



A Text-driven Approach to Developing Localized English Language Teaching Materials

Sedigheh Vahdat^{1*}, Mohammad Reza Anani Sarab², Sadegh Ghobadi¹

Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran¹; Shahid Beheshti University, Tehran, Iran²

Abstract The global spread of English resulted in a surge in the global demand for learning this lingua franca. The majority of English language teaching is conducted through global ELT coursebooks. However, the end users have continuously criticized the promotion of Western values, consolidation of linguistic imperialism, and hegemonic practices through these books. This study describes the process of developing localized English language teaching materials based on research findings and Tomlinson's text-driven approach. The selection of suitable texts is essential for optimizing language learning through SLA principles, such as providing learners with ample opportunities for meaningful language use and directing their attention toward meaning. After development, these materials, along with their accompanying audio and video files, were uploaded to an online platform (www.chamranelt.ir) where language teachers could employ them in their classrooms. This is the most prominent characteristic of the platform, and it is argued that it can be a solution to the possible cultural problems caused by global English language teaching coursebooks. These materials are more learner-centered, more engaging, and can provide learners with numerous opportunities to develop their intercultural communicative competence. Due to their cost-effectiveness, they can be efficiently marketed.

Keywords: Materials Development; Linguistic Imperialism; Hegemonic Practices; Intercultural Communicative Competence; Text-driven Approach

1. Introduction

English has become a lingua franca in today's world (Kiczkowiak, 2020) and the demand for learning it is very high in many countries. In many parts of the world, commercial English language teaching coursebooks published by inner-circle countries (Kachru, 1985) are used to meet this demand. However, these books have been criticized for disseminating cultural values, that are

Please cite this paper as follows:

Vahdat, S., Anani Sarab, M. R., & Ghobadi, S. (in press). A text-driven approach to developing localized English language teaching materials. *Language and Translation Studies*, <https://doi.org/10.22067/LTS.2023.83553.1206>

© 2023 Vahdat, Anani Sarab, & Ghobadi

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY).

All rights reserved

not always appropriate in outer and expanding circle countries (Tomlinson, 2021; Copley, 2018). According to Kachru's concentric circle, Iran is placed in the expanding circle countries (Monfared & Khatib, 2018). Concerns have been raised by some Iranian officials, scholars, teachers, students, and their parents about the possible harmful cultural content in commercial English language teaching (ELT) coursebooks. This article proposes a solution for the development of localized English teaching materials that are culturally appropriate for the Iranian teaching context, better adapted for use in Iranian language institutes and schools, can compete with commercial ELT coursebooks available in the market, can create intercultural competence (Byram & SZarate, 1994) in learners.

Coursebooks are the main tools for teaching and learning in many educational settings (Richards, 2001; Riazi, 2003). Developing localized materials is an effective solution to address the concerns about the cultural content of commercial ELT coursebooks. Cheng (2000) defines localization as the promotion of local values, norms, and concerns in proposed initiatives. Localized materials are more familiar to the language learner, contribute to the professional development of teachers and are better aligned with learner needs (Ulla & Perales, 2021; Hassannejad, et al., 2020; Karimi & Nafissi, 2017; Al-Busaidi & Tindle, 2013).

Tomlinson's (2103) text-driven approach is one of the frameworks, that enables inexperienced language teachers to create localized materials and develop their own learning/teaching theories. Developing materials within this framework starts with finding engaging texts, that can be processed multi-dimensionally (Tomlinson & Masuhara, 2004). Once the texts have been secured, readiness activities, experiential activities, intake response activities, developmental activities, and input response activities are designed. The finished product is then cross-checked against the curriculum and examination requirements. Prior to designing the materials, the researchers should address some research questions to make informed decisions during the designing phase. These questions were:

- What are the perceptions of Iranian EFL teachers and learners about the cultural content of commercial ELT materials currently used in Iranian language institutes?
- What are the perceptions of Iranian teachers and students about the cultural content of the locally produced materials currently used in high schools?
- To what extent do Iranian high school textbooks address the cultural/ideological problems posed by commercial ELT materials in Iran?
- To what extent is the intercultural framework reflected in the textbooks from the perspectives of teachers and students?

3. Method

The localized materials of this study were designed based on the text-driven approach and the findings of questionnaires designed to elicit the opinion of teachers

and learners on the cultural content of commercial ELT coursebooks and the English textbooks used in Iranian language institutes and Iranian high schools. With these limitations in mind, four units were designed for teaching English to adolescents at the intermediate level. The “Future”, “Peace”, “Environment”, and “Relationships” were the topics of the lessons, and “Will for Prediction”, “Past Simple and Past Continuous”, “First and Second Conditionals”, and “Present Perfect” were the grammatical focus of each unit. The texts used in each lesson were between 500 to 800 words long with a difficulty level equivalent to an adjusted score of 6-6.9 according to the New-DaleChall Formula. Three versions were designed for each unit and they were uploaded on www.chamranelt.ir for download and use. Each unit has audio and video components available on the website.

4. Results

The analysis of responses to the questionnaires showed that the following concerns related to the cultural content of international English teaching coursebooks are justified in the domain of the hegemony of English. Thus, concepts such as gender equality should be reformulated in such a way that is more appropriate to the Iranian-Islamic context. The results also suggest that criticisms raised against the promotion of non-Islamic Western values—especially in relation to photos, music, and videos used in course books—and the promotion of negative behavioral consumption patterns cannot be attributed to international English teaching coursebooks

Notwithstanding this, it was found that English teaching textbooks used in Iranian high schools do not prioritize the development of intercultural communicative competence, do not adequately question the hegemony of English, and do not address the issues of ethical relations and opposite-sex relations. These coursebooks rather promote Islamic religiosity and Iranian social norms, and they function adequately in the aspects of material manifestations of cultural diversity (Vahdat et al., 2020). In light of these findings, the researchers incorporated elements of Iranian-Islamic culture into their localized materials and formulated questions that related the material to the learners' lives and experiences in order to counter the overall trend of globalization and the consolidation of English hegemony. At the same time, the respondents' answers showed that the use of photos, music, and videos similar to the ones used in international ELT coursebooks is in line with Iranian-Islamic values. This finding enabled the researchers to incorporate content created by people from other nationalities into their work.

5. Discussion and Conclusion

Tomlinson (2020) states that commercial ELT coursebooks have not significantly progressed in recent decades. He is of the view that the main obstacles to progress in this field are the high costs of developing coursebooks and the reluctance of publishers and key decision-makers to take risks in designing innovative materials. The online platform introduced in this study sets the stage for innovation and risk-

taking by allowing teachers to select units that are better suited to their local teaching/learning environment. In addition, these lessons offer ample opportunities for cultural comparison and can improve intercultural communicative competence. The platform is also relatively inexpensive to design and produce, as it is published on demand. Sadly enough, the global pandemic prevented the researchers from testing the platform in a real classroom setting. Future research could examine the efficiency of the platform in real time.

Imperiss

رویکرد متن‌محور برای تهیه و تدوین مواد بومی آموزش زبان انگلیسی

صدیقه وحدت^{۱*}؛ محمدرضا عنانی سراب^۲؛ صادق قبادی^۱

۱ دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ ۲ دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده امروز انگلیسی زبان ارتباط بین‌المللی است و تقاضا برای یادگیری آن بالا است. عمده آموزش انگلیسی به واسطه کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی صورت می‌گیرد و کشورهای مصرف‌کننده، همواره نسبت به تبلیغ فرهنگ غربی و تلاش جهت تحکیم امپریالیسم زبانی از سوی این کتاب‌ها نقد داشته‌اند. در مقاله پیش رو مراحل تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی بر مبنای «رویکرد متن‌محور تاملینسون» و یافته‌های پژوهشی شرح داده شده است. انتخاب متن‌های مناسب آموزشی سنگ‌بنای بهبود بازدهی یادگیری زبان بر پایه اصولی همانند ایجاد فرصت‌های کافی برای استفاده معنادار از زبان و متمرکز کردن زبان‌آموزان بر معناست. مواد آموزشی یاد شده پس از طراحی بر روی یک پلتفرم اینترنتی به نشانی «www.chamranelt.ir» قرار داده شدند که مهم‌ترین ویژگی آن: فراهم کردن انتخاب درس دلخواه به همراه فایل‌های صوتی و ویدیویی مربوط برای مدرسان است. پاسخ بهتر به نیازهای زبان‌آموزان، تطبیق بهتر با مختصات محیط آموزشی، ایجاد انگیزش و ایجاد بستر لازم برای خلق توانش ارتباطی میان‌فرهنگی از مزایای مواد آموزشی بومی هستند و می‌توان استفاده از مواد آموزشی قرار داده شده در این پلتفرم را پاسخی برای حل مشکلات احتمالی فرهنگی کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در نظر گرفت. همچنین، اینترنتی بودن این مواد آموزشی، باعث مدیریت بهتر هزینه‌های مرتبط با انتشار و رقابت‌پذیری بهتر آنها در بازار می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تهیه و تدوین مواد آموزشی؛ امپریالیسم زبانی؛ اقدامات هژمونیک؛ توانش ارتباطی میان‌فرهنگی؛ رویکرد متن‌محور

