‌های آن‌ها تجزیه و تحلیل شدند. پژوهش‌های انتخاب شده، پس از واکاوی بر اساس ماهیت، در چهار دسته «سنتز»، «مروری»، «کیفی» و «کمی» قرار گرفتند تا شرایط سنتز فراهم شود.

جدول ۴. توزیع فراوانی انواع پژوهش‌های تشریح شده

نوع پژوهش	سنتز پژوهی	مروری	کیفی	کمی	جمع
فراوانی	۲	۱۳	۱	۳	۱۹

● کدهای حاصل از پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به سؤال اصلی پژوهش از روش کدگذاری موضوعی اس‌تفاده شد که طی سه مرحله «کدگذاری باز»^{۴۷}، «کدگذاری محوری»^{۴۸} و «کدگذاری انتخابی»^{۴۹} تحلیل می‌شوند. «کدگذاری باز» عبارت است از نسبت دادن کد مفهومی و مقوله‌ای به کوچک‌ترین واحد معنادار از محتوای متنی هدف. «کدگذاری محوری» مرحله‌ای از تحلیل است که در آن مقولات و مفاهیم به دست آمده از مرحله «کدگذاری باز» با هم مقایسه و بر اساس نقاط مشترک به چند محور اصلی تبدیل می‌شوند. در نهایت، «کدگذاری انتخابی» طی مراحل «کدگذاری باز و محوری» شکل می‌گیرند و محورهای اصلی اند که حول محور واحد سازماندهی می‌شوند.

جدول ۵. خلاصه فرایند کدگذاری داده‌های برگرفته از پژوهش‌های انتخاب شده

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز برجسته
یادگیری زود هنگام فرهنگ زبان دوم	<ul style="list-style-type: none"> یادگیری زود هنگام زبان دوم فهم فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی آموزش زبان به شکل غیرمستقیم 	<ul style="list-style-type: none"> یادگیری زود هنگام زبان دوم به زبان آموز کمک می‌کند که فهم فرهنگ‌های گوناگون و ارزش‌های آن فرهنگ‌ها میسر شود (سیگنر تمک و اریک، ۲۰۰۹؛ کوچوک، ۲۰۰۶). برنامه‌های زبان خارجی زود هنگام که بلندمدت نیز هست، ممکن است که موجب تقویت ویژگی‌های غیرزبان‌شناختی شود (بلاندا^{۵۲} و همکاران، ۱۹۹۳) و دستاوردهای علمی را دربرگیرد (بلکفورد^{۵۳} و همکاران، ۲۰۱۲). از آنجایی که فراگیری زبانی دیگر در توانایی‌های اجتماعی و شناختی کودکان تأثیر می‌گذارد، بهتر است هرچه زودتر با زبان خارجی آشنا شوند (کوچوک، ۲۰۰۶ و نیکولسوف و جیگونوویچ، ۲۰۰۶). یادگیری زبان خارجی در مهدکودک یا دبستان با روش غیرمستقیم صورت گیرد و در حوالی سن بلوغ برای اهداف آکادمیک آموزش به‌صورت صریح اتفاق افتد (دورین، ۲۰۱۵). دوزبانه‌بودن در دوران کودکی باعث پیشرفت کودک در حیطه رشد زبانی، شناختی و اجتماعی می‌شود (اسپینوسا، ۲۰۱۴). بیشتر کودکان قادر به یادگیری دو زبان هستند و دوزبانه‌شدن آثار مثبت در رشد شناختی، فرهنگی و اقتصادی کودک خواهد گذاشت (بایالیستاک^{۵۴}، ۲۰۰۱؛ جنسی^{۵۵}، ۲۰۰۴، پیس آلوارز و هاگوتا^{۵۶}، ۱۹۹۲).
ارتباط زبان بین‌المللی و فرهنگ در مفهوم دهکده جهانی	<ul style="list-style-type: none"> متعلق نبودن زبان انگلیسی (زبان خارجی) به فرهنگی خاص ایجاد ارتباط فرهنگی با سایر جوامع جهان 	<ul style="list-style-type: none"> زبان انگلیسی زبانی بین‌المللی است که هرچه افراد بیشتری به یادگیری این زبان روی آورند، تعلق این زبان به فرهنگی خاص کمتر می‌شود و در نهایت به ارتباط فرهنگی بیشتر و نزدیک‌شدن به مفهوم دهکده جهانی منجر می‌شود (مک‌کی، ۲۰۰۴). نیازی نیست که یادگیرندگان زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان بین‌المللی) هنجارهای فرهنگی کشور انگلیسی‌زبان را بپذیرند (پیمان و همکاران، ۲۰۱۶). باور معلمان به‌ضرورت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی و ضرورت درج فرهنگ بین‌المللی در برنامه درسی زبان انگلیسی (پیمان و همکاران، ۲۰۱۶). هدف پیروان پساستعمار زدایش استعمار از آموزش زبان انگلیسی است (برسلر^{۵۷}، ۲۰۰۷). گویشوران غیربومی زبان انگلیسی تملک زبان انگلیسی را به دست گرفته‌اند (سولز^{۵۸}، ۱۹۹۷؛ واکر^{۵۹}، ۲۰۰۱؛ ویدوسون^{۶۰}، ۲۰۰۳). مردم یا زبان انگلیسی کنترل نمی‌شوند، بلکه زبان در کنترل فردی قرار می‌گیرد که از آن استفاده می‌کند (ویدوسون، ۲۰۰۳). برای کاستن از نفوذ زبان انگلیسی اسمیت^{۶۱} (۱۹۸۳) و نونان^{۶۲} (۲۰۰۰) الگوی زبان جهانی انگلیسی و باکسترتر^{۶۳} (۱۹۸۰) و جنگینز^{۶۴} (۲۰۰۹) الگوی زبان بین‌المللی را معرفی کرده‌اند. وجه مشترک همه این الگوها تأکید بر ماهیت جهانی زبان انگلیسی به دور از هرگونه تأثیرگذاری فرهنگی و رویه‌ای است (زارعی و همکاران، ۱۳۹۷). افرادی که زبان بین‌المللی انگلیسی را فرامی‌گیرند نیازی به پذیرش هنجارهای فرهنگی کشور انگلیسی‌زبان ندارند. درواقع آموزش فرهنگ می‌تواند به دادن اطلاعات به دانش‌آموزان بسنده کند تا اینکه بخواهد ارزش‌ها و باورهای فرهنگی زبان خارجی را به دانش‌آموزان بیاموزد (مک‌کی، ۲۰۰۴). زبان آموز بین‌المللی بایستی تمایل و نگرش مثبتی به آشنایی با فرهنگ‌های خارجی گوناگون و فرهنگ خود داشته باشد (طاهری و همکاران، ۱۳۹۴).

