

بررسی و نقد کتاب «زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه» با تکیه بر جنبه های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت

حسن سودمند افشار*

چکیده

مطالعه حاضر با استفاده از روش پژوهش ترکیبی کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه (Prospect 1) یا به اختصار کتاب (۷) را بررسی کرده است. ۲۱ معلم کتاب ۷، پرسشنامه ای ۲۳ سوالی در مقیاس لیکرت را که بر اساس ده فهرست معتبر ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی تهیه شده و روایی آن مورد تأیید و قضاوت متخصصین رشته قرار گرفته بود، تکمیل نموده و ده نفر از آنها به طور تصادفی انتخاب شده و با اخذ رضایت شان، در مصاحبه ای نیمه ساختاریافته شرکت نمودند. همچنین محقق با استفاده از ۲۳ معیار مذکور به بررسی ذهنی و تفصیلی کتاب ۷ مخصوصاً از نظر وجود/عدم وجود تعصب جنسیتی و برابری/ناابرابری روابط قدرت در مطالب کتاب پرداخت. نتایج آمار توصیفی حاصله از پرسشنامه و تحلیل محتوای مصاحبه ها نشان داد هر چند کتاب از نقاط قوت نسبی برخوردار است، نقاط ضعف جدی مانند واقعی و طبیعی نبودن برخی از مطالب، ارائه یکسویه و متعصبانه مقوله فرهنگ، عدم جذابیت مطالب و موضوعات، محدود بودن موقعیت‌های موجود در کتاب (به درس و کلاس و مدرسه) است. همچنین نتایج تحلیل استنباطی (خی دو) نشان داد، کتاب ۷ در بیان جنسیت در مطالب و تصاویر به طور معناداری به نفع مردان معتصب است.

کلیدواژه‌ها: کتاب ۷، ارزیابی، فهرست ارزیابی، جنسیت، روابط قدرت

۱. مقدمه

ارزیابی مطالب درسی، فعالیتی در حوزه زبانشناسی کاربردی محسوب می شود که از طریق آن مجریان برنامه های آموزشی، نویسندگان مطالب درسی، ناظران اجرای این

*استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا- همدان soodmand@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۸

برنامه ها و مدرسان می توانند در خصوص تاثیر مطالب درسی بر استفاده کنندگان قضاوت نمایند (Tomlinson, 2001). همچنین ارزیابی مطالب درسی سهم بسزایی در توسعه و اجرای برنامه های آموزش زبان دارد (McGrath, 2002). انتخاب یک کتاب آموزش زبان انگلیسی بیانگر تصمیمی اجرایی- آموزشی است که در روند اتخاذ آن سرمایه گذاری حرفه ای، مالی، و حتی سیاسی-اجتماعی هنگفتی صورت گرفته است. ارزیابی کتب قبل از انتخاب می تواند باعث جلوگیری از اتلاف سرمایه های مالی و انسانی شود (Sheldon, 1988). همچنین ارزیابی منصفانه کتب پس از انتخاب و انتشار می تواند نقطه ضعف های اثر را به تصویر کشیده تا مولفان و برنامه ریزان در چاپ های آینده اثر، مطالب بهتر و مثمرتری ارائه دهند. با این مقدمه کوتاه، ضرورت انجام این تحقیق و لزوم ارزیابی کتاب ۷ آشکار می شود.

۲. پیشینه تحقیق

۲-۱. ارزیابی مطالب آموزش زبان انگلیسی در ایران

در ایران تلاش هایی برای ارزیابی مطالب درسی زبان انگلیسی مدارس صورت گرفته است که از آن میان میتوان به تحقیقات انصاری و بابایی (۲۰۰۲)، یارمحمدی (۲۰۰۲)، عمل صالح (۲۰۰۴) و جهانگرد، سودمند افشار و رحیمی (۲۰۱۲) اشاره کرد. انصاری و بابایی (۲۰۰۲)، با ارزیابی مطالب درسی با استفاده از معیارهایی مانند روش تدریس ارائه شده در کتاب، ارائه محتوا، شکل ظاهری کتاب و غیره دریافتند که اکثر این معیارها در کتب زبان انگلیسی مدارس ایران وجود ندارد. عمل صالح (۲۰۰۴)، وجود فاکتورهای اجتماعی در کتب زبان انگلیسی مدارس راهنمایی و دبیرستان ایران را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان دادند که در کتب مورد ارزیابی، تنها در بافت های محدودی مانند خانه، امور خانه داری را انجام داده و فرصت های شغلی محدودی در جامعه داشتند. یار محمدی (۲۰۰۲)، با استفاده از مدل تاکر (۱۹۷۵)، کتب زبان انگلیسی دبیرستان را مورد بررسی قرار داد. وی دریافت این کتب دارای مشکلات فراوانی از جمله واقعی نبودن مطالب، تداخل استفاده از اسامی ایرانی و لاتین، عدم توجه به مهارت های گفتاری و شنیداری می باشند.

عزیزی فر، کوشا و لطفی (۲۰۱۰)، با استفاده از مدل تاکر (۱۹۷۵) و اعمال تغییرات لازم در آن، به بررسی کتب زبان انگلیسی مدارس ایران پرداختند. آنها دریافتند مهم ترین ضعف این کتب، عدم پرداختن به مهارت شنیداری می باشد که در آموزش زبان از اهمیت و جایگاه ویژه ای برخوردار است. آنها همچنین به این نتیجه رسیدند فعالیت های گفتاری در این کتب، صرفاً به تمرینات جایگزینی (substitution drills) و تکرار (repetition drills) محدود می شود. به علاوه، آنها دریافتند این کتب، دانش آموزان را به استفاده واقعی از زبان انگلیسی چه در بافت کلاس و چه در خارج از کلاس ترغیب و تشویق نمی کنند.

جهانگرد، سودمند افشار و رحیمی (۲۰۱۲) نیز با تکیه بر ده فهرست ارزیابی معتبر کتب مانند فهرست شلدن (۱۹۸۸)، کانینگورث (۱۹۸۴)، اسکیرسو (۱۹۹۱) به بررسی کتب زبان ۲ و ۳ دبیرستان های ایران پرداختند. آنها دریافتند این کتاب ها، دارای نقاط قوتی مانند وجود ضمیمه واژگانی و مطابقت تمرینات با محتوای دروس بودند، اما به دلیل عدم پرداختن کافی به راهبرد های فراگیری واژگان در کتاب، دارا بودن خصوصیات فیزیکی غیر قابل قبول مانند کیفیت نامطلوب کاغذ و چاپ، واقعی نبودن مطالب کتب در برخی موارد و نیز عدم مطابقت مطالب و محتوای کتاب با نیازهای واقعی دانش آموزان ضعیف ارزیابی شدند.

۲-۲. جنسیت و زبان

به دنبال جنبش زنان در اواخر دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی، دهه های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی شاهد مطالعات و پژوهش های فراوانی در خصوص بیان جنسیت در کتب آموزش زبان های خارجی بوده اند

(Sunderland, Cowley, AbdulRahim, Leontzakou, and Shattuck, 2000). نتایج تحقیقات انجام شده در خصوص جنسیت و زبان نشان می دهد مردان نسبت به زنان در کتب آموزش زبان، مشاغل با قدرت بالاتر و متنوع تری را به خود اختصاص داده اند (Porreca, 1984, Schmitz, 1984)، مردان و زنان فعالیت هایی را که از نظر سنتی به جنسی خاص (مرد یا زن) تعلق داشته اند (مثلاً خانه داری برای زنان) را انجام داده اند (Cincotta, 1978) و نهایتاً زنان بیشتر از مردان، موجوداتی احساساتی جلوه داده شده اند (Hartman and Judd, 1978). البته با تغییر سطح آگاهی و ارزش ها و عقاید ناشران

و نویسندگان، معلمان و دانش آموزان، این نگرش تا حد زیادی نسبت به قبل به نفع زنان تغییر یافته است (Jones, Kitetu and Sunderland, 1997).

