

## نقد و بررسی کتاب *ویژن ۳* با تمرکز ویژه بر تحلیل حقوق محور و فرهنگ

حسن سودمندافشار\* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

علیرضا سهرابی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

### چکیده

پژوهش حاضر بخشی از پروژه‌ای در ارزیابی بسته آموزشی کتاب جدیدالتألیف زبان انگلیسی پایه دوازدهم موسوم به *ویژن ۳* با رویکرد تحلیل حقوق و بررسی مقوله فرهنگ در کتاب است. طرح پژوهش به صورت ترکیبی (استفاده از هر دو روش کمی و کیفی) است. بدین منظور، نخست ۲۰۰ معلم شامل ۱۱۷ مرد و ۸۳ زن و ۲۰۰ دانش آموز پایه دوازدهم شامل ۹۳ مرد و ۱۰۷ زن از میان معلمان و دانش آموزان سراسر کشور به صورت نمونه‌های در دسترس انتخاب شدند. این افراد پرسش‌نامه محقق ساخته پنجاه و شش گویه‌ای در مقیاس لیکرت را که مورد روایی و پایایی سنجی قرار گرفت به دو روش برخط و کاغذی تکمیل نمودند. از میان این شرکت‌کنندگان، ۱۵ معلم شامل ۸ مرد و ۷ زن و ۱۵ دانش آموز شامل ۷ مرد و ۸ زن به صورت تصادفی با اخذ رضایت در مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته شرکت کردند. همچنین، پژوهشگران با استفاده از معیارهایی به بررسی ذهنی و تفصیلی کتاب *ویژن ۳* از منظر تحلیل حقوق و مقوله فرهنگ پرداختند. نتایج آمار توصیفی به دست آمده از تحلیل عاملی پرسش‌نامه و مصاحبه و همچنین نتایج ارزیابی ذهنی محققان نشان داد که علی‌رغم ادعای به کارگیری رویکرد ارتباطی در طراحی کتاب، بسته آموزشی *ویژن ۳* دارای نقاط ضعف جدی است. عدم توجه به نیازها و حقوق معلمان و دانش آموزان در نگارش کتاب، داشتن رویکرد تولیدکننده و مصرف‌کننده در تولید بسته آموزشی، افراط در بومی‌سازی و ایرانی‌زده کردن مقوله فرهنگ و عدم اصالت زبانی مطالب کتاب از نقاط ضعف عمده این کتاب محسوب می‌شود. بنابراین توصیه می‌شود که دست‌اندرکاران و

\* نویسنده مسئول soodmand@basu.ac.ir

سیاست‌گذاران تهیه و تدوین و همچنین مؤلفان محترم کتاب *ویژن ۳*، دست‌کم در مراحل ویرایش کتاب، از نظرات معلمان و دانش‌آموزان در جهت تقویت نقاط ضعف مذکور، بهره ببرند.

**کلیدواژه‌ها:** *ویژن ۳*، تحلیل حقوق، فرهنگ، بومی‌سازی، دانش‌آموزان و معلمان زبان انگلیسی

#### ۱. مقدمه

امروزه میلیون‌ها نفر از مردم دنیا از زبان انگلیسی به‌عنوان یک ابزار ارتباطی استفاده می‌کنند و در واقع زبان انگلیسی، زبان مشترک جهانی به‌شمار می‌رود (ویدوسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). بر این اساس، در کنار استفاده از سایر زبان‌های پرکاربرد دنیا، آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی به یکی از مقتضیات و ضروریات دنیای امروزی تبدیل گشته است.

اصول کلی کتاب‌های جدیدالتألیف در حوزه‌های آموزشی، فنی و پرورشی بر پایه سند تحول ملی در آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) بنا شده است. در بخش‌هایی که مربوط به آموزش زبان‌های خارجی به‌طور اعم و آموزش زبان انگلیسی به‌طور اخص است، شاهد چرخش از رویکرد خواندن و ترجمه به رویکرد ارتباطی<sup>۲</sup> و تعاملی هستیم. در مقدمه سند آمده است که «آموزش زبان‌های خارجی بستر مناسبی را برای درک، دریافت، تعاملات فرهنگی و انتقال دستاوردهای دانش بشری در قالب‌های متنوع زبانی به‌صورت شفاهی، دیداری و نوشتاری، برای مقاصد و مخاطبان گوناگون در چارچوب نظام معیار اسلام فراهم می‌کند» (سند برنامه ملی، نگاهت نهایی، ۱۳۹۱، ص. ۳۷). لذا با در نظر گرفتن نکات مورد تأکید، سؤال این است که در اسناد بالادستی و نیز با در نظر گرفتن واقعیت‌ها و استانداردهای آموزش زبان در مطالعات آموزش زبان، تا چه حد نویسندگان و دست‌اندرکاران امر چاپ و نشر کتاب‌های درسی آموزش زبان مدارس ایران، در تحقق این اهداف موفق بوده‌اند؟

1. Widdowson

2. communicative approach

در تبیین جایگاه و نقش آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک علم پیشرو، پیش قدم (۲۰۱۱) بر این باور است که در گذشته آموزش زبان انگلیسی<sup>۱</sup> به عنوان شاخه‌ای از زبان شناسی کاربردی تلقی می‌شد، اما با ارتقای آن به سطح یادگیری زبان برای زندگی، می‌توان معلمان را توانمند ساخت و آن‌ها را به تولیدکنندگانی که در امر آموزش زبان تأثیرگذار باشند، تبدیل کرد. ریاضی (۲۰۰۳، ص. ۵۲) بر این باور است که «کتاب‌های درسی نقش بسیار مهمی در حوزه تدریس و یادگیری زبان ایفا می‌کنند و پس از مدرس عوامل مهم بعدی در کلاس زبان دوم/خارجی در نظر گرفته می‌شوند». از طرفی، همان‌گونه که مک‌دوننا<sup>۲</sup> و شو<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) اظهار می‌دارند، زمانی که مراکز تصمیم‌گیرنده و صاحبان قدرت، به معلمان اجازه تولیدات آموزشی دهند، ارزیابی کتاب معنا و مفهوم بیشتری پیدا می‌کند. با مطالعه معیارهای مهم ارزیابی کتب آموزشی از نظر ریچاردز<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) می‌توان به اهمیت توجه رسانه‌های آموزشی به حقوق معلمان در میزان آزادی آن‌ها در انتخاب و تعیین مطالب آموزشی پی برد؛ نقشی که معمولاً بنا به اقتضات گوناگون نادیده گرفته می‌شود. حال اگر تألیف کتاب، مربوط به زبان و فرهنگی متفاوت از زبان مادری فراگیر باشد، شرایطی پیچیده‌تر ایجاد می‌کند. الیس<sup>۵</sup> (۱۹۸۵) بر این باور است که یادگیری زبان دوم فرایندی قابل پیش‌بینی و یکسان نیست. بر مبنای چنین اصلی، لزوم توجه هرچه بیشتر به رسانه‌های آموزشی که مرتبط با سن و منطبق با اقتضات عاطفی و نیازهای همه‌جانبه مخاطب‌یان و در بردارنده حقوق و خواسته‌های آن‌ها باشد، دو چندان می‌شود. بایرد<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، فقدان اجماع و توافق بین محققان و صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان و فرهنگ را یکی از مشکلات آموزش زبان و فرهنگ می‌داند. از طرفی،

1. ELT
2. McDonough
3. Shaw
4. Richards
5. Ellis
6. Byrd

در خصوص چگونگی هدایت معلمان به تلفیق این دو مقوله، پیش‌قدم (۲۰۱۱) معتقد است میزان آموزش به معلمان در این زمینه کافی و وافی نبوده و نیست. ضمن تأیید و اذعان به مشکلات مطرح‌شده در حوزه آموزش فرهنگ، یکی از اهداف پژوهش حاضر، راستی‌آزمایی و بررسی موارد مطرح‌شده در طراحی کتاب آموزشی ویژن ۳ است. چرا که علی‌رغم تحقق همه شرایط جهت آموزش مؤثر، نقش رسانه آموزشی، نقشی بی‌بدیل و تأثیرگذار بر رویکرد و روش‌های آموزشی است.

با عنایت به موارد فوق و ضرورت انجام تحقیق حاضر، این پژوهش قصد دارد به ارزیابی کتاب جدیدالتألیف ویژن ۳ مخصوصاً با محوریت تحلیل حقوق معلمان و دانش‌آموزان و میزان رعایت آن در تهیه و تدوین کتاب و همچنین نحوه و میزان توجه کتاب به مقوله فرهنگ بپردازد. بنابراین، پژوهش حاضر سعی در پاسخ به پرسش‌های زیر دارد:

۱. ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان کتاب ویژن ۳ از منظر توجه به حقوق آن‌ها در زمینه نحوه و میزان مشارکت آن‌ها در تهیه و تدوین کتاب جدیدالتألیف ویژن ۳ براساس معیارهای پرسش‌نامه ارزیابی کتب درسی و مصاحبه، چیست؟
۲. میزان توجه کتاب ویژن ۳ به مقوله فرهنگ و نکات فرهنگی زبان‌های مبدأ و مقصد براساس معیارهای پرسش‌نامه، فهرست ارزیابی کتب درسی و مصاحبه چگونه است؟
۳. آیا تفاوت آماری معناداری بین ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان از کتاب ویژن ۳ وجود دارد؟

## ۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

### ۲.۱. پیشینه پژوهش

ارزیابی کتاب‌های درسی به‌ویژه کتب درسی زبان انگلیسی، همواره یکی از دغدغه‌ها و موضوعات مورد علاقه محققان ایرانی بوده است. به‌دنبال طراحی و تدوین کتاب‌های *پراسپکت*<sup>۱</sup> و ویژن به‌ترتیب برای دوره‌های تحصیلی متوسطه اول و دوم در نظام آموزشی که برای تحقق بخشیدن به رویکرد ارتباطی طراحی شدند، شاهد انجام طیف گسترده‌ای از پژوهش‌های انتقادی بوده‌ایم.

یکی از اولین تحقیقات جدی مربوط به بررسی و نقد کتاب *زبان انگلیسی پراسپکت ۱* توسط سودمندافشار (۱۳۹۴) انجام پذیرفت که از منظر نمود جنسیت و قدرت کتاب را مورد نقد و ارزیابی قرار داد. یافته‌های این پژوهش، تعصب بیش از حد کتاب به فرهنگ بومی و پرهیز از فرهنگ زبان مقصد، محدود بودن به موقعیت‌های ارتباطی خاص، و برتری جنسیتی به نفع مردان و موقعیت‌های نابرابر قدرت در محتوا و مطالب درسی را نشان داد.

همچنین بمانی و جهانگرد (۲۰۱۴)، کتاب *پراسپکت ۱* را از نقطه‌نظر دبیران تحلیل کردند. نتایج بررسی آن‌ها حاکی از رضایت نسبی دبیران زبان انگلیسی از کتاب مذکور بود. این محققان به لزوم پرداختن به مهارت‌های گوناگون زبانی و توجه به فرهنگ سایر کشورها در کتاب را توصیه نمودند. همچنین، در پژوهشی کیفی، احمدی و درخشان (۲۰۱۵) به مقایسه کتاب‌های مسیر مستقیم به انگلیسی<sup>۲</sup> و کتاب تازه‌تألیف چشم‌انداز (*پراسپکت*)<sup>۳</sup> پرداختند. یافته‌های مطالعه آن‌ها مؤید موفقیت کتاب نظام جدید آموزشی از لحاظ تلفیق مهارت‌های چهارگانه و توجه به نیازهای زبانی دانش‌آموزان بود.

---

1. Prospect 1  
2. Right Path to English  
3. Prospect 1

در تحقیق دیگری سودمندافشار، رنجبر، یوسفی و افشار (۱۳۹۷) به ارزیابی و نقد کتاب‌های پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی<sup>۱</sup> و فرافرهنگی<sup>۲</sup> پرداختند. در این پژوهش کیفی، محققان مذکور براساس مدل‌های توانش فرافرهنگی لیدیکوت<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) و توانش ارتباطی بین‌فرهنگی بایرام<sup>۴</sup> (۱۹۹۷)، ابتدا با انجام بررسی ذهنی و کیفی و سپس از طریق مصاحبه با ۲۲ معلم زبان انگلیسی به ارزیابی کتاب‌های مذکور پرداختند. یافته‌های ارزیابی این محققان نشان از گسستگی فرهنگ از زبان و ایرانیزه کردن گفتمان و محتوای کتاب‌های درسی داشت. در همین راستا، محمودی و مرادی (۱۳۹۴)، افراط در بومی‌سازی فرهنگی و نادیده گرفتن فرهنگ‌های دیگر را از نقاط ضعف کتاب پراسپکت ۱ ذکر می‌نمایند. در پژوهش دیگری احمدی‌صفا، غنچه پور، ملک‌محمدی و ذکرتی (۱۳۹۶)، به ارزیابی کلی همین کتاب از دیدگاه دبیران پرداختند و نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از ضعف و ناکارآمدی کتاب پراسپکت ۱ از لحاظ محتوای زبانی و جنبه‌های ظاهری و فرهنگی بود.

از جمله مطالعاتی که در ایران با رویکرد تحلیل حقوق صورت پذیرفته، می‌توان به مطالعات خانی و ترلانی‌علی‌آبادی (۲۰۱۶) و احمدی و حسنی (۲۰۱۸) اشاره داشت که در بافت آموزش عالی انجام شده است.

خانی و ترلانی‌علی‌آبادی (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با رویکرد تحلیل حقوق، به بررسی تعاملات بین دانشجویان و اساتید در کلاس‌های انگلیسی برای اهداف دانشگاهی پرداختند. تحلیل داده‌های حاصل از این بررسی و مقایسه نظرات دانشجویان و اساتید بیانگر فقدان و یا تعامل حداقلی بین دانشجویان و اساتید با برنامه‌ریزان درسی دانشگاه‌ها درخصوص تهیه و تدوین برنامه درسی بود. براساس یافته‌های این پژوهش، دانشجویان به‌عنوان شرکت‌کنندگانی منفعل و عناصری عاری

- 
1. intercultural competence
  2. metacultural competence
  3. Liddicoat
  4. Byram

از قدرت و اختیار در فرایند آموزشی تلقی می‌شدند که مجبور به اجرای خواسته‌های سازمانی از پیش تعیین شده توسط دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزان آموزشی بودند. در پژوهشی مشابه، احمدی و حسنی (۲۰۱۸) به بررسی چگونگی توجه به حقوق و خواسته‌های دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در طراحی برنامه آموزشی پرداختند. نتایج بررسی آن‌ها نشان داد که نگاه به عناصر تشکیل‌دهنده صدای دانشجو، مشتمل بر علایق، دانش زمینه‌ای، فرهنگ، سبک یادگیری و جنسیت، بسیار کلیشه‌ای و ساده‌انگارانه است که به نقشی حاشیه‌ای و کم‌رنگ برای دانشجویان در برنامه‌ریزی آموزشی منجر شده است در حالی که اساتید آن‌ها دارای نقشی تعیین‌کننده و بی‌بدیل بودند. این پژوهش همچنین بیانگر این امر بود که مفهوم صدای دانشجو در بردارنده مفاهیمی فراتر از تجزیه و تحلیل نیازهای دانشجویان است.

با بررسی اجمالی پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص ارزیابی کتاب‌های جدیدالتألیف در دوره‌های متوسطه اول و دوم متوجه می‌شویم که اکثر این تحقیقات به جنبه خاصی از کتاب یا کتاب‌های مورد ارزیابی پرداخته‌اند یا از لحاظ روش ارزیابی کتاب، دارای محدودیت‌هایی هستند. مثلاً برخی مبتنی بر روش کمی یا کیفی صرف هستند در حالی که امکان تلفیق هر دو روش وجود داشته است یا اینکه از لحاظ توجه به دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان و محققان جامع‌الاطراف نبوده‌اند. مهم‌تر از همه این که تاکنون تحقیق خاصی در این خصوص از منظر حقوق ذینفعان (معلمان و دانش‌آموزان) انجام نگرفته است.

## ۲.۲. چارچوب نظری پژوهش

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت که مفهوم حقوق در کنار مفاهیمی چون احترام، قدرت، شمول و مشارکت دانش‌آموزان در بازآفرینی رویکردهای

تدریس، طراحی کتب آموزشی و برنامه‌ریزی درسی قرار دارد (بوویل<sup>۱</sup>، کوک شاتر<sup>۲</sup> و فلتن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱، ص. ۹).

تحلیل حقوق<sup>۴</sup> برای اولین بار در مطالعات انگلیسی برای اهداف دانشگاهی<sup>۵</sup> مطرح شد و برگرفته از آموزه‌های تعلیم و تربیت انتقادی<sup>۶</sup> است. آموزش انتقادی به تبیین ارتباطات قدرت سازمانی<sup>۷</sup> می‌پردازد و سعی در مطالعه این موضوع دارد که چگونه ویژگی‌های چندگانه معلم و دانش‌آموز، فرایند یاددهی و یادگیری را پیچیده‌تر می‌کند. این رویکرد آموزشی، به دنبال راه‌هایی است که سعی در ایجاد جامعه‌ای آزاد(تر) دارد تا با نقش‌آفرینی و مشارکت دانش‌آموزان و فراگیران در تصمیم‌سازی‌ها، بر آینده آن‌ها در درون و بیرون مدرسه تأثیرگذار باشد. از این منظر، تحلیل حقوق به دنبال روشن نمودن این موضوع است که تا چه حد سیستم آموزشی و به تبع آن رسانه آموزشی طراحی شده توسط این سیستم، فراهم‌کننده شرایطی است که در آن، وضع کنونی<sup>۸</sup> مورد نقد قرار می‌گیرد؟ چرا کتاب به شکل کنونی است؟ آیا جایگزین‌های دیگری را هم می‌توان متصور شد؟

به عقیده بنسک<sup>۹</sup> (۲۰۰۱)، نقطه مشترک همه رویکردهای انتقادی، تلفیق و ترکیب فرضیه‌هایی است که بر مبنای آن‌ها، تئوری و عمل بنیان‌گذاری شده‌اند. در تمایز بین تحلیل نیاز و تحلیل حقوق، بنسک (۲۰۰۱) معتقد است که حقوق برخلاف نیاز، امری کلان، دوطرفه و قابل مذاکره است. تحلیل حقوق، بیانگر رویکردی در طراحی آموزشی است که به دنبال تدوین بسته آموزشی قابل مذاکره<sup>۱۰</sup> می‌باشد. از آنجایی که ماهیتاً این نوع طراحی آموزشی بیشتر مناسب آموزش عالی است، جمعیت

- 
1. Bovill
  2. Cook-Sather
  3. Felten
  4. rights analysis
  5. English for Academic Purposes (EAP)
  6. critical pedagogy
  7. institutional power
  8. status quo
  9. Benesch
  10. negotiated syllabus



دانش‌آموزان پژوهش حاضر، دربرگیرنده دانش‌آموزان پایه دوازدهم است که در آستانه ورود به دوره آموزش عالی می‌باشند.

بنابراین، تحلیل حقوق در تعلیم و تربیت به‌دنبال پررنگ کردن نقش کاربران آموزشی، اعم از معلم و دانش‌آموز، در همه ارکان آموزش و پرورش است. تحلیل حقوق از مرحله نیازسنجی و تحلیل نیاز<sup>۱</sup> فراتر رفته و در سطوح تصمیم‌سازی، باعث کاهش فاصله بین تصمیم‌سازان نظام تعلیم و تربیت و کاربران آن می‌شود (بنسک، ۱۹۹۹). به عبارت دیگر، در تحلیل حقوق، پژوهشگر در پی کشف و سپس کاستن این فواصل است تا از این طریق باعث افزایش هم‌افزایی در خروجی آموزش و پرورش شود که در این صورت دانش‌آموز و نهایتاً جامعه منتفع خواهند شد.

مفهوم تحلیل قدرت و حقوق برای اولین بار، در پژوهشی کیفی که بنسک (۱۹۹۹) با هدف مطالعه مناسبات قدرت در محیط دانشگاهی انجام داد، مطرح گردید. به عقیده وی، تحلیل قدرت به‌دنبال ایجاد تعادل بین رویکرد توصیفی<sup>۲</sup> رایج در تحلیل نیازها و رویکرد آموزش انتقادی است. در رویکرد آموزش انتقادی، پژوهشگر به‌دنبال ایجاد تغییر شرایط موجود جهت ترغیب و تشویق مشارکت بیشتر مخاطبان آموزشی است (پنیکوک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ کاناگاراها<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). لذا، یکی از اهداف مهم پژوهش حاضر، ارزیابی کتاب ویژن ۳ از جنبه میزان توجه به حقوق مخاطبان و همچنین مقوله فرهنگ در تهیه و تدوین آن است.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. طرح پژوهش

طرح پژوهش حاضر، به‌دلیل بهره‌مندی از هر دو روش کمی و کیفی در جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، از نوع ترکیبی<sup>۵</sup> است. در این پژوهش، دیدگاه

- 
1. needs analysis
  2. descriptive approach
  3. Pennycook
  4. Canagarajah
  5. mixed methods design

معلمانی که کتاب ویژن ۳ را تدریس می‌کردند و دانش‌آموزان در حال تحصیل پایه دوازدهم، هم از طریق پرسش‌نامه و هم از طریق مصاحبه جمع‌آوری شد. در نهایت مقایسه‌ای بین نظر معلمان و دانش‌آموزان انجام شد.

### ۲.۳. جمعیت و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۱۶ معلم زبان انگلیسی پایه دوازدهم (اعم از زن و مرد) از معلمان زبان انگلیسی مدارس استان‌های همدان، مرکزی، تهران، فارس، اصفهان، ایلام، کرمانشاه، کردستان، مازندران، خوزستان، آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی، اردبیل، خراسان جنوبی و خراسان رضوی بود که به ترتیب شامل ۳۰، ۱۴، ۳۵، ۱۰، ۱۳، ۱۱، ۱۳، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۳، ۱۰، ۱۰، ۱۰، ۶، و ۱۶ نفر بود. این معلمان با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس<sup>۱</sup> انتخاب شدند که از میان آن‌ها تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه تکمیل، عودت و جمع‌آوری شد؛ تعداد ۷۲ نفر از آن‌ها به پرسش‌نامه الکترونیکی از طریق رایانامه و رسانه‌های اجتماعی نظیر تلگرام و سروش و تعداد ۱۲۸ نفر نیز به پرسش‌نامه چاپی پاسخ دادند. این معلمان دارای سوابق کاری متغیر بین ۲ تا ۲۹ سال و از هر دو جنسیت (۱۱۷ مرد و ۸۳ زن) بودند که در دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه استان‌های مذکور در مناطق مختلف برخوردار، نیمه‌برخوردار و کمتر برخوردار مشغول به تدریس بودند.

علاوه بر این، تعداد ۲۲۰ نفر از دانش‌آموزان پایه دوازدهم در حال تحصیل (دختر و پسر) در استان‌های مذکور با کمک و هدایت معلمان خود که قبلاً به پرسش‌نامه نسخه معلم پاسخ داده بودند، به پرسش‌نامه دانش‌آموزی پاسخ دادند. از میان این پاسخ‌ها نیز، تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه‌ای که به صورت کامل پاسخ داده شده بودند، انتخاب گردیدند که شامل ۱۰۰ پرسش‌نامه الکترونیکی و ۱۰۰ پرسش‌نامه چاپی بود. از ۲۰۰ پرسش‌نامه دانش‌آموزی تعداد ۹۳ مورد متعلق به دانش‌آموزان پسر و ۱۰۷ مورد مربوط به دانش‌آموزان دختر بود. همچنین از تعداد ۱۵ نفر از معلمان (۸ مرد و ۷

1. convenience sampling

زن) و ۱۵ نفر از دانش‌آموزان (۷ مرد و ۸ زن) که مایل به شرکت در مصاحبه بودند، مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته<sup>۱</sup> به عمل آمد. مصاحبه‌ها ضبط، پیاده‌سازی و سپس تحلیل محتوا<sup>۲</sup> شد.

### ۳.۳. ابزارهای پژوهش

#### ۳.۳.۱. بسته آموزش زبان انگلیسی ویژن ۳

برای اجرای این پژوهش از چهار ابزار مختلف استفاده شد. اولین ابزار پژوهش، بسته آموزش زبان انگلیسی شامل کتاب *دانش‌آموز ویژن ۳* (۲۰۱۸)، کتاب *کار ویژن ۳* (۲۰۱۸)، کتاب *معلم ویژن ۳* (۲۰۱۸) و فایل‌های صوتی مربوط بود که به دلیل عدم دسترسی به لوح فشرده کتاب در بازار، از وبسایت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش بارگیری شد. این بسته از لحاظ ذهنی و کیفی توسط محققان تحلیل شد.

#### ۳.۳.۲. پرسش‌نامه‌های ارزیابی نسخه معلم و دانش‌آموز کتاب ویژن ۳

ابزارهای دوم و سوم، شامل پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته‌ای بود که در دو نسخه معلم و دانش‌آموزی طراحی و تهیه شدند. این پرسش‌نامه‌ها که ابتدا برای دریافت نظرات معلمان زبان انگلیسی پایه دوازدهم استفاده شد، شامل ۵۶ گویه در مقیاس لیکرت بود. لازم به ذکر است که با اندکی ساده‌سازی محتوا و توضیحات اجمالی، پرسش‌نامه‌ای برای دانش‌آموزان معادل پرسش‌نامه معلمان طراحی گردید تا نتایج این دو پرسش‌نامه قابل مقایسه باشند.

در طراحی و تدوین این پرسش‌نامه‌ها، محققان با بررسی چندین پرسش‌نامه مطرح‌شده در استفاده در ارزیابی کتاب‌های درسی از جمله فهرست شلدن<sup>۳</sup> (۱۹۸۸)،

---

1. semi-structured interview  
2. content analysis  
3. Sheldon

تا کر<sup>۱</sup> (۱۹۷۵)، اسکیرسو<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)، کانینگورث<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) و براون<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) که پایه و اساس پرسش‌نامه ارزیابی کتاب پراسپکت ۱ (سودمندافشار، ۱۳۹۴) را تشکیل می‌دهند، استخراج شده و موارد دیگری نیز به آن‌ها افزوده شد. این معیارها در مقیاس لیکرت شامل از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم بود. گزینه دیگری به نام «اطلاع ندارم» به انتهای این مقیاس اضافه گردید. سپس این معیارها، توسط سه نفر از متخصصان رشته آموزش زبان انگلیسی بررسی و ارزیابی شد و معیارهای مرتبط با ارزیابی کتاب مورد نظر باتوجه به اهداف تحقیق، اصلاح و انتخاب گردید و بدین نحو، روایی محتوایی<sup>۵</sup> فهرست با روش قضاوت متخصص اثبات شد. همچنین برای تأیید روایی سازه‌ای<sup>۶</sup>، از تحلیل عاملی<sup>۷</sup> استفاده شد.

برای محاسبه پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ<sup>۸</sup> استفاده شد که برابر ۰/۹۶۰ بود. روایی پرسش‌نامه نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی<sup>۹</sup> بررسی شد. قبل از انجام تحلیلی عاملی به منظور اطمینان از کفایت نمونه، آزمون‌های کایزر-میر-آلکین<sup>۱۰</sup> و بارتلت<sup>۱۱</sup> انجام پذیرفت.

آماره کفایت نمونه‌برداری KMO برابر با ۰/۷۴ بود، بنابراین، داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی، کافی و مناسب تشخیص داده شدند. بنا به گفته پلنت<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۶) شاخص KMO بالای ۰/۷ برای تحلیل عاملی بسیار مناسب است. از طرفی دیگر، چون نتایج آزمون بارتلت کمتر از ۰/۰۵ بود، این شاخص هم معنادار بود و بدین معنی

- 
1. Tucker
  2. Skierso
  3. Cunningsworth
  4. Brown
  5. content validity
  6. construct validity
  7. factor analysis
  8. Cronbach's Alpha
  9. confirmatory factor analysis
  10. KMO
  11. Bartlett's Test of Sphericity
  12. Pallant

است که فرضیهٔ مخالف تأیید می‌شود، یعنی بین متغیرها همبستگی معنادار وجود دارد.

در انجام تحلیل عاملی مورد نظر با در نظر گرفتن نتایج ماتریکس عناصر اصلی<sup>۱</sup>، نمودار سنگریزه<sup>۲</sup> (ضمیمهٔ ۱) و نتایج ماتریکس چرخش یافته<sup>۳</sup>، در مجموع نه عامل به عنوان عامل اصلی که بار عاملی بالای ۰/۴ داشتند، استخراج گردیدند که در مجموع برابر ۷۱/۸۴ درصد از واریانس کل بود. مقدار واریانس هر یک از عوامل اول، چهارم، پنجم و ششم که مرتبط با موضوع بحث پژوهش حاضر (تحلیل حقوق مخاطبان و مقولهٔ فرهنگ) بود، به ترتیب برابر ۱۶/۲۵، ۸/۶۵، ۶/۳۵ و ۶/۱۹ است.

### ۳.۳.۳. مصاحبه

تعداد ۱۵ نفر معلم متشکل از ۸ مرد و ۷ زن و ۱۵ نفر دانش‌آموز متشکل از ۷ مرد و ۸ زن که داوطلبانه مایل به شرکت در مصاحبه بودند، در مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. مطالب بیان‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان، از میان معیارهای پرسش‌نامه انتخاب و برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. مطالب مورد سؤال در مصاحبه، شامل میزان در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان، میزان توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان در طراحی کتاب مذکور، میزان واقعی بودن مطالب و میزان ارتباط مطالب کتاب با موقعیت‌های شبه‌واقعی، چگونگی نگاه کتاب به مقولهٔ فرهنگ، و نحوهٔ نمود جنسیت و روابط قدرت در کتاب بود. لازم به ذکر است که پیش از انجام مصاحبه، رضایت آگاهانه<sup>۴</sup> مصاحبه‌شوندگان کسب شد و جهت تقدیر از شرکت‌کنندگان، کتاب‌هایی به عنوان هدیه به ایشان اعطا شد. به علاوه، به ایشان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها محرمانه و محفوظ خواهند ماند و صرفاً جهت اهداف پژوهشی مطالعهٔ حاضر، مورد استفاده قرار خواهند گرفت.

1. principal component analysis
2. scree plot
3. varimax rotated matrix
4. authenticity
5. informed consent

برای مصاحبه، ده سؤال در خصوص ارزیابی کتاب ویژن ۳ طراحی گردید و دو تن از متخصصان آموزش زبان انگلیسی ضمن بررسی، تغییرات لازم را در آن اعمال نمودند. هر مصاحبه بین ۲۰ الی ۳۰ دقیقه به طول انجامید و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان با تلفن همراه ضبط و سپس برای تحلیل محتوا مورد بازنویسی قرار گرفت. مشروح مصاحبه‌ها، موضوعی طبقه‌بندی شد (بازلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ فلیک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). همچنین بررسی صحت و کیفیت یافته‌های مصاحبه با استفاده از روش بررسی عضو<sup>۳</sup> انجام گرفت. براساس اصول این روش نتایج به‌دست‌آمده پژوهش، با شرکت‌کنندگان پژوهش در میان گذاشته شد که بیشتر یافته‌ها مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت. برای بالا بردن میزان باورپذیری و افزایش اعتبار تفسیرهای به‌دست‌آمده، دو پژوهشگر مجرب، نتایج کسب شده را مجدداً بررسی کردند که نتایج ایشان، یافته‌ها و نظرات پژوهشگران مطالعه حاضر را در این خصوص تأیید کرد.

#### ۴. یافته‌ها

##### ۴.۱. نتایج تحلیل داده‌های پرسش‌نامه

برای پاسخ به سؤالات اول و دوم پژوهش، نتایج داده‌های پرسش‌نامه با انجام تحلیل عاملی تحلیل شد. بار عاملی سؤالات و میانگین گویه‌هایی از پرسش‌نامه که به موضوع مورد بحث پژوهش حاضر (تحلیل حقوق و مقوله فرهنگ) می‌پردازد در جدول ۱ آمده است و به تفکیک تحلیل می‌شود. از آنجا که اصالت زبانی و واقعی بودن مطالب، نیز می‌تواند یکی از حقوق اساسی مخاطبان کتب آموزش زبان‌های خارجی باشد، نتایج تحلیل عاملی این عامل و در مجموع مباحث مرتبط با آن نیز، در این پژوهش ارائه می‌گردد.

---

1. Bazeley  
2. Flick  
3. member checking

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی به تفکیک عوامل  
عامل ۱: میزان توجه به حقوق و نظرات معلمان در طراحی آموزشی

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۴۹	نظرسنجی صورت گرفته از افراد منتخب از سراسر کشور (معلمانی که اسمشان در انتهای کتاب آمده)، منعکس کننده نظرات و دیدگاه‌های اکثریت قریب به اتفاق دبیران و معلمان زبان انگلیسی است.	۲/۶۳	۱/۲۹	۰/۵۱
۵۰	بہتر است معلم از روش شخصی خودش استفاده کند و از کتاب روش تدریس پیشنهادی آموزش و پرورش استفاده نکند.	۲/۶۴	۱/۲۵	۰/۸۱
۵۱	دادن کتاب روش تدریس ویژن ۳ به معلمان نوعی احترام به حقوق آنهاست.	۳/۰۴	۱/۳۲	۰/۸۲
۵۲	آموزش روش تدریس این کتاب به معلمان به صورت اینترنتی پاسخگوی سؤالات و ابهامات دبیران خواهد بود.	۲/۸۸	۱/۴۸	۰/۶۲
۵۳	آموزش روش تدریس حضوری، بهترین راه کار در خصوص آشنایی معلمان با روش تدریس کتاب است.	۳/۲۲	۱/۳۲	۰/۶۲
۵۴	در طراحی کتاب، حقوق معلمان زبان (در نظر گرفتن پیشنهادات و انتقادات اکثر معلمان) تا حدودی رعایت شده است.	۲/۶۵	۱/۲۲	۰/۴۷
	مجموع	۲/۸۴	۱/۳۱	۰/۶۴

عامل ۲: توجه به حقوق فراگیران و آموزش مبتنی بر زندگی واقعی

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۱۱	کتاب دارای فعالیت‌های متنوع غیرتئوریک نظیر بازی‌ها و سرودهایی جهت تعمیق یادگیری است.	۲/۰۴	۱/۰۶	۰/۵۸
۱۲	مطالب و تمرینات کتاب مشابه شرایط زندگی واقعی است.	۲/۳۸	۱/۱۴	۰/۶۳
۱۷	ابزارهای کمک آموزشی دیداری و شنیداری (مثل فایل صوتی یا فیلم و...) متناسب با محتوای مورد تدریس همراه بسته آموزشی (همراه با کتاب) معرفی یا ارائه شده است.	۲/۲۷	۱/۳۳	۰/۸۰
۱۸	انجام تمرینات و فعالیت‌های کتاب موجب تفکر خلاقانه در دانش‌آموزان می‌شود.	۲/۴۹	۱/۱۳	۰/۴۶

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۴۵	در طراحی کتاب پایه دوازدهم، حقوق دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شده است.	۲/۶۲	۱/۲۷	۰/۴۵
۴۶	در صورت آموزش صحیح، کتاب پایه دوازدهم، دانش‌آموزان را برای ورود به دانشگاه و بهره‌مندی از کتاب‌های زبان عمومی و تخصصی دانشگاهی آماده می‌کند.	۲/۶۰	۱/۳۱	۰/۴۸
۲۳	کتاب در ترغیب دانش‌آموزان و معلمان در به‌کارگیری زبان انگلیسی در محیط کلاس موفق عمل کرده است.	۲/۶۰	۱/۲۰	۰/۴۰
	مجموع	۲/۴۲	۱/۲۰	۰/۵۴

## عامل ۵: اصالت زبانی در چهار مهارت اصلی زبانی

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۲۱	اصول و مراحل صحیح در ارائه مهارت‌های چهارگانه زبان در بخش‌های اختصاص یافته به این مهارت‌ها رعایت شده است.	۲/۹۱	۱/۱۰	۰/۴۵
۲۲	در مطالب کتاب، بر مهارت‌های تولیدی (گفتاری و نوشتاری) نسبت به مهارت‌های دریافتی (خوانداری و شنیداری) تأکید بیشتری شده است.	۳/۷۳	۱/۱۴	۰/۷۱
۳۳	متن‌های ارائه شده در بخش خوانداری، دارای موضوعات جذاب و به‌روز می‌باشد.	۲/۶۴	۱/۲۶	۰/۴۲
۳۴	متن‌های بخش خوانداری دارای اصالت زبانی هستند.	۲/۷۰	۱/۲۶	۰/۶۱
۳۶	تعداد مکالمه‌های ارائه شده در کتاب کافی می‌باشد.	۲/۷۶	۱/۲۸	۰/۶۳
۳۷	جملات مکالمه‌های ارائه شده با زبان مورد استفاده در محیط‌های واقعی زبان انگلیسی مطابقت دارد.	۲/۶۳	۱/۲۰	۰/۷۹
۳۸	موضوع و محتوای مکالمه‌های ارائه شده مشابه موقعیت‌های زندگی واقعی اند.	۲/۶۲	۱/۲۲	۰/۷۹
۴۴	تمرینات و فعالیت‌های Listening (بخش شنیداری) مشابه موقعیت‌های زندگی واقعی است و از جذابیت کافی برخوردارند.	۲/۶۰	۱/۲۷	۰/۶۱
	مجموع	۲/۸۲	۱/۲۱	۰/۶۲



## عامل ۶: ویژگی‌های فرهنگی و بین‌فرهنگی و الگوی روابط قدرت

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۵	از لحاظ فرهنگی، کتاب متعصب به فرهنگ بومیان انگلیسی زبان است.	۲/۲۱	۱/۱۷	۰/۶۲
۶	از لحاظ فرهنگی، کتاب متعصب به فرهنگ ایرانی است.	۳/۵۹	۱/۱۵	۰/۵۷
۷	کتاب به شکل سازنده‌ای شرایط مقایسه فرهنگی بین زبان مبدأ و مقصد را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا آن‌ها بتوانند الگوهای فرهنگی صحیحی را از هر یک استخراج نموده و در زندگی روزمره خود به‌کار بندند.	۲/۵۲	۱/۱۰	۰/۷۵
۸	کتاب پایه دوازدهم رویکردی بین‌المللی و بین‌فرهنگی دارد.	۲/۱۶	۰/۹۹	۰/۴۳
۹	مطالب و موضوعات کتاب پایه دوازدهم به همه قومیت‌ها و فرهنگ‌های ایرانی نگاه مساوی دارد و به فرهنگ یا قومیت خاصی متعصب نیست.	۲/۵۶	۱/۲۲	۰/۴۹
۱۰	شخصیت‌ها و علائم فرهنگی متنوعی در سرتاسر کتاب موجود است و شرایط یک گفتمان بین‌المللی فراهم شده است.	۲/۹۶	۱/۳۰	۰/۵۷
۴۷	در مجموع، مطالب، موضوعات، تصاویر و شخصیت‌های کتاب پایه دوازدهم به جنس مذکر تعصب بیشتری دارد.	۳/۰۳	۱/۲۸	۰/۴۸
۴۸	در دیالوگ‌ها و مطالب گنجانده شده در کتاب، از الگوهای روابط قدرت تقریباً برابر مثل دیالوگ بین دو یا چند دانش‌آموز، دو یا چند همکار و... استفاده شده است.	۲/۸۸	۱/۰۵	۰/۵۸
	مجموع	۲/۷۳	۱/۱۵	۰/۵۶

همان گونه که از جدول ۱ پیداست، عامل ۱ که به میزان توجه به حقوق و نظرات معلمان در طراحی آموزشی می‌پردازد، ۱۶/۲۵ درصد از واریانس کل را توجیه کرده و شامل ۶ گویه است. در مجموع میانگین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به گویه‌های این عامل (۲/۸۴) نشان می‌دهد که معلمان اعتقاد داشتند که نظرات و حقوق آن‌ها در تهیه و تدوین کتاب ویژن ۳، چندان رعایت نشده است.

هفت سؤال به عامل ۴، یعنی میزان توجه به نیازها و حقوق فراگیران و آموزش مبتنی بر زندگی واقعی در تدوین کتاب می‌پردازد. این عامل در مجموع، بیانگر ۸/۶۵ درصد از واریانس کل می‌باشد. میانگین کلی ۲/۴۲ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط

به این عامل نیز حاکی از عدم توجه کافی به نیازها و حقوق فراگیران در طراحی آموزشی است.

عامل ۵، شامل هشت سؤال است که به بررسی میزان توجه به اصالت زبانی در چهار مهارت اصلی در طراحی کتاب می‌پردازد. این عامل، در مجموع بیانگر  $6/35$  درصد از واریانس کل می‌باشد. میانگین کلی  $2/82$  در پاسخگویی به گویه‌های مربوط به این عامل، حاکی از آن است که شرکت‌کنندگان از این موضوع نیز چندان راضی نیستند.

هفت سؤال در عامل ۶، به بررسی میزان توجه به ویژگی‌های فرهنگی و بین فرهنگی و الگوی روابط قدرت، در تهیه و تدوین کتاب می‌پردازد. این عامل در مجموع  $6/9$  درصد از واریانس کل را توجیه می‌کند. میانگین کلی این عامل ( $2/73$ )، بیانگر رضایت پایین شرکت‌کنندگان از موضوع ذکر شده است.

#### ۲.۴. نتایج تحلیل داده‌های مصاحبه

با توجه به ترکیبی بودن طرح پژوهش، برای تأیید نتایج حاصل از ارزیابی پرسش‌نامه معلمان و دانش‌آموزان و همچنین کمک به پاسخ به سؤالات اول و دوم، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای صورت پذیرفت. متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شد، مورد تحلیل محتوا قرار گرفت و سپس الگوهای مشترک و تکرارشونده پاسخ‌ها، استخراج و فراوانی آن‌ها محاسبه گردید که در اینجا در جدول ۲، تنها به ارائه پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به پرسش‌های مرتبط با بحث پژوهش حاضر، بسنده می‌شود. همچنین پایایی بین کدگذاران<sup>۱</sup> مستقل در تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بین چهار کدگذار با فرمول همبستگی هالستی<sup>۲</sup> محاسبه شد که برابر با  $0/91$  بود.