جدول ۵. (ادامه)

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز برجسته
لهجه و پذیرش در جامعه و فرهنگ زبان دوم و تأکید بر آموزش زود هنگام	<ul style="list-style-type: none"> یادگیرنده زبان خارجی و نقش لهجه خارجی نقش لهجه در پذیرش فرد در جامعه زبان خارجی تمايل یادگیرنده به حفظ لهجه خارجی یا کسب لهجه بومی 	<ul style="list-style-type: none"> در آموزش زبان خارجی به دو دسته زبان آموز برمی خوریم: ۱. آن‌هایی که مایل‌اند لهجه خارجی خود را حفظ کنند زیرا آن را بخشی از فرهنگ و هویت خود می‌دانند، ۲. آن‌هایی که مایل‌اند لهجه بومی زبان مقصد را فراگیرند و مجدانه در این باره تلاش می‌کنند (سیزر و کورموس^{۶۵}، ۲۰۱۴). داشتن لهجه خارجی مانع پذیرفته شدن فرد در جامعه بومی زبان می‌شود و در وضعیت اجتماعی و اقتصادی او در درازمدت اثر می‌گذارد. بعضی برای جلوگیری از تبعیض و پذیرفته شدن در جوامع بومی ترجیح می‌دهند که با لهجه‌ای همانند گویشوران بومی صحبت کنند و بر آموزش زود هنگام تأکید دارند (دورن، ۲۰۱۵؛ بونگارتر^{۶۶} و همکاران، ۱۹۹۵).
توانش بین فرهنگی	<ul style="list-style-type: none"> آموزش زبان خارجی با توجه به موارد زیر: <ol style="list-style-type: none"> فرهنگ خودی فرهنگ زبان دوم توانایی فهم فرهنگ دیگر 	<ul style="list-style-type: none"> توجه به ترویج توانش بین فرهنگی در ارتباطات بین‌المللی در اسناد ملی ایران، اهمیت آشنایی و وابستگی زبان آموزان به ارزش‌های فرهنگی محلی و تأکید بر آن ارزش‌ها. توجه به واقعیت‌های محلی فرهنگ ایرانی در آموزش زبان انگلیسی به نحوی که زبان آموزان پیرو هنجارها و ارزش‌های غربی نباشند. اهمیت توجه به شناخت فرهنگ خودی و انتقال آن به دیگران از طریق زبان انگلیسی. اهمیت آموزش توانایی فهم زمینه فرهنگی دیگران و رسیدن به جهان بینی (پیمان و همکاران، ۲۰۱۶). کسب کاربردهای آموزشی زبان هدف از طریق دستیابی به هویت ناشی از فرهنگ خانه خود یادگیرندگان (لیس^{۶۷}، ۲۰۰۹). یادگیری فرهنگ دیگر و ارتقای انعکاس فرهنگ خود (کورو و مودیانو^{۶۸}، ۲۰۱۳). یادگیرنده به عنوان واسط میان فرهنگ خود و فرهنگ زبان هدف (کلوث^{۶۹}، ۲۰۰۶، حجازی و همکاران، ۲۰۱۵). ترکیب دانش زبان شناختی و پیش زمینه فرد به منظور رمزگشایی متن نوشتاری (دهقان و صادقی، ۲۰۱۱). توجه به درون خود و شناخت پیشین برای گسترش معنا (پیرس^{۷۰}، ۱۸۶۸؛ حجازی و همکاران، ۲۰۱۵). تأثیر زبان محلی در تفسیر معنای زبان هدف و ممکن نبودن جداسازی آن‌ها (هینکل، ۱۹۹۹، پیرس^{۷۱}، ۱۹۹۵، تسنگ^{۷۲}، ۲۰۰۲، حجازی و همکاران، ۲۰۱۵). ارتباط روحی و اجتماعی با فرهنگ زبان دوم به عنوان عامل مؤثر در یادگیری زبان دوم. توجه به تأثیر فرهنگ زبان اول و دوم در آموزش. آموزش فرهنگ، توجه به جهت دادن به دانش آموزان در آموزش فرهنگ (مک کی، ۲۰۰۴). توجه به مهارت‌های بین فرهنگی در محتوای کتب به منظور ایجاد ارتباط مؤثر (مک کی، ۲۰۰۴؛ پیمان و همکاران، ۲۰۱۶). روبه‌رو شدن با مشکل و فهم فرهنگ دیگر در صورت برتر دانستن فرهنگ خود و داشتن دیدگاه نژادی و انکار فرهنگ زبان دیگر (جنس و بادا^{۷۳}، ۲۰۰۵). اهمیت جایگاه یادگیری زبان انگلیسی بین فرهنگی در ارتقا خود آگاهی فرهنگی (کروز و لیدیکوت^{۷۴}، ۲۰۰۰). تأثیر یادگیری زبان بین‌المللی در تشویق یادگیرندگان در بررسی مشابهت‌ها و تفاوت‌های میان فرهنگ خود و فرهنگ دیگر (کروز و لیدیکوت، ۲۰۰۰؛ هو^{۷۵}، ۲۰۰۹؛ نیوتون^{۷۶} و همکاران، ۲۰۱۰). حفظ زبان مادری نه فقط به تقویت هویت فرهنگی قوی منجر می‌شود، بلکه باعث پیشرفت فرد در دهکده زبانی با زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون می‌شود (اسپینوسا، ۲۰۱۴). آگاهی از فرهنگ زبان دوم به معنای آگاهی از هنجارهای فرهنگ زبان دوم است برای کارآمد شدن یادگیرندگان (هینکل، ۲۰۱۲). مدرسان زبان خارجی ملزم به استفاده و ارتقای توانش بین فرهنگی میان زبان آموزان (طاهری و همکاران، ۱۳۹۴).

جدول ۵. (ادامه)