لی (۲۰۱۴)، کتب آموزش زبان انگلیسی ژاپن را از نظر بیان جنسیت با تمرکز بر معیارهایی مانند نسبت بیان مرد به زن، عناوین خطاب (titles of address)، اختصاص واژگان کتاب به جنس خاص/خنثی بودن آنها، ترتیب ذکر مطالب مربوط به زن و مرد در کتاب، و نسبت های کلی و انواع فعالیت های مربوط به زنان و مردان مورد بررسی قرار داد. نتایج او نشان داد اگرچه واژگان استفاده شده در این کتاب ها از نظر جنسیت خنثی بوده، اما تعصب جنسیتی از نظر اول بودن (firstness) مردان در مطالب کتاب، کم رنگ بودن نقش زنان و ارائه تصویر کلیشه ای ازایشان، موجود و مشهود بود.

مُزر و هانوور (۲۰۱۴)، کتب زبان آلمانی و ریاضی مدارس آلمان را از نظر بیان جنسیت و با تکیه بر عواملی مانند درصد تصاویر و مطالب و فعالیت های مربوط به مردان و زنان در کتاب، نقش حرفه ای آنها و استفاده از زبان خنثی (از نظر جنسیتی) مورد مطالعه قرار دادند. یافته های آنها نشان داد کتب زبان آلمانی نمایش تقریباً مساوی از پسران و دختران داشته، در حالی که زنان کمتر از مردان در کتاب به تصویر کشیده شده بودند. همچنین زنان و مردان در فعالیت های مختلف و نه فقط در مشاغل خاص مردان یا زنان- نشان داده شده بودند، اما مردان بیشتر از زنان توسط حرفه و شغل خود معرفی شده بودند. مزر و هانوور (۲۰۱۴)، نتیجه گرفتند اگرچه زبان بیطرف جنسیتی (gender-fair language) به کتب مدارس راه یافته، ولی به طور ثابت و دائمی در آنها استفاده نمی شود. همچنین آنها دریافتند کتب زبان آلمانی نسبت به کتب ریاضی مدارس آلمان از نظر بیان جنسیت، بیطرف تر و منصف تر بودند (Moser and Hannover, 2014).

شاید یکی از معدودترین و جامع ترین تحقیقاتی که در زمینه بیان جنسیت در کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس ایران انجام شده مربوط به بهمن و رحیمی (۲۰۱۰) است. آنها با استفاده از تحلیل آماری خنثی دو نشان دادند تفاوت معنی داری بین اسامی، عناوین، ضمائر و صفات مذکر و مونث استفاده شده در کتب زبان انگلیسی دبیرستان های ایران وجود دارد. همچنین آنها دریافتند اسامی و عناوین مذکر به طور معنی داری قبل از اسامی و عناوین مونث در کتب زبان انگلیسی استفاده شده بودند. به علاوه، آنها دریافتند از ۲۲ متن درک مطلب موجود در کتاب های زبان انگلیسی ۳ و ۲

دبیرستان های ایران، ده متن به طور مستقیم یا غیر مستقیم مربوط به مردان بود و تنها یک متن درک مطلب مربوط به جنس مونث و آن هم داستانی دربارهٔ یک میمون مونث بود! حتی در مورد حیوانات هم از چهار مورد، تنها به یک حیوان (یک میمون)، با لفظ مونث اشاره شده بود، بقیهٔ موارد همه مذکر بودند (اسب مذکر، پرندهٔ مذکر، میمون مذکر).

۲-۳. قدرت و زبان

قدرت (power)، تنها به فرایند های کلان سیاسی و اجتماعی محدود نمی شود، بلکه "پتانسیلی" است که در تمام تبادلات روزمرهٔ زبانی و مواجهات اجتماعی ساری و جاری است (Jaworski and Coupland, 1999)، ایده و نظری که مورد تأیید و استفادهٔ هاچبی (۱۹۹۹) و فوکو (۱۹۹۷) نیز می باشد.

هاچبی (۱۹۹۹) در زمینهٔ ارتباط قدرت و زبان بر این باور است که روش هایی که بر اساس آن، شرکت کنندگان در یک تعامل زبانی، تبادل کلامی خود را طراحی کرده می توانند روابطی برای آنها ایجاد کنند که در آن راهبرد های کلامی با قدرت بیشتر و یا کمتر به طور متمایز و متفاوتی توسط هر یک از شرکت کنندگان استفاده شوند.

تحقیق حاضر بر آن است تا ابتدا یک ارزیابی کلی از کتاب ۷ ارائه داده و سپس کتاب را از نظر دو ویژگی مهم تحلیل گفتمان انتقادی یعنی نمود جنسیت و روابط قدرت در مطالب و محتوای کتاب، مورد کنکاش دقیق قرار دهد. بنابراین، سوالات و فرضیه های زیر برای پژوهش حاضر ارائه می شوند.

۲-۴. سوالات و فرضیه های تحقیق

۲-۴-۱. سوالات تحقیق

۱. ارزیابی معلمان کتاب ۷ در خصوص این کتاب بر اساس معیارهای پرسشنامهٔ ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی چیست؟
۲. نقاط ضعف و قوت کتاب ۷ بر اساس معیارهای پرسشنامهٔ ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی از نظر محقق چیست؟

۳. آیا تفاوت آماری معنا داری بین بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در کتاب ۷ وجود دارد؟

۴. آیا تفاوت آماری معنا داری بین بیان جنسیت مذکر و مونث در کتاب ۷ وجود دارد؟

۲-۴-۲. فرضیه‌های تحقیق

بر اساس سوالات ۳ و ۴، فرضیه های صفر زیر برای مطالعه حاضر ارائه شدند:
فرضیه صفر اول: تفاوت آماری معنا داری بین بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در کتاب ۷ وجود ندارد.

فرضیه صفر دوم: تفاوت آماری معنا داری بین بیان جنسیت مذکر و مونث در کتاب ۷ وجود ندارد.

۳. روش انجام تحقیق

۳-۱. طرح تحقیق

پژوهش حاضر به دلیل استفاده از ابزارهای مختلف جهت جمع آوری داده ها، از نوع ترکیبی (mixed methods) محسوب می شود چرا که در آن، هم از نقطه نظرات معلمانی که کتاب ۷ را تدریس نموده اند (هم به صورت پرسشنامه و هم به صورت مصاحبه) استفاده شده است و هم ارزیابی تفصیلی ذهنی (subjective) توسط محقق انجام شده است.

۳-۲. شرکت کنندگان

بیست و یک معلم کتاب ۷ (۱۳ زن و ۸ مرد)، که حداقل پنج سال سابقه تدریس زبان انگلیسی در مدارس داشتند، به طور تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه پژوهش حاضر را تکمیل نمودند. سن شرکت کنندگان بین ۲۸ تا ۴۵ سال بود. ده تن از این معلمان، علاوه بر تکمیل پرسشنامه، در مصاحبه ای نیمه ساختاریافته نیز شرکت کردند.

۳-۳. مطالب و ابراز گردآوری داده‌ها

۳-۳-۱. پرسشنامه

مطالب و معیارهای استفاده شده جهت ارزیابی کتاب از ۱۰ فهرست متنوع ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی از جمله فهرست شلدن (۱۹۸۸)، تاکر (۱۹۷۵)، اسکیرسو (۱۹۹۱)، کانینگورث (۱۹۹۵) استخراج شدند. این فهرست ارزیابی بدین صورت طراحی شد که ابتدا معیارهای مشترک (شامل ۳۲ معیار) از ۱۰ فهرست معتبر ارزیابی کتب آموزش زبانهای خارجی که در بالا به برخی از آنها اشاره شد، انتخاب شدند. سپس این فهرست توسط سه متخصص رشته آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت که نهایتاً با توجه به عدم اطلاق برخی موارد فهرست به کتاب مورد ارزیابی، نه معیار از لیست اولیه حذف و فهرست به ۲۳ معیار کاهش پیدا کرد که بدین نحو روایی فهرست توسط قضاوت متخصص (expert judgment) تأیید شد. این معیارها به پرسشنامه ای ۲۳ سوالی در مقیاس لیکرت (از ۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم) تبدیل شد که توسط ۲۱ معلم کتاب ۷ تکمیل شد. برخی پرسشنامه‌ها از طریق رایانامه و برخی دیگر به صورت دستی تکمیل گردیدند. تکمیل پرسشنامه به طور متوسط برای هر معلم، ۱۵ دقیقه طول کشید. نمونه ای از پرسشنامه در ضمیمه شماره ۱ موجود است.