۱. مقدمه

در دنیای امروز زبان انگلیسی به زبان ارتباط در سطح بین‌المللی تبدیل شده (کیکزکویاک^۱، ۲۰۲۰) و به نظر می‌رسد این زبان موقعیت برتر فعلی خود را در آینده قابل پیش‌بینی حفظ

1. Kiczkowiak

خواهد کرد (کریستال^۱، ۲۰۰۳). این موقعیت باعث شده تا تقاضا برای یادگیری زبان انگلیسی به شکلی روزافزون گسترش یابد. بریتیش کانسل^۲ در گزارش سال ۲۰۱۳ خود پیش‌بینی کرده بود که تا سال ۲۰۲۰ بیش از دو میلیارد نفر در سطح جهان از زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط استفاده نمایند.

تقاضا برای یادگیری زبان انگلیسی در ابتدا از طریق کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی پاسخ داده شد که در کشورهای حلقه درونی^۳ (کچرو^۴، ۱۹۸۵) تهیه و تدوین شده بودند. باین‌حال، گذر زمان مشخص کرد که این منابع از برخی از منظرهای فرهنگی و یا ابعادی از روش تدریس برای کشورهای حلقه بیرونی^۵ و به‌خصوص کشورهای متعلق به حلقه در حال گسترش^۶ نامناسب هستند (تاملینسون^۷، ۲۰۲۱؛ کاناراجا^۸، ۱۹۹۹؛ کوپلی^۹، ۲۰۱۸؛ گری^{۱۰}، ۲۰۱۰).

در دسته‌بندی کچرو، ایران در حلقه در حال گسترش قرار می‌گیرد (منفرد و خطیب، ۲۰۱۸) و همانند سایر کشورهای متعلق به این حلقه از جمله چین (سیمپسون^{۱۱}، ۲۰۱۷)، عمان (العیسی^{۱۲}، ۲۰۲۱) و کلمبیا (مکنزی^{۱۳}، ۲۰۲۱)، نگرانی‌هایی در خصوص تحمیل هنجارها و ایدئولوژی غربی به‌واسطه کتب آموزش زبان انگلیسی متعلق به حلقه داخلی مطرح شده است. برای نمونه، تحصیل زبان انگلیسی می‌تواند هم‌زمان باعث تقویت هوش فرهنگی و کاهش وابستگی به فرهنگ مادری شود (رضائیان و همکاران، ۱۳۹۶). در نتیجه این نگرانی‌ها، تلاش‌هایی برای حفظ زبان‌آموزان از آسیب‌های احتمالی فرهنگ و ایدئولوژی غربی شده است

1. Crystal
2. British Council
3. inner circle
4. Kachru
5. outer circle
6. expanding circle
7. Tomlinson
8. Canagarajah
9. Copley
10. Gray
11. Simpson
12. Al-Issa
13. Mackenzie

که برای نمونه می‌توان به جایگزینی عناصر فرهنگ غربی با عناصر فرهنگ ایرانی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دبیرستان (مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹) و سانسور تصاویر و لغاتی خاص همانند: «مشروب»، «رقص»، «گوشت خوک» در کُتب آموزش زبان انگلیسی موجود در بازار اشاره کرد. اتخاذ چنین رویکردی می‌تولند زبان‌آموزان را از درک بهتر فرهنگ زبان مقصد محروم کند (بایرام^۱، ۱۹۹۷؛ کرامسچ^۲، ۱۹۹۳) و مانع از شکل‌گیری توانش ارتباطی میان‌فرهنگی^۳ (بایرام و زارات^۴، ۱۹۹۴؛ غفاری و همکاران، ۲۰۲۳؛ مرادی مقدم و تیرناز، ۲۰۲۲) شود. طاهرخانی و متقی (۱۴۰۰) و احمدی‌صفا و فراهانی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش‌های خود درباره جنبه‌های فرهنگی کُتب آموزش زبان پایه‌های هفتم و هشتم مدارس ایران به تأثیرات منفی بومی‌سازی افراطی و بی‌توجهی به فرهنگ زبان مبدأ و ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی اشاره کرده‌اند.

مقاله پیش رو قصد دارد تا راه‌حلی پیشنهادی برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی ارائه دهد که با محیط آموزشی تناسب بیشتری دارند، انعطاف‌پذیری لازم برای استفاده در محیط‌های آموزشی مدرسه‌ای و آموزشگاهی را دارا می‌باشند و می‌توانند با مواد آموزشی زبان انگلیسی منتشرشده از سوی انتشارات کشورهای حلقه درونی همانند آکسفورد^۵، کمبریج^۶ و پیرسون^۷ رقابت کنند.

با در نظر داشتن این هدف، ابتدا محققان پرسش‌هایی درباره محتوی فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و کُتب آموزش زبان مورد استفاده در مدارس متوسطه اول و دوم طرح کردند. این پرسش‌ها به شرح ذیل هستند:

1. Byram
2. Kramsch
3. intercultural communicative competence
4. Byram & Zarate
5. Oxford
6. Cambridge
7. Pearson

- نظر معلمان زبان انگلیسی و زبان آموزان درباره محتوی فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی مورد استفاده در آموزشگاه‌های زبان چیست؟
- نظر معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان درباره محتوای فرهنگی کتب آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس (متوسطه اول و دوم) چیست؟
- کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس تا چه اندازه مشکلات فرهنگی-ایدئولوژیکی کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی را مرتفع می‌کنند؟
- از نظر معلمان و دانش‌آموزان نظریه توانش ارتباطی میان فرهنگی تا چه اندازه در کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس مورد توجه قرار گرفته است؟ (وحدت و همکاران، ۲۰۲۰)

پاسخ به این پرسش‌ها به محققان کمک کرد تا انتخاب‌های آگاهانه‌تری در هنگام تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی خود بر مبنای رویکرد متن محور^۱ تاملینسون داشته باشند.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. مزایای بومی‌سازی

بسیاری از مدرّسان بر این باور هستند که تدریس بدون مواد آموزشی، بسیار مشکل یا حتی غیرممکن است (ریاضی، ۲۰۰۳؛ ریچاردز^۲، ۲۰۰۱). به همین دلیل، کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی یا بومی، ابزار اصلی کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهند. با این حال، همان‌گونه که در مقدمه بیان شد نگرانی‌هایی از بابت انتقال محتوای فرهنگی نامناسب به زبان‌آموزان به‌واسطه آموزش زبان انگلیسی توسط دسته اول کتاب‌ها وجود دارد. چنین نگرانی‌هایی با نظریه «امپریالیسم زبانی»^۳ توجیه می‌شوند که برای اولین بار از سوی فیلیپسون^۴ (۱۹۹۲) مطرح شد. بر اساس این نظریه، نوعی تبعیض زبانی منابع و زیرساخت‌های بیشتری را در اختیار یک زبان خاص قرار می‌دهد و باورها در خصوص برتری آن زبان را ترویج می‌کند (فیلیپسون، ۲۰۱۲). مفهوم دیگری که در راستای امپریالیسم زبانی قرار می‌گیرد، مفهومی به نام

1. text-driven approach
2. Richards
3. linguistic imperialism
4. Phillipson

«علم استعماری»^۱ است. بر اساس تعریف این مفهوم، رویکردهای بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی با هدف سلطه بر کشورهای جهان سوم و از سوی کشورهای سلطه‌گر و استعمارگر تهیه و تدوین می‌شوند (علی‌پور و عباسی، ۱۴۰۱). جاودانی و همکاران (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که زبان‌آموزان ایرانی نگرشی مثبت به فرهنگ آمریکایی دارند و سعی می‌کنند رفتاری مشابه گویشوران بومی انگلیسی داشته باشند. همچنین، ارتباطی معکوس بین لهجه و فرهنگ وجود دارد (خسروی و رفیعی، ۱۳۹۶). این بدان معناست که تلاش بیشتر برای تقلید لهجه گویشوران بومی باعث فاصله گرفتن بیشتر از فرهنگ زبان‌آموز می‌شود.