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز برجسته
آگاهی فرهنگی - انتقادی	<ul style="list-style-type: none"> آموزش زبان دوم/ خارجی از طریق موارد زیر: <ol style="list-style-type: none"> شناخت فرهنگ خودی شناخت فرهنگ زبان دوم مقایسه فرهنگ خودی با فرهنگ زبان دوم کسب سواد انتقادی فرهنگی 	<ul style="list-style-type: none"> توجه به مفهوم آگاهی فرهنگی - انتقادی دانش آموزان در هنگام تدوین کتاب‌های درسی. ضرورت آشنایی زبان آموزان با منابع گوناگون یادگیری فرهنگ هدف. غافل‌نشدن از واقعیت‌های محلی - فرهنگی آموزش زبان انگلیسی در ایران (پیشقدم و صادقی، ۲۰۱۱). نیاز زبان آموزان به فهم عمیق‌تر فرهنگ خود در مقایسه با سایر فرهنگ‌ها. کمک به ایجاد توانایی فهم زمینه فرهنگی دیگران برای رسیدن به جهان‌بینی (بیمان و همکاران، ۲۰۱۶). گسترش سواد انتقادی - فرهنگی از طریق فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس‌های درسی (سیگال^{۷۷}، ۱۹۹۶). تشخیص تمایز دیدگاه‌ها که از طریق آشنایی با زبان خارجی و فرهنگ آن‌ها امکان‌پذیر است. انتخاب روشی که با نیازهای جهانی و محلی سازگار باشد و یادگیرندگان را در عین توجه به فرهنگ خودی به فهم فرهنگی جهانی مجهز کند (پیشقدم و صادقی، ۲۰۱۱؛ آلپتکین^{۷۸}، ۲۰۰۵؛ بایرام، ۱۹۹۷؛ کریستال^{۷۹}، ۱۹۹۷؛ کرامش^{۸۰}، ۲۰۰۱؛ مک‌کی، ۲۰۰۳؛ مودیانو^{۸۱}، ۲۰۰۷؛ پولورنس^{۸۲}، ۲۰۰۳؛ ویدوسون، ۲۰۰۳). درک مفهوم فرهنگ از طریق مقایسه فرهنگ خود با فرهنگ سایر جوامع در هنگام آموزش زبان خارجی (نیو^{۸۳}، ۲۰۱۵). آشنایی با فرهنگ گویشوران زبان انگلیسی به فهم عمیق‌تر از فرهنگ خود می‌انجامد و باعث گسترش دیدگاه جهانی یادگیرندگان می‌شود (استاندارهای برنامه درسی انگلیسی چین، ۲۰۰۱ به نقل از بایرام، ۲۰۱۳).
اهمیت جایگاه معلمان و متخصصان در آموزش زبان انگلیسی و فرهنگ	<ul style="list-style-type: none"> پرورش معلمان بومی به علل زیر: <ol style="list-style-type: none"> آشنایی آن‌ها با شرایط بومی (تاریخ، مذهب، سنت و غیره) آشنایی با نیازهای آموزشی فراگیران زبان انگلیسی در ایران بیان علت تفاوت‌های فرهنگی و جلوگیری از خودباختگی فراگیران تأثیر متخصصان زبان انگلیسی در گرایش به فرهنگ آمریکا و درحاشیه‌رفتن فرهنگ ایرانی 	<ul style="list-style-type: none"> نقش معلمان در آموزش زبان انگلیسی بسیار حساس است (زارعی و همکاران، ۱۳۹۷). معلمان باید بدانند که نظام نمادین زبان می‌تواند در هویت تاریخی و اجتماعی دانش آموزان تأثیر بگذارد (پیشقدم و صادقی، ۲۰۱۱). ممکن است که معلمان زبان انگلیسی از قبل تحت تأثیر فرهنگ غربی قرار گرفته باشند و شیفتگی خود را آگاهانه یا ناآگاهانه به یادگیرندگان زبان انگلیسی منتقل کنند (پیشقدم و صادقی، ۲۰۱۱). تأکید بر جنبه‌های بین‌المللی فرهنگ در معلمان تحصیل کرده‌تر (جلالی و ساد، ۲۰۱۴). پرورش معلمان محلی که دانش کافی را در خصوص شرایط محلی و نیازهای یادگیری فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی داشته باشند تا بتوانند از تسلط سلطه فرهنگ گویشوران هسته (آمریکا، انگلیس، استرالیا و کانادا) جلوگیری کنند (پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲؛ نیکولوف و جیگونوویچ، ۲۰۰۶). لزوم توجه به هدف آموزش زبان انگلیسی (زبان خارجی) در بافت فرهنگی ایران که عناصر فرهنگی تاریخ، مذهب، سنت‌ها و غیره را شامل می‌شود. توجه‌ای که معلمان ایرانی به آموزش دارند و استفاده از تیمی متشکل از متخصصان بومی و غیربومی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌منظور فهم بهتر نیازهای آموزشی فراگیران زبان انگلیسی در ایران. استفاده از محتوای مرتبط با زندگی ایرانیان در تدوین کتاب‌های درسی به‌نحوی که کیفیت زندگی فراگیران و هویت فرهنگی آن‌ها به همراه مهارت‌های زبانی افزایش یابد. توجه به دیدگاه‌های پسااستعماری و پسامدرن در آموزش زبان انگلیسی و عنایت به این واقعیت که آموزش زبان انگلیسی در ایران هنوز از تعلیم دوران مدرنیته در آموزش زبان پیروی می‌کند و این امر باعث شده است که متخصصان ایرانی زبان انگلیسی خود مسئول به‌حاشیه‌راندن فرهنگ ایرانی شوند، چراکه گرایش مثبتی به فرهنگ آمریکا از خود نشان می‌دهند (پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲). مدرسان ایرانی آمادگی آموزش بین‌فرهنگی را ندارند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۴).

جدول ۵. (ادامه)

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز برجسته
زمان مورد نیاز برای شکل‌گیری فرهنگ زبان اول و دوم در زبان آموز	<ul style="list-style-type: none"> فراگیری فرهنگ زبان خارجی ۴ تا ۸ سال طول می‌کشد. فراگیری فرهنگ زبان خود در سن ۸ تا ۹ سالگی اتفاق می‌افتد. 	<ul style="list-style-type: none"> فراگیران اقلیت زبانی به ۴ تا ۸ سال یا بیشتر وقت نیاز دارند تا به سطح گویش‌وران بومی برسند. طول زمان به عواملی نظیر سن شروع، نوع برنامهٔ مدرسه و همچنین عوامل اجتماعی - فرهنگی و ویژگی‌های فردی فراگیران ارتباط دارد (کالیر، ۱۹۸۹). حتی در برنامه‌های غوطه‌وری که به چند فرهنگی دانش‌آموزان منجر می‌شود ۶ سال آموزش نیاز است (مایر^۴، ۲۰۱۰). عقاید و نظرات ما در زندگی در سن ۸ یا ۹ سالگی شکل می‌گیرد (دون، ۲۰۱۸).

برای اعتبار بخشی داده‌ها از شاخص‌های گوبا و لینکلن^{۸۵} (۱۹۹۴؛ به نقل از محسن پور، ۱۳۹۰) استفاده شد. این امر با استفاده از روش‌های اعتبار پذیری و انتقال پذیری از طریق خودبازبینی پژوهشگران و همسوسازی داده‌ها و اعتماد پذیری از طریق هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران انجام شد.

بر اساس جدول ۵ کدهای گزینشی حاصل شده از کدهای باز و کدهای محوری شامل «یادگیری زود هنگام فرهنگ زبان دوم»، «ارتباط زبان بین‌المللی و فرهنگ در مفهوم دهکدهٔ جهانی»، «نقش لهجه در پذیرش یادگیرنده در فرهنگ جامعهٔ خارجی و تأکید بر آموزش زود هنگام»، «توانش بین فرهنگی»، «آگاهی فرهنگی - انتقادی»، «اهمیت جایگاه معلمان و متخصصان در آموزش زبان انگلیسی و فرهنگ آن» و «زمان مورد نیاز برای شکل‌گیری فرهنگ زبان اول و دوم در زبان آموز» است.