۳-۳-۲. مصاحبه

ده نفر از ۲۱ معلم شرکت کننده در مطالعه که به پرسشنامه پاسخ داده بودند به طور تصادفی انتخاب شده و در مصاحبه ای نیمه ساختار یافته شرکت کردند. محقق، رضایت آنها را جهت شرکت در مصاحبه نیز اخذ نمود. مصاحبه شامل چهار سوال از جمله نحوه بیان فرهنگ در مطالب کتاب، واقعی بودن مطالب (authenticity)، نحوه بیان جنسیت (gender) در مطالب، و روابط قدرت (power relations) در مطالب بود که بر اساس سوالات پرسشنامه و با هدف کنکاش بیشتر درباره موارد مذکور که برخی از آنها در بین سوالات پژوهش حاضر نیز بودند، طراحی شد. سوالات مصاحبه در ضمیمه شماره ۲ موجود است.

۳-۳-۳. ارزیابی ذهنی توسط محقق

کتاب توسط محقق بر اساس ۲۳ معیاری که قبلاً در بخش ۱,۳۰۳ به نحوه استخراج و به کار گیری آنها اشاره شد و در ضمیمه شماره ۱ موجود است، مورد ارزیابی تفصیلی و عمیق قرار گرفت.

۳-۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده های حاصله از پرسشنامه توسط نرم افزار SPSS تحلیل و آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) آنها استخراج گردید. همچنین مصاحبه های انجام شده به صورت صوتی ضبط گردیده، نوشته شده، مورد تحلیل محتوا (content analysis) قرار گرفته، کدگذاری شده و نهایتاً آمار توصیفی (فراوانی و درصد) آنها استخراج گردید. برای پاسخ به سوالات ۳ و ۴، فراوانی موارد در کتاب استخراج و سپس جهت مقایسه معنی دار بودن تفاوت بین بیان جنسیت در مطالب معرف جنس مذکر و مطالب بیانگر جنس مونث و همچنین مقایسه معنای تفاوت میان روابط قدرت برابر و نابرابر در مطالب کتاب، از روش آماری خی دو (Chi-square) استفاده گردید.

۴. نتایج

۴-۱. نتایج پرسشنامه

همان گونه که قبلاً اشاره گردید، ۲۱ معلم کتاب ۷ (۱۳ معلم زن و ۸ معلم مرد)، پرسشنامه مطالعه را تکمیل نمودند. نتایج آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) پاسخ های معلمان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- آمار توصیفی برای گویه‌های پرسشنامه

شماره گویه	عنوان گویه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱	جذابیت فیزیکی و ظاهری کتاب	۲۱	۳/۹۰	۰/۹۴
۲	عدم تعصب کتاب به فرهنگی خاص	۲۱	۲/۶۲	۱/۰۷
۳	وضوح دستور العمل انجام تمرینات	۲۱	۳/۰۰	۰/۸۳
۴	درجه بندی مطالب کتاب از ساده به مشکل	۲۱	۲/۴۳	۰/۹۷
۵	تأکید کتاب بر هر چهار مهارت اصلی زبان	۲۱	۳/۳۸	۰/۹۲
۶	گنجانده شدن همه اجزاء زبان (دستور، واژگان و تلفظ) در کتاب	۲۱	۳/۳۸	۰/۸۶
۷	مطابقت محتوای کتاب با مطالب واقعی	۲۱	۲/۸۶	۰/۷۲
۸	تأمین نیازهای زبانی زندگی واقعی دانش آموزان توسط کتاب	۲۱	۲/۷۶	۱/۱۳
۹	مطابقت تمرینات با محتوای کتاب	۲۱	۳/۴۳	۱/۰۲
۱۰	وجود و در دسترس بودن کتاب معلم	۲۱	۲/۹۰	۱/۳۳
۱۱	وجود مطالب دیداری و شنیداری به همراه کتاب	۲۱	۳/۳۸	۰/۹۷
۱۲	وجود فهرست واژگانی در انتهای هر درس /کتاب	۲۰	۳/۴۰	۱/۰۴
۱۳	معرفی ضمنی راهبردهای فراگیری واژگان	۲۱	۲/۶۷	۰/۹۱
۱۴	تأکید صریح بر راهبردهای فراگیری واژگان	۲۰	۲/۷۰	۰/۷۳
۱۵	معرفی تعداد کافی واژگان در هر درس	۲۱	۳/۰۰	۱/۲۶
۱۶	ارائه واژگان در بافت و متن	۲۱	۳/۰۵	۰/۹۲
۱۷	جذابیت عناوین و مطالب کتاب	۲۱	۲/۹۵	۱/۲۴
۱۸	ارائه برابر روابط قدرت در کتاب	۲۱	۲/۸۶	۰/۹۶
۱۹	تقویت توانش منظور شناختی-اجتماعی و راهبردی دانش آموزان در کتاب	۲۰	۲/۷۵	۱/۰۲
۲۰	ارائه نظام مند دستور زبان در مطالب کتاب	۲۱	۳/۱۰	۱/۰۹
۲۱	معرفی تلفظ واژگان در کتاب	۲۱	۳/۱۴	۰/۷۹
۲۲	تأکید بیشتر بر مهارت های شنیداری و گفتاری نسبت به خواندن و نوشتن در کتاب	۲۱	۳/۹۰	۰/۷۰
۲۳	بیان برابر جنسیت در مطالب و محتوای کتاب	۲۱	۲/۸۱	۰/۹۲

۴-۲. نتایج مصاحبه

همان طور که قبلاً گفته شد، مصاحبه ای نیمه ساختاریافته از ۱۰ معلم کتاب ۷ به عمل آمد تا در مورد برخی سوالات پرسشنامه، کنکاش بیشتر و عمیق تری به عمل آید که نتایج آن به شرح ذیل در جدول شماره ۲ خلاصه شده است.

جدول ۲- نتایج مصاحبه

شماره	عنوان	بله	خیر	خنثی
سوال	سوال	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد
۱	آیا مطالب کتاب در مقوله فرهنگ متعصبانه است؟	۸	۸۰	۱۰ ۱
۲	آیا زبان و مطالب کتاب واقعی است؟	۳	۳۰	۷۰ ۷ ۰ ۰
۳	آیا در بیان جنسیت در محتوای کتاب برابری رعایت شده است؟	۳	۳۰	۶۰ ۶ ۱۰ ۱
۴	آیا روابط قدرت در کتاب به صورت برابر بیان شده است؟	۵	۵۰	۳۰ ۳ ۲۰ ۲

۴-۳. نتایج ارزیابی ذهنی محقق

۴-۳-۱. خصوصیات فیزیکی کتاب

کتاب ۷ از نظر ویژگیهای فیزیکی و ظاهری نسبتاً مطلوب و قابل قبول است چرا که کیفیت کاغذ استفاده شده نسبتاً مرغوب و تصاویر، رنگی (البته با کیفیت متوسط) و واضح هستند. کیفیت چاپ کتاب نیز قابل قبول است. میانگین بالای ($M=3/90$) معلمان به این سوال موید این مسئله است.