1. intercoder reliability

2. Holsti's Coefficient

جدول ۲. الگوهای کلی استخراج شده از داده‌های مصاحبه

خبر		بلی		الگوی کلی استخراج شده از داده‌های مصاحبه
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۷۰	۲۱	۳۰	۹	توجه به نیازهای زبانی و رعایت حقوق فراگیران در تهیه و تدوین کتاب
۶۶/۶	۱۹	۳۳/۳	۱۰	توجه به حقوق و نیازهای معلمان در تهیه و تدوین کتاب
۴۷/۶	۱۴	۵۳/۳	۱۶	ایجاد برابری و مساوات در الگوی روابط قدرت در مطالب کتاب
۷۳/۳	۲۲	۲۶/۶	۸	توسعه و توجه به مسائل فرهنگی زبان مقصد
۷۰	۲۱	۳۰	۹	استفاده از زبان واقعی (authentic) در محتوای کتاب
۶۵/۵۰	۹۷	۳۴/۶۴	۵۲	مجموع

براساس نتایج حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه در جدول ۲، میانگین میزان عدم رضایت از موارد مطرح شده (۶۵/۵۰) از میانگین میزان رضایتمندی (۳۴/۶۴) بیشتر است. در میان موارد مطرح شده، عدم رضایتمندی از توجه کافی به فرهنگ زبان مقصد با دارا بودن ۷۳/۳ درصد، در بالاترین میزان قرار دارد. این مورد، تأیید کننده نتایج حاصل از بررسی پرسش‌نامه هر دو گروه پژوهش (معلمان و دانش‌آموزان) نیز در این خصوص بود.

عدم استفاده از زبان واقعی در محتوای کتاب نیز، به تأیید ۷۰ درصد مصاحبه‌شوندگان رسیده است که این مورد مؤید نتایج حاصل از بررسی پرسش‌نامه نیز بود. لذا شایسته می‌بود که در چارچوب رویکردی خلاق و خودباورانه، به جنبه‌های مختلف توانایی ایجاد ارتباط، انتقال و تفسیر معنا در محیطی واقعی با به‌کارگیری زبانی واقعی و به دور از تعصبات فرهنگی، توجه کافی معمول می‌شد.

رویکرد مبتنی بر تحلیل حقوق‌محور، اخیراً مورد توجه پژوهشگران مخصوصاً در حوزه آموزش زبان برای اهداف ویژه قرار گرفته است. در این راستا و در راستای تحقق بخشی به اهداف پژوهش حاضر، چهار سؤال از ۱۰ سؤال مطرح شده در مصاحبه، به ارزیابی میزان رعایت حقوق و نیازهای دانش‌آموزان و معلمان در طراحی مطالب کتاب پرداخت. براساس نتایج حاصل از مصاحبه، اکثر (۶۸ درصد) شرکت

کنندگان از هر دو گروه دانش‌آموزان و معلمان اظهار داشتند که حقوق و نیازهای آن‌ها در تهیه و تدوین کتاب نادیده گرفته شده است که نتایج حاصل از پرسش‌نامه در این زمینه (نتایج تحلیل عوامل ۱ و ۴ در جدول ۱) را نیز تأیید می‌کند. تنها موردی که مصاحبه‌شوندگان از آن رضایت نسبی داشتند، مربوط به وجود روابط قدرت برابر در مطالب و محتوای کتاب بود که به تأیید نیمی از مصاحبه‌شوندگان رسید.

#### ۴.۳. نتایج ارزیابی ذهنی محققان از کتاب *زبان انگلیسی پایه دوازدهم (ویژن ۳)*

به‌منظور تحلیل بیشتر نقاط قوت و ضعف کتاب *ویژن ۳*، این اثر، مورد تجزیه و تحلیل ذهنی<sup>۱</sup> محققان نیز قرار گرفت که نتایج بخش‌های مرتبط با موضوع مورد پژوهش مطالعه حاضر (تحلیل حقوق مخاطبان و مقوله فرهنگ و اصالت زبانی) در اینجا، به تفصیل بیان می‌گردد.

#### ۴.۳.۱. جهت‌گیری فرهنگی کتاب

از آنجا که شکل‌گیری شخصیت اجتماعی هر کسی در تعاملات اجتماعی وی شکل می‌گیرد و با توجه به نزدیکی روزافزون جوامع بشری بنا به اقتضات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، لزوم توجه به نقاط مشترک فرهنگی و آشنایی با مصادیق فرهنگی زبان مقصد به‌منظور جلوگیری از ایجاد سوءتفاهمات کلامی و برقراری ارتباط مؤثر، امری بدیهی است. جهت‌گیری یک‌سویه به نفع فرهنگ زبان مبدأ و عدم توجه عمدی یا سهوی به فرهنگ زبان مقصد، در کتاب مشهود است. انتظار می‌رفت با توجه به رویکردهای آموزش انتقادی<sup>۲</sup>، حتی‌الامکان یک جهت‌گیری بینابینی فرهنگی در کتاب اتخاذ می‌شد. وضعیت توجه به فرهنگ بومی از نکات مثبت فرهنگی در کتاب است. با وجود این، استفاده از اسامی و شخصیت‌های زبان خارجی در کنار اسامی و شخصیت‌های بومی، می‌توانست اصالت بیشتری به محتوای کتاب بیافزاید.

1. subjective analysis

2. critical pedagogy

#### ۴. ۳. ۲. تناسب کتاب با نیازها و علایق فراگیران و معلمان

یکی از انتقادات وارد به این کتاب همانند کتاب‌های قبلی، عدم سنجش علایق و نیازها و نادیده گرفتن حقوق فراگیران و معلمان در طراحی این بسته آموزشی است. عدم انجام نیازسنجی مناسب و تحلیل حقوق فراگیران و معلمان در طراحی آموزشی و درگیر نکردن آن‌ها در امر تولید محتوای آموزشی، باعث ایجاد بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی معلمان و فراگیران در امر یاددهی و یادگیری می‌شود.

طی ارتباطی که بین نویسنده دوم اثر حاضر و یکی از مؤلفین محترم کتاب حاصل شد، عنوان گردید که به دلیل ضیق وقت به ناچار بحث تحلیل نیاز فراگیران و به تبع آن تحلیل حقوق ایشان در خصوص طراحی این کتاب صورت نگرفت. از طرفی، دیدگاه معلمان و استادان آموزش زبان انگلیسی در حوزه آموزش و پرورش نیز در طراحی کتاب نادیده گرفته شده است و مؤلفین محترم کتاب، تنها با انتخاب گزینشی دو نفر از هر استان (که اسامی آن‌ها در انتهای کتاب مذکور ذکر شده است) به اعتبارسنجی کتاب پرداخته‌اند که قاعدتاً نمی‌تواند بیانگر نقطه نظرات اکثریت معلمان زبان انگلیسی مدارس کشور باشد.

#### ۴. ۳. ۳. اصالت زبانی و نگارشی در محتوای کتاب

شکل‌گیری ساختارهای زبانی واقعی در صورتی که زبان در محیط واقعی استفاده شود، انجام می‌گیرد. ایجاد فضای زبانی واقعی و ارتباط‌محور که در آن دو فرد خارجی زبان (نه لزوماً انگلیسی‌زبان) یا حتی‌الامکان یک ایرانی و یک خارجی به گفتگو پردازند، در این کتاب مشاهده نمی‌شود. این موضوع باعث پدیدار شدن و حاکم شدن نوعی فضای تصنعی در سرتاسر کتاب به‌ویژه در بخش مکالمه شده است.

برای مثال در درس ۱، مکالمه موجود، بین یک بیمار و پرستار ایرانی، آن هم در مورد یک شخصیت پزشکی مشهور ایرانی اتفاق می‌افتد. صرف‌نظر از اینکه تصور مکالمه انگلیسی بین دو نفر ایرانی (پرستار و بیمار)، دور از ذهن است، مکالمات رد و بدل شده بین این دو فرد نیز غیرعادی و تصنعی به‌نظر می‌رسد. یا مثلاً در درس ۳،

گفتگوی بین یک پدر و پسر ایرانی آن هم به زبان انگلیسی در مورد چند توربین بادی نیز، تصنعی و غیرطبیعی به نظر می‌رسد.

۴. ۳. ۴. توجه به همه عناصر توانش ارتباطی<sup>۱</sup> اعم از توانش زبان‌شناختی<sup>۲</sup>، توانش منظورشناختی<sup>۳</sup>، توانش راهبردی<sup>۴</sup> و توانش جامعه‌شناختی فرهنگی<sup>۵</sup>

توانش ارتباطی براساس نظریه دل‌هایمز<sup>۶</sup> (۱۹۶۶)، به نقل از سودمندافشار، (۱۳۹۴) تنها محدود به توانش زبان‌شناختی نیست، بلکه توانش‌های راهبردی، منظورشناختی و جامعه‌شناختی فرهنگی را نیز شامل می‌شود. با ارائه نقش‌های زبانی<sup>۷</sup> و نیز اعمال گفتار<sup>۸</sup>، می‌توان این توانش را تقویت کرد و توسعه داد (سودمندافشار، ۱۳۹۴). کتاب حاضر در موارد بسیار محدودی به آموزش اعمال گفتار پرداخته است. برای نمونه در درس یک در آموزش چگونگی توافق و بیان تردید با آموزش سؤالات تأییدی ضمیمه<sup>۹</sup>، بدین امر پرداخته شده است که البته این اقدام، چیزی فراتر از یک تلاش زبان‌شناختی نیست. در حالی که توانش راهبردی به‌خوبی در این کتاب پروراند شده است، یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های کتاب ویژن<sup>۱۰</sup> ۳ و تمامی کتاب‌های این مجموعه، عدم توجه کافی به آموزش و حتی شناساندن راهبردهای توانش جامعه‌شناختی فرهنگی زبان مقصد است.

۴. ۳. ۵. الگوی روابط قدرت در بخش‌های مختلف کتاب

براساس نظرات فرکلاف<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۹)، یکی از اصول و دغدغه‌های تحلیل گفتمان انتقادی<sup>۱۱</sup>، ارائه روابط قدرت برابر در مطالب کتب آموزش زبان‌های خارجی است که

1. communicative competence
2. linguistic competence
3. pragmatic competence
4. strategic competence
5. sociocultural competence
6. Dell Hymes
7. language functions
8. speech acts
9. tag questions
10. Fairclough
11. critical discourse analysis

از حقوق فراگیران محسوب می‌شود. یعنی اینکه در طراحی مطالب آموزشی نیز همانند سایر بخش‌های جامعه، بایستی شاهد تعادل و برابری الگوی روابط قدرت باشیم. به عبارت دیگر، مناسبات قدرت موجود در مکالمات و تعاملات طراحی شده در کتاب، حتی‌الامکان می‌بایستی دارای توزیع متقارن و هم‌وزن باشد. البته این به معنی نادیده گرفتن نقش‌های مختلف اجتماعی نیست. لیکن، الگو و برآیند کلی این روابط، می‌بایستی متوازن باشد. با بررسی تعاملات موجود در بخش مکالمه هر سه درس، الگوی توازن قدرت، بیشتر به صورت نابرابر (بین پرستار و بیمار، معلم و دانش‌آموز و پدر و پسر) صورت می‌گیرد. اما در بخش شنیداری و گفتاری شرایط کاملاً دگرگون و مطلوب است؛ چراکه از نه مکالمه موجود در این بخش، تنها یک مکالمه، بین افراد با قدرت نابرابر است.