در بررسی‌ها مشخص شد که در تعدادی از مطالعات سنتز پژوهی و مروری به محدودهٔ سنی مناسب شروع آموزش زبان خارجی اشاره شده بود. در مقابل، در مطالعات کیفی و پیمایشی تأثیر عوامل مهم فرهنگی در آموزش زبان خارجی بررسی شده بود، ولی محدودهٔ سنی مناسبی پیشنهاد نشده بود.

جدول ۶. چگونگی توزیع محدودهٔ سنی مناسب با توجه به عوامل فرهنگی در هر گروه از پژوهش‌ها

نوع پژوهش	سنتز پژوهی	مروری	کیفی	کمی
سن مطلوب / محدودهٔ سنی مناسب	۱۲	۳-۵	--	--

همان‌طور که در جدول دیده می‌شود در مطالعات سنتز پژوهی با توجه به عوامل فرهنگی محدودهٔ سنی زیر ۱۲ سال و در پژوهش‌های مروری محدودهٔ سنی ۳-۵ سال پیشنهاد شده است. البته این نکته را باید یادآور شد که تعداد کل مطالعات سنتز پژوهی دو پژوهش بوده که از این میان فقط یک پژوهش محدودهٔ سنی زیر ۱۲ سال را مناسب شروع آموزش زبان خارجی اعلام کرده است. همچنین ۱۳ مطالعهٔ

مروری به دو گروه تقسیم شدند که شامل مطالعاتی بودند که به جنبه‌های گوناگون عوامل فرهنگی بدون پیشنهاد سن خاصی اشاره کرده‌اند و گروه دوم شامل مطالعاتی که به صورت صریح یا ضمنی سن یا محدوده سنی مشخصی را پیشنهاد کرده‌اند. در گروه اول ۴ پژوهش و در گروه دوم ۹ پژوهش وجود دارد. در دو پژوهش به سنین بالاتر از ۱۲ سالگی اشاره شده است، در حالی که در ۷ پژوهش دیگر محدوده سنی خاصی را برای فراگیری (یادگیری) زبان دوم یا خارجی مشخص کرده‌اند. در این ۷ مطالعه مروری در دو پژوهش به محدوده سنی ۶-۷ و ۸-۹ و پنج پژوهش دیگر به ترتیب به محدوده سنی ۶-۷، ۳-۶، ۳-۵، ۳-۶ و ۳-۷ اشاره شده است. محدوده سنی مشترک در بین این پنج پژوهش ۳-۵ سال است. این محدوده سنی با توجه به تقسیم‌بندی اتحادیه اروپا^{۸۶} (۲۰۲۰) به محدوده سنی «یادگیرندگان کم‌سن و وسال»، بین ۳-۶ ساله، اشاره دارد. ملاحظه می‌شود یافته‌های مطالعات مروری قوت بیشتری به یافته‌های مطالعات سنتز پژوهی دارد.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد محدوده سنی مورد نظر متخصصان ۳-۵ است. این یافته در واقع در راستای ترویج و تقویت توانش بین‌فرهنگی در ایران است که جهت‌گیری آن پیشرفت و تقویت یادگیری در بخش ارتباطات بین‌المللی است. توانش بین‌فرهنگی در واقع بر اهمیت توجه به هر دو فرهنگ زبان اول و زبان دوم اشاره دارد. بر اساس یافته‌ها شناخت فرهنگ دوم به پذیرفتن فرهنگ زبان دوم منجر نمی‌شود، بلکه باعث شناخت فرهنگ خودی برای فهم فرهنگ زبان دوم می‌شود. به همین علت است که دانش‌آموزان نیازمند معلمانی‌اند که اشراف لازم را به فرهنگ هر دو زبان (زبان اول و زبان دوم/ خارجی) داشته باشند و با بیان تفاوت‌های فرهنگی و زبانی از خودباختگی فراگیران در مقابل فرهنگ زبان انگلیسی جلوگیری کنند. در واقع تأکید متخصصان بر گنجاندن فرهنگ بومی فراگیران در محتوای آموزشی به همین علت است. بر اساس یافته‌ها یادگیری زود هنگام زبان دوم به زبان آموز در فهم فرهنگ‌های گوناگون و ارزش‌های آن فرهنگ‌ها کمک می‌کند. معلمان در کلاس‌های درس بایستی شرایطی را فراهم کنند که «سواد انتقادی - فرهنگی» در کودکان رشد کند. کتاب‌های درسی باید شامل محتوایی باشند که مرتبط با زندگی محلی یادگیرندگان و فرهنگ زبان دوم نیز باشد. چانینفا^{۸۷} و همکاران (۲۰۲۰) نیز در تأیید این موضوع اظهار کرده‌اند که کودکانی که بیش از یک زبان می‌دانند با مشکل ارتباطی مواجهه نمی‌شوند. کودکانی که در سنین پایین زبان خارجی را می‌آموزند به فهم فرهنگی می‌رسند

و در واقع به دید فرهنگی وسیع‌تری دست می‌یابند. این وسعت دید فرهنگی کودکان را به رشد رفتار خود توانمند می‌کند به نحوی که نگرش جدیدی در آن‌ها به وجود می‌آورد که به رفتار مداراگرانه با سایر فرهنگ‌های منجر می‌شود.

در سند برنامه درسی ملی در بخش حوزه یادگیری زبان خارجی به موضوع «بین‌فرهنگی» پرداخته شده است. در این راستا چستن (۱۳۷۸) اظهار کرده است که زمانی باید آموزش زبان خارجی به منظور ایجاد «توانش ارتباطی بین‌فرهنگی» آغاز شود که هنوز موانع شخصیتی و چهارچوب اجتماعی کودکان به حدی نرسیده است که مانعی در راه ایجاد چنین مهارت‌هایی باشد. در واقع برای ایجاد مهارت‌های توانش بین‌فرهنگی بایستی زمانی آموزش زبان خارجی شروع شود که مانع شخصیتی به وجود نیامده باشد یا چهارچوب اجتماعی کسب‌شده یادگیرنده مانع ایجاد ارتباط بین‌فرهنگی نشود. گودمن^{۸۸} (۱۹۶۴) و پورتر^{۸۹} (۱۹۷۱) شواهدی را ارائه کرده‌اند که نشان می‌دهد نگرش کودکان به نژاد خود و سایر گروه‌ها از سنین پیش‌دبستانی شروع می‌شود. تورمن و لويس^{۹۰} (۱۹۷۹)؛ به نقل از رمزی^{۹۱}، (۱۹۸۲) بیان کرده‌اند که نوزادان تفاوت میان اشیاء را می‌فهمند و کودکان کم‌سن‌وسال کلیشه‌های منفی را جذب می‌کنند. لینچ و هانسون^{۹۲} (۱۹۹۸) نیز بر این باورند که فهم فرهنگی در خصوص فرهنگ اول زود اتفاق می‌افتد و تا سن پنج‌سالگی کامل می‌شود. همچنین در ادامه به این نکته اشاره می‌کنند که کودکان الگوی فرهنگی جدید را خیلی راحت‌تر از بزرگسالان فرامی‌گیرند. چانیفا و همکاران (۲۰۲۰) نیز تأکید کرده‌اند که یادگیری زبان دوم در سن پایین به افزایش توانایی خلاقیت و انجام دادن فعالیت‌های هم‌زمان^{۹۳} منجر می‌شود، به نحوی که کودک به فهم وسیع‌تری از فرهنگ می‌رسد. استوارت^{۹۴} (۲۰۰۵) بر این باور است که آموزش زبان خارجی در سال‌های اولیه باعث ارتباط کودک با گویشوران سایر زبان‌ها می‌شود و در نتیجه به رشد درک سایر فرهنگ‌ها و کسب دیدگاه‌های فرهنگی در کودک می‌انجامد.