۴-۳-۲. وجود تعصبات فرهنگی در مطالب کتاب

کلید اسامی استفاده شده در کتاب (اعم از مکالمات، تمرینها و...) ایرانی بوده و تنها با فرهنگ ایرانی سازگاری دارد که البته این امر با آموزه های آموزش انتقادی (Critical

Pedagogy) که به بومی سازی مطالب آموزشی توجه ویژه دارد، تا حدودی سازگار است. اما از آن جا که نمی توان زبان را از فرهنگ جدا کرد، گنجاندن نکات و ظرایف مثبت فرهنگی زبان مقصد - که منافاتی با فرهنگ اسلامی و ایرانی ندارند- در مطالب کتاب خالی از لطف نبوده و ضروری به نظر می رسد. یکی از مصاحبه شونده‌گان که اتفاقاً دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی بوده و تا حد زیادی با مفاهیم تخصصی رشته از جمله آموزش انتقادی و فرهنگ آشنا بود، اظهار داشت:

در مورد مسئله فرهنگ به کتاب نقد جدی وارد است. نقدی که به کتاب قدیمی نیز وارد بود. کتاب کاملاً در محیطی ایرانی ارائه شده است. باید به این نکته مهم توجه داشت که هدف اصلی از آموزش زبان انگلیسی کمک به زبان آموزان برای برقراری ارتباط با مردم دیگر ملت هاست و به ندرت در موقعیتهای واقعی، فارسی زبانان از انگلیسی برای برقراری ارتباط با دیگر فارسی زبانان استفاده می کنند. با این وجود، آنچه در کتاب حاضر مشاهده می شود به نظر نمی رسد چنین هدفی را دنبال کند. همه گفتگوها، تصاویر، و موقعیتهای به ایران اختصاص یافته است. اگر تصاویری از دیگر کشورها و همچنین مکالماتی بین فارسی زبانان و افرادی حتی از سایر کشورهای مسلمان در کتاب گنجانده می شد، به مقوله فرهنگ نیز که امروز به عنوان مهارت پنجم در کنار مهارت های گفتاری، شنیداری، نوشتن، و خواندن در نظر گرفته می شود و در برقراری ارتباط موفق نقش مهمی دارد، پرداخته می شد.

میانگین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه، که یکی از کمترین میانگین های پرسشنامه است ($M=2/62$)، و موافقت ۸۰٪ آنها در مصاحبه با معتصب بودن کتاب نسبت به یک فرهنگ خاص، اظهارات فوق را تأیید می کند.

۴-۳-۳. وضوح و شفافیت دستورالعمل انجام تمرینات و تکالیف

به نظر می رسد دستورالعمل نحوه انجام تکالیف و تمرینات کتاب، ساده، واضح و قابل فهم باشند. در کتاب کار، ترجمه کلیه دستورالعمل های انجام تمرین ها در کتاب دانش آموز آورده شده است، هر چند در برخی موارد، ترجمه، اشتباه است. مثلاً در صفحه ۸۷ کتاب کار مربوط به درس ۵ "words" به «حروف» ترجمه شده است که همین اتفاق در صفحه ۸۸ کتاب کار مربوط به درس ۶ نیز رخ داده است. نظر معلمان در این خصوص کاملاً خنثی است ($M=3/00$).

۴-۳-۴. درجه بندی مطالب کتاب از ساده به مشکل

درجه بندی سطح دشواری مطالب در کتاب مشهود نیست. بدین صورت که سطح دشواری دروس اول کتاب که در مورد معرفی خود و دیگران است با دروس آخر که در ارتباط با نشانی و غذای مورد علاقه (tea, food, water) است، تفاوت چندانی ندارد. شاید لازم باشد درجه دشواری مطالب کتاب با آهنگ تندتری افزایش یابد و ساختارها و واژگان دشوارتری در دروس آخر گنجانده شوند. در مصاحبه با برخی از مدرسان کتاب، ایشان اظهار داشتند که هیچ تفاوتی بین سطح دشواری درس اول تا آخر کتاب و مخصوصاً در کتاب کار وجود ندارد. مثلاً درس اول کتاب دانش آموز، بر آموزش سه حرف (A,K,M) تأکید داشته ولی در تمرینات درس ۱ کتاب کار، از دانش آموزان خواسته شده کلماتی مانند Mohammad, Morteza و... را بنویسند که لازمه آن دانستن سایر حروف است. یعنی بین کتاب دانش آموز و کتاب کار از نظر درجه دشواری مطابقت وجود ندارد. میانگین بسیار پایین پاسخ معلمان ($M=2/43$) به این پرسش در پرسشنامه، موید نظر محقق است.

۴-۳-۵. شمول همه مهارت های اصلی زبان (شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن) در کتاب

هدف اصلی کتاب همچنان که در مقدمه کتاب دانش آموز آمده است، اجرای رویکرد ارتباطی و در نتیجه، تقویت مهارت های ارتباطی دانش آموزان می باشد. به همین دلیل کتاب بیشتر به مهارت های شنیداری و گفتاری اهمیت می دهد و حتی اکثر تمرینات در کتاب به صورت دیالوگ و در راستای تقویت مهارت گفتاری می باشند، هرچند سایر مهارت ها مانند خواندن و نوشتن نیز مورد تأکید نسبی قرار گرفته اند. میانگین پاسخ معلمان به این سوال ۳/۳۸ است.

۴-۳-۶. شمول اجزای مختلف زبان (دستور، واژگان و تلفظ) در کتاب

به نظر می رسد کتاب بر هر سه اجزای زبان، البته به صورت ضمنی (implicit) می پردازد. ولی نکته قابل تأمل این است که همان گونه که نتایج تحقیقات نشان می دهد در برخی از موارد مخصوصاً در سطوح ابتدایی و مقدماتی فراگیری زبان خارجی لازم است تا معرفی اجزای زبان و تأکید بر آنها به صورت آشکار (explicit) و تعمیدی

(intentional) و یا حداقل ترکیبی از هر دو باشد (رجوع شود به نیشن، ۲۰۰۱). میانگین پاسخ معلمان به این سوال نیز ۳/۳۸ می باشد.

۴-۳-۷. استفاده از «زبان واقعی» در مطالب کتاب

مطالب واقعی (authentic)، نمونه هایی واقعی از استفاده زبان در موقعیت های زندگی واقعی بوده و صرفاً با هدف آموزش زبان طراحی نشده اند (Johnson and Johnson, 1998). همچنین جانسون و جانسون معتقدند یکی از معیار های اصلی واقعی بودن مطالب که با ظهور و بروز روش ارتباطی (communicative approach) و برنامه درسی نقش گرا- معنی گرا (notional-functional syllabus) پدیدار شد، رفتاری زبانی "طبیعی" (natural) است که با استفاده واقعی زبان در موقعیت های واقعی زبانی که بومیان زبان استفاده می کنند مطابقت دارد. البته زبان و مطالب واقعی، لزوماً توسط بومیان زبان تولید نمی شوند، بلکه اگر سخنگویان غیر بومی زبان هم با معیار های ذکر شده، زبان "طبیعی" تولید کنند، می توان آن را واقعی نامید. به نظر می رسد موقعیت های موجود در کتاب تا حدی واقعی ولی عمدتاً محدود به یک موقعیت خاص (کلاس و درس) است و هیچ موقعیت واقعی دیگر نظیر «خرید کردن» «رستوران رفتن» و... در کتاب وجود ندارد که می تواند از نقاط ضعف عمده کتاب محسوب شود. البته، زبان به کار رفته در کتاب در برخی موارد واقعی به نظر نمی رسد. به عنوان مثال در مکالمه درس اول صفحه ۶، معلم پس از شنیدن جواب سلام دانش آموزان "تشکر" می کند! که به نظر نمی آید چنین امری در فرهنگ انگلیسی مرسوم باشد:

T: Hi, class.

SS: Hello, teacher.

T: Thank you,

میانگین پایین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه (M=۲/۸۶) نیز بیانگر واقعی نبودن برخی از مطالب و مکالمات کتاب است. همچنین ۷۰٪ مصاحبه شوندگان معتقد بودند مطالب و زبان کتاب واقعی نیست.

۴-۳-۸. تمرینات و تحقق نیازهای زندگی واقعی دانش‌آموزان و مطابقت آن با محتوای

دروس

از آنجا که تأکید تمرینات کتاب بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری است، و در زندگی روزمره نیز به این مهارت‌ها نیاز مبرم است، به نظر می‌رسد تا حدی محتوای کتاب با واقعیات زندگی روزمره مطابقت داشته باشد که البته به برخی از مشکلات در این خصوص در شماره ۷ بالا اشاره شد. همچنین تمرینات کتاب که عمدتاً به صورت دیالوگ‌های جابجایی می‌باشد با محتوای کتاب که بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری تأکید دارد، مطابقت دارد. البته معلمان، مخالف این بودند که کتاب نیازهای واقعی زبانی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند ($M=2/76$) ولی تا حدی موافق بودند که محتوای تمرینات کتاب با محتوای دروس مطابقت دارد ($M=3/43$).