به گفته چنگ^۲ (۲۰۰۰)، بومی‌سازی به معنی ارتقای ارزش‌ها، هنجارها و کاهش نگرانی‌های بومی و دخیل کردن آنها در ابتکارات و اقدامات مربوطه است. تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی می‌تواند مزایایی همانند پیشرفت حرفه‌ای معلمان، تأمل در شیوه‌های آموزش و پاسخگویی بهتر به نیازهای زبان‌آموزان داشته باشد (اولاً و پیرالس^۳، ۲۰۲۱). از دیگر مزایای استفاده از مواد آموزشی بومی آشنا بودن اطلاعات برای زبان‌آموزان است. کوک^۴ (۱۹۹۷) معتقد است «دانش طرح‌واره‌ای»^۵ نقشی مهم در زبان‌آموزی دارد؛ زیرا توجه زبان‌آموزان را به اطلاعات زمینه‌ای جلب می‌کند که برای درک متن ضروری هستند. همچنین، درک ارزش فرهنگ و سنت‌های خودی از دریچه زبانی دیگر می‌تواند باعث بهبود عملکرد زبان‌آموزان، افزایش انگیزه یادگیری آنها و خلق بستر لازم برای ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی شود.

۲.۲. رویکرد متن‌محور

رویکرد متن‌محور تاملینسون (۲۰۱۳) می‌تواند مدرّسان کم‌تجربه که پشتیبانی آموزشی اندکی دارند را قادر سازد که مواد آموزشی متناسب با محیط تدریس خود را تهیه و تدوین نمایند. همچنین، مدرّسان می‌توانند با استفاده از این چارچوب، تئوری‌های آموزشی و یادگیری خود را گسترش دهند (تاملینسون، ۲۰۱۳). لذت بردن از مواد آموزشی، توجه به نیازها و خواست‌های

-
1. colonial science
 2. Cheng
 3. Ulla & Perales
 4. Cook
 5. schematic knowledge

زبان‌آموزان، ارتباط داشتن تجربه یادگیری با زندگی زبان‌آموزان و درگیر کردن عواطف زبان‌آموزان اصول آموزشی رویکرد متن‌محور را تشکیل می‌دهند (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴). همچنین، لزوم پردازش عمیق زبانی، نگرش مثبت نسبت به یادگیری، ایجاد ارتباطات ذهنی، پردازش چندبُعدی^۲، وجود مقاصد ارتباطی واقعی و توجه به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان از اصول یادگیری رویکرد متن‌محور هستند (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴).

برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بر اساس رویکرد متن‌محور، ابتدا باید متن‌هایی یافت شود که بتوانند خوانندگان را از نظر ذهنی و عاطفی درگیر کنند و در مرحله بعد، تمرین‌ها و فعالیت‌های طراحی‌شده با طرح درسی مطابقت داده می‌شوند (تاملینسون ۲۰۱۳). در این چارچوب، شش نوع فعالیت آموزشی طراحی می‌شود و مدرس می‌تواند با توجه به شرایط محیط آموزشی خود تمامی تمرین‌ها یا برخی از آنها را به همراه زبان‌آموزان انجام دهد.

پس از انتخاب متن مناسب، تمرین‌های آماده‌سازی^۳ طراحی می‌شوند که هدف آنها تجربه چندبُعدی متن است. همچنین، این تمرین‌ها زبان‌آموزان را یاری می‌کنند تجربیات خود را در پردازش متن‌ها به زبان مادری به متن‌های زبان دوم منتقل کنند که این خود باعث خواهد شد نگرانی آنها در خصوص لغات ناآشنای متن زبان دوم کاهش یابد (تاملینسون، ۲۰۰۰). در مرحله بعد، تمرین‌های تجربی^۴ طراحی می‌شوند. در این دسته از تمرین‌ها، زبان‌آموزان بازنمایی ذهنی را از متن در حین خواندن متن یا گوش دادن به آن ایجاد می‌کنند. پس از این مرحله، زبان‌آموزان آنچه از متن متوجه شده‌اند را بازگو می‌کنند که این کار از طریق تمرین‌های درک متن^۵ انجام می‌شود. پس از گذر از این مرحله، زبان‌آموزان وارد تمرین‌های توسعه‌ای^۶ می‌شوند که هدف آنها تمرین معنادار زبانی بر اساس بازنمایی‌های متن است (تاملینسون، ۱۹۹۹^۷).

1. Tomlinson & Masuhara
2. multi-dimensional processing
3. readiness activities
4. experiential activities
5. intake response activities
6. developmental activities
7. Tomlinson

تمرین‌های درون‌دادی^۱ آخرین سری تمرین‌های مورد استفاده در رویکرد متن محور هستند و هدف از آنها آشنایی زبان‌آموزان با اهداف متن و نکات دستوری آن است (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴).

۳.۲. مطالعات انجام گرفته در موضوع استفاده از مواد آموزشی بومی

مطالعات مختلفی در خصوص تأثیر استفاده از مواد آموزشی بومی زبان انگلیسی انجام گرفته که در این بخش به چند مورد از آنها اشاره می‌شود. حسن‌نژاد و همکاران (۲۰۲۰) کتابی بر مبنای رویکرد متن محور برای آموزش زبان انگلیسی دانشگاهی به دانشجویان یکی از دانشگاه‌های ایران طراحی کردند. آنها تأثیر این کتاب بومی بر توانایی ارائه شفاهی و مهارت‌های یادداشت‌برداری و نوشتار دانشگاهی را بررسی کردند. نتایج این تحقیق نشان داد، بومی‌سازی مواد آموزشی تأثیری مثبت بر تمامی موارد ذکر شده دارد و توانایی ارائه شفاهی را بیشتر از سایر مهارت‌ها تحت تأثیر قرار می‌دهد. کریمی و نفیسی (۲۰۱۷) نیز تأثیر مواد آموزشی بومی بر روی مهارت خولندن، خودکارآمدی در خولندن^۲ و اضطراب مربوط به خولندن را مطالعه کردند. یافته‌های آنها نشان داد که مواد آموزشی بومی تأثیری معنادار بر کاهش اضطراب مربوط به خواندن دارند. همچنین، البوسعیدی و تیندل^۳ (۲۰۱۳) بر اساس رویکرد متن محور، مواد آموزشی مخصوص آموزش مهارت نوشتار را برای دانشجویان یکی از دانشگاه‌های عمان طراحی کردند. نتایج تحقیق آنها نیز نشان داد که مواد آموزشی بومی تأثیری مثبت بر بهبود مهارت نوشتار دانشجویان دارند و می‌توانند دانشجویان را در فرآیند یادگیری درگیر کنند.

لوپریور و سانتیلا^۴ (۲۰۲۲) تمرین‌های کتب بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس یونان و ایتالیا را به گونه‌ای تغییر دادند که واقع‌نمایی بهتری داشته باشند. آنها از مواد شنیداری استفاده کردند که دارای ویژگی‌های تعامل میان گویشوران بومی و غیر بومی زبان انگلیسی در موقعیت‌های واقعی باشند. همچنین، موضوعات مورد استفاده آنها، نمایانگر مسائل

1. input response activities
2. reading self-efficacy
3. Al-Busaidi & Tindle
4. Lopriore & Tsantila

جهانی و میان فرهنگی چالش برانگیز مرتبط با نیازها، علایق و بافت محلی دانش‌آموزان بود. نتایج به دست آمده نشان‌دهنده استقبال دانش‌آموزان و معلمان از وارد کردن مسائل بومی و محلی در مواد آموزشی مهارت شنیدار بود. برای نمونه، دانش‌آموزان یونانی نگرشی مثبت نسبت به استفاده از صدای گویشوران غیربومی زبان انگلیسی (سنگاپوری و اتریشی) و ارتباط گرفتن با هویت گویندگان نشان دادند. همانند دانش‌آموزان یونانی، دانش‌آموزان ایتالیایی نیز نسبت به مشاهده ویدیو مصاحبه انگلیسی ماریو دراگی^۱ نخست‌وزیر سابق ایتالیا واکنش مثبت نشان دادند. در مجموع، استفاده از عناصر بومی در مواد آموزشی زبان انگلیسی می‌تواند باعث افزایش مشارکت کلاسی فراگیران، افزایش یادگیری و افزایش اعتمادبه‌نفس آنها شود (لوپریور و سانتیلا، ۲۰۲۲).

ون لوآ^۲ (۲۰۲۲) تلاش کرد تا مهارت خواندن زبان‌آموزان ویتنامی را با استفاده از مواد بومی طراحی شده بر مبنای رویکرد متن محور بهبود بخشد. او پس از آموزش مهارت خواندن به زبان‌آموزان گروه آزمایش با استفاده از مواد بومی و مقایسه عملکرد آنها در مهارت خواندن با گروه شاهد به این نتیجه رسید که عملکرد گروه اول در مهارت یادشده بهتر از گروه دوم است. همچنین، زبان‌آموزان گروه آزمایش در مصاحبه‌های انجام گرفته اعلام کردند انگیزه بیشتری برای مطالعه پیدا کرده‌اند. داریسی و تاملینسون^۳ (۲۰۱۶) نیز یک درس آموزش زبان انگلیسی بر مبنای رویکرد متن محور تدوین کردند و نظرات زبان‌آموزان تُرک در مورد آن را جویا شدند. این زبان‌آموزان نظراتی مثبت درباره میزان جذابیت متن‌ها و تمرین‌ها داشتند.

۳. روش پژوهش

در این بخش جزئیات مربوط به طراحی مواد آموزشی قرار داده شده بر روی پلتفرم (www.chamranelt.ir) و پیکربندی پلتفرم شرح داده می‌شوند. مواد آموزشی بومی این تحقیق بر اساس رویکرد متن محور تاملینسون و نتایج تحلیل پرسش‌نامه‌های چهارگانه که به منظور آگاهی از نظر زبان‌آموزان/دانش‌آموزان و مدرّسان آموزشگاه‌ها/دبیرستان‌ها در خصوص

1. Mario Draghi
2. Van Loi
3. Darici & Tomlinson

محتوی فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و کُتب آموزش زبان انگلیسی دبیرستان مورد استفاده قرار گرفتند طراحی شده‌اند.

۱.۳. شرکت‌کنندگان

پرسشنامه‌های مورد استفاده در این تحقیق در ابتدا بین ۲۰ معلم و ۳۰ دانش‌آموز/زبان‌آموز به صورت آزمایشی توزیع شدند و محققان پس از تحلیل نتایج و نظرخواهی از شرکت‌کنندگان، اصلاحاتی در آنها اعمال کردند. در مرحله بعدی، پرسشنامه‌ها در بین ۳۹۶ شرکت‌کننده (۱۱۲ معلم آموزشگاه، ۹۳ معلم مدرسه، ۷۳ زبان‌آموز آموزشگاه، ۱۱۸ دانش‌آموز مدرسه) توزیع شدند (وحدت و همکاران، ۲۰۲۰).

۲.۳. ابزار پژوهش

به جهت آگاهی از نظرات معلمان و دانش‌آموزان/زبان‌آموزان از محتوی فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی به بین‌المللی و کُتب آموزش زبان مدارس پرسشنامه‌های چهارگانه با در نظر گرفتن هشت بُعد «سلطه زبان انگلیسی»، «مصرف‌گرایی»، «نمودهای مادی تمدنی و فرهنگی»، «برابری جنسیتی و نقش‌های جنسیتی»، «ارزش‌های غیر اسلامی»، «ارزش‌های فردی» و «فهم میان‌فرهنگی» طراحی شدند (وحدت و همکاران ۲۰۲۰). ابعاد یادشده بر مبنای مشکلات گزارش‌شده کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در مقالات آهوز و زعفرانی (۲۰۱۶)، اصغری (۲۰۱۱)، بحرینی (۲۰۱۴) و کوشا و همکاران (۱۳۸۴) تعریف شدند. زبان پرسشنامه‌ها فارسی است و تمامی پرسش‌ها در مقیاس «لیکرت»^۱ هستند. روایی و پایایی آنها با استفاده از روش‌های آماری استاندارد به اثبات رسید (جهت مزید اطلاع در این باره، به مقاله وحدت و همکاران (۲۰۲۰) مراجعه شود).

۳.۳. فرایند طراحی

در ابتدا فهرست، موضوعات و ساختار درسی چهار کتاب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی سطح متوسط نوجوان مورد بررسی قرار گرفت تا هم‌پوشانی‌های موجود میان آنها مشخص

گردد. این چهار کتاب عبارت بودند از: *Cambridge English for Schools* (لیتل جان و هیکس^۱، ۱۹۹۷)، *Got It* (بوئن و دلانی^۲، ۲۰۱۰)، *Project 4th Edition* (هاچینسون^۳، ۲۰۱۴) و *Solutions 2nd Edition* (فالا و دیویس^۴، ۲۰۱۲).

کتاب اول در گذشته در مدارس «سمپاد» مورد استفاده قرار می‌گرفت و سه کتاب دیگر به‌صورت گسترده در آموزشگاه‌های زبان برای تدریس زبان انگلیسی به نوجوانان استفاده می‌شوند. محققان به دو دلیل گروه سنی نوجوان و سطح مهارتی متوسط را برای طراحی درس‌ها انتخاب کردند: اول آنکه زبان‌آموزان سطح متوسط تجربه قبلی زبان‌آموزی با استفاده از کتب آموزش زبان بین‌المللی را دارند و در جایگاه بهتری برای نظر دادن در خصوص نقاط قوت و ضعف مواد آموزشی بومی هستند. علاوه بر مورد یاد شده، دوران نوجوانی مهم‌ترین زمان شکل‌گیری هویت است (کروگر^۵، ۲۰۱۷) و طراحی مواد آموزشی برای این گروه سنی می‌تواند باعث تثبیت ارزش‌های فرهنگی بومی و ایجاد توائش ارتباطی میان‌فرهنگی شود.

پس از بررسی کتاب‌ها، ساختار دستوری *Will* برای پیش‌بینی» برای درس اول با موضوع «آینده»، ساختار دستوری «استفاده هم‌زمان از گذشته ساده و گذشته استمراری» برای درس دوم با موضوع «روابط عاشقانه»، ساختار دستوری «شرطی نوع اول و دوم» برای درس سوم با موضوع «صلح» و ساختار دستوری «حال کامل» برای درس چهارم با موضوع «محیط‌زیست» انتخاب شدند. ذکر این نکته لازم است که انتخاب ساختارها و موضوعات درس‌ها از کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی منافاتی با طراحی بومی درس‌ها ندارد؛ زیرا مطابقت دادن مواد آموزشی با شرایط محلی بخشی از فرایند بومی‌سازی است (چنگ، ۲۰۰۰). موضوعات آینده و محیط‌زیست به این دلیل انتخاب شدند که موضوعات مشترک درس‌های چهار کتاب بررسی شده بودند. موضوع صلح نیز به دلیل نیاز منطقه خاورمیانه به آن انتخاب شد و دلیل انتخاب موضوع روابط عاشقانه وجود حساسیت نسبت به آن در محیط آموزشی ایران بود.

1. Littlejohn & Hicks
2. Bowen & Delaney
3. Hutchinson
4. Falla & Davis
5. Kroger

رویکرد متن محور، استفاده از متن های «واقع نما»^۱ در طراحی درس ها را توصیه می کند و همین توصیه در انتخاب متن ها و ویدئوهای درس ها مد نظر قرار گرفت و محققان متنی را انتخاب کردند که با اهداف ارتباطی واقعی و نه آموزشی تدوین شده بودند (زیزیک و پولیو، ۲۰۱۷). بدین ترتیب، تمامی متن ها از وبگاه های اینترنتی انتخاب شدند و قریب به اتفاق ویدئوها نیز از وبگاه «یوتیوب» گرفته شدند. تنها برخی تغییرات ضروری در متن ها اعمال شدند و تمامی آنها به گونه ای انتخاب شدند که موارد دستوری هر درس به صورت طبیعی در آنها وجود داشته باشد. ویدئوهای انتخابی برای هر درس متناسب با موضوع درس بودند، اما محتوی آنها لزوماً با نکته دستوری درس هماهنگی نداشت. هدف اصلی از قرار دادن ویدئوها افزایش جذابیت درس ها و ایجاد فرصت برای ارتقا مهارت شنیداری زبان آموزان بود.

هر درس دارای سه نسخه است که از نظر موضوع، نکته دستوری و ساختار مشابه هستند. بر اساس رویکرد متن محور، بخش اول هر درس (Part A) تمرین های آماده سازی، بخش دوم (Part B) تمرین های تجربی، بخش سوم (Part C) تمرین های درک متن، بخش چهارم (Part D) و بخش ششم (Part F) تمرین های توسعه ای و بخش پنجم (Part E) تمرین های درون دادی هستند. در هر سه نسخه از یک درس، یک نسخه به صورت سیاه و سفید طراحی شده و دو نسخه دیگر رنگی هستند. دلیل تهیه نسخه سیاه و سفید، فراهم آوردن امکان چاپ ارزان قیمت برای مصرف کنندگان نهایی است. یک نمونه بدون صفحه بندی اصلی از درس ها در بخش پیوست مقاله قرار داده شده است و علاقه مندان می توانند تمامی درس ها در قالب صفحه بندی اصلی را از وبسایت دریافت نمایند.

۳.۴. انتخاب متن ها و تعیین طول و دشواری آنها

انتخاب متن ها بر اساس اصول آموزشی و یادگیری رویکرد متن محور و هفده شاخص تعیین شده برای انتخاب متن در تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۰۴) انجام گرفت. این شاخص ها به صورت پرسش هایی در مورد متن انتخابی طرح می شوند و به شرح جدول (۱) هستند:

1. authentic texts
2. Zyzik & Polio

جدول ۱. شاخص‌های انتخاب متن در رویکرد متن‌محور

شماره	پرسش
۱-	آیا متن از نظر ذهنی و احساسی درگیرکننده است؟
۲-	آیا متن بیشتر فراگیران را از نظر ذهنی و احساسی درگیر می‌کند؟
۳-	آیا بیشتر فراگیران متن را خواهند فهمید؟
۴-	آیا فراگیران می‌توانند متن را به زندگی خود پیوند دهند؟
۵-	آیا فراگیران می‌توانند متن را به تجربیات خود از جهان پیوند دهند؟
۶-	آیا بیشتر فراگیران می‌توانند یک بازنمایی چندوجهی از متن تولید کنند؟
۷-	آیا چالش زبانی متن برای فراگیران در سطح مناسبی است؟
۸-	آیا چالش ذهنی متن برای فراگیران در سطح مناسبی است؟
۹-	آیا متن به لحاظ احساسی متناسب با سن فراگیران است؟
۱۰-	آیا متن می‌تواند در رشد فردی فراگیران نقش داشته باشد؟
۱۱-	آیا متن در خدمت هدف کلی آشنا کردن فراگیران با گونه‌های مختلف ادبی است؟
۱۲-	آیا متن به اندازه‌ای بلند است که باعث ایجاد علاقه در فراگیران برای مطالعه متن‌های این‌چنینی شود؟
۱۳-	آیا متن می‌تواند تجربه استفاده از یک مهارت زبانی خاص را در اختیار فراگیران قرار دهد؟
۱۴-	آیا فراگیران هنگام مطالعه متن از مهارت‌های خواندن/شنیدار مختلف استفاده خواهند کرد؟
۱۵-	آیا متن می‌تواند تجربه استفاده از مهارت‌های خواندن/شنیدار را در اختیار فراگیران قرار دهد؟
۱۶-	آیا فراگیران می‌توانند با مطالعه متن استفاده از یک عنصر زبانی خاص در آن را به سایر حوزه‌های تعمیم دهند؟
۱۷-	آیا متن دارای اطلاعات بافتی کافی برای درک یک عنصر زبانی خاص و تعمیم آن است؟

در مرحله بعد، در خصوص طول متن‌ها تصمیم‌گیری شد. متن‌های استفاده‌شده در رویکرد متن‌محور باید به گونه‌ای باشند که بتوانند مهارت و علاقه به خواندن متن‌های بلند را در یادگیرندگان ایجاد کنند و یافته‌های چا^۱ (۱۹۹۵) نیز تأثیر مثبت متن‌های بلند بر بهبود مهارت خواندن یادگیرندگان را تأیید می‌کند. به همین دلیل، از متن‌های کوتاه در درس‌ها استفاده نشده

1. Cha

است. لی^۱ (۱۹۹۹) در مطالعه خود به این نتیجه رسیده که متن‌های تا حداکثر ۳۰۰ کلمه تأثیری بر عملکرد خواندن یادگیرندگان ندارند و یی^۲ (۲۰۱۰) به این نکته اشاره دارد که متوسط طول متن‌های استفاده‌شده در کتب دبیرستانی ایالات متحده ۵۰۰ کلمه است. بر این اساس، بلندی ۵۰۰ تا ۸۰۰ کلمه برای متن‌های انتخابی در نظر گرفته شدند و هر یک از ۱۲ متن انتخاب‌شده حاوی متوسط ۵۶۶ کلمه است.

بنجامین^۳ (۲۰۱۲) پس از بررسی فرمول‌های مختلف موجود برای محاسبه دشواری متن استفاده از فرمول‌های «New Dale-Chall Readability Formula»، «Lexile» و «ATOS» و برای محاسبه دشواری متن‌ها توصیه می‌کند؛ زیرا مطالعات فراوانی در خصوص این فرمول‌ها انجام شده و می‌توان از آنها برای محاسبه دشواری متن برای تمامی گروه‌های سنی و سطح‌های مهارتی استفاده کرد. وبسایت www.readabilityformulas.com به صورت خودکار دشواری متن‌ها را با استفاده از فرمول «New Dale-Chall Readability Formula» محاسبه می‌کند و محققان تصمیم گرفتند از این فرمول برای محاسبه دشواری متن‌های درس‌ها استفاده نمایند. در این فرمول درصد لغات دشوار متن با متوسط طول جمله جمع می‌شود و یک نمره خام به دست می‌آید. در مرحله بعد این نمره خام با یکی از سطوح شانزده‌گانه مشخص‌شده تطبیق داده می‌شود. مطابق این فرمول، متن‌های مربوط به سطح ۱۵ به بالا برای دانشجویان سطح کارشناسی به بالا مناسب هستند.

بیشتر متن‌های چهار کتاب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی بررسی‌شده در سطوح ۶ تا ۶/۹ دشواری متن قرار می‌گرفتند که این سطح معادل پایه‌های هفتم و هشتم مدارس آمریکایی است. بر مبنای این محاسبه، دشواری کلیه متن‌های انتخابی برای درس‌های طراحی شده نیز در همین محدوده قرار گرفت. درنهایت و بر طبق توضیحات اشاره‌شده در این بخش، متن‌های انتخابی مطابق با شاخص‌های هفده‌گانه تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۰۴) هستند، طول آنها بین

1. Lee
2. Yi
3. Benjamin

۵۰۰ تا ۸۰۰ کلمه است و دشواری آنها معادل با متن‌های مورد استفاده در پایه‌های هفتم و هشتم مدارس آمریکایی است.

۳.۵. وبسایت www.chamranelt.ir

پس از طراحی، درس‌ها در وبسایت «www.chamranelt.ir» قرار داده شدند. این وبسایت دارای چهار بخش «خانه»، «درس‌ها»، «صوتی و تصویری» و «راهنما» است. معرفی وبسایت و اهداف آن در صفحه خانه انجام شده و فایل «PDF» (پی‌دی‌اف) قابل بارگیری دروس در بخش درس‌ها موجود است و مراجعه‌کنندگان می‌توانند درس‌ها را پیش از بارگیری از طریق یک نرم‌افزار «Flipbook» تورق کنند. فایل‌های صوتی و تصویری مربوط به هر درس در صفحه صوتی و تصویری قابل بارگیری هستند و راهنمای چگونگی انتخاب و بارگیری درس‌ها و روش تدریس آنها از طریق صفحه راهنما قابل دسترسی است. استفاده از وبسایت به‌سهولت امکان‌پذیر است و مدرسان می‌توانند پس از تورق نسخه‌های مختلف مربوط به هر درس، نسخه مورد علاقه خود به همراه فایل‌های صوتی و تصویری مربوطه را بارگیری کنند و از آنها در کلاس خود استفاده نمایند.

۴. یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل پرسشنامه‌ها نشان داد نگرانی‌ها درباره تناسب فرهنگی محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در حوزه سلطه زبان انگلیسی به‌جا است. مواردی نظیر موضوع برابری جنسیتی باید به‌گونه‌ای بازطراحی شوند که تناسب بیشتری با فرهنگ ایرانی-اسلامی داشته باشند. باین‌حال، تحلیل پرسشنامه‌ها نشان داد انتقادات به این کتاب‌ها در حوزه‌های تبلیغ الگوهای مصرف نامطلوب و ترویج ارزش‌های غیر اسلامی و غربی به‌ویژه در تصاویر، موسیقی و ویدیوهای استفاده‌شده را نمی‌توان اثبات کرد.

از طرف دیگر، نتایج به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌ها نشان دادند کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس توجهی به ایجاد توانش ارتباطی میان فرهنگی ندارند، به‌شکلی مؤثر با سلطه زبان انگلیسی مقابله نمی‌کنند و اشاره‌ای هرچند کوچک به موضوع روابط اخلاقی و روابط جنس

مخالف ندارند. با این وجود، این کتاب‌ها دین‌داری و الگوهای معاشرت ایرانی را ترویج می‌کنند و در بُعد نموده‌های مادی تمدنی و فرهنگی عملکرد قابل قبولی از خود نشان می‌دهند (وحدت و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به این نتایج، محققان تلاش کردند تا در طراحی مواد آموزشی بومی با استفاده از نموده‌های فرهنگی ایرانی-اسلامی همانند داستان «شیرین و فرهاد» در درس با موضوع «روابط» (Relationships)، استفاده از تصویر سپهبد شهید قاسم سلیمانی در درس با موضوع «جنگ» و طرح پرسش‌هایی مرتبط کننده مواد آموزشی با تجربیات و زندگانی فراگیران در ایران از اثرات نامطلوب هم‌راستایی با فرآیند جهانی‌سازی و تقویت سلطه زبان انگلیسی دوری کنند. هم‌زمان پاسخ به سؤال‌های پرسشنامه‌ها نشان داد استفاده از تصاویر، ویدیوها و موسیقی‌های مشابه کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در تضاد با ارزش‌های ایرانی-اسلامی نیست و بدین ترتیب دست طراحان برای استفاده از محتوی تولیدشده غیر ایرانی موجود در مواد آموزشی خود باز شد و دایره انتخاب آنها را به شکلی قابل توجه گسترش داد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تاملینسون (۲۰۲۰) چندین عامل برای پیشرفت نکردن کُتب آموزشی زبان انگلیسی بین‌المللی ذکر می‌کند. به اعتقاد تاملینسون، ناشران کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی تمایلی به پذیرش خطر نوآوری ندارند و به همین دلیل کتاب‌های آموزشی جدید آنها شباهت بسیاری به کتاب‌های موجود در بازار پیدا می‌کند. او این ریسک‌پذیری پایین را به تمایل ناشران برای کسب سود و هزینه‌های بسیار بالای تولید و نشر این کُتب آموزشی مرتبط می‌کند و از سختی‌ها و هزینه‌های کسب مجوزهای مربوط به استفاده از متن‌های غیردرسی و خطرات استفاده از موضوعات حساس همانند سیاست، الکل، دین، تاریخ یا موضوعات جنسی می‌گوید. تاملینسون در نهایت به تصمیم‌گیرندگان اصلی در خصوص استفاده از کُتب آموزشی خاص اشاره می‌کند و می‌گوید این مدیران نیز از خدشه وارد شدن به اعتبار خود در صورت توصیه به استفاده از کتاب‌های آموزشی ناکارآمد بیم دارند.

تاملینسون (۲۰۲۰) معتقد است تمایل نداشتن ناشران به خطرپذیری قابل درک است و تغییر در حوزه طراحی و تدوین کُتب آموزش بین‌المللی انگلیسی تنها زمانی اتفاق می‌افتد که جذابیت مواد آموزشی نوآورانه مبتنی بر نتایج تحقیقات برای بازار اثبات شود. از نظر تاملینسون و ویتاکر^۱ (۲۰۱۰)، فراهم آوردن حق انتخاب برای مدرّسان و زبان‌آموزان از میان انواعی از متون و تمرین‌ها راه‌حل مناسبی برای پاسخ به مسائل مطرح شده است.

به نظر می‌رسد پذیرش خطر نوآوری بزرگ‌ترین سد راه در تهیه و تدوین مواد آموزشی متفاوت از مدل‌های تثبیت شده است و تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی نوعی از نوآوری است. وب‌سایت معرفی شده در این مقاله می‌تواند به شکل بالقوه مشکلات گزارش شده در کُتب آموزش زبان بین‌المللی را با سطحی از ریسک‌پذیری منطقی مرتفع کند و این اتفاق از طریق امکان انتخاب فراهم شده است. وجود امکان انتخاب باعث می‌شود تا تغییرات کمتری برای استفاده از این مواد آموزشی در کلاس مورد نیاز باشد و علاوه بر آن به دلیل درگیر بودن مدرّسان و احتمالاً زبان‌آموزان/دانش‌آموزان در انتخاب دروس شخصی‌سازی بیشتر و پاسخ بهتر به نیازهای یادگیرندگان اتفاق می‌افتد. به عبارت دیگر، هر یک از نسخه‌های درس‌ها همانند یک تکه از جورچین عمل می‌کنند و مدرّسان و زبان‌آموزان/دانش‌آموزان می‌توانند کتاب آموزشی خود را بر اساس سلیقه خود خلق کنند.

هزینه تهیه و تدوین دروس در این شیوه نیز می‌تواند کمتر از هزینه تولید و انتشار کُتب آموزشی زبان بین‌المللی باشد. تاملینسون (۲۰۱۳) به این نکته اشاره می‌کند که مدرّسان می‌توانند با شرکت در کارگاه‌های آموزشی رویکرد متن‌محور مواد آموزشی متناسب با محیط آموزشی خود را تولید نمایند. به همین دلیل، می‌توان از طریق این روش کتاب‌های آموزش زبان بومی را تولید کرد که درس‌های آن توسط مدرّسان و تحت نظارت چند متخصص تهیه و تولید مواد آموزشی تدوین شده‌اند. حقوق مالکیت معنوی و هزینه‌های مرتبط با آن یکی دیگر از دشواری‌های تهیه و تدوین مواد آموزشی بر پایه متن‌های واقع‌نما است. در حال حاضر، افراد درگیر در تهیه و تدوین مواد آموزشی در ایران چنین مشکلی را به دلیل نبودن سیستم ایران به

1. Tomlinson & Whittaker

کنوانسیون برن ندارند. هزینه‌های چاپ مواد آموزشی قرار داده شده بر روی وب‌سایت نیز به‌مراتب پایین‌تر است؛ زیرا چاپ بر اساس تقاضا انجام می‌گیرد و نیازی به چاپ کتاب نهایی در شمارگان بالا و انبار کردن آنها وجود ندارد. وجود این سه عامل طراحی مواد آموزشی بومی رقابتی در قالب این پلتفرم را ممکن می‌سازد.

تصمیم‌گیری برای مدیران در خصوص استفاده از این مواد آموزشی نیز با خطرپذیری کمتری همراه است؛ زیرا هزینه تولید آنها به نسبت پایین است و امکان انتخاب و شخصی‌سازی محصول نهایی وجود دارد. به دلیل اینکه ترکیب انتخاب شده از درس‌ها متعلق به موقعیت آموزشی خاص است و تعداد زیادی از محصولات نهایی چاپ‌نشده همواره می‌توان در انتخاب‌های انجام گرفته اصلاحاتی انجام داد. طرح‌های پیشنهادی برای تهیه و تدوین کتب آموزش زبان انگلیسی بومی در ایران با چنین تهدیدی مواجه هستند و تنها کانون زبان ایران و جهاد دانشگاهی موفق به تولید کتب بومی آموزش زبان انگلیسی شده‌اند. در حال حاضر، کتاب‌های منتشرشده از سوی این دو سازمان در سایر موسسه‌های خصوصی آموزش زبان انگلیسی استفاده نمی‌شوند و دلیل تداوم چاپ و استفاده از آنها وجود جمعیت‌های بالای زبان‌آموزی است که در کانون زبان ایران و جهاد دانشگاهی مشغول فراگیری انگلیسی هستند.