گلور^{۹۵} (۱۹۹۶)، پالمر^{۹۶} (۱۹۹۰) و رمزی و میرز^{۹۷} (۱۹۹۰) در مطالعات دیگری نشان داده‌اند که کودکان سه‌ساله تفاوت‌هایی مانند رنگ پوست، چشم و مو را تشخیص می‌دهند و هویتشان را در مقایسه خود و دیگران به‌عنوان بخشی از جامعه‌پذیری گسترش می‌دهند. کودکان با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود یاد می‌گیرند که به گروه خاصی تعلق دارند. کودکان از طریق

مشاهده عکس‌العمل افراد نزدیک به خود و پاسخ‌های آن‌ها به تفاوت‌ها متوجه ارزش‌گذاری آن‌ها می‌شوند. احساسات مثبت و منفی در کودکان با توجه به تفاوت‌هایی که مشاهده می‌کنند گسترش می‌یابد. این احساسات داوری‌های یک‌طرفه و متعصبانه‌ای را شکل می‌دهد که به قالب‌بندی مفاهیم منفی منجر می‌شود. برای مثال، کودکان ترجیحات نژاد خود را در انتخاب عروسک نشان می‌دهند و از گرفتن دست کودکی که از نژاد دیگری است پرهیز می‌کنند (گلور، ۱۹۹۶).

تعدادی از نظریه‌پردازان کودکان کم‌سن‌وسال بر این باورند که گسترش رفتار مهربانی و بخشندگی یکی از پیشرفت‌های زود هنگام کودک است (مویر، ۲۰۰۴). طبق پژوهش رمزی (۲۰۰۸) نیز در سن سه‌سالگی یا چهارسالگی پایه‌های تشخیص جنسیت و هویت نژادی در کودک شروع می‌شود و برنامه‌های زود هنگام در کودکی بهترین امکان برای شروع آموزش چندفرهنگی است. نیکولوف و جیگونوویچ (۲۰۰۶) بر این باورند که یادگیری زود هنگام زبان انگلیسی مزایای بسیاری دارد، از آن جمله «آشنایی بهتر با مهارت‌های زبانی» و «داشتن نگرش مناسب به زبان‌ها، مردم و فرهنگ‌های دیگر». این امر مستلزم آن است که معلمان آموزش کافی دیده باشند و کلاس‌هایی را با تعداد محدودی دانش‌آموز داشته باشند (الیاسین^{۹۸}، ۲۰۲۱).

این یافته‌ها در واقع سازگار با یافته این پژوهش است که در آن سن مناسب شروع آموزش زبان خارجی زیر ۱۲ سال، با توجه بیشتر به محدوده سنی ۵-۳، دانسته شد. در سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو)^{۹۹} (۲۰۱۵) زبان از عناصر اساسی آموزش بین‌فرهنگی دانسته می‌شود که به فهم گروه‌های گوناگون از یکدیگر می‌انجامد و باعث می‌شود آن‌ها به حقوق اساسی یکدیگر برای رسیدن به جهانی نو احترام بگذارند. هلمز^{۱۰۰} (۱۹۹۵) باور دارد که تعصبات در دوران کودکی بسیار کم است، اما ابود^{۱۰۱} (۱۹۸۸) با این گفته هلمز مخالف است. از نظر او کودکان به صورت فزاینده آگاهی درست را در خود رشد می‌دهند و هویت خود را می‌سازند. به این معنا که کودکان کم‌سن‌وسال احساسات مثبت فزاینده‌ای در خصوص گروهی که در آن رشد می‌کنند دارند و هم‌زمان احساس منفی به افراد خارج از گروه خود را افزایش می‌دهند. پانچو و شبازیان^{۱۰۲} (۲۰۱۲) در تأیید یافته این پژوهش اظهار می‌کنند که نیاز جدی برای ایجاد محیط بین‌فرهنگی مثبت و احترام‌آمیز در کلاس‌های دوران اولیه

کودکی دیده می‌شود، چراکه آگاهی، خودشناسی، دانش گروه‌های مسلط و یک‌طرفه در این کودکان در حال ظهور است. عبدالله^{۱۰۳} (۲۰۰۹) نیز بر آموزش چندفرهنگی در کودکان کم‌سن و سال تأکید می‌کند، چراکه این آموزش به احترام و پذیرش تفاوت‌های میان افراد منجر می‌شود.

کودکان بایستی مجهز به مهارت‌هایی شوند که در نهایت به «توانش ارتباطی بین‌فرهنگی» منجر می‌شود. این توانش به معنای تسلط فرهنگ زبان مقصد نیست، بلکه مجهز شدن به توانش ارتباطی فرهنگی به مهارت‌های ارتباط بین‌فرهنگی یادگیرندگان می‌انجامد (نظری و نظری، ۱۳۹۰). نظری و نظری بر این باورند در صورتی که فرد مهارت‌های توانش فرهنگی را داشته باشد، ابتکار عمل را به دست می‌گیرد و در نهایت امکان ارتباط موفق به وجود می‌آید، چراکه این افراد از مشکلات و سوء تفاهمات بین‌فرهنگی آگاه‌اند و در پی برطرف کردن آن پیچیدگی‌ها بر خواهند آمد. در واقع فراگیران با «فرهنگ سومی» روبه‌رو می‌شوند که ناشی از کنش‌ها و واکنش‌های میان فرهنگ‌های مورد نظر است. تاج‌آبادی و آقا گل‌زاده (۱۳۹۱) مانند چستین باور دارند که «توانش ارتباط بین‌فرهنگی» بایستی قبل از به‌وجود آمدن اجتناب و خودبینی فرهنگی زبان‌آموزان رخ دهد، چراکه بر اساس آنچه اسمال^{۱۰۴} (۲۰۰۸) می‌گوید، در خودبینی فرهنگی زبان‌آموز فرهنگ دیگری را پست‌تر از فرهنگ خود می‌داند و فرهنگ خود را بر فرهنگ‌های دیگر برتر می‌شمارد. از آثار منفی این موضوع آن است که کودک به شکلی نامعقول سطح اجتماعی، امنیتی و رفاهی پایینی را برای سایر فرهنگ‌ها در نظر می‌گیرد و در نتیجه به افراد جامعه دیگر دیدی منفی پیدا می‌کند. چنین برداشتی مانع از ایجاد مهارت‌های ارتباط بین‌فرهنگی با سایر جوامع می‌شود.

نگرانی که در بخش آموزش فرهنگ زبان دوم وجود دارد استیلاي فرهنگ زبان خارجی بر زبان اول است. بایرام (۲۰۱۳) اظهار می‌کند که هرچند اکثر متخصصان بر این نکته اتفاق نظر دارند که به علت گسترش زبان انگلیسی به‌منزلهٔ زبان بین‌المللی آموزش زبان خارجی می‌تواند به‌صورت بالقوه تهدیدی برای ملی‌گرایی و نقش‌های ملی مدرسه باشد، اما نباید این حقیقت را نادیده گرفت که آموزش زبان خارجی بین‌فرهنگی می‌تواند باعث تقویت ملیت‌گرایی یادگیرندگان شود. مک‌کی (۲۰۰۴) زبان انگلیسی را زبانی بین‌المللی می‌داند که در ارتباط با توانایی فرد در درک فرهنگ خودی سهم دارد و به همین

سبب بر فرهنگ زبانی فراگیران زبان خارجی غلبه ندارد. پیمان و همکاران (۲۰۱۶) به معضلات مرتبط با فرهنگ اشاره کرده‌اند که برای حل آن بایستی فرهنگ را به روشی آموزش داد که سازگار با نیازهای جهانی و محلی باشد و به‌نوعی یادگیرندگان به فهم فرهنگ جهانی دست یابند، البته نه به بهای ازدست‌دادن فرهنگ خودی. فراگیران زبان خارجی بایستی برای ایجاد ارتباط موفقیت‌آمیز با هنجارهای فرهنگی جامعه گویشوران زبان خارجی آشنا باشند (اکبری، ۲۰۰۸). کروزت و لیدیکوت (۲۰۰۰) به یادگیری زبان خارجی به این علت اهمیت می‌دهند که فرصت خوبی را برای خودآگاهی فرهنگی و ارتقا آن برای یادگیرندگان فراهم می‌کند. بایرام (۱۹۹۷)، کراوفورد-لانگ و لانگ^{۱۰۵} (۱۹۸۴)، سیلیه^{۱۰۶} (۱۹۸۸) و کرامش (۱۹۹۳) بر این نکته تأکید می‌کنند که یادگیری فرهنگ طی فرایندی صورت می‌گیرد که مراحل آن شامل موارد زیر است: ۱. کشف فرهنگ خود؛ ۲. کشف ارتباط بین زبان و فرهنگ؛ و ۳. یادگیری مکاشفه‌ای.

در نتیجه‌گیری می‌توان چنین گفت که علاوه بر اینکه بر اساس سند برنامه درسی دانش‌آموزان در هنگام فارغ‌التحصیلی بایستی خواندن و درک متون ساده تخصصی و نوشتن مقاله را بدانند باید قادر به ایجاد ارتباط بین فرهنگی با سایر جوامع برای تعامل نیز باشند. به همین علت با توجه به نتایج سنتز پژوهی حاضر پیشنهاد می‌شود سن شروع زبان‌آموزی به زیر ۱۲ سال کاهش یابد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع REFERENCES

- تاج‌آبادی، فرزانه و آقا گل‌زاده، فردوس. (۱۳۹۰). آموزش زبان‌های خارجی در پرتو چالش‌های تدریس فرهنگ. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱)، ۳۷-۵۵.
- چستن، کنت. (۱۳۷۸). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم: تئوری و عملی (ترجمه محمود نورمحمدی). انتشارات رهنما.
- رستم‌بیک تفرشی، آتوسا و احمد رضانی واسوکلایی. (۱۳۹۱). نقش فرهنگ در آموزش زبان خارجی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، (۱۲)، ۱۵-۳۴.
- زارعی، غلام‌رضا، خالصی، محمود و قاسمیان، حسین. (۱۳۹۷). جهت‌داری فرهنگی زبان انگلیسی در فرایند جهانی‌شدن: بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های آموزشی اینترنتی. فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی، (۱۰)، ۱۷۸-۱۵۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. نشر دوران.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.
- <https://mebtadaei.yazdedu.ir/documents/110271/0/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87%20%D8%AF%D8%B1%D8%B3%DB%8C%20%D9%85%D9%84%DB%8C%2B%20%D8%A7%D8%B3%D9%86%D8%A7%D8%AF.pdf?version=1.0&t=1467084820547>.
- صالحی، مهدی، فتحی واجارگاه، کوروش، قهرمانی، محمد و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۵). تجارب اعضای هیئت‌علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه. یک مطالعه کیفی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، (۴)، ۷۷-۵۵.
- طاهری، پریسا، شیروان، مجید الهی و قنسولی، بهزاد. (۱۳۹۴). بررسی آشنایی مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین‌فرهنگی. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، (۴۸)، ۷۸-۹۱.
- طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۱۲۲)، ۹۲-۱۱۶.
- محسن‌پور، محدثه. (۱۳۹۰). ارزشیابی داده‌های کیفی. بیهق، (۲)، ۵۰-۵۵.
- نظری، سارا و نظری، محمود. (۱۳۹۰). توانش بین‌فرهنگی در آموزش زبان‌های خارجی، چالش یا ضرورت؟ پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱)، ۹۵-۱۰۹.

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 1(12), 175-159.
- Aboud, F. (1988). *Children und prejudice*. Basil Blackwell.
- Akbari, R. (2008). Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
- Alptekin, C. (2005). *Dual Language Instruction: Multiculturalism through a lingua franca*. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogaziçi University.
- Al-Yaseen, W. (2021). Teaching English to young children as an innovative practice: Kuwaiti public kindergarten teachers' beliefs. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1930492>
- Baxter, J. (1980). Interactive listening. In L. Smith. (Ed.), *Reading in English as an International Language* (pp.103-110). Pergamon Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development; Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Blackford, K., Olmstead, G. & Stegman, C. (2012). Teacher Licensure and Qualified Teachers: Are Certification Examinations Enough? *American Journal of Educational Studies*, 1(5), 5-18.
- Bongaerts T. Planken B., & Schils E. (1995). Can late starters attain a native accent in a foreign language: A test of the Critical Period Hypothesis. In D. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition* (pp. 30-50). Multilingual Matters.
- Bressler, C. E. (2007). *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice* (4th ed). Prentice-Hall.
- Byram, M & Planet, M. T. (2000). *Social Identity and European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Council of Europe Publishing.