۴-۳-۹. در دسترس بودن کتاب معلم و ارائه شیوه‌های تدریس بخش‌های مختلف کتاب

کتاب ۷ شامل یک راهنمای معلم است، که در ابتدای آن، هدف از طراحی کتاب، روش آموزش پیشنهادی کتاب (روش ارتباطی) و تعریف آن، اجزاء بسته آموزشی، نحوه طراحی مجموعه، نقش معلم، دانش‌آموز، مواد آموزشی آورده شده است. اما روش آموزش مورد ادعای کتاب، شاید به معنای واقعی کلمه ارتباطی نباشد. چرا که در رویکرد ارتباطی، زبان مادری زبان‌آموزان تنها به عنوان آخرین راه‌چاره استفاده می‌شود. البته، قطعاً استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان در کلاس درس نه تنها تابو نبوده، بلکه در برخی موارد می‌تواند جلوی اتلاف وقت و انرژی را گرفته و حتی یادگیری را افزایش دهد. اما نکته در اینجا است که کتاب معلم در ابتدای هر درس از معلم می‌خواهد هدف درس را به فارسی معرفی کند، سپس سوالات کلی در مورد مکالمه مورد نظر به "فارسی" بیان شود و... که با اصول روش ارتباطی سازگاری چندانی ندارد. شیوه‌های تدریس مهارت‌های مختلف که در کتاب معلم آورده شده، بعضاً جالب نیست مثلاً در تدریس مکالمات، بخش‌های شنیداری و خواندن بهتر است کتاب معلم از معلمان بخواهد ابتدا لغات و اصطلاحات جدید را معرفی کنند و سپس دانش‌آموزان به تکرار آنها ترغیب شوند. همچنین اگر مثال‌های عینی ارائه شود، بهتر است. البته یکی از اصول روش ارتباطی که در کتاب مورد تأکید ماکد است، استفاده از فعالیت‌های دو نفری (pair work) و گروهی (group work) است که با آموزه‌های روش

ارتباطی سازگاری زیادی دارد، ضمناً خیلی از معلمان کتاب در مصاحبه اظهار داشتند به کتاب معلم به سهولت دسترسی ندارند. شاید به همین علت، میانگین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه پایین است ($M=2/90$)

۳-۴-۱۰. وجود مطالب دیداری (تصاویر، جداول، نمودار) و شنیداری در کتاب

کتاب از مطالب دیداری (عمدتاً تصاویر) نسبتاً خوبی بهره می برد، تصاویر نسبت به کتاب های زبان انگلیسی قبلی از وضوح نسبتاً خوبی برخوردار بوده و رنگی هستند. تعدادی از تصاویر، خارجی بوده، (تصویر تاکسی در بخش Welcome، صفحه ۲) اما عمدتاً (تصاویر معلم، دانش آموز، کلاس درس و...) ایرانی هستند. کتاب، همچنین یک عدد لوح فشرده که حاوی مطالب صوتی دروس است به همراه دارد که توسط سخنگویان غیر بومی زبان انگلیسی (ایرانیان) تهیه شده است که همین مسأله باعث شده در برخی موارد مشکلات تلفظ و تکیه (stress)، آهنگ (intonation) ایجاد شود که در بحث تلفظ (۱۸۰۳۰۴) به برخی موارد اشاره خواهد شد. میانگین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه ۳/۳۸ است.

۳-۴-۱۱. وجود لیست واژگان در انتهای هر درس / کتاب

در انتهای کتاب، فهرست واژگانی مصوری یا به عبارت دیگر فرهنگ مصوری وجود دارد که می توان آن را از نقاط قوت کتاب محسوب کرد. همچنین فهرست واژگان و اصطلاحات جدید هر درس در ابتدای کتاب در بخش نقشه کتاب (map of prospect) تحت زیر مجموعه زبان کلیدی (key language) وجود دارد که باز می توان آن را از نقاط قوت کتاب تلقی نمود. معلمان نیز از این مسئله رضایت نسبی داشتند ($M=3/40$).

۳-۴-۱۲. تأکید ضمنی (implicit) و یا آشکار (explicit) بر راهبردهای فراگیری

واژگان

از آنجا که واژگان از ارکان اصلی و مهم زبان هستند و به دلیل این که راهبرد های (strategies) فراگیری واژگان نقش مهمی در یادگیری لغات ایفا می کنند (Nation, 2001; Soodmand Afshar, Ketabi and Tavakoli, 2009) شایسته است کتب آموزش زبان آشکارا و یا به صورت ضمنی به آن پردازند. کتاب ۷ عمدتاً تنها به تعداد

محدودی راهبرد فراگیری واژگان مانند استفاده از فرهنگ (مصور) و راهبرد اجتماعی "سوال و کمک از معلم" می پردازد که البته ذاتاً مفید و مطلوب اند. اما راهبرد های متعدد فراگیری واژگان از قبیل "حدس زدن از بافت و متن"، "روش" "کلید واژه" و غیره وجود دارند که می توان از آنها نیز در کتاب بهره جست. البته، معلمان با این فرض که کتاب به راهبرد های فراگیری واژگان تأکید آشکار و یا ضمنی دارد، مخالف بودند (M=۲/۷۰ و ۲/۶۷).

۴-۳-۱۳. کافی بودن تعداد واژگان ارائه شده در هر درس و معرفی آنها در بافت

بر اساس نظرگو (۲۰۰۳)، به شرط دشوار نبودن سطح واژگان معرفی شده برای سطح زبانی مورد نظر، در هر فهرست واژه می توان هر بار یکصد واژه جدید معرفی کرد. در کتاب ۷ تعداد کل واژگان معرفی شده، ۱۰۶ واژه و تعداد کل اصطلاحات جدید ارائه شده پنجاه اصطلاح می باشد. یعنی به طور میانگین در هر درس از مجموع هشت درس کتاب، کمتر از بیست واژه و اصطلاح جدید معرفی می شود که به نظر می آید ناکافی بوده و دامنه واژگانی دانش آموزان را چندان افزایش نمی دهد. نکته قابل تأمل در معرفی واژگان جدید این است که در برخی موارد سطح دشواری لغات معرفی شده با هم همخوانی ندارد. مثلاً در درس ۸، در کنار واژه های بسیار ساده ای مانند bread, food, tea، واژه های دور از ذهنی مانند "quince" و "zucchini" (در بخش اصوات و حروف صفحه ۴۴) معرفی شده اند. نکته دیگر در مورد واژگان کتاب این است که هرچند لغات معرفی شده اکثراً در داخل متن و دیالوگ (contextualized) هستند، اما بافت و متن به اندازه کافی غنی نیست تا به یاد سپاری (retention) آنها کمک کند. معلمان نظر خاصی نسبت به هر دو سوال نداشتند (M=۳/۰۵ و ۳/۰۰)

۴-۳-۱۴. جالب و جذاب بودن مطالب کتاب

اکثر مطالب کتاب از طریق مهارت شنیداری معرفی می شود. اما مطالب و محتوای کتاب اعم از مکالمات، خواندن و شنیداری و حتی تمرینات در یک بافت خاص (کلاس و درس مدرسه) اتفاق می افتد که جذابیت خاصی برای شاگردان ندارد. یکی از مدرسان کتاب در مصاحبه عنوان نمود: "مطالب کتاب در کل جذابیت خاصی ندارد و دوست داشتنی نیست، و برای بچه ها (دانش آموزان) خسته کننده است، می توان مطالب جذاب

تری مثلاً در مورد سرگرمی، ورزش، هنر، خرید، و چیزهایی از این دست به کتاب اضافه کرد". معلمان نیز با این فرض که مطالب کتاب جذاب است، موافق نبودند (M=۲/۹۵).

۴-۳-۱۵. روابط قدرت در مکالمات، تمرینات و بخش های مختلف کتاب

بر پایه نظرات فرکلاف (۱۹۸۹)، یکی از اصول و دغدغه های تحلیل گفتمان انتقادی (critical discourse analysis)، ارائه روابط قدرت برابر در مطالب کتب آموزش زبان های خارجی است. یعنی روابط قدرت ارائه شده در کتب بهتر است اغلب به صورت هم وزن و برابر (دیالوگ بین دو دانش آموز، فروشنده و خریدار و...) باشد چرا که کلاس درس نیز بخشی از جامعه است که در آن نباید نابرابری قدرت اجتماعی به تصویر کشیده شود.