تبدیل شدن انگلیسی به زبان ارتباط بین‌المللی به‌صورت هم‌زمان فرصت‌ها و تهدیدهای مختلفی برای تمامی کشورهای جهان ایجاد کرده است. یکی از تهدیدهای ایجاد شده از سوی زبان انگلیسی در حوزه تحمیل ایدئولوژی‌ها و هنجارهای غربی است و تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی یکی از راه‌های مرتفع کردن این تهدید است. همان‌گونه که ذکر شد، مواد آموزشی بومی می‌توانند سازگاری بیشتری با نیازهای آموزشی زبان‌آموزان داشته باشند و با ایجاد پایه‌ای برای مقایسه میان‌فرهنگی شرایط لازم برای ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی را به وجود آورند. ایجاد چنین توانشی می‌تولند خودآگاهی زبان‌آموزان نسبت به ارزش‌ها و سنت‌های خودی را بالا ببرد و در نتیجه می‌توان به کاهش اثرات منفی انتقال برخی از ایدئولوژی‌ها و هنجارهای ناپسند غربی کتب آموزشی زبان بین‌المللی امید داشت. علاوه بر این موارد، تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی و استفاده از آنها در کلاس برای مدرّسان انگیزش

بخش است و همزمان انگیزه یادگیری زبان آموزان را بالاتر می برد که این به نوبه خود باعث افزایش بهره‌وری کلاسی می شود.

وبگاه معرفی شده در این مقاله به همراه مواد آموزشی قرار داده شده در آن راه‌حلی پیشنهادی برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی دارای پشتوانه نظری و قابلیت رقابتی است. متأسفانه به دلیل شرایط همه‌گیری کرونا، فرصت آزمایش این وبسایت و مواد آموزشی طراحی شده در محیط واقعی آموزشی میسر نشد و به همین دلیل بررسی کارایی این راه‌حل پیشنهادی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی می‌تولند به عنوان یک پروژه تحقیقی بالقوه مطرح باشد.

کتابنامه

- احمدی صفا، م.، و فراهانی، م. (۱۳۹۴). پرورش توانش بینا فرهنگی کتاب در پراسپکت یک بر اساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۵ (۳۶)، ۲۱-۱.
- بحرینی، ن. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. *راهبرد فرهنگ*، ۶ (۲۲)، ۱۶۳-۱۸۲.
- خسروی، ر.، و رفیعی، آ. (۱۳۹۶). درآمدی بر آسیب شناسی تدریس فرهنگ در ایران: بررسی رابطه بین فرهنگ زدایی و هوش هیجانی در بین زبان آموزان انگلیسی. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۷ (۱)، ۷۹-۹۸. <https://doi.org/10.22059/jflr.2017.234816.342.98-79>
- رضائیان، م.، قهاری، ش.، و دهمرده، م. (۱۳۹۶). تبعات اجتماعی فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائه مدل چهار وجهی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰ (۴)، ۱۶۹-۱۹۲. <https://doi.org/10.22067/lts.v50i4.53349.192>
- طاهرخانی، ر.، و متقی، ف. (۱۴۰۰). ارزیابی و نقد کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هشتم، Prospect 2 (پراسپکت ۲)، از لحاظ جنبه‌های فرهنگی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۱ (۱۰)، ۲۹۵-۳۲۱. <https://doi.org/10.30465/crtls.2021.25761.1561>

علی پور، م. ر.، و عباسی، ع. (۱۴۰۱). تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهه اخیر و ارائه راهکارهای پیشنهادی. *نوآوری‌های آموزشی*،

۲۱(۱)، ۴۷-۷۰. <https://doi.org/10.22034/JEI.2021.228508.1465>

کوشا، م.، طالبی نژاد، م. ر.، و تاکی، س. (۱۳۸۴). تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان کتب رایج آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و داخلی در ایران. *مجله زبانشناسی کاربردی*، ۷(۲)، ۴۵-۷۸.

Ahour, T., & Zaferani, P. (2016). A critical visual analysis of gender representation of ELT materials from a multimodal perspective. *Journal of Applied Linguistics*, 9(18), 78-98.

Al-Busaidi, S., & Tindle K. (2010). Evaluating the impact of in-house materials on language learning. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 137-149). Bloomsbury.

Al-Issa, A. (2021). Using English language teaching professionalism to bash cultural imperialism in the Sultanate of Oman: A response to Wyatt and Sargeant. *Studies in Culture and Education*, 28(3), 341-352. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2021.1904381>

Asgari, A. (2011). Compatibility of cultural value in Iranian EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 887-894. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.2.4.887-894>

Benjamin, R. (2012). Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, 24, 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9181-8>

Bowen, P., & Delaney, D. (2010). *Got it*. Oxford University Press.

British Council (2015). *The English effect*. Foreign, Commonwealth and Development Office. <https://britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural objectives*. Council of Europe.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Cha, K. A. (1995). The effect of text length in the diagnosis of reading comprehension. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 8(1), 249-275. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n3p329>

Cheong Cheng, Y. (2000). A CMI-triplization paradigm for reforming education in the new millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174. <https://doi.org/10.1108/09513540010371975>

Cook, G. (1997). Schemas. *ELT Journal*, 51(1), 86-86. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.86>

- Copley, K. (2018). Neoliberalism and ELT coursebook content. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(1), 43–62. [http:// dx.doi.org/ 10.1080/ 15427587. 2017. 1318664](http://dx.doi.org/10.1080/15427587.2017.1318664)
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Darici, A., & Tomlinson, B. (2016). A case study of principled materials in action. In B. Tomlinson (Ed.). *SLA research and materials development for language learning* (pp. 71-86). Routledge.
- Falla, T., & Davis, P. A. (2012). *Solutions* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ghaffari, M., Kuhi, D., & Aslrasuli, M. (2023). Critical cultural awareness in Iranian ELT coursebooks: Coursebook realizations and ideals. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 11(44), 53-68. <http://dx.doi.org/10.30495/jfl.2023.699905>
- Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Hassannejad, E., Ghaemi, F., & Pourdana N. (2020). Designing culture-oriented materials for Iranian EAP students: The relative impacts of receptive and productive task performance. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 72-90. <http://dx.doi.org/20.1001.1.24763187.2020.9.2.6.5>
- Hutchinson, D. (2014). *Project* (4th ed.). Oxford University Press.
- Javdani, F., Mahboudi, H.R., & Ghafoori, N. (2009). The attitudes of Iranian EFL learners toward cross-cultural factors in language learning. *The Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 99-122.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Ed.), *English in the world: Teaching the language and the literature* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Karimi, F., & Nafissi, Z. (2017). Effects of different culturally-based materials on EFL learners' reading anxiety, reading self-efficacy, and reading proficiency in project-based classes. *Issues in Language Teaching*, 6(1), 83-115. <https://doi.org/10.22054/ilt.2017.8420>
- Kiczkowiak, M. (2020). Seven principles for writing materials for English as a lingua franca. *ELT Journal*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz042>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kroger, J. (2017). Identity development in adolescence and adulthood. In *Oxford research encyclopedias of psychology* (online). Oxford University Press.
- Lee, K. S. (1999). The effects of the number of questions per passage, the length of passage, and topic familiarity on multiple-choice English listening and reading comprehension tests. *English Teaching*, 54(4), 327-351. [10.25256/PAAL.24.2.6](https://doi.org/10.25256/PAAL.24.2.6)
- Littlejohn, A., & Hicks, D. (1997). *Cambridge English for schools*. Cambridge University Press.
- Lopriore, L. & Tsantila, N. (2022). Adapting ELT coursebooks listening materials within an ELF-aware perspective: Voices from Greek and Italian classrooms.

- Boğaziçi University Education Journal*, 39, 279-302. <https://doi.org/10.52597/buje.1227226>
- Mackenzie, L. (2021) Linguistic imperialism, English, and development: implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 23(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977>
- Monfared, A., & Khatib, M. (2018). English or Englishes? Outer and Expanding circle teachers' awareness of and attitudes towards their own variants of English in ESL/EFL teaching contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 56-75. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.4>
- Morady Moghaddam, M. & Tirnaz, M.H. (2023). Representation of intercultural communicative competence in ELT textbooks: Global vs. local values. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52(2), 191-215.
- Mozaffarzadeh, S., & Ajideh P. (2019). Intercultural competence: A neglected essential in the Iranian ELT textbooks. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 7(2), 167-183.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 203–235). Cambridge University Press.
- Riazi, A. M. (2003). What do textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. Renandya (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). SEMEO Regional Center.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Simpson, W. (2017). An instrumental tool held at arm's length: English as a vehicle of cultural imperialism in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(3), 333-348.
- Tomlinson, B. (1999). Materials development for language teachers. *Modern English Teacher*, 8(1), 62-64. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tomlinson, B. (2000). Beginning to read forever. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 523-538.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2020). Is materials development progressing? *Language Teaching Research Quarterly*, 15, 1-20. <http://dx.doi.org/10.32038/ltrq.2020.15.01>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). *Developing language course materials*. RELC Portfolio Series.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2010). (Eds.). *Case studies of blended learning courses*. British Council.
- Ulla, M. B., Perales, W.F. (2021). Developing an English language teaching textbook in a Thai university: Classroom language teachers as writers. *English Teaching & Learning*, 45, 461-476. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00078-2>

- Vahdat, S., Anai Sarab, M., Ghobadi, S. (2020). Evaluating the cultural appropriacy of commercial English language teaching textbooks in the Iranian context. *Teaching English Language*, 14(2), 111-144. <https://doi.org/10.22132/tel.2020.119868>
- Van Loi, N. (2022). Engaging EFL learners in reading: A text-driven approach to improve reading performance. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.55593/ej.26102a5>
- Yi, Y. S. (2013). On the optimal text length of reading comprehension texts. *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 55(4), 505-530. <http://doi.org/10.18853/jjell.2013.55.4.023>
- Zyzik, E. C., & Polio, C. (2017). *Authentic materials myths: Applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan Press.

پیوست

Relationships

Match these words with their meanings.

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Bride | a) The woman who is about to get married or has just got married |
| 2. Divorce | b) A religious leader responsible for a church or mosque |
| 3. Bridesmaid | c) Having formally agreed to marry |
| 4. Propose | d) The man who is about to get married or has just gotten married |
| 5. Groom | e) A male friend or relation of the man who helps him during the marriage ceremony |
| 6. Clergyman | f) A girl or woman who helps the woman who is getting married |
| 7. Best man & Engaged | g) To ask someone to marry you |
| | h) An official legal process to end a marriage |

PART B

Listen to your teacher as he/she reads the text, and match the events with each character.

- | | |
|------------|-----------------------------|
| 1. Khosrow | a) was a prince and king |
| 2. Shirin | b) was a stone carver |
| 3. Farhad | c) fell in love with Shirin |

- d) was from Armenia
- e) decided to travel for love

PART C

Look at this map of the Sassanid Empire, and tell your partner what happened in each of the places based on the story of Khosrow and Shirin.

PART D

Read the story of Khosrow and Shirin.

Khosrow and Shirin

The king of Persia in the Sassanid Empire had a handsome and skillful son, named Khosrow. He fell in love with an Armenian princess - Shirin - when his close friend Shapour showed him a picture of Shirin and described her beauty and goodness. Khosrow ordered Shapour to go to Armenia and talk to Shirin about him and show her a picture of him. Shapour managed to show a picture of Khosrow to Shirin in Armenia and tell her that the prince was in love with her. Shirin found the picture very attractive and decided to go to Persia to meet Khosrow. On her way, she stopped at a tranquil spring. At the same time, Khosrow was passing by the spring to go away from his father who was angry with him. He saw Shirin by the pond and found her as beautiful as a legendary fairy, but he did not know who she was. Once Shirin saw him, he turned his face but could not forget that picture. When Shirin arrived in Madain, the capital of the Sassanid kingdom, she found that Khosrow was not there, and Khosrow found the same thing in Armenia. She returned to Armenia but could not meet Khosrow again because he had to go back home due to his father's death. The two lovers could not meet for a while because of a chain of strange coincidences. When they finally met, Shirin did not agree to marry the prince because he was defeated by Bahram-e-Choobin. Hence, Khosrow went back to claim his country to be able to marry the princess.

Meanwhile, someone introduced a stone carver named Farhad to Shirin while she was looking for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her. Farhad fell in love with the princess at first sight and did his best to make her happy by cutting a canal through the hard stone and making a pond of milk by her castle. When Shirin saw his work, she was greatly impressed and gave him her earrings as a reward, which made her even more endearing in Farhad's eyes. He started writing love letters for her and beautiful poems about her beauty. He became famous for his mad love for Shirin. Khosrow, however, could not resist the fact that another man was trying to steal Shirin's heart. He decided to use his power by calling him and bribing him to be away from the princess. But soon he found that it was impossible. Farhad was very determined to win Shirin's heart. Therefore, Khosrow decided to deceive him into thinking that the princess could be

won. Khosrow promised Farhad that if he could cut a passage through the Bistoon Mountains, outside of his castle, Khosrow would let him marry Shirin. Khosrow knew that it was an impossible task and he could never carve a way out of the rocks. But Farhad agreed and it was this point in history when Farhad's labor of love started. He never gave up and became the symbol of love. People still hear him hitting hard on his blade to cut the rocks. If they do not hear him one night, it means that Farhad is in Shirin's dream. Source: Leverettfolktales.blogspot.com

Decide whether the information in each sentence is True, False, or Not Given.

1. Khosrow sent his friend Shapour to talk to Shirin.
2. Khosrow and Shirin met, but they didn't recognize each other.
3. Khosrow's father talked with Shirin in Madain.
4. Shirin did not marry Khosrow because he was no longer a king.
5. Farhad's loved Shirin more than Khosrow.
6. Sending Farhad to Bistoun was a way of getting rid of him.

PART E

Look at this example sentence from the reading.

Someone **introduced** a stone carver named Farhad to Shirin when she **was looking** for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her.

Now look at the words in bold and answer the questions.

1. Which action is done first?
a) Introduced b) Was looking
2. Which action is done next?
a) Introduced b) Was looking
3. What are the tenses of the actions?
4. Choose the correct alternative.

We use the past simple and the past continuous to say that an action was in progress when another action happened. For the action in progress, we use simple past/ past continuous, and for the action that happened in the middle, we use simple past/ past continuous.

Note: We use **when** with the simple past action and **while** with the past continuous action.

Someone introduced a stone carver named Farhad to Shirin **While** she was looking for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her.

Shirin was looking for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her **when** someone introduced a stone carver named Farhad.

Look at the pictures and complete the gaps.

The accident (happen) while Tom (look) out the window.

The doorbell..... (ring) when Sue (cook).

I (hear) a noise outside while I (read).

I (see) Kate this morning when I (walk) down the street.

Fill in the gaps with "when" and "while".

1. Soraya was studying I went to see her.
2. How fast were you driving I went to see her.
3. Eric called this morning I was having breakfast.
4. The burglars broke into the house he was asleep.
5. Ahmad was painting his room He fell off the ladder.

Bring a memorable photo to class and tell your partner what were you and your family members doing at that time.

PART F

Watch this story of love and put the events in order.

- a) Bill got divorced
- b) Bill found out that Christine had engaged
- c) They fell in love when they were 16
- d) They got married
- e) They grew up in Ceder Grove
- f) Bill found her from a Christmas card
- g) Christine got divorced
- h) They didn't say anything to each other
- i) Bill got married.

Now discuss these questions with your partner.

1. How did your parents get married?
2. Was it an easy road for them or did they have difficulties?
3. How much hardship should a person tolerate for love?

درباره نویسندگان

صدیقه وحدت استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز است. برنامه‌ریزی درسی، مهارت خواندن، روان‌شناسی زبان و آموزش به کمک رایانه حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او را تشکیل می‌دهند.

محمدرضا عنانی سراب دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی است. برنامه‌ریزی درسی، تحقیقات کلاس‌محور و آزمون‌سازی حیطه‌هایی هستند که فعالیت‌های پژوهشی وی بر روی آن متمرکز است.

صادق قبادی دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه شهید چمران اهواز است. آموزش زبان تکلیف‌مند، مسائل فرهنگی و دینی در حوزه آموزش زبان انگلیسی، تهیه و تدوین مواد آموزشی و استفاده از فناوری در آموزش زبان حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او هستند.