- Byram, M. & M. Fleming. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2013). Language Teaching and Its Contexts. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 1-26.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge university press.
- Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the health professions*, 25(1), 12-37.
- Chanifa, A. M., Redjeki, E. S. & Dayati, U. (2020). Benefits of Teaching Foreign Language for Early Childhood. In *6th International Conference on Education and Technology* (pp. 112-115). Atlantis Press.
- Clouet, R. (2006). Between one's own Culture and the Target Culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum*, 3(5), 53-62.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617-644.
- Copland, F., & Garton, S. (2014). Key themes and future directions in teaching English to young learners: Introduction to the special issue. *ELT journal*, 68(3), 223-230.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Companion volume). Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Crawford-Lange, L. M. & Lange D. L. (1984). Doing the unthinkable in the Second Language Classroom. In T. V. Higgs (Ed.) *Teaching for Proficiency, the organizing principles: The ACTFL Foreign Language Education Series* (pp. 139-177). National Textbook.
- Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (2000). *Teaching Culture as an Integrated Part of Language: Implications for the Aims, Approaches and Pedagogies of Language Teaching*. Applied Linguistics Association of Australia.
- Crystal, D. (1997). *Cultural Diplomacy at the Crossroads: Cultural Relations in Europe and the Wider World*. Wilton House.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2014). The ideal L2 self, self-regulatory strategies and autonomous learning: A comparison of different groups of English language learners. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp.73-86). Multilingual Matters.
- Dehghan, F., & Sadighi, F. (2011). On the Cultural Schema and Iranian EFL Learners' Reading Performance: A Case of Local and Global Items. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 97-108.
- Dolean, D. D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 706-719.
- Dunn, O. (2018). *How Young children Learn English as another Language*. *Learn English Family*. British Council.
- Espinosa, L. M. (2014). *Second Language Acquisition in Early Childhood*. *Early childhood education*. Publishing Group.
- First discoverers. (n.d). *Different Cultures and Foreign Languages in Early Years*. <https://www.firstdiscoverers.co.uk/different-cultures-foreign-languages-early-years>.
- Genec, B. & Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Genesee, F. (2004). What do We Know About Bilingual Education for Majority Language Students? In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Blackwell.
- Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2011). Foreign language learning during childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 872-876.
- Glover, A. (1996). Children and bias. In B. Creaser & E. Dau (Eds), *Anti-Bias Approach in Early Childhood* (pp. 1-16). Harper Educational.
- Goodman, M. (1964). *Race Awareness in Young Children* New York. Macmillan.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
- Hejazi, M., Ghonsooly, B., Pishghadam, R., & Ahmadi, H. S. (2015). Home culture attachment and comprehending L2 written texts: A study on EFL learners in Iran. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 383.-390.

- Hinkel, E. (2012). Language Learning and Language Culture in changing world. *Applied Research in English*, 1(2), 45-56.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classroom: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Hoff, H. E. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualizations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74.
- Holmes, R. M. (1995). *How Young Children Perceive Race* (SAGE Series on Race and Ethnic Relations, Vol. 12). SAGE.
- Huang, B. H. (2015). A synthesis of empirical research on the linguistic outcomes of early foreign language instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 257-273.
- Jalali, S., Sa'd, H. T. (2014). Culture in ELT: A Probe into Iranian EFL Teachers' Perspectives. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(3), 15-28.
- Jenkins, J. (2009). *World English's: a resource book for students* (2nd ed.). Routledge.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334.
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. *ECNU Review of Education*, 3(3), 519-541.
- Kocaman, O., & Kocaman, N. (2012). Age factor in foreign language education at preschool level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 168-177.
- Kourova, A., & Modianos, D. (2013). Inter-cultural awareness and its role in enriching students' communicative competence. *The International HETL Review*, 2013, 60-70.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Krasner, S. D. (1999). *Sovereignty: organised hypocrisy*. Princeton University Press.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri (Educating and families' options in respect to preschool foreign language education)* [Master's thesis,]. Çukurova Üniversitesi.
- Lin, L. (2009). Second language learners' identity toward their home culture: Adding pragmatic knowledge to language learning curriculum. *Asian Social Science*, 5(8), 43-51.
- Lynch, E. & Hanson, M. (Eds.) (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (2nd ed.). Paul H. Brookes.
- McKay, S. L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL matters*, 13(4), 1-4.
- McKay, S.L. (2004). Western Culture and the Teaching of English as an International Language. *English Teaching Forum, Online*, 42(2), 10-14.
- Meier, G. S. (2010). Two-way Immersion Education in Germany: Bridging the Linguistic gap. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 419-437.
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT journal*, 55(4), 339-347.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent, and experience in second language acquisition. An integrated approach to critical period inquiry*. Multilingual Matters.
- Moyer, A. (2018). An Advantage for Age? Self-Concept and Self-Regulation as Teachable Foundations in Second Language Accent. *CATESOL Journal*, 30(1), 95-112.
- Newton, J., Yates, E., Shearn, S. & Nowitzki, W. (2010). *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*. Ministry of Education. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/76637/introduction>.
- Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*, 26, 234-260.
- Niu, Ch. (2015). *A Quasi-Experimental Study of Teaching Intercultural Sensitivity on Foreign Language Learning Motivation* [Doctoral dissertation, Western Kentucky University]. <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=diss>.

- Nunan, D. (2000). *Autonomy in language learning* [conference presentation]. The ASOCOPI 2000 conference, Cartagena, Columbia.
- Palmer, G. (1990). Preschool children and race: an Australian study. *Australian Journal of Early Childhood*, 15(2), 3-8.
- Pease-Alvarez, L., & Hakuta, K. (1992). Enriching our views of bilingualism and bilingual education. *Educational Researcher*, 21(2), 4-19.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31.
- Peirce, C. S. (1868). Questions concerning certain faculties claimed for man. *The Journal of Speculative Philosophy*, 2(2), 103-114.
- Peterson, R. A., & Anand, N. (2004). The Production of Culture Perspective. *Annual Review of Sociology*, 30, 311-334.
- Peyman, N., Ghafar Samar, R., Akbari, R., & Kiany, G. R. (2016). Intercultural language education and home culture concerns: a framework for local material design. *Journal of Globalization Studies*, 7(2), 68-85.
- Piaget, J. (1951). *The Origins of Intelligence in Children*. International universities Press.
- Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011). Home culture attachment and access to social/cultural capital: A case of Iranian English foreign language teachers. *African Journal of Social Sciences*, 1(3), 56-65.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. *Applied Research on English Language*, 1(1), 57-71.
- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 23-29.
- Porter, J. D. R. (1971). *Black Child, White Child: The Development of Racial Attitudes*. Harvard University Press.
- Pulverness, L. (2003). What Culture? Which Culture? Cross-Cultural Factors in Language Learning. *ELT Journal*, 46(2), 127-144.
- Ramsey, P. G. (1982). Multicultural Education in Early Childhood. *Young Children*, 37(2), 13-24.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11(4), 206-214.
- Ramsey, P. G., & Myers, L. C. (1990). Salience of race in young children's cognitive, affective, and behavioral responses to social environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(1), 49-67.
- Rao, Z. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in the EFL classroom. *System*, 30(1), 85-105.
- Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In R. C. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 27-50). Center for Applied Linguistics.
- Seelye, H. N. (1988). *Teaching Culture, Strategies for Intercultural Communication*. National Textbook Company.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356-382.
- Sigirtmac, A., & Özbek, S. (2009). Teaching English in Early Childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(1), 107-122.
- Small, L. (2008). *Teaching how to think about culture in English language courses*. www.adm.fukuoka.ac.jp/fu844/home2/Ronso/.../L4002_0349.pdf.
- Smith, M. S. (1983). Cross-linguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192-199. <https://doi.org/10.1093/applin/4.3.192>
- Stewart, J. H. (2005). Foreign language study in elementary schools: Benefits and implications for achievement in reading and math. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 11-16.
- Swales, J. (1997, March 6-9). *English triumphant, ESL leadership, and issues of fairness* [conference presentation]. The 19th annual Language Testing Research Colloquium. Orlando, FL, USA. https://cdn.ymaws.com/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ltrc_past_year_programs/ltrc1997orlandoprogram.pdf
- Tang, R. (1998). The place of "culture" in the foreign language classroom: A reflection. *The internet TESL journal*, 5(8). <http://iteslj.org/Article/Tang-Culture.html>.
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Position Paper on Education Post*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf>.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across Cultures*. The Guilford Press.
- Tomalin, B. (2008). *Culture — The Fifth Language Skill*. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/culture-fifth-language-skill>

- Tseng, Y. (2002). A Lesson in Culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.11>
- Twyford, C. W. (1987). *Age-Related Factors in Second Language Acquisition*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Wheaton, MD.
- Walker, R. (2001). International intelligibility. *English Teaching Professional*, 2001(21), 10-13.
- Wei, Y. (2005). Integrating Chinese culture with TEFL in Chinese classroom. *Sino-US English Teaching*, 2(7), 55-58.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford.
- Wintergerst, A. C. & McVeigh, J. (2011). *Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*. Pearson Education.
- Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied psycholinguistics*, 14(4), 423-444.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--|----------------------------|---|
| 1. Brown | 35. Huang | 72. Tseng |
| 2. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) | 36. Dorin | 73. Genc & Bada |
| 3. Kim | 37. Collier | 74. Crozet & Liddicoat |
| 4. Goode | 38. Twyford | 75. Ho |
| 5. Ting-Toomey | 39. Hartas | 76. Newton |
| 6. Peterson & Anand | 40. Nikolov & Djigunovic | 77. Siegal |
| 7. Giddens | 41. Espinosa | 78. Alptekin |
| 8. Wei | 42. Cameron | 79. Crystal |
| 9. designative | 43. Moyer | 80. Kramsch |
| 10. Nida | 44. Dunn | 81. Modiano |
| 11. Jiang | 45. Mckay | 82. Pulverness |
| 12. Boltan | 46. Copland & Garton | 83. Niu |
| 13. Byram | 47. open coding | 84. Meier |
| 14. Planet | 48. xial coding | 85. Guba and Lincoln |
| 15. Feleming | 49. selective coding | 86. Council of Europe |
| 16. Hoff | 50. Sigirtmac & Ozbek | 87. Chanifa |
| 17. Wintergerst and McViegh | 51. Küçk | 88. Goodman |
| 18. Schumann | 52. Yellanda | 89. Porter |
| 19. Krasner | 53. Blackford | 90. Thurman & Lewis |
| 20. Tomalin | 54. Bialystok | 91. Ramsey |
| 21. Tang | 55. Genesee | 92. Lynch and Hanson |
| 22. first discoverers | 56. Pease-Alvarez & Hakuta | 93. multi-tasking |
| 23. Chalmers | 57. Bressler | 94. Stewart |
| 24. Yabesh | 58. Sweles | 95. Glover |
| 25. Elzevier | 59. Walker | 96. Palmer |
| 26. ScienceDirect | 60. Widdowson | 97. Myers |
| 27. Magiran | 61. Smith | 98. Al-Yaseen |
| 28. SID | 62. Nunan | 99. United Nation Educational, Scientific, and Cultural Organazation (UNESCO) |
| 29. Scopus | 63. Baxter | 100. Holmz |
| 30. Gough | 64. Jenkins | 101. Aboud |
| 31. Noormags | 65. Csizer & Kormos | 102. Panciao & Shabazian |
| 32. Cambridge University Press | 66. Bongaerts | 103. Abdullah |
| 33. Hinkel | 67. Lin | 104. Small |
| 34. Orhan Kocaman & Nurgül Kocaman | 68. Kourova & Modianos | 105. Crawford-Lange & Lange |
| | 69. Clouet | 106. Seelye |
| | 70. Peirce, C. S | |
| | 71. Peirce, B. N. | |

Optimal age to start teaching a foreign language (with an emphasis on Teaching English as a Foreign Language) considering cultural factors: A research synthesis

- Vidā Rahimineghād (PhD), Research Institute for Education, Organization for Educational Research and Planning (OERP)¹
- Mohammadreza Anāni Sarāb (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran²

Abstract

The optimal age to start teaching a foreign language is one of the most challenging topics in foreign language education, especially when the role of culture in such education is discussed. The aim of this research was to identify the optimal age range for foreign language education (focusing on English) and considering the cultural factors. The method adopted in this study was synthesis of the related studies. In the first stage of research synthesis, through electronic search of the databases over a time period starting from 1961 to 2020, 81 sources were identified as the research population. Subsequently, through two round of purposeful sampling 19 studies were selected for the next stage. In the second stage, the selected researches were analyzed using the physiological analysis tables. The results of the analysis were entered into the synthesis stage, which has two sub-stages of aggregate and combined synthesis. In the synthesis stage, the data were integrated with the purpose of coding, which resulted in open, axial and selective codes. The selective codes included the intercultural competence, cultural-critical awareness, early learning of second language culture, and the time required for the formation of the first and second language culture. The findings indicated that the majority of researchers whose studies were reviewed conceded that the optimal age range to start teaching a foreign language considering cultural factors is the age range below 12 years preferably young children of 3 to 5 years old. The results of the present study could be used by foreign language education policy makers.

Keywords

Foreign Language Education, Age, Intercultural Competence, Communicative Approach, Research Synthesis

E-mail: 1. vrahiminejad@yahoo.com (Corresponding Author)

2. reza_ananisarab@yahoo.co.uk