از ۳۲ مکالمه موجود در بخش های Sound and Letters و Conversation و همچنین "Listening & Reading"، ۱۱ مکالمه، بین افراد با قدرت نابرابر (اکثراً بین معلم و دانش آموز، و بعضاً بین ناظم و دانش آموز، کتابدار و دانش آموز، پدر و پسر، مادر و پسر و...) و ۲۱ مورد بین افراد با قدرت برابر (دانش آموز- دانش آموز، خواهر-خواهر) صورت می گیرد. برای مقایسه این که آیا تفاوت معنا داری بین فراوانی بیان روابط قدرت برابر و نا برابر در مطالب کتاب وجود دارد (برای پاسخ به سوال ۳ تحقیق)، از تحلیل آماری خی دو استفاده شد که نتایج آمار توصیفی و تحلیل خی دو در این خصوص در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- نتایج آمار توصیفی و آزمون خی دو برای بیان روابط قدرت در کتاب

سطح معناداری	خی دو	df	نابرابر		برابر	
			درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۰/۰۷	۳/۱۲	۱	۳۴/۳۸	۱۱	۶۵/۶۲	۲۱

روابط
قدرت

همان طور که جدول ۳ نشان می دهد، تفاوت معنا داری بین فراوانی بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در مطالب کتاب وجود ندارد ($\text{sig} = 0/07 > 0/05$ و $x^2 = 3/125$) که با نتایج پرسشنامه و مصاحبه در این خصوص مطابقت نسبی دارد. نکته مهم این که اگرچه اکثر (۲۱ مورد از ۳۲ مورد) روابط قدرت موجود در کتاب به صورت روابط برابر است، اما همانگونه که جدول ۳ نشان می دهد، اولاً تفاوت معنا داری بین فراوانی بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در کتاب وجود ندارد. ثانیاً، اکثر روابط قدرت برابر در کتاب، عمدتاً به صورت دانش آموز- دانش آموز و قدرت نابرابر اکثراً به صورت معلم- دانش آموز به تصویر کشیده می شود که با واقعیات زندگی روزمره تفاوت فاحشی دارد، چرا که در زندگی روزمره روابط قدرت برابر و نابرابر بسیار متنوع تر است (خریدار- فروشنده، رئیس-منشی، مدیر- معلم و...).

۴-۳-۱۶. توسعه و تقویت توانش منظور شناختی- اجتماعی و راهبردی دانش آموزان توسط کتاب

بر اساس نظریه توانش ارتباطی (communicative competence) دل هایمز (۱۹۷۲)، توانش زبانی تنها شامل توانش زبان شناختی (linguistic competence) چامسکی نیست، بلکه، علاوه بر این توانش، توانش های دیگری نظیر توانش منظور شناختی و کاربرد شناختی (pragmatic competence)، توانش راهبردی (strategic competence) و توانش جامعه شناختی زبان (sociolinguistic competence) وجود دارند که فراگیران زبان لازم است به انواع این توانش ها نیز تسلط یابند.

توانش منظور شناختی- اجتماعی از طریق کاربرد نقش های زبان (functions) و مخصوصاً اعمال گفتار (speech acts) ایجاد و تقویت می شود که این موضوع در کتاب جای چندانی ندارد، هر چند در کتاب، تعداد محدودی نقش زبانی (مانند معرفی خود، درخواست معرفی دیگران و...) معرفی شده، اما توجه خاصی به اعمال گفتار نشده است.

توانش راهبردی نیز عمدتاً در مواجهه با راهبردهای ارتباطی (communication strategies) توسعه و تقویت می یابد که در کتاب ۷ توجهی به آنها نشده است. معلمان نیز با این فرض که کتاب توانش منظور شناختی- اجتماعی دانش آموزان را تقویت می کند، موافق نبودند ($M = 2/75$).

۴-۳-۱۷. ارائه نکات دستوری در کتاب

نکات دستوری در کتاب در قالب بخشی تحت عنوان "اصوات و حروف" (Sounds and Letters) معرفی می شوند. اما در این بخش بیشتر به املا (Spelling) کلمات پرداخته می شود. مثلاً در این بخش، از درس ۱ تا ۵ و همچنین در درس ۸ در دیالوگ ارائه شده، صرفاً تأکید بر املا است و نکات دستوری به صورت نظام مند ارائه نمی شوند. البته در درس ۶، تأکید بطور ضمنی بر زمان حال استمراری است چرا که این زمان در دیالوگ این بخش دو بار استفاده شده و در تمرین آخر درس (Your Conversation) نیز، زمان مورد تأکید حال استمراری است. اما مشخص نیست بخش اصوات و حروف درس ۷، به چه می پردازد. میانگین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه ۳/۱۰ است.

۴-۳-۱۸. معرفی و آموزش تلفظ در کتاب

بخش مستقلی در کتاب تحت عنوان تلفظ وجود ندارد. ولی از آنجا که اکثر مطالب کتاب در لوح فشرده صوتی همراه کتاب موجود است، می توان گفت، مقوله تلفظ در کتاب حداقل به صورت ضمنی (implicit) مورد توجه قرار گرفته است. اما ایرادی که می توان بر این امر وارد دانست این است که تلفظ های موجود در لوح فشرده صوتی همراه کتاب، توسط سخنگویان غیر بومی (non-natives) زبان انگلیسی ادا شده اند که هرچند برخی از آنها دارای تلفظ نسبتاً شبه-بومی (near-native) هستند، ولی در برخی موارد مخصوصاً در نقش های دانش آموز، تلفظ ها، به ویژه در مقوله آهنگ کلام (intonation)، طبیعی و استاندارد نبوده و اغراق شده به نظر می رسد (مثلاً آهنگ good idea در مکالمه ۲، درس ۳ صفحه ۲۰). یا در مکالمه ۱ درس ۸ بخش شنیداری، آهنگ جمله سوالی که با wh شروع شده (که باید افتان باشد)، خیزان است. در برخی موارد تلفظ آمریکایی و انگلیسی (British) مخلوط شده است (مثلاً تلفظ sunglasses در درس ۵ فرهنگ مصور که باید مانند تلفظ سایر کلمات کتاب، آمریکایی باشد، انگلیسی است). نکته جالب توجه در اینجا آن است که در صفحه ۶۳ (درس ۵) فرهنگ مصور، کلمه، cap نوشته شده ولی در لوح فشرده hat تلفظ می شود!

از آنجا که تلفظ نقش اساسی در آموزش زبان خارجی مخصوصاً در سطوح پایه داشته و تلفظ های ناصحیح باعث ایجاد فرآیند منفی فسیل شدن (fossilization) می شوند،

انتظار می رود در پروژه ای در مقیاس ملی مانند کتاب ۷ از تلفظ بومیان انگلیسی زبان استفاده می شد. ظاهراً، شرکت کنندگان پژوهش حاضر تا حدی موافق بودند کتاب به بحث تلفظ می پردازد ($M=3/14$).

۴-۳-۱۹. تأکید بر مهارت های گفتاری و شنیداری بیش از مهارت های خواندن و نوشتن در کتاب

همان طوری که مولفان در مقدمه کتاب آورده اند، روش استفاده شده در تألیف کتاب، عمدتاً ارتباطی (communicative) است که در آن تأکید بر مهارت های شنیداری و گفتاری بیشتر از سایر مهارت هاست، هرچند در این روش، سایر مهارت ها نیز مورد توجه هستند. به نظر می رسد تمرکز بر مهارت های شنیداری و گفتاری در سراسر کتاب با موفقیت نسبی دنبال شده باشد که البته یکنواخت بودن بافت مکالمات (کلاس و مدرسه) و در برخی موارد غیر واقعی (non-authentic) بودن زبان مورد استفاده که قبلاً به آن اشاره شد، و همچنین جذاب نبودن موضوعات مورد بحث، در عمل از این موفقیت به طور قابل ملاحظه ای می کاهد. البته معلمان نیز بر این عقیده بودند که کتاب بیشتر بر مهارت های شنیداری-گفتاری می پردازد ($M=3/90$).

