



The Significance of linguistic Imperialism and Globalization in the Educational Content of English Language in Iran: An In-depth Analysis of the Views of Language Teachers and the Top Documents of the Islamic Republic of Iran System in Addressing the Challenges and Cultural Domination of the West

Mustafa Rafiei¹, Hasan Soleimani^{2*}, Hamed Barjesteh³

Received:2024/02/05
Accepted:2024/03/18

Research Article

Abstract

The study has investigated the perception of Iranian EFL teachers and policymakers towards linguistic imperialism and globalization in the English language teaching curriculum and the relationship between contextual factors and the attitude toward linguistic imperialism. To conduct this research, 674 Iranian EFL teachers and eight high-ranking officials of Iran responsible for designing and compiling national documents in the Expediency Recognition Council, the Cultural Revolution Council, and the Ministry of Science, Research, and Information Technology were invited to participate in the research. Using structural equation modeling, the collected quantitative data was analyzed and the content analysis method was used for qualitative data. The findings showed the significant influence of cultural and contextual factors in shaping the attitude of educators and policymakers toward linguistic imperialism. This research underscores the importance of cultural and contextual factors in language education policies. It suggests an approach to preserve students' cultural and linguistic identity while learning English as a global language. This approach can help students increase their language skills and, at the same time, facilitate international communication. Therefore, the members of society, specifically the planners, teachers, language learners, and parents, should pay attention to the nature and cultural, social, and political consequences of this language rather than consider it as a neutral communication tool.

Keywords: English language teaching; English language hegemony; Globalization; Language imperialism; Language teaching curriculum

Rafiei, M., Soleimani, H., & Barjesteh, H. (2024). The Significance of linguistic Imperialism and Globalization in the Educational Content of English Language in Iran: An In-depth Analysis of the Views of Language Teachers and the Top Documents of the Islamic Republic of Iran System in Addressing the Challenges and Cultural Domination of the West . *Journal of Political and International Research*, 15(57), pp 15-30.

¹ Student, Department of English Language and Literature, Ayatollah Amoli Branch, Islamic Azad University, Amol, Iran.
rafiei.mostafa6361@gmail.com

² Associate Professor, Department of Applied Linguistics, Payam Noor University, Tehran, Iran. (Corresponding author) h_soleimanis@pnu.ac.ir

³ Associate Professor, Department of English Language and Literature, Ayatollah Amoli Branch, Islamic Azad University, Amol, Iran ha_bar77@yahoo.com



امپریالیسم زبانی و جهانی‌شدن در محتوی آموزشی زبان انگلیسی در ایران: تحلیل دیدگاه آموزگاران زبان و اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران در مواجهه با چالش‌ها و سلطه فرهنگی غرب

مصطفی رفیعی^۱، حسن سلیمانی^{۲*}، حامد برجسته^۳

مقاله پژوهشی	تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۰۶
	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی برداشت آموزگاران زبان انگلیسی ایرانی و همچنین سیاست‌گذاران نسبت به پدیده امپریالیسم زبانی و جهانی‌شدن در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی و ارتباط بین عوامل زمینه‌ای و نگرش امپریالیسم زبانی پرداخته است. برای انجام این پژوهش، ۶۷۴ آموزگار زبان انگلیسی ایرانی و هشت نفر از مقامات عالی‌رتبه ایران که مسئول طراحی و تدوین اسناد ملی در مجمع تشخیص مصلحت نظام، شورای انقلاب فرهنگی و وزارت علوم و تحقیقات و فناوری اطلاعات هستند برای شرکت در پژوهش دعوت شدند. با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱، داده‌های کمی جمع‌آوری شده تجزیه و تحلیل شد و برای داده‌های کیفی از روش تحلیل محتوا استفاده شد. یافته‌ها تأثیر قابل توجه عوامل فرهنگی و زمینه‌ای را در شکل‌دادن به نگرش آموزگاران و سیاست‌گذاران نسبت به امپریالیسم زبانی نشان داد. به‌منظور حفظ هویت فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان همراه با یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی، این رویکرد می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا به افزایش مهارت‌های زبانی خود بپردازند و همزمان ارتباطات بین‌المللی را تسهیل نماید. بنابراین اعضای جامعه و به‌طورخاص برنامه‌ریزان، آموزگاران، زبان‌آموزان و والدین باید به ماهیت و پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این زبان توجه داشته باشند و آن را ابزار ارتباطی بی‌طرف تلقی نکنند.

واژگان کلیدی: جهانی‌شدن، امپریالیسم زبانی، برنامه درسی آموزش زبان، آموزش زبان انگلیسی، هژمونی زبان انگلیسی

رفیعی؛ مصطفی، سلیمانی؛ حسن، برجسته؛ حامد (۱۴۰۲). امپریالیسم زبانی و جهانی‌شدن در محتوی آموزشی زبان انگلیسی در ایران: تحلیل دیدگاه آموزگاران زبان و اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران در مواجهه با چالش‌ها و سلطه فرهنگی غرب. فصلنامه تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، شماره ۵۷، صفحات ۳۰-۱۵.

^۱ دانشجوی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، واحد آیت الله آملی، دانشگاه آزاد اسلامی، آمل، ایران. rafiei.mostafa6361@gmail.com

^۲ دانشیار، گروه زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) h_soleimanis@pnu.ac.ir

^۳ دانشیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، واحد آیت الله آملی، دانشگاه آزاد اسلامی، آمل، ایران. ha_bar77@yahoo.com

مقدمه

جهانی شدن در زمینه‌های مختلف علم مورد مطالعه قرار گرفته است و بسیاری از مفاهیم را مجبور به بازسازی کرده است و به دلیل جدیدبودن آن خالی از ابهام نیست. یکی از حوزه‌هایی که جهانی شدن در آن بسیار مهم و حسّاس تلقی می‌شود، آموزش است. با ظهور فناوری‌های جدید، این پدیده مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است (Hornberger et al., 2018). ما در جهانی زندگی می‌کنیم که به سرعت در حال جهانی شدن است، اما هیچ‌کس نمی‌داند که پدیده جهانی شدن دقیقاً از چه زمانی آغاز شد. باین حال، آنچه نقش سیستماتیک در گسترش زبان انگلیسی ایفا می‌کند، حرفه آموزش زبان انگلیسی است (Muslim et al., 2022).

علاوه بر این، ظهور فناوری‌های آموزشی، مشکل سرمایه‌گذاری در آموزش عالی و تشدید رقابت در آموزش عالی عواملی هستند که زمینه جهانی شدن آموزش عالی را فراهم می‌کنند (Siqueira, 2017; Sorensen & Dumay, 2021). گسترش روزافزون زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن و بررسی دلایل و پیامدهای مختلف این پدیده موضوعی است که نظر گروهی از صاحب‌نظران و محققان در زمینه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی را به خود جلب کرده است (Burn & Menter, 2021; Kidwell, 2021; Slaughter & Cross, 2021). امروزه تقریباً شش‌هزار زبان در جهان برای برقراری ارتباط بین مردم استفاده می‌شود. بنابراین مشخص است که برخی از اقوام و ملل زبان خود را از دست داده‌اند و زبان‌های قوی جای آنها را گرفته‌اند که احتمالاً تا حدی در پیوند با پدیده امپریالیسم زبانی یا هژمونی زبانی است. زبان انگلیسی در صدر زبان‌های دنیا قرار دارد و پس از آن فرانسوی و اسپانیایی قرار دارند. در این میان، زبان انگلیسی نه به‌عنوان یک زبان خارجی، بلکه به‌عنوان یک زبان بین‌المللی شناخته شده است و علاقه روزافزون به یادگیری این زبان بسیار شدید است (Manan & Hajar, 2022).

به گفته فیلیپسون^۸ (۲۰۱۳)، از آنجایی که امپریالیسم زبانی حجم بیشتری از خود را به آموزش این زبان معطوف ساخته است، در ادامه اشاره می‌کند ترویج زبان انگلیسی به‌عنوان یک ابزار آموزشی در راستای اهداف سیاسی، فرهنگی و اقتصادی کشورهای مرکزی است. گالووی معتقد است محور قراردادن زبان و فرهنگ انگلیسی، دانش و مهارت‌های تدریس آن سبب می‌شود ارزش، جایگاه، اعتبار فرهنگ و الگوهای آموزشی زبان انگلیسی افزایش یابد و از طرفی، ارزش و اعتبار سایر زبان‌ها و فرهنگ‌ها کاهش یابد و نوعی وابستگی جوامع حاشیه‌ای را برای کشورهای مرکزی را به وجود می‌آورد (Galloway, 2013). پژوهشگران زبان انگلیسی در تبیین دانش و مهارت‌های آموزشی به اهمیت و نقش رویکردها، فنون و روش‌های آموزش زبان می‌پردازند و به آن صرفاً به مثابه یک فعالیت آموزشی نگاه می‌کنند، از این رو، از نظر ایدئولوژیک محتاط هستند و به مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی توجه چندانی نمی‌کنند.

از نظر بسیاری از پژوهش‌گران، تعامل و احیای زبان‌ها و فرهنگ‌ها یک چالش اساسی است (Kidwell, 2021; Le et al., 2021). چالش‌های ناشی از این تحولات، از جمله دموکراسی، مشارکت مردمی، تمرکززدایی و کثرت‌گرایی، زمینه را برای نگاه جدیدی به آموزش زبان انگلیسی در عصر کنونی فراهم کرده است (Wang & Fang, 2020). آنچه برای ایجاد دانش جدید لازم است آگاهی اجتماعی و درک عملی از پیامدهای تعمیم‌های جامعه‌شناختی در برنامه‌ریزی درسی و حوزه عمل است (Smail, 2017; Xu, 2013). در هر نظام آموزشی، مطالب آموزشی و به‌ویژه کتاب‌های درسی در کلاس‌های زبان خارجی از ارزش ویژه‌ای برخوردار است. بدون شک برنامه درسی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا شکست مؤسسات آموزشی دارد (Starks & Nicholas, 2020). علاوه بر این، کیدول^۹ (۲۰۲۱) استدلال می‌کند در حالی که برنامه درسی و آموزشی یکسان است، اما اجرای آن از یک محیط آموزشی به محیط آموزشی دیگر متفاوت است، وی تصریح می‌کند که عوامل فرهنگی، زمینه‌ای و جمعیتی ممکن است بر سیاست‌های آموزشی مؤسسات تأثیر بگذارد، از این رو، پژوهش‌گران پیشنهاد می‌کنند به مطالعات بیشتری جهت اثبات این ادعا نیاز است.

⁸ Phillipson

⁹ Kidwell, T

زبان انگلیسی کم‌کم در بدنه جامعه ایرانی جایگاهی پیدا کرده است و دیگر در قالب موضوعی جداگانه مورد بررسی قرار نمی‌گیرد (Samar & Davari, 2011). ادبیات امپریالیسم زبانی در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران غنی نیست و تحقیقات بسیار کمی انجام شده است و تعداد کمی مقاله، پایان‌نامه، اسناد دولتی و کتاب در این زمینه موجود است. همه موارد فوق حاکی از ضرورت توانمندسازی فراگیران، آموزگاران و سیاستگذاران زبان انگلیسی در مورد امپریالیسم زبانی و جهانی شدن و نحوه تأثیر آنها بر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران است. وقتی از امپریالیسم زبانی و نگرش آموزگاران صحبتی به میان می‌آید، تحقیقات اندکی در امر آموزش زبان انگلیسی در ایران انجام شده است. از این رو، این پژوهش تلاشی برای بررسی دیدگاه آموزگاران زبان انگلیسی نسبت به امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در حوزه آموزش زبان انگلیسی ایران می‌باشد. علاوه بر این، تحقیق فوق به بررسی رابطه بین عواملی مانند سن، جنسیت، سطح تحصیلات و سابقه تدریس و تفاوت آنها در نگرش نسبت به امپریالیسم زبانی در ایران و تحلیل دیدگاه آموزگاران زبان و اسناد بالادستی نظام پرداخته است.

با توجه به بررسی ادبیات مربوطه و همچنین مسایل مطرح شده، سوالات تحقیق عبارت بودند از:

- ۱- آیا بین عوامل جمعیت‌شناختی آموزگاران زبان انگلیسی و تفاوت در نگرش آنها نسبت به تدریس زبان انگلیسی، سیاست آموزشی انگلیسی و اهداف یادگیری زبان انگلیسی در ایران رابطه معناداری وجود دارد؟
- ۲- چقدر تفاوت در نگرش آموزگاران زبان انگلیسی نسبت به آموزش زبان انگلیسی، خط‌مشی آموزش زبان انگلیسی و اهداف یادگیری زبان انگلیسی در ایران را می‌توان با عوامل جمعیت‌شناختی آنها پیش‌بینی کرد؟
- ۳- اعضای مجمع تشخیص مصلحت نظام، شورای انقلاب فرهنگی و مقامات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تا چه اندازه از امپریالیسم زبانی و جهانی شدن تا آنجا که به آموزش زبان انگلیسی مربوط می‌شود آگاه هستند؟

۱- پیشینه تحقیق

۱-۱- امپریالیسم زبانی

اصطلاح امپریالیسم از کلمه لاتین imperium گرفته شده است که دلالت بر کنترل نظامی و سیاسی از سوی جریان غالب بر گروه‌ها و مردم مناطق تحت فرمان می‌کند (Phillipson, 2012). فیلیپسون قدرت یک زبان را به پلیده امپریالیسم ارتباط می‌دهد. از این رو کنترل زبان در کشورهای مستعمره به عنوان ابزاری برای ارزیابی و سنجش «امپریالیسم زبانی» تلقی می‌گردد. یک دیدگاه صریح درباره ترکیب سیستم زبانی ادعا می‌کند در جهان معاصر زبان انگلیسی به عنوان پایه و شالوده زبان بر سایر زبان‌ها غلبه دارد و به همین ترتیب می‌تواند به عنوان وسیله‌ای برای امپریالیسم زبانی در نظر گرفته شود (McDonald, 2013; Phillipson, 2012). به گفته فیلیپسون^{۱۰} (۲۰۱۳) انتشار زبان انگلیسی از ویژگی خاصی برخوردار است به نحوی که عنصر انگلیسی با ماهیت زبان امپریالیستی شکل می‌گیرد، لذا هر زمان، زبان انگلیسی جایگزین زبان محلی شود و سبک زندگی کشور مستعمره را تغییر دهد، پدیده امپریالیستی زبان رخ داده است. در نتیجه، گسترش زبان انگلیسی نوعی امپریالیسم دوستانه است که به چهارچوب‌های اعتقادی انگلیسی و آمریکایی یا «غربی» مرتبط است که به طبقات مختلف اجتماعی منتقل می‌شود. زبان انگلیسی به معنای پیشرفت جهان در طول سال‌های اخیر بوده است. از این طریق استانداردهایی برای مؤسسات مانند سازمان‌ها، مراکز آموزشی فراملی و مناطق آموزش خصوصی تهیه و تنظیم کنند و یک برنامه آموزشی یک دست و یکسان را برای آموزش زبان انگلیسی انجام می‌دهند (Tsui, 2020).

¹⁰ Phillipson

۲-۱- انگلیسی، امپریالیسم فرهنگی و هژمونی

جهانی شدن نه تنها شامل چرخه‌های سیاسی و مالی که زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از ابزارهای اساسی آن به‌شمار می‌رود، بلکه علاوه‌براین، یک پیشرفت فراملی از افکار و ساختارهای فرهنگی و آثاری است که باعث تغییر و تخصیص در چرخه نشانه‌های فرهنگی همه ساختارها در میان ملل و محیط‌های متعدد می‌شود (Starks & Nicholas, 2020). فیلیسون (۲۰۱۲) امپریالیسم زبانی را به‌عنوان فرعی «از امپریالیسم اجتماعی» طبقه‌بندی می‌کند که در آن انواع دیگر امپریالیسم اجتماعی مانند امپریالیسم پولی، سیاسی، نظامی و اجتماعی را در خود جای داده است (Slaughter & Cross, 2021; Smail, 2017). امپریالیسم فرهنگی ساختار گسترده‌تری است که می‌تواند شیوه زندگی کشورهای مستعمره را جایگزین شیوه زندگی قدرت غلب کند و سنت‌ها، آداب و رسوم چهارچوب اعتقادی و ارزش‌های نزدیک را با سنت‌ها آداب و رسوم، چهارچوب‌های اعتقادی و ارزش‌های پیرامون آن جایگزین کند (Kaschula & Wolff, 2020; Schneider, 2020). نمونه‌ای از این موضوع، گسترش کتاب‌های انگلیسی برای پیشبرد و تغییر افکار زبان آموزان انگلیسی است (Kirkpatrick & Lixun, 2020). به‌ویژه، از نظر فرهنگی و زبانی، متون و مطلب خولندنی پراکنده زبان در محیط‌های آموزشی برای جذب اندیشه دانش‌آموزان است (Holliday, 2005; Phillipson, 2013; Spolsky, 2012; Troudi, 2020). مطمئناً، یکی از نمونه‌های این امر، مربوط به آموزش هندی‌ها است که در آن به دانش‌آموزان هندی هم زبان انگلیسی و هم نفوذ ذاتی نژاد انگلیسی آموزش داده می‌شود (Boonsuk et al., 2021). یکی دیگر از نمونه‌های امپریالیسم فرهنگی، مهارت باورنکردنی عجیب «آموزش زبان انگلیسی» در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی، ترکیب منابع درسی و تغییرات آموزشی است که باعث افزایش اعتماد به نفس می‌شود. نمونه دیگری از این مسئله، شیوه‌های آموزشی زبان انگلیسی در کشور قطر است به نحوی که اقتدار فرهنگی آن حفظ شده است. در کشور قطر زبان انگلیسی صرفاً یک گویش ناشناخته نیست، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای راهنمایی و هدایت آموزشی است که در تعدادی از مدارس آزاد به کار می‌رود. ماهیت زبان انگلیسی به‌عنوان ابزار ارتباطی و مشاوره در مدرسه به میزان نقش حیاتی زبان عربی در مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پیشرفت آموزشی باعث شد مراکز آموزشی هدایت فرهنگی قطر را حفظ کنند و از طرفی مقامات دولتی قطر از مؤسسات غربی درخواست بررسی و ایجاد تغییرات در متون درسی مدارس کشور کردند (Galloway, 2013).

در ۱۰ سال اخیر برخی از پژوهشگران ایرانی درباره موضوع فرهنگ و ارتباط آن با زبان ملی تحقیقاتی را انجام دادند و در این باره به نظرات برخی صاحب‌نظران درخصوص ارتباط تنگاتنگ فرهنگ و زبان اشاره می‌کنند. به‌عنوان مثال، ثمر و داوری (۲۰۱۱) راجع به نگرش متخصصان و آموزگاران دانشگاهی ELT^{۱۱} ایرانی در مورد امپریالیسم انگلیسی پژوهشی را انجام دادند و متوجه شدند که شناخت انتقادی از شیوه آموزش ELT در میان متخصصان ایرانی ELT رو به افزایش است.

تاج‌الدین و غفاریان (۲۰۲۰) روی موضوع شخصیت بین فرهنگی مربیان زبان، در زمینه مبانی جهانی شدن فرهنگی و تصدیق تمثیلی آن مطالعاتی را انجام دادند. در این مطالعه، با توجه به ایده جهانی شدن فرهنگ از طریق نظر سنجی‌ها و برگزاری جلسات پیرامون بررسی شخصیت بین فرهنگی مربیان ایرانی زبان انگلیسی و تصدیق مجازی آن تحقیقاتی را انجام دادند، آنها استنباط می‌کنند که بیشتر مربیان ایرانی به‌واسطه فضای پی‌برده مجازی و همراه کننده آشکار تحت‌تأثیر جهانی شدن قرار می‌گیرند. این مطالعات نشان داد نگرش آموزگاران نسبت به امپریالیسم زبانی می‌تواند از فرهنگی به فرهنگی دیگر، از بخش به بخشی دیگر و از زمینه‌ای به زمینه‌ای دیگر متفاوت باشد. دبیران زبان استدلال کردند که عوامل زمینه‌ای ممکن است نگرش آنها را نسبت به امپریالیسم زبانی تعیین کند. از آنجایی که بر سر تأثیر عوامل زمینه‌ای در نگرش آموزگاران نسبت به امپریالیسم زبانی بحث‌های مناقشه‌ای وجود دارد، پژوهش حاضر بر عوامل زمینه‌ای و ارتباط آنها با نگرش آموزگاران زبان انگلیسی نسبت به این مفهوم متمرکز شده است. سیاست‌گذاران نیز در مورد امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی

^{۱۱} English Language Teaching (ELT)

ایران به ضرورت توجه به چالش‌ها و فرصت‌های این پدیده پرداخته‌اند. آنها تأکید دارند که در برنامه درسی، افزون بر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی، حفظ هویت فرهنگی و زبانی ملت ایران نیز باید در نظر گرفته شود. در این راستا، تلاش برای ادغام اصول امپریالیسم زبانی با حفظ هویت ملی در برنامه درسی اهمیت دارد. سیاست‌گذاران معتقدند که این تعامل می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بهترین مزیت‌ها از یادگیری زبان انگلیسی را به دست آورند و همزمان از فرهنگ خود به‌عنوان یکی از عوامل مهم توسعه استفاده کنند. به‌علاوه، تا این لحظه، در ایران تمرکز زیادی روی این موضوع انجام نشده است. از این رو، این موضوع گروه‌های مختلفی را پوشش می‌دهد، نتایج این تحقیق می‌تواند برای تولیدکنندگان استراتژی زبان، مؤسسات آموزشی، کارشناسان ELT متخصصان، مربیان و همچنین مسئولین تهیه و تدوین مطالب درسی و برنامه‌های آموزشی متمر ثمر باشد.

۲- روش تحقیق

۲-۱- شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در مطالعه شامل دو گروه بودند: آموزگاران زبان انگلیسی و مقامات عالی‌رتبه در شورای عالی انقلاب فرهنگی و مقامات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت آموزش و پرورش. اولین گروه از شرکت‌کنندگان مقامات عالی‌رتبه ایران بودند که مسئول طراحی و تدوین سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش برای مراکز و مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی کشور ایران در شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نظر، با تعدادی از کارگزاران حوزه آموزش و پژوهش در حوزه امپریالیسم زبانی و جهانی‌شدن زبان انگلیسی در محتوی آموزشی زبان انگلیسی در ایران مصاحبه‌هایی انجام شد. محرمانه‌بودن به‌عنوان وسیله‌ای برای استخراج داده‌های معتبر رعایت شد. با مدیر و مشاور عالی شورای عالی انقلاب فرهنگی، مدیر روابط بین‌الملل مجمع تشخیص مصلحت نظام، معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و مدیر گروه زبان‌های خارجی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در وزارت آموزش و پرورش مصاحبه‌ای را انجام داده است.

گروه دوم شرکت‌کنندگان ۶۷۴ نفر از دبیران زبان انگلیسی در شش استان کشور بودند که عمدتاً دارای مدرک دکتری یا مدرک کارشناسی ارشد زبان‌شناسی کاربردی TEFL^{۱۲}، ادبیات انگلیسی و مطالعات ترجمه و دبیران زبان انگلیسی در وزارت آموزش و پرورش در ترم پاییز ۱۴۰۱ بودند. برای دریافت نمونه از آموزگاران زبان انگلیسی شش استان قم، تهران، زنجان، اصفهان، فارس و هرمزگان بر اساس نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان استان‌های هدف انتخاب شدند که بتوان هر چهار جهت اصلی جغرافیایی و همچنین بخش مرکزی ایران را پوشش داد. سپس، با استفاده از تکنیک نمونه‌گیری در دسترس، نسخه آنلاین پرسشنامه را از طریق ایمیل و واتس‌آپ در اختیار این آموزگاران قرار گرفت. آموزگاران زن و مرد هر دو نمونه‌گیری شدند (جدول ۱ را ببینید).

جدول ۱: اطلاعات شرکت‌کننده‌ها

جنسیت	تعداد	درصد
مرد	۳۷۳	۵۵.۳٪
زن	۳۰۱	۴۴.۷٪
سن		
زیر ۳۰ سال	۹۶	۱۴.۲٪

¹² Teaching English as a Foreign Language (TEFL)

بالای ۳۰ سال	۵۷۸	٪۸۵.۸
تجربه تدریس		
کمتر از ۱۰ سال	۳۱۵	٪۴۶.۷
۱۱ تا ۲۰ سال	۲۴۵	٪۳۶.۴
بیشتر از ۲۰ سال	۱۱۴	٪۱۶.۹
مدرک آموزشی		
لیسانس	۶۵	٪۱۹.۳
ارشد	۱۶۶	٪۵۹.۱
دکتری	۱۲۸	٪۲۱.۷
رشته		
آموزش زبان انگلیسی	۱۹۰	٪۲۸.۲
ترجمه زبان انگلیسی	۲۳۵	٪۳۴.۹
ادبیات زبان انگلیسی	۱۲۲	٪۱۸.۱
زبان شناسی	۱۲۷	٪۱۸.۸

۲-۲-۲- ابزار و روش تحقیق

بررسی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران با استفاده از روش‌های تحقیقی گوناگون صورت گرفته است. این تحقیقات به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی توسط وزارت آموزش و پرورش ایران می‌پردازد. روش‌های تحقیق مورد استفاده در این تحقیقات شامل تحقیق‌های ترکیبی، تحقیقات میدانی و استفاده از داده‌های مختلف از جمله نظرات آموزگاران و دیگر اعضای جامعه آموزشی است. همچنین، برخی از تحقیقات به بررسی ابزارهای ارزیابی زبان در برنامه درسی جدید زبان انگلیسی در ایران می‌پردازند. این تحقیقات از ابزارهایی مانند نظرسنجی‌ها و مصاحبه‌ها با آموزگاران برای شناخت موانع مدیریتی، سازمانی و حرفه‌ای در اجرای ارزیابی زبان استفاده کرده‌اند. به‌منظور یافتن پاسخ برای سؤال‌های این مطالعه، ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفتند.

۱-۲-۲- مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

اولین ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. پس از مطالعه دقیق ادبیات امپریالیسم زبانی، فرهنگ‌پذیری و جهانی شدن و در نظر گرفتن برداشتها از سازه‌های مرتبط با آنها، چند سؤال مصاحبه و مؤلفه‌های بعدی تهیه شد. ادبیات امپریالیسم زبانی، فرهنگ‌پذیری و جهانی شدن مورد بررسی قرار گرفتند تا اطمینان حاصل شود که آنها قادر به بهره‌برداری از ادراک پاسخ‌دهندگان از ساختارهای اساسی هستند که توسط مطالعه حاضر مورد هدف قرار گرفته است.

طرح اولیه مصاحبه دارای شش سؤال بود، اما شرکت‌کنندگان اجازه داشتند در مورد نگرش خود نسبت به موضوع مورد مطالعه صحبت کنند. برای حصول اطمینان از تحقق کامل اهداف پژوهش، سؤالات مصاحبه آموزگاران به زبان انگلیسی و مصاحبه مراجع شورای انقلاب فرهنگی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به زبان فارسی انجام شد. در این مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند ۳۰ دقیقه‌ای، پژوهشگران سعی کردند نگرش آموزگاران و مراجع شورای انقلاب فرهنگی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را در مورد امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در زمینه‌های انگلیسی زبان ایرانی استخراج کنند. برای افزایش

درک، مصاحبه‌ها به زبان فارسی (زبان مادری آموزگاران) انجام شد. مصاحبه‌ها رونویسی و برای تحلیل‌های بعدی به انگلیسی ترجمه شدند.

۲-۲-۲- پرسشنامه ادراکات آموزگاران ایرانی زبان انگلیسی از زبان انگلیسی

ابزار دوم پرسشنامه‌ای بود که ادراک آموزگاران ایرانی زبان انگلیسی را از زبان انگلیسی در ایران بررسی می‌کرد. پرسشنامه از فرناندز (۲۰۰۵) گرفته شده است که دارای ۶۰ مورد در خصوص جنبه‌های مختلف امپریالیسم زبانی زبان انگلیسی در ایران است. نسخه اول پرسشنامه دارای ۶۷ گویه است. سه نفر از کارشناسان این حوزه اعتبار محتوایی آن را بررسی کردند و نظرات خود را ارائه کردند. بر اساس نظرات آنها، پژوهش گر ۹ سؤال را حذف کرد. نسخه نهایی پرسشنامه که دارای ۵۸ گویه بود، از مقیاس ۷-۱ برای درجات WTC¹³ استفاده کرد که ۱ معادل «کاملاً مخالفم» و ۷ برای «کاملاً موافقم» است. این آزمایش توسط ۵۰ شرکت‌کننده در همان مطالعه اجرا شد. نتایج آلفای کرونباخ یک شاخص قابل قبول پایایی ($r = 0.81$) را نشان داد.

۲-۳- روش جمع‌آوری داده‌ها

در راستای نیل به اهداف تحقیق، پرسشنامه‌ای حاوی ۵۸ گویه طراحی و ارزیابی شد. پس از تهیه نسخه آنلاین پرسشنامه، از طریق ایمیل و شبکه اجتماعی واتس‌آپ که یکی از شناخته‌شده‌ترین سگ‌های رسانه‌های اجتماعی ایرانی است، توزیع شد. مهم‌تر از همه، به همه شرکت‌کننده‌ها اطمینان داده شد که بی‌نام‌بودن آنها تضمین می‌شود و اطلاعات جمع‌آوری شده آنها فقط برای اهداف تحقیقاتی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای نمونه‌گیری از اساتید زبان انگلیسی، شش استان قم، تهران، زنجان، اصفهان، فارس و هرمزگان بر اساس نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان استان‌های هدف انتخاب شدند تا هر چهار جهت اصلی جغرافیایی و همچنین بخش مرکزی ایران را پوشش دهند. سپس، پژوهش‌گران نسخه آنلاین پرسشنامه را از طریق ایمیل و واتس‌آپ از طریق تکنیک نمونه‌گیری در دسترس برای این آموزگاران زبان انگلیسی ارسال کردند. فرآیند مجموعه اطلاعات مورد نیاز بیش از یک ماه؛ در نهایت، ۶۴۷ معلم زبان انگلیسی در این مطالعه شرکت کردند.

برای درک بهتر نگرش آموزگاران زبان انگلیسی زبان ایرانی نسبت به امپریالیسم زبانی و جهانی شدن، یکی از پژوهش‌گران با ۱۵ معلم مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام داد. در این مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند ۳۰ دقیقه‌ای، پژوهش‌گر سعی کرد نگرش آموزگاران را نسبت به امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در زمینه‌های انگلیسی زبان ایران استخراج کند. مصاحبه‌ها به صورت تماس تلفنی و حضوری انجام شد. پژوهش‌گر مصاحبه‌ها را برای تحلیل بیشتر ثبت و ضبط کرد.

برای جمع‌آوری داده‌ها برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، پژوهش‌گر با هشت نفر از اعضای شورای تشخیص مصلحت نظام، شورای انقلاب فرهنگی و مسئولان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در مورد نگرش‌های امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در اسناد بالادستی مصاحبه‌ای انجام داد. این مصاحبه‌های ۴۵ دقیقه‌ای با پرسش‌های مقدمه‌ای آغاز شد، سپس پژوهش‌گر سعی کرد با طرح پرسش‌هایی، نگرش‌های امپریالیسم زبانی و جهانی‌سازی را اسناد بالادستی مطرح کند. پژوهش‌گر مصاحبه‌ها را برای تحلیل بیشتر رونویسی کرد.

۲-۴- تحلیل داده‌ها

پژوهش‌گر برای پاسخ به سؤالات تحقیق اول و دوم از نتایج پرسشنامه و مصاحبه نیمه ساختاریافته از اساتید زبان انگلیسی استفاده کرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی جمع‌آوری شده، پژوهش‌گران از آمار توصیفی استفاده کردند. داده‌های کیفی با رونوشت‌های مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته انجام‌شده در معرض تحلیل موضوعی قرار گرفتند. پژوهش‌گر برای

¹³Willingness To Communicate (WTC)

پاسخ به سؤال دوم پژوهش از مدل سازی معادلات ساختاری و نرم افزار ¹⁴AMOS (نسخه ۲۴) استفاده کرده است. پژوهش گر برای پاسخ به سؤال سوم و برای مثلث بندی یافته ها، به تحلیل محتوا پرداخته است که روش رایج تحلیل محتوا در یک مطالعه پژوهشی کیفی است. محتوای مصاحبه ها عمیقاً مورد مطالعه قرار گرفت و مبنایی برای قضاوت در مورد اینکه آیا اسناد آموزشی مورد مطالعه اصول اصلی امپریالیسم زبانی و جهانی شدن را نشان می دهند یا خیر.

۳- نتایج

۳-۱- اندازه نمونه

تجزیه و تحلیل توان پیشینی با استفاده از نوع ¹⁵G*Power 3.1.9.7 برای تعیین اندازه نمونه پایه مورد انتظار برای آزمایش حدس و گمان بررسی انجام شد. نتایج نشان داد که اندازه نمونه مورد انتظار برای دستیابی به توان ۸۰ درصدی برای شناسایی تأثیر متوسط، در مدل اهمیت $\alpha = 0.05$ ، $N = 543$ برای آزمون های خوب بودن برازش بود. بنابراین، حجم نمونه به دست آمده ۶۷۴ نفر برای آزمون فرضیه مطالعه کافی بود. پژوهش گر برای دستیابی به پایایی پرسشنامه، روایی همگرا و تمایز آن و بررسی روابط بین عوامل جمعیت شناختی آموزگاران و تفاوت نگرش آنها نسبت به تدریس زبان انگلیسی، سیاست آموزشی انگلیسی و اهداف یادگیری زبان انگلیسی در ایران، پژوهشی را به صورت تأییدی انجام داد. تحلیل عاملی ¹⁵CFA نتایج این تحلیل ها در جداول و شکل های زیر ارائه شده است.

جدول ۲: ارزیابی نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی

Criteria	Threshold			
	Terrible	Acceptable	Excellent	Evaluation
CMIN	7136.331			
DF	2540			
CMIN/DF	2.810	> 5	> 3	> 1
RMSEA	.076	> 0.08	< 0.08	< 0.06
GFI	.953	< 0.9	> 0.9	> 0.95
CFI	.952	< 0.9	> 0.9	> 0.95
PNFI	.762	< 0.5	> 0.5	Acceptable
TLI	.947	> 0.9	> 0.9	> 0.95

نتایج جدول ۲ نشان می دهد که شاخص های برازش مدل همگی در مشخصات هستند. بنابراین، CMIN/DF 2.810 (مشخصات ≥ 3.0)، GFI = 0.953 (مشخصات < 0.9)، CFI = .952 (مشخصات < 0.9)، PNFI = 0.762 (مشخصات < 0.5)، TLI = 0.947 (مشخصات < 0.9) و RMSEA = 0.076 (مشخصات > 0.08).

جدول ۳: پایایی و روایی متغیرها

عوامل زیرزبان	III لیلی	سسه ملت	ه دد	MaxR(H)	MSV	AVE	CR
ه دد			0.912	0.925	0.514	0.831	0.909
سسه ملت		0.893	0.607***	0.948	0.369	0.797	0.900
III لیلی	0.836	0.444***	0.688***	0.871	0.473	0.698	0.804
عوامل زیرزبان	0.815	0.480**	0.717**	0.917	0.514	0.664	0.773

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که مقادیر پایایی مرکب برای تمامی مقیاس های پرسشنامه ها، الزامات پایایی سازه را برآورده می کنند. علاوه بر این، همه مقیاس ها مقادیر AVE بالاتر از ۰.۵۰ را ارائه کردند که اعتبار همگرا و تمایز مدل را تأیید می کند. همچنین بین عوامل جمعیت شناختی و اهداف یادگیری زبان انگلیسی در ایران همبستگی مثبت، قوی و معنادار وجود داشت.

¹⁴ Analysis Of a Moment Structure (AMOS)

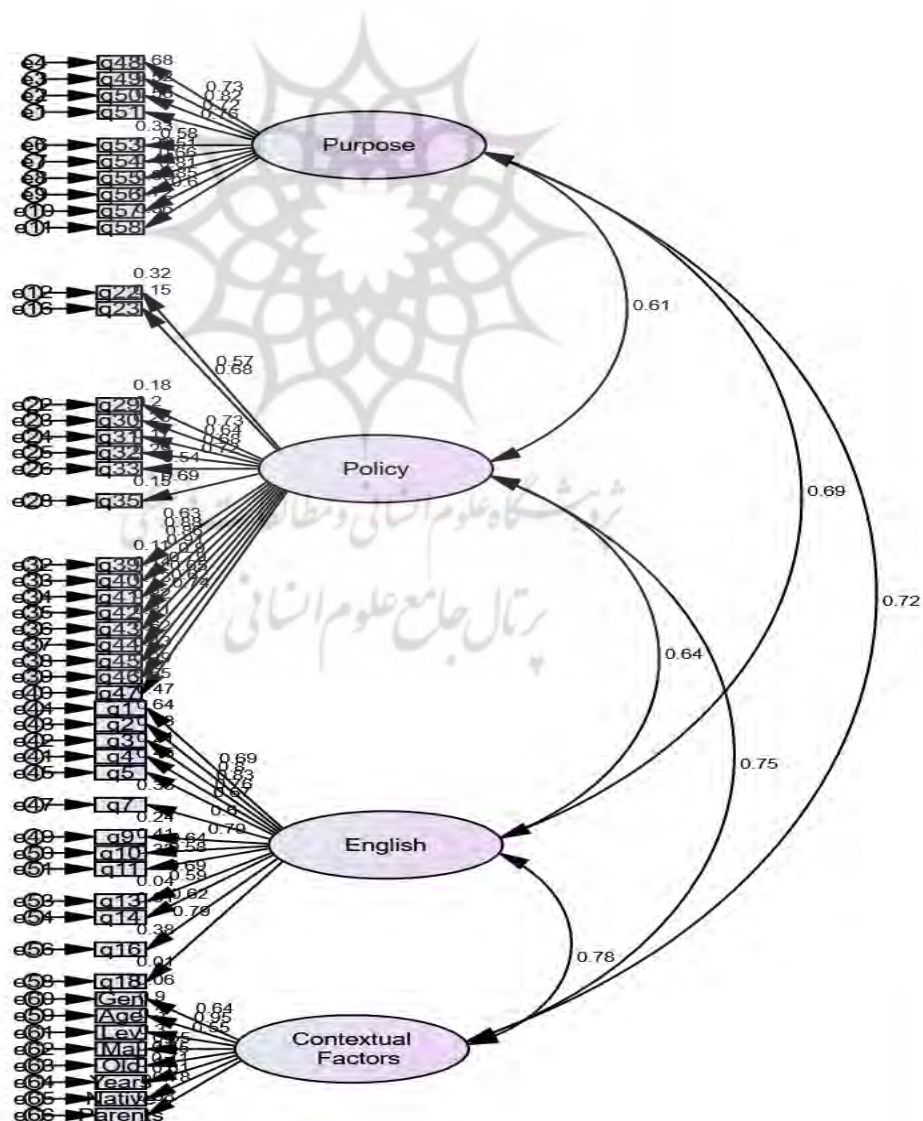
¹⁵ Confirmatory Factor Analysis (CFA)

فاکتورهای جمعیت‌شناختی و سیاست آموزشی انگلیسی به‌طور متوسط همبستگی مثبت داشتند، $p \ r(355) = 0.45$
 $<.001$. متغیرهای عوامل جمعیت‌شناختی و نگرش نسبت به آموزش زبان انگلیسی به‌طور متوسط همبستگی مثبت داشتند، r
 $p <.001$ ، $(355) = 0.48$

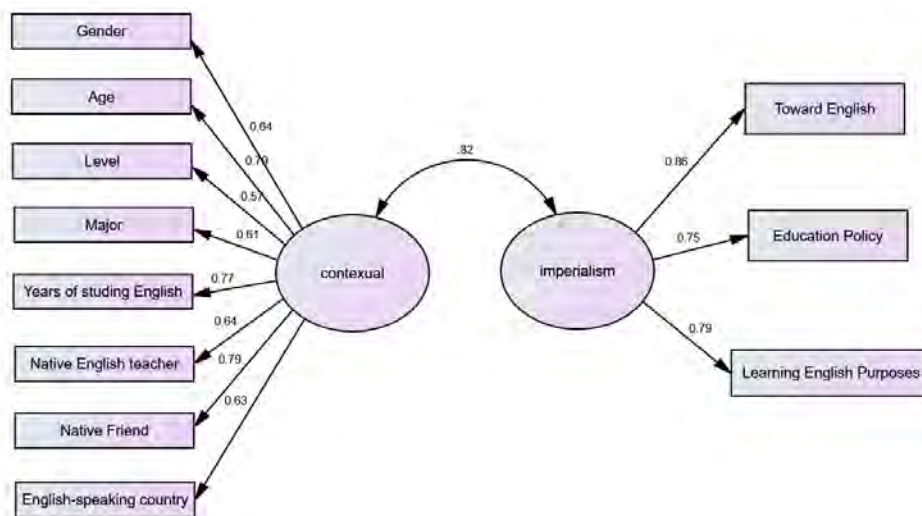
جدول ۴: رابطه بین متغیرها

P	C.R.	S.E.	برآورد			هدف
۰.۰۰۱	۴.۷۸۹	۰.۱۲۸	۰.۶۱۳	سیاست	<-->	هدف
۰.۰۰۱	۹.۳۷۸	۰.۰۷۴	۰.۶۹۴	انگلیسی	<-->	هدف
۰.۰۰۱	۱۲.۹۱۰	۰.۰۵۶	۰.۷۲۳	هدف	<-->	عوامل زمینه‌ای
۰.۰۰۱	۲۱.۳۶۶	۰.۰۳۰	۰.۶۴۱	انگلیسی	<-->	سیاست
۰.۰۰۱	۱۹.۲۸۲	۰.۰۳۹	۰.۷۵۲	سیاست	<-->	عوامل زمینه‌ای
۰.۰۰۱	۳۷.۳۸۰	۰.۰۲۱	۰.۷۸۵	انگلیسی	<-->	عوامل زمینه‌ای

نتایج جدول ۴ وجود روابط قوی و مثبت بین متغیرها را تأیید کرد.

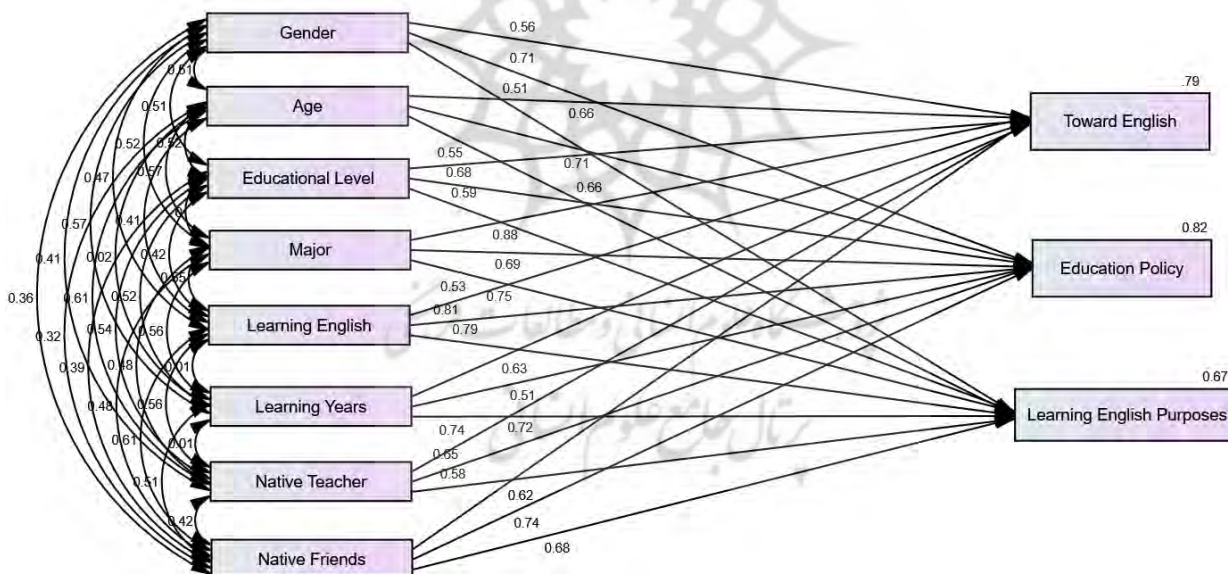


شکل ۱: مدل نهایی اصلاح شده تحلیل عاملی با برآوردهای استاندارد شده



شکل ۲: رابطه بین امپریالیسم زبانی و عوامل جمعیتی

شکل ۲ نشان می‌دهد که بین نگرش آموزگاران زبان انگلیسی نسبت به امپریالیسم زبانی و عوامل جمعیتی شناختی رابطه قوی و مثبتی وجود دارد.



شکل ۳: ارزیابی مدل ساختاری

جدول ۵: ارزیابی مدل ساختاری

P	Upper	Lower	Estimate	Parameter
۰.۰۰۲	۰.۳۴۱	۰.۲۴۱	۰.۶۷۴	LEP
۰.۰۰۱	۰.۰۱۱	۰.۰۰۱	۰.۸۲۲	EP
۰.۰۰۳	۰.۲۱۰	۰.۱۰۱	۰.۷۹۳	TE

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که ۶۷ درصد از تغییرات در نگرش آموزگاران به زبان انگلیسی را می‌توان با عوامل جمعیت‌شناختی آنها توضیح داد ($\beta = 0/67$, $p < 0/002$). علاوه بر این، ۸۲ درصد از تغییرات در نگرش آموزگاران نسبت به سیاست آموزشی را می‌توان با عوامل جمعیت‌شناختی آنها توضیح داد ($\beta = 0/82$, $p < 0/001$). در نهایت، نتایج این جدول ۵ نشان می‌دهد که حدود ۷۹ درصد از تغییرات نگرش آموزگاران نسبت به اهداف یادگیری زبان انگلیسی را می‌توان با عوامل جمعیت‌شناختی آنها توضیح داد.

۴- بحث

این مطالعه به بررسی ادراک آموزگاران و مسئولان تهیه و تدوین کتب و قوانین آموزش زبان انگلیسی ایرانی از امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی و ارتباط بین عوامل زمینه‌ای و نگرش امپریالیسم زبانی می‌پردازد. نتایج تحقیق نشان داد که بین عوامل زمینه‌ای مانند سن، سطح تحصیلات، داشتن آموزگاران بومی و زندگی در کشورهای انگلیسی زبان و نگرش آنها نسبت به امپریالیسم زبانی در زمینه انگلیسی زبان، انگلیسی ارتباط آماری معنی داری وجود دارد. یافته‌ها در تضاد با کیدول^{۱۶} (۲۰۲۱) است که دریافتند عوامل فرهنگی و زمینه‌ای هیچ کمکی در شکل‌دهی نگرش آموزگاران نسبت به امپریالیسم ندارند. با این حال، یافته‌ها به‌طور گسترده، از کار بسیاری از مطالعات دیگر در این زمینه حمایت می‌کنند که عوامل زمینه‌ای ادراک آموزگاران از امپریالیسم زبانی را به هم مرتبط می‌کنند. شباهت‌هایی بین نگرش‌های بیان‌شده توسط آموزگاران در این مطالعه و نگرش‌هایی که توسط حمید و کرک پاتریک^{۱۷} (۲۰۱۶) و کیدول (۲۰۲۱) توصیف شده است، وجود دارد. این نتایج همچنین با یافته‌های لای^{۱۸} (۲۰۲۱) همخوانی دارد که نشان می‌دهد حضور زبان انگلیسی به‌عنوان مکانیزم راهنمایی در مدرسه با معیار برجسته‌تری از احترام نسبت به زبان‌های مختلف مرتبط است و باعث اقتدار اجتماعی می‌شود. اکتشافات این مطالعه نشان داد که آموزگاران از زبان انگلیسی به‌عنوان ابزاری برای رشد حرفه‌ای و بهبود آموزش خود استفاده می‌کنند (Burn & Menter, 2021). از دیدگاه طرفداران روش انتقادی آموزش، آموزش یک عمل کاملاً سیاسی و آمیخته با مسائل سیاسی و اجتماعی مانند عدالت، نژاد، جنسیت، فقر و تبعیت است. آنها باید به‌عنوان کارآموز فعال فکر کنند و پیامدهای اجتماعی و اخلاقی اعمال خود را در نظر بگیرند، ابعاد اخلاقی را در آموزش تأملی خود قرار دهند (Daoud & Kasztalska, 2023; Hornberger et al., 2018).

یافته مهم دیگر این بود در حالی که هدف آموزگاران از یادگیری زبان انگلیسی به‌دست آوردن یک شغل مناسب بود و تقریباً همه آنها از مفهوم امپریالیسم زبانی آگاه بودند، اکثر آنها تمایل خود را به یادگیری زبان انگلیسی نشان دادند. علاوه بر این، تلفظ بومی را در مقایسه با لهجه انگلیسی ایرانی ترجیح می‌دادند. بسیاری از آموزگاران با دیدگاه کاموزلا^{۱۹} (۲۰۱۸) موافق هستند که توسعه زبان انگلیسی به‌طور جدایی‌ناپذیری با ریشه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی درهم‌تنیده است. به گفته این آموزگاران، سیستم آموزشی بهتر و روش‌های تدریس مؤثرتر می‌تواند کمک قابل توجهی به حل بسیاری از این مشکلات کند. نظام آموزشی باید حقوق انسانی زبان را به رسمیت بشناسد و دانش‌آموزان را نسبت به واقعیتی که آنها را احاطه کرده حساس و انتقادی کند (Lim et al., 2022). آموزگاران و مسئولان کشوری در مصاحبه‌ها از نگرانی خود سخن به میان آوردند. نگرانی موجود برای حفظ زبان فارسی از دیدگاه کنونی در مورد تدریس زبان انگلیسی نشأت می‌گیرد. سالیان سال، دیدگاه تک‌زبانی / تک‌فرهنگی منجر به تأکید بر انگلیسی استلندارد به‌عنوان معیار، پذیرفتن اهمیت نقش زبان فارسی یا دیگر زبان‌های بومی در فراگیری زبان انگلیسی و سرانجام بی‌اهمیت جلوه‌دادن ارزش‌ها و فرهنگ فارسی‌زبانان و دیگر زبان‌های بومی در مقابل ارزش‌های انگلیسی گردیده است.

¹⁶ Kidwell, T.

¹⁷ Hamid, M. O., & Kirkpatrick, A.

¹⁸ Lai, M. L.

¹⁹ Kamusella, T., & Ndhlovu, F.

شرایط تأسف باری را تا حدی که منجر به خودباختگی دانش‌آموزان در مقابل فرهنگ بیگانه گردیده است، به وضوح می‌توان در تدریس زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های موجود در کشور مشاهده نمود. حقیقت دیگری که بر نقش مخرب زبان انگلیسی بر زبان مادری می‌افزاید، این است که استفاده از کلمات انگلیسی و یا لهجه ترکیبی دریافت بومی نوعی شأن و اعتبار اجتماعی محسوب می‌گردد. این حقیقت، نشانگر نفوذ عمیق و درعین حال مخفیانه زبان انگلیسی بر زبان بومی می‌باشد.

مشاهده چنین شواهد ملموسی می‌تواند بیانگر این واقعیت باشد که به گفته چن^{۲۰} (۲۰۲۲)، گسترش این زبان به‌ویژه در زمینه آموزش زبان انگلیسی، هژمونی فرهنگی غرب را تقویت می‌کند. در همین حال، کتاب‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین منبع تغذیه فرهنگی اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند (Boonsuk et al., 2021). بی‌شک نتیجه انتشار این کتاب‌ها در غیاب نگاهی هوشیارانه، واقع‌بینانه و انتقادی به این زبان و فرهنگ، نتیجه‌ای جز شکل‌گیری نوعی نگرش آزادی‌خواهانه در بین زبان‌آموزان و آموزگاران این زبان ندارد و نگرش فرهنگی که به گفته اسلتر و کراس^{۲۱} (۲۰۲۱)، زبان انگلیسی را تنها به‌عنوان یک ابزار ارتباطی معرفی می‌کند و به گفته وانگ و فانگ^{۲۲} (۲۰۲۰)، این دیدگاهی بیش از حد ساده‌انگارانه است که گسترش جهانی زبان انگلیسی طبیعی و پدیده‌ای خنثی است.

برخی از پژوهش‌گران معتقد بودند که جهانی‌شدن فرصت‌هایی را برای آموزش و بهبود برنامه درسی ایجاد کرده است که شامل دسترسی به آخرین اطلاعات در برنامه‌ریزی درسی، اهمیت اصل همکاری و تفاهم به‌عنوان هدف اصلی در آموزش و یادگیری الکترونیکی است. یادگیری یک زبان جدید همچنین می‌تواند زبان‌آموزان را با فرهنگ جدیدی آشنا کند، زیرا زبان یکی از جنبه‌های کلیدی فرهنگ است. هنگامی که آنها شروع به یادگیری زبان انگلیسی می‌کنند، با فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان آشنا می‌شوند. گاهی اوقات زبان‌آموزان روش تماشای فیلم یا برنامه‌های تلویزیونی ساخت آمریکا را انتخاب می‌کنند. یا ممکن است زبان را با صحبت کردن با یک انگلیسی زبان تمرین کنند. همه این روش‌ها به آنها کمک می‌کند تا فرهنگ خود را درک کنند. یادگیری زبان انگلیسی به آنها این امکان را می‌دهد که از کشورهای سراسر جهان بازدید کنند و با مردم و فرهنگ عامه حاکم در آنجا آشنا شوند. آنها همچنین می‌توانند درباره تفاوت فرهنگ شما با سایر کشورها اطلاعات بیشتری کسب کنند (Boonsuk et al., 2021; Hornberger et al., 2018).

درعین حال، با گسترش جهانی‌شدن، آموزش از حالت دینی خارج شده و تهدیداتی چون تک فرهنگی‌شدن، تضعیف تربیت دینی، نفوذ و گسترش زبان انگلیسی بر زبان‌های محلی و آموزش آنها را به همراه دارد. در این عصر جهانی‌شدن، زبان انگلیسی برای بسیاری از مردم از نسل قدیم گرفته تا نسل جوان زبان شناخته شده‌ای است و این زبان انگلیسی تغییرات زیادی در زندگی نسل جوان ایجاد کرده است. یکی از این دلایل را می‌توان استفاده از فناوری و شبکه‌های اجتماعی نام برد. اگر بتوان از روش‌های مؤثر در یادگیری زبان انگلیسی استفاده کرد، آموزگاران می‌توانند تأثیر مضر آن را تضعیف کنند. نفوذ و گسترش زبان انگلیسی نباید منجر به نفوذ و گسترش فرهنگ انگلیسی در زمینه‌های EFL²³ شود (Kidwell, 2021; Lai, 2021). تعدادی از آموزگاران و پژوهشگران معتقد بودند که مشکلات جهانی‌شدن زبان انگلیسی شامل: تحمیل فرهنگ خاص غربی، گسترش زبان انگلیسی و تهلیل زبان‌های بومی، بلوغ زودهنگام کودکان، تأکید بیش از حد بر ظاهر به جای محتوای برنامه درسی، تجسم فرهنگ، کاهش تعاملات اجتماعی، مدرسه‌زدایی، عدم ارتباط بین محتوا و رسانه، تزلزل ارزش‌ها و شکاف دیجیتالی است (Monfared, 2022; Muslim et al., 2022; Pirooz Mofrad et al., 2019).

برخی از پژوهش‌گران در خصوص جایگاه فرهنگ در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی بیان کردند: بررسی کتاب‌های رایج آموزش زبان انگلیسی نشان می‌دهد، تقریباً همه آنها فرهنگ جوامع غربی را در بر می‌گیرد. نظام آموزش غیررسمی بدون هیچ نظارت رسمی و در غیاب برنامه مدون و عمدتاً بدون توجه به جنبه‌های اجتماعی و اجتماعی عموم مردم به‌سرعت در حال حرکت است. بنابراین، با توجه به نیازهای واقعی جامعه، باید بر جایگاه زبان انگلیسی تأکید مجدد کرد و از هرگونه

²⁰ Chen, R. T.-H.

²¹ Slaughter, Y., & Cross, R.

²² Wang, L., & Fang, F.

²³ English as a Foreign Language (EFL)

مواجهه جانبدارانه بدون پشتولنه علمی و نظری پرهیز کرد و راهبردی مناسب ارائه داد (Hamid & Kirkpatrick, 2016; Monfared, 2022; Muslim et al., 2022; Pirooz Mofrad et al., 2019). بسیاری از پژوهشگران معتقد بودند که توسل به چنین رویکردی نه تنها با بسیاری از جوامع ناسازگار است، بلکه با قوانین و اسنادی که بر تقویت زبان‌ها به‌عنوان زبان آموزشی و هویت ملی و فرهنگی تأکید دارند، در تضاد جدی است. با توجه به ناسازگاری این دسته از آثار با فضای جوامع غیر انگلیسی زبان از جمله جامعه ایران، این کتاب‌های درسی نمادی از امپریالیسم فرهنگی غرب بوده و افکار و باورهای این فرهنگ را در جوامع دیگر گسترش می‌دهند. پژوهش گران تأکید می‌کنند که یکی از نتایج جهانی شدن، تحمیل کتاب‌های درسی تولیدشده در جوامع انگلیسی زبان به کشورهای غیر انگلیسی زبان است. کتاب‌هایی با گستره بین‌المللی که به‌طور فزاینده‌ای در حال گسترش هستند، اما، هم از نظر موضوع و هم از نظر فرهنگ، به شدت منحصر به فرد و نامتناسب با فضای جوامع غیر انگلیسی زبان هستند ((Kidwell, 2021; Lai, 2021; Nishioka & Durrani, 2019).

برخی دیگر از پژوهش گران معتقد بودند که هرگونه تصمیم آموزشی در سطوح مختلف در مورد زبان انگلیسی باید با در نظر گرفتن زمینه هدف گرفته شود. با توجه به اینکه جامعه ایران به‌عنوان یک جامعه حاشیه‌ای با جوامع مرکزی با اختلافات فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و عقیدتی مواجه است و از سوی دیگر در زمینه‌های مختلف بی‌نیاز از این زبان نیست، در این بخش، تدوین و ارائه راه‌حل ضروری است (Boonsuk et al., 2021; Xu, 2013). با توجه به این که زبان رکن محکم هویت ملی و وحدت جوامع است، برخی از پژوهشگران از عدم آگاهی زبانی نسبت به خطرات پیش روی زبان‌ها سخن گفته و برنامه‌ریزی برای حفاظت از آن را یکی از ضروریات می‌دانند که همه نهادها در کشور این زمینه به آن توجه دارند. به گفته آنان، عدم توجه به زبان‌ها از یک سو و ورود زبان انگلیسی از سوی دیگر با تضعیف زبان‌ها همراه بوده است (Samar & Davari, 2011; Tajeddin & Ghaffaryan, 2020).

فقدان نگرش انتقادی نسبت به جایگاه آموزش زبان انگلیسی و نقش آن در عرصه جهانی، نتیجه پذیرش بی‌چون و چرای اصول مطرح شده در زبان‌شناسی کاربردی از سوی آموزگاران این زبان است. اصولی که تنها بر جنبه‌های روش شناختی تأکید دارد و به مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این فعالیت و پیامدهای آن توجهی نمی‌کند. در مقابل این گرایش غالب، رویکرد آموزش انتقادی به جنبه‌های آموزش یعنی برنامه‌ریزی درسی، طراحی برنامه درسی، روش‌ها و فنون مناسب تدریس و نحوه ارزشیابی می‌پردازد و به مسائل تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز توجه ویژه‌ای دارد. جنبه‌ها (Burn & Menter, 2021; Chen, 2022; Galloway, 2013).

۵- نتیجه

مطالعه حاضر به بررسی ادراکات انگلیسی زبان ایرانی از امپریالیسم زبانی و جهانی شدن در برنامه درسی ELT و ارتباط بین عوامل زمینه‌ای و نگرش امپریالیسم زبانی پرداخته است. نتایج نشان داد که زندگی در کشور انگلیسی زبان و داشتن معلم بومی سهم زیادی در شکل‌دهی نگرش آموزگاران به امپریالیسم دارد. این مطالعه همچنین نشان داد که فارغ از اهداف یادگیری زبان انگلیسی، آموزگاران ایرانی زبان انگلیسی دیدگاه مثبتی نسبت به استفاده و جایگزینی زبان انگلیسی در برنامه درسی خود داشتند. اما از طرفی دیگر، سیاست‌گذاران و مقامات عالی کشور معتقدند امکان جایگزینی زبان انگلیسی با سایر زبان‌های رسمی دنیا وجود ندارد، چراکه حذف یک شبه و نسنجیده زبان انگلیسی سبب آسیب و خسارت‌های شود به نحوی که، بیشتر مؤسسات، مراکز علمی و دانشگاهی ایران از رشد و رقابت علمی جهان عقب بمانند، اساساً زبان یک ابزار رسانه است، یک ابزار فرهنگی است، لازم نیست به این ابزار نگاه سیاسی کرد، چه بسا بهتر است از به‌دام افتادن این وسیله فرهنگی به نگاه‌های سیاسی پرهیز کرد. این یافته‌ها نشان داد که ایجاد آگاهی زبانی نسبت به زبان انگلیسی یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. از منظر رویکرد انتقادی، انگلیسی صرفاً آموزش زبان در کلاس نیست، بلکه آموزش زبان وابسته به قدرت است که باید در چهارچوب مسائل و پیشینه تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی معرفی شود. به‌همین دلیل است که اعضای جامعه و به‌طور خاص برنامه‌ریزان، آموزگاران،

زبان‌آموزان و والدین باید به ماهیت و پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این زبان توجه داشته باشند و آن را ابزار ارتباطی خنثی تلقی نکنند.

از آنجایی که زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در نظر گرفته می‌شود، تنها راه گسترش این زبان آموزش زبان انگلیسی در زمینه EFL است. فقدان یک استراتژی یا برنامه جامع و مدون در خصوص نحوه آموزش زبان انگلیسی یکی از مواردی است که باید مورد بررسی گسترده‌تری قرار گیرد تا در روند جهانی شدن راه خود را گم نکنیم و از آسیب‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و آموزشی آن پرهیز کنیم. بالاخره اگر کوتاهی کنیم هویت ملی ما گرفته خواهد شد. در این راستا، انجام تحقیقات گسترده توسط پژوهش‌گران و کارشناسان فنی و تحلیل نگرش و باورهای هر دو زبان‌آموزان و آموزگاران زبان انگلیسی ضروری است. همچنین مزایا، فرصت‌ها و تهدیدات یادگیری زبان انگلیسی و لزوم تسلط بر زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان علمی بین‌المللی مورد بحث و بررسی قرار گیرد و قبل از شروع به یادگیری این زبان به دانشجویان، اهداف اصلی آموزش زبان انگلیسی یادآوری شود. * G قدرت و نمونه‌گیری احتمالی برای یافتن یک نمونه مناسب و سوگیری انتخاب متقابل استفاده شد. با این حال، عواملی غیر از موارد مورد مطالعه مانند عوامل فرهنگی و تفاوت‌های فردی ممکن است بر یافته‌های مطالعه و تعمیم‌پذیری آنها تأثیر بگذارد. از آنجایی که این مطالعه در زمینه زبان انگلیسی زبان ایرانی انجام شده است، تکرار با در نظر گرفتن عوامل فرهنگی و تفاوت‌های فردی برای افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها به سایر محیط‌ها و جمعیت‌ها ضروری است.

منابع

- Boonsuk, Y., Ambele, E. A., & McKinley, J. (2021). Developing awareness of Global Englishes: Moving away from 'native standards' for Thai university ELT. *System*, 99, 102511. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102511>
- Burn, K., & Menter, I. (2021). Making sense of teacher education in a globalizing world: The distinctive contribution of a sociocultural approach. *Comparative Education Review*, 65(4), 770-789. <https://doi.org/10.1086/716228>
- Chen, R. T.-H. (2022). Effects of Global Englishes-oriented pedagogy in the EFL classroom. *System*, 111, 102946. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102946>
- Daoud, S., & Kasztalska, A. (2023). Exploring native-speakerism in teacher job recruitment discourse through Legitimation Code Theory: The case of the United Arab Emirates. *Language Teaching Research*, 0(0), 13621688211066883. <https://doi.org/10.1177/13621688211066883>
- Galloway, N. (2013). Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, 41(3), 786-803. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.019>
- Hamid, M. O., & Kirkpatrick, A. (2016). Foreign language policies in Asia and Australia in the Asian century. *Language Problems and Language Planning*, 40(1), 26-46. <https://doi.org/10.1075/lplp.40.1.02ham>
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language* (Vol. null) .
- Hornberger, N. H., Tapia, A. A., Hanks, D. H., Dueñas, F. K., & Lee, S. (2018) Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152-186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Kamusella, T., & Ndhlovu, F. (2018). Introduction: Linguistic and Cultural Imperialism, Alas. In T. Kamusella & F. Ndhlovu (Eds.), *The Social and Political History of Southern Africa's Languages* (pp. 1-11). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-01593-8_1
- Kaschula, R. H., & Wolff, H. E. (2020). *The transformative power of language: From postcolonial to knowledge societies in Africa*. Cambridge University Press .

- Kidwell, T. (2021). Protectors and preparers: novice Indonesian EFL teachers' beliefs regarding teaching about culture. *Language and Intercultural Communication*, 21(5), 631-645. ,2021,1913179https://doi.org/10.1080/14708477.
- Kirkpatrick, A., & Lixun, W. (2020). *Is English an Asian Language?* Cambridge University Press .
- Lai, M. L. (2021). English linguistic neo-imperialism – a case of Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(4), 398- 412https:// doi. Org /10. 108 0/01434632.2019.1702667
- Le, M. D., Nguyen, H. T. M., & Burns, A. (2021). English primary teacher agency in implementing teaching methods in response to language policy reform: a Vietnamese case study. *Current Issues in Language Planning*, 22(1-2), 199-224. https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1741209
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 101048. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048
- Manan, S. A., & Hajar, A. (2022). English as an index of neoliberal globalization: The linguistic landscape of Nur-Sultan, Kazakhstan. *Language Sciences*, 92, 101486. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.langsci.2022.101486
- McDonald, E. (2013). Embodiment and meaning: moving beyond linguistic imperialism in social semiotics. *Social Semiotics*, 23(3), 318-334. https://doi.org/10.1080/10350330.2012.719730
- Monfared, A. (2022). Equity or equality: outer and expanding circle teachers' awareness of and attitudes towards World Englishes and international proficiency tests. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(10), 922-934. https://doi.org/ 10.1080/0434632.2020.1783542
- Muslim, A. B ., Suherdi, D., & Imperiani, E. D. (2022). Linguistic hegemony in global recognition: English-mediated internationalisation at Indonesian higher education institutions. *Policy Futures in Education*, 20(7), 796-811. https:// doi. Org /10.1177 /14 782103211037285
- Nishioka, S., & Durrani, N. (2019). Language and cultural reproduction in Malawi: Unpacking the relationship between linguistic capital and learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 93, 1-12. https://doi.Org/https://doi.org/10.1016 /j.ijer.2018.09.008
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 203-225). Cambridge University Press. https://doi.org/DOI: 10.1017/CBO9780511979026.013
- Phillipson, R. (2013). *Linguistic imperialism continued*. Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203857175
- Pirooz Mofrad, M. M., Soleimani, H., & Lotfi, T. (2019). An overview on globalization issues in ELT by cultural settings towards glocalization and applying in curriculum and syllabus design. *Language and Culture of Nation*, 1(2), 43-62 .
- Samar, R. G., & Davari, I. H. (2011). Liberalist or alarmist: Iranian ELT community's attitude to mainstream ELT vs. critical ELT. *TESOL Journal*, 5, 63-91 .
- Schneider, E. W .(2020). *English around the World: An Introduction* (2 ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/DOI: 10.1017/9781108656726
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390-407. https:// /doi. org/ 10.1080/146759 86. 2017.1334396
- Slaughter, Y., & Cross, R. (2021). Challenging the monolingual mindset: Understanding plurilingual pedagogies in English as an Additional Language (EAL) classrooms. *Language Teaching Research*, 25(1), 39-60. https:// doi. org/ 10.1177/13621688209 38819

- Smail, G. (2017). Politicized pedagogy in Morocco: A comparative case of teachers of English and Arabic. *International Journal of Educational Development*, 53, 151-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.007>
- Sorensen, T. B., & Dumay, X. (2021). The teaching professions and globalization: A scoping review of the anglophone research literature. *Comparative Education Review*, 65(4), 725-749. <https://doi.org/10.1086/716418>
- Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy* (B. Spolsky, Ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511979026>
- Starks, D., & Nicholas, H. (2020). Reflections of Vietnamese English language educators on their writer identities in English and Vietnamese. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(3), 179-192. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1655423>
- Tajeddin, Z., & Ghaffaryan, S. (2020). Language teachers' intercultural identity in the critical context of cultural globalization and its metaphoric realization. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1754884>
- Troudi, S. (2020). *Critical issues in teaching English and language education: International research perspectives*. Springer .
- Tsui, A. B. M. (2020). *English language teaching and teacher education in East Asia: Global challenges and local responses*. Cambridge University Press .
- Wang, L., & Fang, F. (2020). Native-speakerism policy in English language teaching revisited: Chinese university teachers' and students' attitudes towards native and non-native English-speaking teachers. *Cogent Education*, 7(1), 1778374. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1778374>
- Xu, Z. (2013). Globalization, culture and ELT materials: a focus on China. *Multilingual Education*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-6>