همچنین، اکثر مکالمه‌های برابر در کتاب، بین دانش‌آموز با دانش‌آموز اتفاق می‌افتد که با واقعیات زندگی روزمره مطابقت چندانی ندارد. این در حالی است که الگوی روابط قدرت در زندگی روزمره بسیار متنوع‌تر می‌باشد (والدین و معلم، کارمند و کارمند، خریدار و فروشنده و...). در عوض، الگوی روابط قدرت در مکالمه‌های نابرابر در کتاب، دارای تنوع قابل‌قبولی است.

#### ۴.۳.۶. نمود جنسیت در مطالب، روابط و تصاویر کتاب

از دیگر حقوق استفاده‌کنندگان و فراگیران کتب آموزش زبان‌های خارجی، عدم وجود تعصبات جنسیتی در مطالب این کتب است که عدم رعایت آن ممکن است تأثیرات عمیقی بر رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان بگذارد (سودمندافشار، ۱۳۹۴). به نظر ساندرلند<sup>۱</sup>، کولی<sup>۲</sup>، عبدالرحیم<sup>۳</sup>، لئونتزاکو<sup>۴</sup>، و شاتوک<sup>۵</sup> (۲۰۰۰)، وجود این تعصبات در کتاب‌ها بر هویت جنسی فراگیران و فرصت‌های فراگیری آن‌ها

- 
1. Sunderland
  2. Cowley
  3. Abdul Rahim
  4. Leontzakou
  5. Shattuck

تأثیرگذار خواهد بود. برای مطالعه نمودهای جنسیتی، فاکتورهایی نظیر اسامی افراد، القاب، ضمائر، صفات، نسبت‌های خانوادگی، مشاغل خاص یک جنس، تصاویر موجود در کتاب، ابزارها و متعلقات افراد، تحلیل شد.

در این کتاب برای نشان دادن معانی و مفاهیم کلمات، بیشتر از تصاویر مردانه استفاده شده است. از طرفی، اکثر مکالمات موجود در کتاب، بین دو مرد اتفاق می‌افتد. از طرف دیگر، هیچ مکالمه‌ای بین زن و مرد در این کتاب دیده نمی‌شود که با واقعیات زندگی روزمره منافات دارد.

#### ۴. ۴. مقایسه میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به پرسش‌نامه

برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش یعنی برای مقایسه معنادار بودن میانگین کلی ارزیابی معلمان با دانش‌آموزان از کتاب براساس داده‌های پرسش‌نامه و همچنین برای مقایسه پاسخ‌های دو گروه به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه، از آزمون تی مستقل<sup>۱</sup> استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر ارائه می‌گردد.

#### ۴. ۴. ۱. مقایسه مجموع میانگین پاسخ معلمان و دانش‌آموزان به پرسش‌نامه

به‌منظور مقایسه معنادار بودن تفاوت بین میانگین ارزیابی کلی معلمان و ارزیابی کلی دانش‌آموزان از کتاب، یک آزمون تی مستقل انجام شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه می‌شود.

---

1. independent samples *t*-test



جدول ۳. آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین ارزیابی کلی معلمان و دانش‌آموزان از کتاب

فاصله اطمینان برای اختلاف میانگین‌ها ۹۵٪		آزمون تی برای برابری میانگین‌ها					آزمون لوین برای بررسی تساوی واریانس‌ها		میانگین
تعیین نقطه	تعیین نقطه	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری دو دامنه	درجه آزادی	T	سطح معناداری	F	
۶/۹۹	۷/۹۷	۳/۸۰	۰/۴۹	۰/۸۹	۳۹۸	-۰/۱۲	۰/۰۱۴	۶/۰۳	واریانس یکسان فرض می‌شود
۶/۹۹	-۷/۹۷	۳/۸۰	۰/۴۹	۰/۸۹	۳۸۶/۵۰	-۰/۱۲			واریانس یکسان فرض نمی‌شود

همان‌گونه که نتایج آزمون تی مستقل در جدول ۳ نشان می‌دهد، در مجموع، بین میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به ۵۶ گویه پرسش‌نامه، تفاوت آماری معناداری وجود نداشته و هر دو گروه، نظرات تقریباً یکسانی نسبت به کتاب و معیارهای مورد ارزیابی داشتند ( $t = 0.12, p \geq 0.05$ ). در واقع، این تطابق و قرابت آرا، می‌تواند بیانگر آن باشد که دانش‌آموزان نیز همسطح معلمان خود صاحب‌نظر بوده یا دست‌کم، نظراتی را ارائه داده‌اند که تا حد زیادی مؤید نظر معلمان است.

#### ۴. ۲. ۴. مقایسه پاسخ‌های دو گروه به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه

همچنین، به منظور مقایسه معنادار بودن تفاوت بین میانگین ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه، از آزمون تی مستقل استفاده شد که نتایج مربوط به گویه‌های عوامل ۱، ۴، ۵ و ۶ که دارای تفاوت معناداری بودند، در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به تک‌تک سؤالات پرسش‌نامه مربوط به عوامل

۱، ۴، ۵ و ۶

شماره سؤال	نظرات معلمان		نظرات دانش‌آموزان		مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری (sig.)
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
۱۱		۱/۱۶	۱/۸۶	۰/۹۱	۳/۴۳-	۳۹۸	۰/۰۰۱
۲۱	۲/۷۹	۱/۰۸	۳/۰۲	۱/۱۲	۲/۰۸	۳۹۸	۰/۰۳
۳۴	۲/۸۳	۱/۳۳	۲/۵۷	۱/۱۸	۲/۰۵-	۳۹۸	۰/۰۴
۴۴	۲/۷۶	۱/۳۵	۲/۴۵	۱/۱۷	۲/۴۸-	۳۹۸	۰/۰۱
۴۹	۲/۷۰	۱/۲۸	۲/۸۶	۱/۰۵	۰/۳۲	۳۹۸	۰/۰۴

مقایسه میانگین پاسخ‌های دو گروه شرکت‌کننده به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه مربوط به عوامل ۱، ۴، ۵ و ۶ نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین پاسخ‌های این دو گروه در اکثر گویه‌ها وجود نداشت، هرچند تفاوت میانگین پاسخ‌های دو گروه به گویه‌های ۱۱ (وجود تنوع در فعالیت‌های کتاب)، ۲۱ (رعایت اصول صحیح در ارائه مهارت‌های زبانی چهارگانه در کتاب)، ۳۴ (اصالت متون بخش خوانداری)، ۴۴ (شباهت فعالیت‌های بخش شنیداری به موقعیت‌های زندگی واقعی) و ۴۹ (میزان تطابق پاسخ‌های معلمان انتخاب شده توسط مؤلفین به نظرسنجی در خصوص مطالب کتاب با نظرات اکثریت معلمان زبان انگلیسی مدارس کشور)، معنادار بود ( $p < 0.05$ ).

##### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

این نقد و ارزیابی با هدف بررسی و تحلیل میزان رعایت حقوق و نیازهای معلمان و دانش‌آموزان در تهیه و تدوین کتاب و همچنین با هدف بررسی جایگاه فرهنگ زبان مبدأ و مقصد و رعایت اصالت زبانی در تدوین کتاب ویرژن ۳، صورت

پذیرفت. در تبیین نتایج ذکرشده، نتایج حاصل از پرسش‌نامه، مصاحبه و ارزیابی ذهنی محققان را به تفصیل بحث خواهیم کرد.

پرسش اول پژوهش به میزان توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان در طراحی و تدوین کتاب ویژن ۳ پرداخت. میانگین نسبتاً پایین ۲/۸۴ در پاسخگویی به گویه‌های پرسش‌نامه مربوط به عامل ۱، بیانگر نادیده گرفته شدن نسبی نظرات و حقوق معلمان، در تدوین این کتاب است. از طرفی به نظر شرکت‌کنندگان، روش‌های به‌کاررفته برای آموزش معلمان در چگونگی تدریس این کتاب مطابق میل و نظر ایشان نبوده است. اما درخصوص سؤال ۵۳، با میانگین پاسخگویی ۳/۲۲، شرکت‌کنندگان در این پژوهش معتقد بودند که آموزش روش تدریس حضوری یکی از راه‌حل‌های تأمین‌کننده نیازها و توجه به حقوق معلمان در نوآوری‌های آموزشی و تهیه و تدوین کتب تلقی می‌شود؛ نکته‌ای که در سال‌های اخیر به بهانه مسائل مالی نادیده گرفته شده است. براساس یافته‌های مصاحبه نیز بسیاری از معلمان، خواهان برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت حضوری به‌جای کلاس‌های برخط و غیرحضوری بودند. به باور ایشان، آموزش‌های ضمن خدمت حضوری باعث ایجاد تعامل بیشتر در بین معلمان و زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای ایشان است. این یافته، تأییدکننده نتایج حاصل از پژوهش سودمندافشار و دوستی (۲۰۱۴) نیز هست که آموزش‌های ضمن خدمت را یکی از مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای و افزایش کارآمدی معلمان می‌دانند.

اظهارات معلمان مصاحبه‌شونده، مؤید این امر بود که تلاش‌هایی برای لحاظ کردن نظرات معلمان و دانش‌آموزان در کتاب صورت گرفته، اما این دست فعالیت‌ها، عملاً چیزی فراتر از رفع تکلیف نبوده و در راستای نگرش به معلم به‌عنوان مصرف‌کننده دانش و نظریه، و پژوهشگر به‌عنوان تولیدکننده علم و نظریه پرداز است.

با توجه به پاسخ‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه و پرسش‌نامه، برای تبیین بیشتر پاسخ به پرسش اول پژوهش درخصوص میزان توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان در طراحی و تدوین کتاب ویژن ۳، می‌توان گفت که رویکرد مورد اتخاذ در تألیف این کتاب، رویکردی دستوری و از بالا به پایین، بدون در نظر گرفتن

حداقل حقوق مخاطبان اعم از معلمان و دانش‌آموزان در انتخاب محتوای این رسانه آموزشی بوده است. میانگین کلی ۲/۴۲ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط به عامل ۴ نیز حاکی از عدم توجه کافی به نیازها و حقوق دانش‌آموزان در طراحی آموزشی است. نکته جالب توجه این است که شرکت‌کنندگان هم بر این باور بودند که نه تنها نیازهای زبانی و علایق شخصی گروه‌های دانش‌آموزی مورد توجه قرار نگرفته، بلکه از منظر رویکرد تحلیل حقوق هم که یکی از محورهای اصلی این پژوهش بوده است، نگاه مؤلفان، همانند کتاب‌های نظام قدیم، نگاهی از بالا به پایین بوده است.

بر اساس داده‌های مصاحبه و به تصدیق مؤلفان محترم کتاب، به دلیل محدودیت زمانی در طراحی، تهیه و تدوین کتاب مذکور، فرصت تحلیل نیازهای دانش‌آموزان وجود نداشته است. عدم تحقق چنین شرایطی به خودی خود، عاملی برای نادیده گرفتن حقوق دانش‌آموزان تلقی می‌شود و در موازنه معادلات قدرت، کفه دانش‌آموزی سبک و بی‌مقدار خواهد شد. این نوع الگوی رابطه قدرت نامتوازن و عدم شمول حقوق ذینفعان، نمود خود را در محتوا و شیوه‌های مورد توجه کتاب بروز و ظهور داده و باعث کم‌رنگ‌تر شدن رویکرد ارتباطی مورد ادعای مؤلفان کتاب شده است.

علاوه بر مشخص کردن میزان توجه دست‌اندرکاران تهیه و تدوین کتاب ویشن ۳ به نیازهای زبانی فراگیران، شاید مهم‌ترین مسئله‌ای است که مورد بررسی و توجه این پژوهش است و آن را از سایر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه به‌طور مشخص متمایز می‌کند، بررسی میزان در نظر گرفتن حقوق فراگیران به‌عنوان مخاطبان اصلی این رسانه آموزشی و معلمان به‌عنوان مجریان اهداف آموزشی مورد نظر برنامه درسی است. برای مثال یکی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه اظهار داشت:

مسئله نظر معلمان و دانش‌آموزان دارای گستردگی فراوان است و این تنوع آرا را نمی‌توان با درخواست اعتبارسنجی از تعداد محدودی از معلمان مدارس خاص محقق کرد [امری که در تهیه و تدوین کتاب انجام شده است].

مقوله فرهنگ و جایگاه آن در تألیف کتاب حاضر، یکی دیگر از موضوعات (موضوع سؤال دوم) پژوهش حاضر بود. برای پاسخ به این پرسش، یافته‌های پرسش‌نامه، مصاحبه و تحلیل ذهنی بایستی تحلیل و بحث شود. میانگین کلی ۲/۷۳ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط به عامل ۶ پرسش‌نامه، حاکی از نگاه یک‌سویه کتاب به مقوله فرهنگ است. در واقع، همان‌گونه که در بخش تحلیل نتایج داده‌های مصاحبه نیز مطرح شد، افراط در بومی‌سازی مقوله‌های فرهنگی و موضوعات کتاب از نقاط ضعف عمده این کتاب است. اگرچه از دیدگاه تعلیم و تربیت و آموزش انتقادی، توجه به مقوله‌های بومی، اصل و مبنای کار است، زیاده‌روی در این موضوع به نوعی انفعال و یک‌سویه‌نگری در نزد مخاطب منجر خواهد شد به‌نحوی که قدرت وی در تشخیص و تمیز بین فرهنگ زبان مبدأ و مقصد از بین می‌رود که باعث می‌شود فراگیران کتاب نتوانند در مواجهه با فرهنگ‌های مختلف، واکنش سازنده و منطقی از خود بروز دهند. از طرف دیگر، بر مبنای پاسخ شرکت‌کنندگان به گویه ۴۷ پرسش‌نامه، در تقسیم مناسبات قدرت، بیشتر شرکت‌کنندگان معتقد بودند که کتاب دارای جهت‌گیری بیشتری به نفع جنس مذکر بوده است.

با توجه به داده‌های مصاحبه نیز، عدم رضایتمندی از توجه کافی به فرهنگ زبان مقصد با دارا بودن ۷۳/۳ در بالاترین میزان قرار دارد که قاعدتاً یکی از نقاط ضعف عمده کتاب محسوب می‌شود. نتیجه کسب‌شده در این مورد، مؤید یافته‌های پژوهش‌های قبلی در خصوص عدم توجه به مقوله فرهنگ در کتاب‌های جدیدالتألیف است (سودمندافشار، ۱۳۹۴؛ سودمندافشار و همکاران، ۱۳۹۷). در حقیقت، اکثر پاسخ دهندگان (حدود ۷۴ درصد) بر این باور بودند که مطالب کتاب، بیش از اندازه، بومی‌سازی شده است. اگرچه، براساس اصول پداگوژی انتقادی، ارج نهادن به فرهنگ بومی، مقوله‌ای سازنده و حائز اهمیت است، این امر نباید منجر به ایجاد شکاف و گسستگی فرهنگی بین دو زبان گردد (سودمندافشار و همکاران، ۱۳۹۷). به‌گفته براون (۲۰۰۱)، در فرایند زبان‌آموزی، معلم فقط زبان را آموزش نمی‌دهد، بلکه مجموعه‌ای از ارزش‌های فرهنگی، روش‌های تفکر خلاق و انتقادی،

احساس و رفتارهای فردی و اجتماعی را نیز آموزش می‌دهد. نکته مهم دیگر در این خصوص، این است که آشنایی با فرهنگ زبان مقصد نبایستی با تهاجم فرهنگی اشتباه گرفته شود. البته که مقوله اخیر، مقوله‌ای غیرقابل انکار بوده و هست، اما لازمه توانمندسازی جهت درک مشترک ارتباط زبانی که عاری از کمترین سوء تفاهم ارتباطی باشد، آشنایی فراگیران با مصادیق فرهنگ زبان مقصد است که به عقیده محققان پژوهش حاضر، می‌تواند باعث آگاهی بیشتر از فرهنگ بومی و حتی تقویت آن نیز شود. این یافته تا حدودی در راستای یافته‌های مطالعه روحانی و اکبرپور (۱۳۹۳) است که پس از بررسی مبتنی بر نمود جنسیتی در کتاب‌های/میریکن انگلیش فایل<sup>۱</sup>، به این نتیجه رسیدند که به دلیل کتاب محور بودن نظام آموزشی ایران، کتاب‌های درسی بایستی باعث ترغیب و تشویق هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان به تفکر انتقادی در راستای تعلیم فرهنگ بومی گرایش داشته باشند تا با در نظر گرفتن عدالت جنسیتی زمینه‌ساز رشد هر دو گروه شوند.

در واقع حداقل انتظاری که از رسانه آموزشی منصف می‌رود این است که ضمن احترام به فرهنگ زبان بومی و حفظ حریم‌ها و ارزش‌های اخلاق خودی، با معرفی مصادیق و نکات مثبت فرهنگ زبان مقصد، زمینه تفکر خلاقانه و انتقادی را در فراگیران ایجاد نماید تا آن‌ها از این رهگذر با کمک معلم، قادر به ایجاد تمایز بین فرهنگ زبان مبدأ و مقصد شوند. این امر در ارتباط مستقیم با حقوق مخاطبان آموزشی است و برای تحقق آن، توانمندسازی دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین مخاطبان رسانه آموزشی و همچنین آگاهی بخشی به دست‌اندرکاران، تصمیم‌گیران و سیاستگذاران نظام تعلیم و تربیت، امری اجتناب ناپذیر است چراکه به باور اسلامی راسخ (۲۰۱۰)، از دیدگاه تحلیل نیاز انتقادی<sup>۲</sup>، مؤسسات و سازمان‌ها، معمولاً نگاهی بالا به پایین دارند و آن‌هایی که در پایین واقع شده‌اند از قدرت کمتری

---

1. American English File  
2. critical needs analysis

برخوردارند. لذا، ایشان توصیه می‌کند آن‌هایی که در پایین این طبقه‌بندی واقع شده‌اند، می‌بایستی توانمندتر شده و صدای آن‌ها نیز شنیده شود.

یکی از معلمان در خصوص مقوله فرهنگ در کتاب اظهار داشت:

جهت‌گیری فرهنگی و هدفمند خاصی در تدوین این کتاب وجود ندارد، چون اصولاً مطالب گنجانده‌شده در کتاب مباحث فرهنگی خاصی را رصد نمی‌کند و بیشتر موضوعات علمی می‌باشند و محوریت فرهنگی ندارند.

در تبیین و توجیه اظهارات فوق، می‌توان فقدان راهبردی خاص در گنجاندن و آموزش مقوله فرهنگ در کتاب ویژن ۳ را پدیده‌ای غیرتخصصی و ایده‌ای خام پنداشت که مؤلفان دچار آن شده‌اند در حالی که می‌توانستند نه با معرفی مراسم و آیین‌های غربی که مصادیق تهاجم فرهنگی تلقی شوند، بلکه، به‌عنوان مثال، با معرفی شخصیت‌های علمی بین‌المللی و آشناسازی مخاطب با جغرافیا، تاریخ و مشاهیر و دانشمندان کشورهای دیگر یا دست‌کم به‌کارگیری برخی اسامی انگلیسی برای شخصیت‌های موجود در بخش‌های مختلف کتاب، گام‌هایی هرچند کوچک ولی سازنده در این راستا بردارند. براساس یافته‌های سودمندافشار و همکاران (۱۳۹۷)، ایرانیزه کردن و افراط در بومی‌سازی مطالب، باعث از بین رفتن جذابیت کتاب برای فرگیران و نوعی سردرگمی فرهنگی می‌گردد. نتایج حاصل از این بخش از مطالعه تا حدی در راستای یافته‌های مطالعه درخشان (۱۳۹۷) است که به تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های *امریکن انگلیش فایل* پرداخته است. براساس نتایج حاصل از این پژوهش کیفی توصیفی و اکتشافی که با استفاده از تحلیل محتوای کیفی به بررسی ماهیت ارزش‌های فرهنگی کتاب مذکور پرداخته، پیشنهاد می‌شود که گویشوران یک زبان بین‌المللی لازم نیست هنجارهای گویشوران بومی آن زبان را ملکه ذهن خود سازند، بلکه هدف از یادگیری یک زبان بین‌المللی توانمند ساختن فراگیران برای انتقال ایده‌ها و ارزش‌های خود به دیگران است. اما سؤال اینجاست که رسیدن به چنین توانمندی تحت چه شرایطی محقق می‌شود؟ آیا این امر، با پشت کردن به فرهنگ زبان مقصد و نگاه صرفاً یک‌سویه به فرهنگ زبان مبدأ

و یا بالعکس دست‌یافتنی است؟ به عقیده بسیاری از محققان و صاحب‌نظران، ایجاد و توسعه توانش بین فرهنگی و نه طرد یا پذیرش صددرصدی فرهنگ زبان مبدأ یا مقصد، زمینه‌ساز ایجاد چنین توازنی خواهد بود.

سؤال سوم پژوهش به بررسی وجود تفاوت آماری بین ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان از کتاب ویژن ۳ پرداخت. نتایج آزمون‌های تی مستقل حاکی از آن بود که تفاوت آماری معناداری بین میانگین ارزیابی کلی دو گروه وجود نداشت، هرچند در چندین گویه پرسش‌نامه در خصوص توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان و مقوله فرهنگ در کتاب، بین میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان تفاوت معناداری مشاهده شد. این نتایج، می‌تواند نشان‌دهنده این موضوع باشد که دانش‌آموزان به‌عنوان اصلی‌ترین مخاطبان کتاب، در ارزیابی خود می‌توانند همسنگ معلمان، صاحب‌نظر و عقیده تلقی شوند و بنابراین توجه به نیازها، نظرات و حقوق آنها، می‌تواند آثار مثبت و سازنده‌ای در طراحی و تهیه و تدوین کتب درسی به همراه داشته باشد. برای مشخص کردن علت وجود این تفاوت بین دو گروه در برخی گویه‌ها، بررسی داده‌های مصاحبه و ارزیابی ذهنی محققان نشان داد که ریشه این اختلاف نظرات، عمدتاً در مواردی بوده که خارج از حوزه دانش و تجربه دانش‌آموزان است.

همان‌گونه که ارزیابی ذهنی و تفصیلی محققان، پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به پرسش‌نامه و همچنین یافته‌های مصاحبه نشان داد، بسته آموزشی ویژن ۳، علی‌رغم تلاش مؤلفان در جهت طراحی کتاب بر مبنای اصول روش ارتباطی، و دارا بودن نقاط قوتی مانند انسجام موضوعی، توجه ویژه به مهارت‌های تولیدی زبان و آموزش راهبردهای فراگیری که مجال پرداختن به آنها در این مقاله فراهم نشد، عملاً چیزی فراتر از یک بسته آموزشی موضوع‌محور نیست. از نقاط ضعف عمده کتاب، می‌توان به واقعی و طبیعی نبودن بخشی از مطالب کتاب و به خصوص محتوای بخش‌های شنیداری آن و مهمتر از همه عدم شمول نیازها، علایق و حقوق مخاطبان (معلمان و دانش‌آموزان) در نگارش کتاب، نگاه متعصبانه به نفع جنسیت مذکر، افراط در



بومی‌سازی و ایرانیزه کردن مطالب، موضوعات و نکات فرهنگی و نیز مشارکت ندادن دانش‌آموزان و مشارکت حداقلی معلمان در فرایند طراحی، تهیه و تدوین این کتاب اشاره کرد.

بنابراین، براساس یافته‌های پژوهش حاضر، به دست‌اندرکاران و سیاستگذاران امر تهیه و تدوین مطالب درسی کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس پیشنهاد می‌شود که به نقاط ضعف فوق‌الذکر توجه جدی داشته و در نسخه‌های بعدی کتاب، این مشکلات را مرتفع نمایند و اقدام به برگزاری دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت حضوری نموده تا ضمن فراهم آوردن زمینه تعامل و تبادل نظر معلمان، ایشان دست‌کم با موارد و موضوعات کلی کتاب و نحوه تدریس آن، آشنا شوند. توصیه بعدی، بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران سراسر کشور، از جمله متخصصان دانشگاهی، معلمان زبان انگلیسی مدارس و همچنین دانش‌آموزان به‌عنوان مخاطبان اصلی کتاب، در چاپ‌های بعدی این کتاب و تهیه و تدوین کتب جدید است.

توصیه مهم بعدی این که در طراحی و تهیه و تدوین کتب آموزش زبان انگلیسی، مؤلفان بایستی ضمن توجه به اصول آموزش انتقادی در استفاده از مطالب و نکات فرهنگ بومی، از ایرانیزه کردن افراطی و مطلق مطالب و محتوای کتاب پرهیز کنند تا مطالب برای دانش‌آموزان باورپذیرتر و جذاب‌تر شده و دانش بین فرهنگی و فرافرهنگی آن‌ها تقویت شود. این تعمیق آگاهی انتقادی و تقویت دانش بین فرهنگی و فرافرهنگی، راه را برای دستیابی به رسانه آموزشی ارتباط‌محور هموارتر خواهد نمود.

در پایان باید گفت که کتاب تأثیرگذار در زمینه آموزش زبان‌های خارجی به‌طور اعم و زبان انگلیسی به‌طور اخص، بایستی تسهیل‌کننده روند یاددهی و یادگیری بوده، باعث توانمندسازی دانش‌آموزان شده تا با کمک آن قادر به ایجاد ارتباط فعال و تعامل با دنیای بیرون باشند، برطرف‌کننده نیازهای زبانی دانش‌آموزان و دربرگیرنده نظرات، خواسته‌ها، علایق و حقوق آن‌ها و مبتنی بر نظرات و تجربیات آموزشی

معلمان به عنوان مجریان اصلی امر آموزش بوده و ضمن احترام به ارزش‌ها و فرهنگ بومی، از گسستگی محض و مطلق زبان از فرهنگ مقصد اجتناب نمایند.

#### کتابنامه

- احمدی صفا، م.، ذکرتی، س.، سیفی، ز.، غنچه پور، ا.، و ملک محمدی، ر. (۱۳۹۶). ارزیابی کلی پراسپکت دو از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی، فصلنامه علمی-پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، ۹(۲۴)، ۷-۳۲.
- درخشان، ع. (۱۳۹۷). تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های درسی American English File. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۸(۸)، ۵۳-۷۶.
- روحانی، ع.، و اکبرپور، س. (۱۳۹۳). نمود جنسیت در کتاب American English File، فصلنامه مطالعات و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، ۴۷(۲)، ۱۰۷-۱۳۱.
- سودمندافشار، ح. (۱۳۹۴). بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه با تکیه بر جنبه‌های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵(۱۵)، ۱۰۵-۱۳۲.
- سودمندافشار، ح.، یوسفی، م.، رنجبر، ن.، و افشار، ن. (۱۳۹۷). ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پراسپکت و ویزن ۱ از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی، ۸(۲۱)، ۱۰۷-۱۳۹.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- محمودی، م. ه.، و مرادی، م. (۱۳۹۴). نقد و ارزشیابی کیفی کتاب زبان پایه اول دوره اول متوسطه (هفتم) با تأکید بر روش‌شناسی آموزش زبان خارجی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵(۳)، ۱۷۹-۱۹۶.

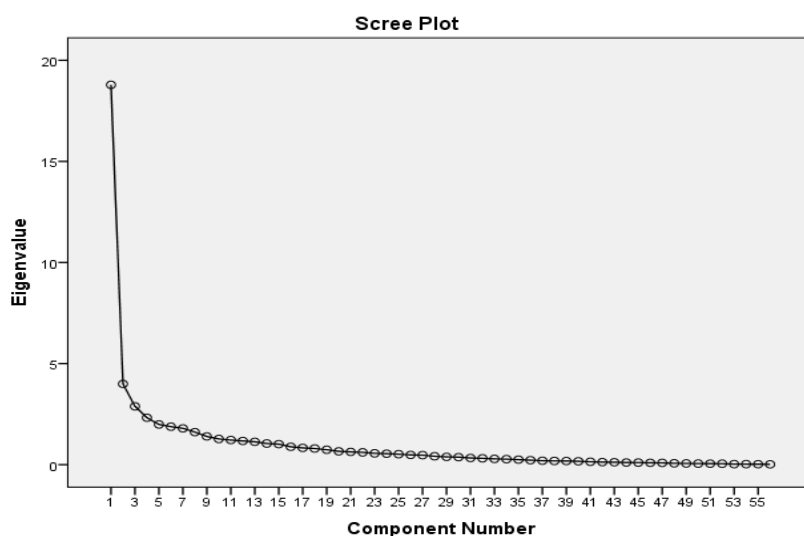
Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2015). An evaluation of the Iranian junior high school English textbooks "Prospect 1" and its old version "Right Path to English"

- from teachers' perceptions. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(1), 37-48.
- Ahmadi, R., & Hasani, M. (2018). Capturing student voice on TEFL syllabus design: Agenticity of pedagogical dialogue negotiation. *Cogent Education*, 5(1), 1-17.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 3: English for schools: Student book*. Tehran, Iran: SAMT.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 3: English for schools: Teacher's guide*. Tehran, Iran: SAMT.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision3: English for schools: Work book*. Tehran, Iran: SAMT.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Bemani, M., & Jahangard, A. (2014). Attitude analysis of teachers: The case of Iranian newly developed EFL textbook for junior high schools. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(1), 198-215.
- Benesch, S. (1999). Rights analysis: Studying power relations in an academic setting. *English for Specific Purposes*, 18(4), 313-327.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bovill, C., CookSather, A., & Felten, P. (2011). Students as cocreators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains: Addison-Wesley Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrd, D. R. (2007). *Investigating how second language teachers are prepared to teach culture: An analysis of methods course syllabi* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa.
- Canagarajah, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27(4), 601-626.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Ellis, R. (1985). *Key issues in second language acquisition*. New York: Oxford University press.
- Eslami-Rasekh, Z. (2010). Teacher's voice vs. students' voice: A needs analysis approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3-11.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Khany, R., & Tarlani-Aliabadi, H. (2016). Studying power relations in an academic setting: Teachers' and students' perceptions of EAP classes in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, 21(1), 72-85.
- Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4-11.
- McDonough, J., & Christopher, S. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishin.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). London: McGraw-Hill Education.
- Pennycook, A. (1994). Critical pedagogical approaches to research. *TESOL Quarterly*, 28(4), 690-693.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 8-14.
- Riazi, A. M. (2003). What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. A. Renandya. (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbook in a language program. Retrieved from <http://www.Professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-text-books.pdf>
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Skierso, A. (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, H., & Doosti, M. (2014). Exploring the characteristics of effective Iranian EFL teachers from students' and teachers' perspectives. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 6(1), 205-230.
- Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., Leontzakou, C., & Shattuck, J. (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), 251-286.
- Tucker, C. A. (1975). Evaluating beginning textbooks. *English Teaching Forum*, 13(3), 355-361.
- Widdowson, H. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. *Lingue e Linguaggi*, 21, 275-281.

## پیوست‌ها

پیوست ۱: نمودار اسکری گراف برای تعیین تعداد عامل‌ها



## درباره نویسندگان

**حسن سودمندافشار** استاد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. ایشان دارای تألیفات متعددی در نشریات معتبر بین‌المللی و داخلی است. زمینه‌های پژوهشی ایشان، آموزش معلمان، نقد و بررسی کتب، تفکر و آموزش انتقادی و تأملی، انگلیسی با اهداف ویژه و مسائل آموزش زبان را شامل می‌شود.

**علیرضا سهرابی** دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه بوعلی سینا است. زمینه مورد علاقه ایشان تهیه، تدوین و ارزیابی مطالب درسی، تربیت معلم و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان می‌باشد. ایشان دبیر تمام وقت آموزش و پرورش، مدرس کلاس‌های ضمن خدمت فرهنگیان و مدرس پاره‌وقت دانشگاه می‌باشد.