۴-۳-۲۰. نمود جنسیت در مطالب و تصاویر کتاب

بحث بیان جنسیت در کتب آموزش زبان خارجی که قبلاً به طور تفصیلی به آن پرداخته شد، از مسائل مهم و مورد توجه در تهیه و تدوین کتب آموزش زبان خارجی، مخصوصاً در دهه ها و سال های اخیر بوده است. فاکتور هایی مانند اسامی خاص، ابتدا مطرح شدن جنسیتی خاص (firstness)، استفاده از صفات و نسبت های مربوط به یک جنسیت و غیره در تحقیقات بیان جنسیت در کتب آموزش زبان خارجی مورد استفاده واقع شده اند که با توجه به ماهیت و محتوای کتاب، فاکتور هایی مانند اسامی خاص، القاب، (Mr, Mrs, Miss, Ms)، ضمائر (البته صفات ملکی مانند her/his نیز در طبقه بندی ضمائر جای گرفته اند)، نسبت ها (مانند man/ woman, girl/boy, father/mother, uncle/aunt, brother/sister) مشاغل مربوط به یک جنس خاص (مانند housewife, mechanic) و تصاویر مرد/زن و یا تصاویر و وسایل و متعلقات آنها (مانند suit, manteau, chador, scarf) در تحقیق حاضر برای بیان جنسیت انتخاب

شدند. نتیجه آمار توصیفی (شمارش فراوانی و درصد) و همچنین نتایج تحلیل آماری خنّی دو برای پی بردن به وجود تفاوت معنا دار بین فراوانی فاکتورهای معرف جنس مذکر و فراوانی فاکتورهای معرف جنس مونث، در جدول شماره ۴ ارائه شده است. جدول ۴- نتایج آمار توصیفی و آزمون خنّی دو برای مقایسه بیان جنسیت در کتاب ۷

موارد	مرد فراوانی	درصد	زن		df	خنّی دو	سطح معناداری
			فراوانی	درصد			
اسامی خاص	۱۶۰	۶۱/۵۴	۱۰۰	۳۸/۴۶	۱	۱۳/۸۴	۰/۰۰
عناوین	۱۵	۴۰/۵۴	۲۲	۵۹/۴۶	۱	۱/۳۲	۰/۲۵
ضمایر	۷۰	۶۱/۹۴	۴۳	۳۸/۰۶	۱	۶/۴۵	۰/۰۱
نسبت ها	۵۳	۵۶/۹۸	۴۰	۴۳/۰۲	۱	۱/۸۱	۰/۱۷
مشاغل	۱۱	۶۱/۱۱	۷	۳۸/۸۹	۱	۰/۸۸	۰/۳۴
تصاویر	۷۵	۷۱/۴۲	۳۰	۲۸/۵۸	۱	۱۹/۲۸	۰/۰۰
وسایل و اماکن	۳۹	۷۲/۲۲	۱۵	۲۷/۷۸	۱	۱۰/۶۶	۰/۰۰
مکالمات	۱۶	۵۱/۶۲	۱۵	۴۸/۳۸	۱	۰/۰۳	۰/۸۵
مجموع	۴۳۹	۶۱/۷۴	۲۷۲	۳۸/۲۵	۱	۳۹/۲۲	۰/۰۰

همانگونه که از جدول شماره ۴ هویدا است، در مجموع بین معیارهای معرف جنس مذکر و مونث در کتاب، تفاوت آماری معنا داری وجود دارد ($\text{sig} = 0/00 < 0/05$) و $(\chi^2 = 39/225)$.

میانگین پایین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه ($M = 2/81$) و مخالفت ۶۰ درصدی مصاحبه شونده ها با بیان برابر جنسیت در کتاب، نیز موید نتایج فوق است. در مقایسه تک تک فاکتورها نیز مشخص گردید بین اسامی خاص، ضمایر، تصاویر و وسایل و اماکن مربوط به جنسیت مونث و مذکر در کتاب تفاوت آماری معنا داری وجود دارد. همچنین در تحلیل محتوای کتاب، نکات جالب و قابل توجهی در خصوص جنسیت بدست آمد. حتی برای نشان دادن معانی و مفاهیم افعال (مانند

studying, calling, drinking) صفحه ۷۰) از تصاویر مردانه استفاده شده است. انگار زنان مطالعه نمی کنند و یا اصلاً با تلفن صحبت نمی کنند! و یا در صفحه ۶۲ کتاب برای نشان دادن مفهوم کوتاهی و بلندی قد، از تصاویر مردانه استفاده شده است. همچنین اکثر تصاویر معلم و دانش آموز (مثلاً صفحه ۵۲) مربوط به مردان است. یا مثلاً در یکی از تصاویر صفحه یک کتاب دانش آموز که یک خانواده را به تصویر می کشد، هر سه فرزند خانواده پسر هستند! میانگین پایین پاسخ معلمان به این سوال در پرسشنامه (M=۲/۸۱) نیز نتایج فوق را تأیید می کند.

ظاهراً به نظر می رسد مولفان محترم تنها برای نشان دادن مفهوم woman و girl مجبور به استفاده از تصویر زن شده اند. البته در یک قضاوت منصفانه باید اذعان داشت، حداقل در مقایسه با کتب قبلی (رجوع شود به بهمن و رحیمی، ۲۰۱۰ که قبلاً در این مقاله به آن پرداخته شد)، کتاب ۷ در زمینه بیان بی طرف جنسیت در کتاب، موفقیتی نسبی داشته چرا که در کتب قبلی، فراوانی فاکتورهای معرف جنس مذکر نسبت به جنس مونث بسیار بیشتر و در برخی موارد به ۹۰،۸۰ درصد می رسد (Bahman and Rahimi, 2010).

اما باید توجه داشت که تعصب جنسیتی در کتب بر هویت جنسیتی فراگیران و فرصت های فراگیری زبانی آنها تأثیر می گذارد (Sunderland, Cowley, AbdulRahim, Leontzakou, and Shattuck, 2000).

بنابراین از آنجایی که تفکر از طریق زبان شکل می گیرد، اگر مطالب و کتب درسی نگاه جنسیتی تبعیض آمیز داشته باشند، ایده ها و افکار زبان آموزان به طور طبیعی تحت تاثیر قرار خواهد گرفت (Bravo, Enache, Fernandez and Simo, 2010). تعصبات جنسیتی در کتب آموزش زبان ممکن است تأثیرات عمیقی بر رشد عاطفی و شناختی دانش آموزان (دختر) داشته و ممکن است بر درک آنها از جهان پیرامون و جایگاه ایشان در آن تأثیرات منفی داشته باشد. در واقع، تعصب جنسیتی علیه زنان در کتب باعث می شود دانش آموزان دختر عزت نفس خود را از دست داده و به پذیرش حس جنس دوم بودن ترغیب و مجاب شوند.

۵. نتیجه‌گیری و کاربرد نتایج تحقیق

بررسی کتاب هفتم نشان داد، هرچند این اثر از نقاط قوتی مانند تأکید بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری، خصوصیات فیزیکی نسبتاً مطلوب و وجود مطالب کمک آموزشی مانند کتاب معلم، کتاب کار، لوح فشرده برخوردار است، در عین حال دارای نقاط ضعف جدی مانند واقعی و طبیعی نبودن برخی از مطالب کتاب، ارائه و بیان متعصبانه جنسیت به نفع مردان، عدم جذابیت مطالب، یکنواختی موقعیت‌های معرفی شده در کتاب (محدود بودن اکثر موقعیت‌ها به درس و کلاس و مدرسه) و نادیده گرفتن کامل فرهنگ زبان انگلیسی در آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود سیاستگذاران آموزشی، تدوین کنندگان برنامه درسی زبان انگلیسی در وزارت آموزش و پرورش و گروه تألیف به این مشکلات، توجه جدی نموده و در ویراست‌های بعدی کتاب این مشکلات را مرتفع نمایند تا آموزش و فراگیری زبان انگلیسی، که در قرن بیست و یکم قطعاً یک ضرورت محسوب می‌شود، در مدارس با کیفیت بهتر و بالاتری صورت گیرد. همچنین توصیه می‌شود قبل از تألیف و تعریف پروژه‌های ملی آموزش زبان خارجی در مقیاس وسیع (مانند کتاب ۷)، از صاحب نظران این رشته، نظر خواهی شده و از کلیه پتانسیل‌های انسانی موجود، مخصوصاً در دانشگاه‌های مختلف کشور، بهره‌گیری شود تا محصول نهایی مفیدتر واقع گردد.

منابع

- Amalsaleh, Ehya (2004). *The representation of social factors in the EFL textbooks in Iran*. (Doctoral Dissertation), Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Ansary, Hasan and Babaii, Esmat (2002). "Universal characteristics of EFL/ESL textbook: A step towards systematic textbook evaluation". *The Internet TESL Journal*, 2.
- Azizifar, Akbar and Koosha, Mansour and Lotfi, Ahmad Reza (2010). "An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks from 1970 to the present". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3.
- Bahman, Masoumeh and Rahimi, Ali (2010). "Gender representation in EFL materials: An analysis of English textbooks of Iranian high schools". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9.
- Bravo, Edna and Enache, Mihaela and Fernandez, Vicenc and Simo, Pep (2010).

- "An innovative teaching practice based on online channels: A qualitative approach". *World Journal on Educational Technology*, 2(2).
- Cincotta, Madeleine Strong (1978). "Textbooks and their influence on sex-role stereotype formation". *Babel: Journal of the Australian Federation of MLTS Association*, 14(3).
- Cunningworth, Alan (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Foucault, Michel (1997). *Power/Knowledge*. Hemel Hempstead: Harvester.
- Gu, Peter Yongqi (2003). "Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies". *TESL-EJ*, 7(2).
- Hartman, Pat L. and Judd, Elliot L. (1978). "Sexism and TESOL materials". *TESOL Quarterly*, 14(2).
- Hellinger, Marlis (1980). "For men must work and women must weep: Sexism in English language textbooks used in German schools". *Women's Studies International Quarterly*, 3.
- Hutchby, Ian (1999). Power in discourse: The case of arguments on a British talk radio show. In A. Jaworski, & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp . 576-588). London: Routledge.
- Jahangard, Ali and Soodmand Afshar, Hassan and Rahimi, Ali (2012). *Textbook Evaluation, Analyses of ELT Materials*. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing.
- Jaworski, Adam and Coupland, Nikolas (1999). *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Johnson, Keith and Johnson, Helen (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics* (p. 24). Oxford: Blackwell.
- Jones, Martha A. and Kitetu, Catherine and Sunderland, Jane (1997). "Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally?" *Gender and Education*, 9(4).
- Lee, Jackie F. K. (2014). "A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation". *Linguistics and Education*, 27.
- McGrath, Ian (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moser, Franziska and Hannover, Bettina (2014). "How gender fair are German

schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German". *European Journal of Psychology of Education*, 29.

Nation, I. S. Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porreca, Karen L. (1984). "Sexism in current ESL textbooks". *TESOL Quarterly*, 18(4).

Schmitz, Betty (1984). "Guidelines for reviewing foreign language textbooks for sex bias". *Women's Studies Quarterly*, 12(3).

Sheldon, Leslie E. (1988). "Evaluating ELT textbooks and Materials". *ELT Journal*, 42(4).

Skierso, Alexandra (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston MA: Heinle & Heinle.

Soodmand Afshar, Hassan (2007). "A critical evaluation of Interchange series (3rd edition) with a special focus on vocabulary strategies". *Research Journal in Humanities*, 8(21).

Soodmand Afshar, Hassan and Ketabi, Saeed and Tavakoli, Mansour (2009). "An investigation into good and poor Iranian EFL majors' vocabulary learning strategies". *TELL*, 3(10).

Sunderland, Jane and Cowley, Maire and Abdul Rahim, Fauziah and Leontzakou, Christina and Shattuck, Julie (2000). "From bias "in the text" to "teacher talk around the text": An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts". *Linguistics and Education*, 11(3).

Tomlinson, Brian (2001c). Materials development. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tucker, C. A. (1975). "Evaluating beginning textbooks". *English Teaching Forum*, 13.

Yarmohammadi, Lotfollah (2002). "The evaluation of pre-university textbooks". *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, 18.

ضمیمه شماره ۱ - پرسشنامه

معلم گرامی کتاب ۷

با سلام

لطفاً پرسش های زیر در مورد کتاب ۷ را به دقت مطالعه نموده و یکی از اعداد ۱ تا ۵ را برای هر سوال انتخاب فرمایید. به خاطر داشته باشید ۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= ایده ای ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم

عنوان	پاسخ
۱ مشخصات فیزیکی و ظاهری کتاب جذاب و نوشته های کتاب واضح و خوانا است.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۲ کتاب به نفع فرهنگی خاص (آمریکایی، انگلیسی، ایرانی و ...) تعصب ندارد.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۳ دستورالعمل انجام تمرینات واضح بوده و تمرینات دارای مثال اند.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۴ محتوا و مطالب کتاب از ساده به مشکل درجه بندی شده است.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۵ کتاب بطور کافی بر هر چهار مهارت اصلی زبان (شنیداری- گفتاری- خواندن و نوشتن) می پردازد.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۶ اجزای مختلف زبان (دستور، واژگان و تلفظ) به خوبی در کتاب گنجانده شده اند.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۷ مطالب و محتوای کتاب با "زبان واقعی" (authentic language) انگلیسی مطابقت دارد.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۸ تمرینات، نیاز های زندگی واقعی دانش آموزان را تأمین می کنند.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۹ تمرینات با مطالب آموزش داده شده در کتاب مطابقت دارند.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۱۰ کتاب معلم به آسانی در دسترس بوده و حاوی مطالب مفیدی در مورد تدریس کتاب است.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۱۱ مطالب دیداری و شنیداری (سی دی صوتی، تصاویر، فیلم و...) خوبی به همراه کتاب وجود دارد.	۱ ۲ ۳ ۴ ۵

۵ ۴ ۳ ۲ ۱	
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۲ در انتهای هر درس / آخر کتاب فهرست واژگانی وجود دارد.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۳ کتاب سرنخ های خوبی به دانش آموزان در مورد استفاده از راهبرد های فراگیری واژگان (استفاده از فرهنگ، تکرار لغات، حدس زدن معنی لغات از بافت) می دهد.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۴ کتاب صراحتاً بر راهبرد های فراگیری واژگان تأکید می نماید.
	۱۵ در هر درس واژگان به تعداد کافی معرفی می شوند.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۶ واژگان در بافت و متن گنجانده شده اند (به صورت مجزا آموزش داده نمی شوند)
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۷ عناوین و مطالب مکالمات، متون و تکالیف و ... جالب و جذاب هستند.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۸ روابط قدرت بین شخصیت های مکالمات، تمرینات و ... برابر است.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۱۹ کتاب، توانش منظور شناختی - اجتماعی و راهبردی دانش آموزان را توسعه و تقویت می کند.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۲۰ دستور زبان به صورت نظام مند در دروس ارائه و تمرین می شود.
	۲۱ بر روی تلفظ مطالب در کتاب کار می شود.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۲۲ در کتاب بر مهارت های شنیداری و گفتاری بیشتر از خواندن و نوشتن تأکید می شود.
۵ ۴ ۳ ۲ ۱	۲۳ کتاب در بیان جنسیت (شخصیت ها، مطالب، تصاویر و ...) متعصب نبوده و به هر دو جنسیت (مذکر و مؤنث) در کتاب به طور یکسان پرداخته می شود.

از همکاری شما صمیمانه متشکرم

ضمیمه شماره ۲- مصاحبه

۱. آیا مطالب کتاب در مقوله فرهنگ، متعصبانه است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
۲. آیا زبان و مطالب کتاب واقعی است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
۳. آیا در بیان جنسیت در مطالب و تصاویر کتاب برابری رعایت شده است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
۴. آیا روابط قدرت بین شخصیت ها در کتاب به صورت برابر بیان شده است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.

در پایان اگر نظر خاصی به جز سوالات فوق دارید، بیان فرمائید.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی