

پرورش توانش بینافرهنگی در کتاب پراسپکت یک بر اساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی

محمد احمدی صفا*

مجتبی فراهانی**

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در خصوص توان بالقوه یکی از کتب ملی آموزش زبان انگلیسی به نام پراسپکت یک در پرورش «توانش بینافرهنگی» دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه است. ۷۰ معلم با سابقه تدریس کتاب مزبور از طریق روش نمونه‌گیری دردسترس برای پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته انتخاب شدند؛ علاوه بر این، ۲۲ نفر از آنان در مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. نتایج نشان داد که کتاب مورد نظر فاقد توان بالقوه لازم در پرورش توانش بینافرهنگی است. هم‌چنین، نتایج مصاحبه حاکی از آن بود که: الف) هم کتاب‌های پیشین و هم کتاب پیش رو به لحاظ پرورش توانش بینافرهنگی عملکرد ضعیفی دارند؛ ب) کتاب مورد نظر فاقد اهداف بینافرهنگی است؛ ج) عملکرد کتاب به لحاظ ویژگی‌های فرهنگی و بینافرهنگی از دیدگاه دانش‌آموزان مقبول نیست؛ د) فعالیت‌های این کتاب توانش بینافرهنگی را تقویت نمی‌کند؛ و ه) از نقاط ضعف اصلی این کتاب معرفی نکردن فرهنگ زبان خارجی مورد نظر و سایر فرهنگ‌ها، نگرش بسته و متعصبانه به روابط بین‌انسانی، و بومی‌سازی افراطی است.

کلیدواژه‌ها: توانش بینافرهنگی، پراسپکت یک، ارزش‌یابی کتاب و مواد، معلمان زبان انگلیسی.

* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول) ahmadisafa@basu.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا mfarahani1368@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۶

۱. مقدمه

زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی، با داشتن بیشترین کاربر در جهان، پیشتاز عرصه ارتباطات بین‌المللی است که یادگیری و توانایی تکلم به آن روزه‌روز اهمیت بیش‌تری پیدا می‌کند. امروزه مؤسسات خصوصی بسیاری برای آموزش زبان انگلیسی دایر شده‌اند که نشان‌دهنده افزایش علاقه به این زبان و نیاز مردم برای برقراری ارتباط با آن است. در این میان، والدین علاقه بسیاری دارند که فرزندانشان از همان سنین کودکی یادگیری زبان انگلیسی را شروع کنند. ابعاد این موضوع به اندازه‌ای گسترده است که شاید تعداد مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در مراکز شهرها و بخش‌های گوناگون ایران قابل مقایسه با هیچ‌یک از انواع مختلف آموزشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی غیردولتی نباشد.

این در حالی است که دانش‌آموزان ایرانی، پس از حدود شش سال مطالعه زبان انگلیسی در مدارس دولتی، عمدتاً قادر به برقراری هیچ‌گونه ارتباط کلامی مناسب با زبان انگلیسی نیستند که این امر خود از جهاتی مؤید ناکارآمدی برنامه‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش در حوزه آموزش زبان خارجی است. طبق اهداف تعریف‌شده برنامه آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی این وزارت، عملاً منتهای آمال دانش‌آموزان ایرانی و انتظار معلمان درک و ترجمه متون ارائه‌شده در کتب، تشخیص معانی لغات، و تشخیص دستور زبان به طور صحیح در جملات است، اما با افزایش ارتباطات و نیازهای متعاقب جامعه به تکلم با زبان انگلیسی، به منزله زبان بین‌المللی، این میزان از توانش که در واقع به دانش‌زبانی محدود می‌شود و توانش ارتباطی و زیرشاخه‌های آن را در بر نمی‌گیرد دیگر پاسخ‌گوی نیازهای دانش‌آموزان ایرانی نیست. از این رو، می‌توان گفت که دوره‌های آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی ایران از اساس فاقد هر گونه برنامه برای پرورش توانش ارتباطی در میان دانش‌آموزان ایرانی بوده است.

با تألیف کتاب پراسپکت یک با هدف آموزش زبان انگلیسی در دوره اول متوسطه، برای اولین بار به مسئله توانش ارتباطی (communicative competence) در کتب درسی مدارس دولتی توجه شده است که در جای خود گام بسیار مهمی برای پاسخ‌گویی به نیازهای جدید دانش‌آموزان ایرانی در این برهه زمانی است (مقدمه پراسپکت یک). طبق مدل توانش ارتباطی یوزوخوان و مارتینز فلور (Usó-Juan and Martínez-Flor, 2006)، یکی از مؤلفه‌های اصلی توانش ارتباطی توانش بینافرهنگی است. دیردورف توانش بینافرهنگی را «نوعی از توانایی که فرد را قادر می‌سازد تا بر اساس دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌های بینافرهنگی‌اش ارتباطی مؤثر و مناسب را در موقعیت‌های بینافرهنگی برقرار

سازد» معرفی می‌کند (Deardorff, 2006: 247). از منظری عمیق‌تر، کریچنون و اسکارینو معتقدند که توانش بینا فرهنگی به دنبال «افزایش ظرفیت زبان‌آموزان به منظور تعامل با فرهنگ و زبان خود و دیگران، شناخت دانش در چهارچوبی فرهنگی، سنجش بُعد بینا فرهنگی دانش، و تعامل و برقراری ارتباطی مؤثر با زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر است» (Crichton and Scarino, 2007: 19-20).

فرهنگ به طور کلی، و توانش بینا فرهنگی به صورت خاص، از اهمیت ویژه‌ای در حوزه آموزش زبان‌های خارجی برخوردارند، چراکه از دیرباز زبان و فرهنگ به منزله دو روی یک سکه و تا اندازه‌ای لازم و ملزوم یکدیگرند که جدایی آنان در امر آموزش زبان محال به نظر می‌رسد (Davcheva and Sercu, 2005)؛ از همین رو، حداقل در دهه‌های اخیر، نیاز به آموزش فرهنگ در فرایند آموزش زبان‌های خارجی مورد توجه متخصصان و نظریه‌پردازان امر آموزش قرار گرفته است. به عقیده والدز: «هیچ راهی وجود ندارد که به هنگام آموزش زبان از آموزش فرهنگ اجتناب شود» (Valdes, 1990: 20). ویلکس بر این باور است که یادگیری زبان سه مؤلفه دارد: مؤلفه زبان‌شناختی، مؤلفه فرهنگی، و مؤلفه نگرشی (Wilkes, 1983). از این رو، یکی از مهم‌ترین و اغماض‌ناپذیرترین ویژگی‌ها در دوره‌های آموزش زبان‌های خارجی باید توجه به مسائل مختلف فرهنگی و بینا فرهنگی باشد. هم‌چنین، باید در نظر داشت که فرهنگ هر جامعه بشری فرهنگی منحصر به فرد است و مؤلفه‌های متعددی را مانند زبان، مذهب، اعتقادات، هنجارها، و خرده‌فرهنگ‌ها در بر می‌گیرد (Manohar, 2008 cited Rad and Tondar, 2013). در این میان، لزوم حفظ مبانی فرهنگی جوامع در عین حفظ ارتباطات گسترده بین‌المللی یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌های اهالی فن در امر آموزش زبان است و توجه بسیار جدی متخصصان امر را به خود جلب می‌کند.

با در نظر گرفتن نیاز روزافزون جوامع به یادگیری زبان انگلیسی، رابطه جدایی‌ناپذیر زبان و فرهنگ، تفاوت‌های فراوان در بین فرهنگ‌های مختلف (به‌ویژه فرهنگ بومی و فرهنگ یا فرهنگ‌های خارجی)، و لزوم حفظ و صیانت از ارزش‌های فرهنگی جوامع، توجه به پرورش توانش بینا فرهنگی به منزله دانش و مهارتی کاربردی، که به ملاحظات قید شده در برقراری ارتباطی مؤثر و کارآمد توجهی خاص دارد، از اهمیتی اساسی برخوردار است.

یکی از مهم‌ترین راه‌ها برای ارائه فرهنگ زبان خارجی مد نظر در بافت آموزشی مواد درسی و کتب آموزشی است. از نظر متخصصان آموزش زبان‌های خارجی، کتاب مهم‌ترین منبعی است که می‌تواند دانش و اطلاعات فرهنگی را به صورتی نظام‌مند به زبان‌آموزان

انتقال دهد. کانینگزورث معتقد است که کتاب منبعی برای ارائه انواع مختلف مواد آموزشی و مرجعی برای تمرین و فعالیت زبان آموزان در ابعاد گوناگون زبان است (Cunningsworth, 1995). هم‌چنین، هاجینسون و تورس بر این باورند که کتاب نقش بسیار مهمی در حوزه آموزش و یادگیری بازی می‌کند، چراکه مواد، اطلاعات، مهارت‌ها، و فعالیت‌هایی را به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد که در برقراری ارتباطی مناسب در موقعیت‌های واقعی زندگی مورد نیاز آن‌هاست (Hutchinson and Torres, 1994). اهمیت فزاینده نقش کتاب‌ها و مواد آموزشی خود نشان‌دهنده میزان حساسیت امر تهیه و تدوین و یا انتخاب کتب مورد نیاز از میان منابع موجود است انتخاب کتاب و یا ادامه استفاده از کتب تألیف‌شده منوط به ارزش‌یابی و در پی آن اعمال اصلاحات و تغییرات لازم است.

ارزیابی کتب آموزشی از جهات بسیاری حائز اهمیت است. نخست آن‌که این فرایند نه تنها اطلاعات مفیدی برای معلمان فراهم می‌کند، بلکه شرایط یادگیری دانش‌آموزان را نیز مد نظر قرار می‌دهد (Ahour and Ahmadi, 2012) و بر مبنای آن راه‌کار ارائه می‌دهد. از سوی دیگر، کانینگزورث و الیس معتقدند که ارزیابی مواد درسی به معلمان کمک می‌کند از ارزش‌یابی‌های شخصی و سطحی‌نگر فاصله بگیرند و به دیدگاه‌های نظام‌مند و زمینه‌ای درباره ماهیت کلی مواد درسی دست یابند (Cunningsworth, 1995; Ellis, 1997). از دیدگاه مک‌دونو و شو، ارزیابی کتب آموزشی در دو موقعیت ضروری می‌نماید: اول، در موقعیتی که معلمان اجازه تولید کتاب و مواد آموزشی را داشته باشند؛ و دوم، در موقعیتی که معلمان در نقش کاربر کتاب و مواد آموزشی قرار می‌گیرند که از طرف مراکز تصمیم‌گیری بالادست به آن‌ها ارائه شده است (McDonough and Shaw, 2003). ارزیابی کتب و مواد درسی در هر دو موقعیت ضروری است و تردیدی در انجام دادن آن نیست.

با عنایت به آنچه تاکنون اشاره شد، مطالعه حاضر کتاب پراسپکت یک را از جنبه میزان توجه این کتاب به پرورش توانش بینافرهنگی در زبان‌آموزان ارزیابی می‌کند. در این تحقیق، دیدگاه معلمان زبان انگلیسی شاغل در مقطع اول متوسطه سازمان آموزش و پرورش استان همدان در خصوص پتانسیل کتاب مورد نظر در پرورش توانش بینافرهنگی گروه زبان‌آموز هدف بررسی شده است.

۲. چهارچوب نظری

توانش بینافرهنگی که «تابعیت جهانی»، «توانش جهانی»، و «توانش بین‌فرهنگی» (Deardorff, 2006) نیز به آن اطلاق می‌شود به شیوه‌های گوناگونی تعریف شده است، اما

هیچ یک از این تعاریف جامعیت لازم را احراز نکرده‌اند. نبود چنین تعریف جامعی نشئت گرفته از دشواری شناخت و تعریف مؤلفه‌های این مفهوم انتزاعی است.

در تعریف مؤلفه‌های توانش بینا فرهنگی، دیردورف اقدام به ارائه مدلی نتیجه‌محور برای این مفهوم کرده است. به عقیده وی، توانش بینا فرهنگی «نوعی توانایی است که فرد را قادر می‌سازد تا بر اساس دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌های بینا فرهنگی‌اش ارتباطی مؤثر و مناسب را در موقعیت‌های بینا فرهنگی برقرار سازد» (Deardorff, 2006: 247). بر اساس این مدل، توانش بینا فرهنگی از سه عنصر اصلی دانش، مهارت، و نگرش تشکیل می‌شود. در واقع، ترکیب این عناصر با یکدیگر فرد را قادر می‌کند در شرایط مختلف بینا فرهنگی ارتباطی مؤثر و کارآمد داشته باشد.

از دیدگاهی کلی‌تر، فانتینی توانش بینا فرهنگی را این گونه تعریف می‌کند: «مجموعه‌ای از توانایی‌های مورد نیاز برای ارائه عملکردی مؤثر و مناسب به هنگام تعامل با افرادی که از نظر فرهنگی و زبانی متفاوت هستند» (Fantini, 2000: 32)، اما از منظری تعاملی، کریچنون و اسکارینو توانش بینا فرهنگی را «افزایش ظرفیت‌های زبان‌آموزان به منظور تعامل با فرهنگ و زبان خود و دیگران، شناخت دانش در چهارچوبی فرهنگی، سنجش بُعد بین فرهنگی دانش، و تعامل و برقراری ارتباطی مؤثر با زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر» تعریف می‌کنند (Crichton and Scarino, 2007: 19-20).

صرف نظر از تعاریف متعددی که برای توانش بینا فرهنگی ارائه شده است، اکثر تعاریف در ادبیات مربوطه از ماهیت مشترکی برخوردارند و آن نوعی از توانایی است با هدف برقراری تعاملی مؤثر و مناسب با افرادی از فرهنگ‌های مختلف، که این تعامل نه تنها بر اساس معیارهای فرهنگ مبدأ، بلکه به همراه تحمل و احترام به معیارهای سایر فرهنگ‌هاست و سه حوزه دانش، مهارت، و نگرش را در بر می‌گیرد.

بایرام در کتاب خود با عنوان *آموزش و ارزیابی توانش ارتباطی بینا فرهنگی* مدلی از توانش بینا فرهنگی را بر اساس پنج مؤلفه نگرش، دانش، مهارت‌های تعبیری و مرتبط سازی، مهارت‌های اکتشافی و تعاملی، و آگاهی فرهنگی - انتقادی یا آموزشی - سیاسی ارائه می‌کند که البته مبنای نظری تحقیق حاضر را نیز تشکیل می‌دهد. بر اساس این دیدگاه، نگرش شامل مواردی از قبیل کنجکاوی، تمایلات، انعطاف‌پذیری، علاقه‌مندی‌ها، و باورها؛ حوزه دانش شامل مواردی مانند دانش درباره گروه‌های اجتماعی در فرهنگ یا فرهنگ‌های بومی و فرهنگ زبان خارجی و دانش درباره روند کلی تعاملات فردی و اجتماعی؛ حوزه مهارت‌های تعبیری و مرتبط سازی شامل مواردی از قبیل توانایی تعبیر و توضیح وقایع

فرهنگ‌های دیگر و مرتبطسازی آن با وقایع فرهنگ بومی؛ حوزه مهارت‌های اکتشافی و تعاملی شامل عواملی مانند توانایی کسب دانش جدید درباره یک فرهنگ و توانایی عملیاتی کردن آن، توانایی اعمال نگرش‌ها، مهارت‌ها، و دانش‌های تحت محدودیت‌های ارتباطی و تعامل واقعی؛ و حوزه آگاهی فرهنگی - انتقادی یا آموزشی - سیاسی شامل توانایی ارزیابی انتقاد دیدگاه‌ها، اعمال، و محصولات در فرهنگ یا فرهنگ‌های بومی و فرهنگ زبان خارجی است (Byram, 1997: 49-54).

با معرفی رویکرد ارتباطی آموزش زبان و تأکید آن بر پیوستگی زبان و فرهنگ، مسئله فرهنگ در حوزه آموزش زبان خارجی اهمیت بیش‌تری پیدا کرد. فرهنگ به مجموعه آداب و رسوم، ارزش‌ها، قوانین، فناوری، مصنوعات، و هنر یک زمان خاص یا مردمان خاص اطلاق می‌شود (Westerhuis, 1995 cited Cheung, 2001: 56) و از اهمیت ویژه‌ای در آموزش و یادگیری زبان خارجی برخوردار است. همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر آن رفت، از دیدگاه بسیاری از متخصصان امر به هنگام آموزش زبان از آموزش فرهنگ گریزی نیست (Valdes, 1990). از سوی دیگر، ارائه مطالب فرهنگی در کتب آموزش زبان خارجی باید باعث افزایش انگیزه زبان‌آموزان شود (McKay, 2000) و نیاز به برقراری ارتباط کلامی و صحبت کردن را در زبان‌آموزان تقویت کند (Shanahan, 1997).

به این ترتیب و در حالی که اهمیت فرهنگ و به تبع آن توانش بینافرهنگی در آموزش زبان خارجی و نقش تعیین‌کننده کتب و مواد درسی در این زمینه بر کسی پوشیده نیست، «به نظر می‌رسد که کتب درسی به طور کلی در پرداخت مکفی و مناسب به ابعاد فرهنگی - اجتماعی یادگیری زبان، و به طور خاص در پرورش توانش بینافرهنگی عملکرد مناسبی نداشته‌اند» (O'Dowd, 2006: 46). مرور موجز و مختصری از پیشینه ارزیابی کتب درسی با رویکرد توانش بینافرهنگی نشان می‌دهد که اکثر تحقیقات درباره ارائه فرهنگ زبان خارجی یا فرهنگ/ فرهنگ‌های بومی بوده‌اند (ibid)؛ و بسیاری از آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که: «کتب درسی در بهترین حالت مبتلا به طاعون کلیشه‌ها و قالب‌های نژادی، جنسیتی، و منطقه‌ای شده و هیچ‌گاه در جهت ایجاد و یا تقویت توانش بینافرهنگی حرکت نکرده‌اند» (ibid). علاوه بر این، به بسیاری از کتب درسی به دلیل ارائه ضعیف فرهنگ زبان خارجی انتقاد شده است (Davcheva and Sercu, 2005; O'Dowd, 2006).

با توجه به این که مجموعه «پراسپکت»، به منزله کتاب اصلی درس زبان انگلیسی مقاطع اول و دوم متوسطه در نظام آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش، در حال تدوین و تکمیل است و نیز این نکته که پراسپکت یک به منزله اولین عضو این مجموعه در یکی دو

سال اخیر در مدارس سراسر کشور تدریس شده است، ارزیابی این کتاب از منظر توانش بینافرهنگی، به منزله منظر بدیع و بکر، می‌تواند بازخورد مناسبی را در اصلاح و یا تقویت این مجموعه ارائه کند. مجموعه ضرورت‌های ذکر شده اعم از اهمیت توانش بینافرهنگی، ضرورت پرورش زبان‌آموزانی با توانش بینافرهنگی، و نقش تعیین‌کننده کتب آموزشی در این عرصه نویسندگان این مقاله را بر آن داشت تا با استفاده از دیدگاه دبیران و معلمان زبان انگلیسی وزارت آموزش و پرورش ظرفیت و توان کتاب مذکور را در پرورش و تقویت توانش بینافرهنگی زبان‌آموزان ارزیابی کنند. با این هدف، سؤالات زیر به منزله سؤالات تحقیق مطرح شدند. ذکر این نکته نیز ضروری است که سؤالات تحقیق بر اساس مدل توانش بینافرهنگی بایرام (۱۹۹۷) طراحی شده‌اند.

۱.۲ سؤالات تحقیق

۱. آیا کتاب *پراسپکت* یک، از دیدگاه معلمان آموزش زبان انگلیسی، نگرش‌های بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟
۲. آیا کتاب *پراسپکت* یک، از دیدگاه معلمان آموزش زبان انگلیسی، دانش بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟
۳. آیا کتاب *پراسپکت* یک، از دیدگاه معلمان آموزش زبان انگلیسی، مهارت‌های بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟
۴. آیا کتاب *پراسپکت* یک، از دیدگاه معلمان آموزش زبان انگلیسی، درک بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟
۵. آیا کتاب *پراسپکت* یک، از دیدگاه معلمان آموزش زبان انگلیسی، به طور کلی توانش بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟

۳. روش تحقیق

۱.۳ نمونه

۷۰ معلم زبان انگلیسی در مقطع متوسطه اول از شهرستان‌های همدان، ملایر، و کبودرآهنگ، که دارای سابقه تدریس کتاب *پراسپکت* یک بودند، در این تحقیق شرکت کردند. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۵ تا ۴۵ سال نوسان داشت. به علاوه، ۲۷ نفر از شرکت‌کنندگان خانم و ۴۳ نفر آقا بودند. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان بر اساس

نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. هم‌چنین، از ۷۰ شرکت‌کننده در این پژوهش ۲۲ نفر به صورت تصادفی برای مصاحبه انتخاب شدند.

۲.۳ ابزار گردآوری اطلاعات

مطالعه حاضر مطالعه‌ای پیمایشی بود و از روشی ترکیبی (پرسش‌نامه و مصاحبه) برای گردآوری اطلاعات بهره گرفته شد. به منظور جمع‌آوری داده‌های کمی، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته به کار رفت که از سوی محققان و بر اساس مدل توانش بینافرهنگی بایرام (۱۹۹۷) طراحی شد. پرسش‌نامه مورد نظر شامل ۴۵ گویه بود که توانش بینافرهنگی را در شش مؤلفه «نگرش‌های بینافرهنگی»، «دانش بینافرهنگی»، «مهارت‌های تفسیری و مرتبط‌سازی»، «مهارت‌های اکتشافی و تعاملی»، «آگاهی انتقادی - فرهنگی یا سیاسی - آموزشی»، و «درک بینافرهنگی» ارزیابی می‌کرد. این پرسش‌نامه را متخصصان مربوط ارزیابی و روایی مفهومی و ظاهری آن را تأیید کردند.

پس از اجرای پرسش‌نامه و پس از تحلیل عاملی و بررسی و تخمین پایایی پرسش‌نامه، به دلیل گویه‌هایی با بارگیری ضعیف، تعداد ۲۰ گویه به منظور ارتقای روایی داده‌ها و استناد صرف به گویه‌هایی با بارگیری مطلوب از پرسش‌نامه مزبور حذف شدند و فقط گویه‌هایی در پرسش‌نامه نهایی (ضمیمه ۱) باقی ماندند و به آن‌ها استناد شد که در تحلیل عاملی بارگیری قابل قبول بالاتر از $0/4$ را نشان می‌دادند و به این ترتیب تعداد گویه‌ها به ۲۵ گویه تقلیل یافت. پس از حذف گویه‌های ضعیف از پرسش‌نامه اولیه، نتایج تحلیل عاملی (شاخص کایزرمایر = $0/77$) و آزمون بارتلت (سطح معناداری = $0/00$) نشان داد که نمونه‌ها از کفایت لازم برخوردارند و می‌توان راجع به مناسب بودن مؤلفه‌های کشف‌شده یا همان متغیرهای پنهان (variables latent) اطمینان داشت (جدول ۱). هم‌چنین، نتایج آلفای کرونباخ (آلفا = $0/91$) نشان‌دهنده سطح بسیار مطلوبی از پایایی پرسش‌نامه بود (جدول ۲). طبق جدول مقادیر اشتراکی (communalities)، تمامی گویه‌ها از میزان استخراج مطلوبی (بالای $0/4$) برخوردار بودند؛ به عبارت دیگر، تمامی متغیرهای پنهان به نحو مطلوبی تغییرات متغیرهای آشکار (observed variables) را پیش‌بینی می‌کردند. هم‌چنین، ماتریکس مؤلفه‌ها (component matrix) حاکی از رابطه مطلوب گویه‌ها (متغیرهای آشکار) با چهار مؤلفه (متغیرهای پنهان) بود.

در نتیجه این فرایند، مؤلفه‌های «مهارت‌های تفسیری و مرتبط‌سازی» و «مهارت‌های اکتشافی و تعاملی» با عنوان «مهارت‌های بینافرهنگی» با یک‌دیگر ادغام شدند و از مؤلفه

«آگاهی انتقادی - فرهنگی یا سیاسی - آموزشی» صرف نظر شد. در نتیجه، توانش بینافرهنگی در چهار مؤلفه «نگرش‌های بینافرهنگی» (گویه‌های ۱ تا ۴)، «دانش بینافرهنگی» (گویه‌های ۵ تا ۹)، «مهارت‌های بینافرهنگی» (گویه‌های ۱۰ تا ۱۶) و «درک بینافرهنگی» (گویه‌های ۱۷ تا ۲۵) تعریف عملیاتی شد. هم‌چنین، ذکر این نکته ضروری است که مقدار ویژه (eigenvalue) مؤلفه «درک بینافرهنگی» ۱۹ درصد، مؤلفه «دانش بینافرهنگی» ۱۴ درصد، مؤلفه «مهارت‌های بینافرهنگی» ۱۴ درصد، و «نگرش‌های بینافرهنگی» نیز در حدود ۱۲ درصد به دست آمد.

هم‌چنین، به منظور گردآوری اطلاعات کیفی از طریق مصاحبه، سؤالاتی در زمینه اهداف کلی مطالعه طراحی شد (ضمیمه) و ۲۲ نفر از معلمان زبان انگلیسی به این سؤالات پاسخ دادند؛ سؤالات درباره مزیت احتمالی پرسپکت یک در مقایسه با کتب پیشین آموزش زبان در مقطع متوسطه، توفیق کتاب در نیل به اهداف خود، دیدگاه زبان‌آموزان راجع به عناصر بینافرهنگی کتاب، و نقاط ضعف کتاب بود.

۳.۳ روند پیش‌برد تحقیق

پس از طراحی پرسش‌نامه و بررسی متخصصان حوزه آموزش زبان که در زمینه اطمینان از روایی مفهومی و ظاهری آن صورت گرفت، اصلاحات مورد نظر کارشناسان انجام پذیرفت و سپس پرسش‌نامه اصلاح‌شده مذکور بین معلمان آموزش زبان انگلیسی توزیع شد. مفهوم و تعریف توانش بینافرهنگی، هدف مطالعه، نبود پاسخ صحیح و غلط در پرسش‌نامه، و راهنمایی‌هایی درباره نحوه پاسخ به پرسش‌نامه برای مخاطبان تحقیق پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها به‌اختصار ارائه شد. هم‌چنین، به منظور افزایش روایی داده‌ها، تلاش محققان بر آن بود که شرکت‌کنندگان فقط در صورت رضایت و تمایل اقدام به پاسخ‌گویی کنند و در خصوص حفظ اطلاعات به صورت محرمانه به آنان اطمینان لازم داده شد.

فرایند پاسخ به پرسش‌نامه در حدود بیست دقیقه به طول انجامید. پس از جمع‌آوری اطلاعات لازم، از نرم‌افزار SPSS برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. برای حصول اطمینان از کفایت نمونه‌ها و مناسب بودن متغیرهای پنهان از تحلیل عاملی و آزمون بارتلت، برای تخمین پایایی از آزمون آلفای کرونباخ، و برای پاسخ به سؤالات تحقیق از آمار توصیفی استفاده شد. هم‌چنین، درباره داده‌های کیفی، پس از ضبط و نوشتن مصاحبه‌ها، پاسخ‌های مکرر استخراج و از تحلیل فراوانی برای تعیین پرتکرارترین و کم‌تکرارترین پاسخ‌ها استفاده شد.

۴. نتایج

۱.۴ نتایج کمی (پرسش نامه)

به منظور بررسی کفایت نمونه‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی (explanatory factor analysis) استفاده شد. طبق نتایج خروجی در جدول ۱، از آنجا که سطح معناداری کم‌تر از ۰/۰۵ است، می‌توان استنباط کرد که در سطح خطای ۵ درصد کفایت نمونه‌ها مورد تأیید است (شاخص کایزرمایر = ۰/۷۷). هم‌چنین، نتایج آزمون بارتلت (سطح معناداری = ۰/۰۰) نمایان‌گر مناسب بودن مؤلفه‌هایی است که در تحلیل عاملی از طریق «تحلیل اجزای اصلی» (principal component analysis) کشف شده‌اند.

جدول ۱. شاخص کی. ام. او. و آزمون بارتلت

شاخص کی. ام. او. برای کفایت نمونه	۰/۷۷۹
خی دو تقریبی	۱۰۰۶/۹۶۱
آزمون بارتلت	۳۰۰
سطح معناداری	۰/۰۰

هم‌چنین، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسش‌نامه در این مطالعه حدود ۰/۹۱ تخمین زده شد که سطح بسیار مطلوبی از پایایی پرسش‌نامه را نشان می‌دهد (جدول ۲).

جدول ۲. آزمون روایی آلفای کرونباخ

آلفای کرونباخ	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد	تعداد گویه‌ها
۰/۹۰۸	۰/۹۱۴	۲۵

برای پاسخ به سؤال اول تحقیق (آیا کتاب پراسپکت یک، از دیدگاه معلمان ایرانی آموزش زبان انگلیسی، نگرش‌های بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟)، تحلیل فراوانی اعمال شد تا میانگین هر گویه برای این مؤلفه به دست آید که نتایج آن در جدول ۳ به اختصار آمده است (متن گویه‌ها برای حفظ اختصار در ضمیمه ارائه شده است).

جدول ۳. آمار توصیفی برای نگرش‌های بینافرهنگی

میانگین	مقیاس لیکرت بر اساس درصد					تعداد پاسخ	گویه
	کاملاً غایب	ضعیف	کافی	خوب	عالی		
۱/۲۶	۷۸/۶	۱۷/۱	۴/۳	--	--	۷۰	۱
۱/۴۷	۵۴/۳	۴۴/۳	۱/۴	--	--	۷۰	۲
۱/۱۷	۸۲/۹	۱۷/۱	--	--	--	۷۰	۳
۱/۲۴	۷۵/۷	۲۴/۳	--	--	--	۷۰	۴

همان طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، میانگین همه گویه‌های مربوط به مؤلفه «نگرش‌های بینافرهنگی» بین ۱ تا ۱/۵۰ در نوسان است. بیش‌ترین میانگین مربوط به گویه ۲ (میانگین = ۱/۴۷) و کم‌ترین آن مربوط به گویه ۳ (میانگین = ۱/۱۷) است. این سطح از میانگین به طور مشخص حاکی از ضعف اساسی کتاب در پوشش نگرش‌های بینافرهنگی است. تحلیل فراوانی درباره پاسخ‌های دریافتی هریک از گویه‌های مؤلفه دوم که برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق (آیا کتاب پراسپکت یک، از دیدگاه معلمان آموزش زبان انگلیسی، دانش بینافرهنگی زبان‌آموزان را ارتقا می‌دهد؟) انجام شد، به نتایج مندرج در جدول ۴ انجامید.

جدول ۴. آمار توصیفی برای دانش بینافرهنگی

گویه	تعداد پاسخ	مقیاس لیکرت بر اساس درصد				
		کاملاً غایب	ضعیف	کافی	خوب	عالی
۵	۷۰	۹۵/۷	۴/۳	---	---	---
۶	۷۰	۵۲/۹	۴۴/۳	۲/۹	---	---
۷	۶۹	۶۷/۱	۲۸/۶	۲/۹	---	---
۸	۷۰	۷۱/۴	۲۴/۳	۴/۳	---	---
۹	۷۰	۶۷/۱	۲۸/۶	۱/۴	۲/۹	---

جدول ۴ درصد پاسخ معلمان به گویه‌های «دانش بینافرهنگی» را در سطوح پنج‌گانه مقیاس لیکرت نشان می‌دهد. همان طور که مشاهده می‌شود، بیش‌ترین میانگین مربوط به گویه ۶ (میانگین = ۱/۵۰) و کم‌ترین میانگین مربوط به گویه ۵ (میانگین = ۱/۰۴) است. برای پاسخ به سؤال سوم (آیا کتاب پراسپکت یک، از دیدگاه معلمان ایرانی آموزش زبان انگلیسی، مهارت‌های بینافرهنگی را ارتقا می‌دهد؟)، تحلیل فراوانی برای محاسبه میانگین گویه‌ها به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آمار توصیفی برای مهارت‌های بینافرهنگی

گویه	تعداد پاسخ	مقیاس لیکرت بر اساس درصد				
		کاملاً غایب	ضعیف	کافی	خوب	عالی
۱۰	۷۰	۷۲/۹	۲۷/۱	---	---	---
۱۱	۷۰	۷۴/۳	۲۵/۷	---	---	---
۱۲	۷۰	۷۵/۷	۲۴/۳	---	---	---
۱۳	۷۰	۸۸/۶	۱۱/۴	---	---	---
۱۴	۷۰	۵۴/۳	۴۲/۹	۲/۹	---	---
۱۵	۷۰	۸۴/۳	۱۵/۷	---	---	---
۱۶	۷۰	۷۱/۴	۲۵/۷	۲/۹	---	---

همان طور که جدول ۵ نشان می دهد، میانگین گویه های مرتبط با مؤلفه «مهارت های بینافرهنگی» بین ۱/۱۱ تا ۱/۴۹ نوسان دارد. گویه ۱۴ با میانگین ۱/۴۹ دارای بیشترین میانگین و گویه ۱۳ با میانگین ۱/۱۱ دارای کمترین میانگین است. برای پاسخ به سؤال چهارم (آیا کتاب پراسپکت یک، از دیدگاه معلمان ایرانی آموزش زبان انگلیسی، درک بینافرهنگی زبان آموزان را ارتقا می دهد؟)، تحلیل فراوانی اعمال شد تا میانگین هر گویه به دست آید که نتایج آن در جدول ۶ به اختصار ارائه شده است.

جدول ۶. آمار توصیفی برای درک بینافرهنگی

میانگین	مقیاس لیکرت بر اساس درصد					تعداد پاسخ	گویه
	عالی	خوب	کافی	ضعیف	کاملاً غایب		
۱/۰۴	--	--	--	۴/۳	۹۵/۷	۷۰	۱۷
۱/۲۱	--	--	۴/۳	۱۲/۹	۸۲/۹	۷۰	۱۸
۱/۲۰	--	--	--	۱۴/۳	۸۲/۹	۷۰	۱۹
۱/۳۶	--	--	۲/۹	۳۰/۰	۶۷/۱	۷۰	۲۰
۱/۲۳	--	--	۲/۹	۱۷/۱	۸۰/۰	۷۰	۲۱
۱/۴۷	--	--	۱۱/۴	۲۴/۳	۶۴/۳	۷۰	۲۲
۱/۴۳	--	--	۴/۳	۳۴/۳	۶۱/۴	۷۰	۲۳
۱/۳۶	--	--	۱/۴	۳۲/۹	۶۵/۷	۷۰	۲۴
۱/۲۱	--	--	۱/۴	۱۸/۶	۸۰/۰	۷۰	۲۵

جدول ۶ درصد پاسخ و میانگین گویه های مؤلفه «درک بینافرهنگی» را از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود، گویه ۲۲ با میانگین ۱/۴۷ دارای بیشترین میانگین و گویه ۱۷ با میانگین ۱/۰۴ دارای کمترین میانگین است. برای پاسخ به سؤال پنجم (آیا کتاب پراسپکت یک، از دیدگاه معلمان ایرانی آموزش زبان انگلیسی، به طور کلی توانش بینافرهنگی زبان آموزان را ارتقا می دهد؟)، تحلیل فراوانی برای محاسبه میانگین و انحراف معیار هر مؤلفه به کار رفت که نتایج آن در جدول ۷ به اختصار آمده است.

جدول ۷. آمار توصیفی برای تمامی مقیاس های توانش بینافرهنگی

مقیاس	تعداد پاسخ	میانگین	انحراف معیار
نگرش های بینافرهنگی	۷۰	۱/۲۸	۰/۱۲۹
دانش بینافرهنگی	۷۰	۱/۳۳	۰/۱۷۳
مهارت های بینافرهنگی	۷۰	۱/۲۶	۰/۱۲۱
درک بینافرهنگی	۷۰	۱/۲۷	۰/۱۳۵
کل	۷۰	۱/۲۸	۰/۰۳۱

جدول ۷ میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های «توانش بینا فرهنگی» را نشان می‌دهد که شامل نگرش‌های بینا فرهنگی، دانش بینا فرهنگی، مهارت‌های بینا فرهنگی، و درک بینا فرهنگی است. همان طور که مشاهده می‌شود، نمره میانگین هر چهار مقیاس توانش بینا فرهنگی در گستره ۱/۲۶ تا ۱/۳۳ قرار دارد. به بیان دیگر، تحلیل فراوانی حاکی از آن است که بر اساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی پتانسیل کتاب برای پرورش توانش بینا فرهنگی بین «کاملاً غایب» و «ضعیف» در نوسان است.

۲.۴ نتایج کیفی (مصاحبه)

پس از ضبط و نوشتن متن مصاحبه معلمان، نخست متن مصاحبه کدگذاری و عددگذاری شد؛ سپس از تحلیل فراوانی استفاده شد تا پرتکرارترین کدها برای هر سؤال مشخص شود. در ادامه پاسخ‌های معلمان زبان انگلیسی به سؤالات مصاحبه مبنای پاسخ به سؤالات تحقیق قرار گرفت.

سؤال اول: آیا پراسپکت یک از لحاظ تقویت توانش بینا فرهنگی نسبت به کتاب‌های پیشین مزیت و برتری دارد؟ چرا؟

جدول ۸. پرتکرارترین پاسخ‌های معلمان زبان انگلیسی به سؤال اول مصاحبه

درصد	پاسخ
۱۰٪	بله، تأکید کتاب پراسپکت یک بر فرهنگ بومی و غیبت آن در کتب پیشین
۱۹٪	خیر، برتری کتب قبلی از نظر ارائه فرهنگ خارجی و فرهنگ بومی
۳۱٪	خیر، برتری کتب قبل فقط از نظر ارائه فرهنگ خارجی
۴۰٪	ضعف هر دو مجموعه، هم کتاب‌های پیشین هم کتاب پراسپکت یک

همان طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، اکثر معلمان ایرانی زبان انگلیسی (۴۰٪) بر این باورند که هم کتاب پراسپکت یک و هم کتاب‌های پیشین عملکرد ضعیفی در پرورش توانش بینا فرهنگی در دانش‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی داشته‌اند. هم‌چنین، بخش قابل توجهی از معلمان (۵۰٪ = ۱۹٪ + ۳۱٪) معتقدند که کتاب‌های پیشین در مقایسه با کتاب پیش رو عملکرد بهتری در تقویت و پرورش توانش بینا فرهنگی داشته‌اند.

سؤال دوم: آیا این کتاب در نیل به اهداف خویش (مشخصاً اهداف بینا فرهنگی) موفق بوده است؟ چرا؟

۱۴ پرورش توانش بینافرهنگی در کتاب *پراسپکت یک*؛ بر اساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی ...

جدول ۹. پرتکرارترین پاسخ‌های معلمان زبان انگلیسی به سؤال دوم مصاحبه

پاسخ	درصد
خیر، فقط در نیل به اهداف فرهنگ بومی، عملکرد نسبتاً قابل قبولی داشته است	٪۱۴
خیر، اهداف بینافرهنگی ندارد	٪۸۶

همان طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، اکثریت قاطع معلمان بر این باورند که کتاب مورد نظر هیچ‌گونه تلاشی در نیل به اهداف بینافرهنگی نمی‌کند و فقط بر اهداف مبتنی بر فرهنگ بومی تأکید دارد.

سؤال سوم: با توجه به بازخوردهای دریافتی از سوی دانش‌آموزان، آیا آنان عملکرد کتاب مورد نظر را از نظر ویژگی‌های فرهنگی و بینافرهنگی قابل قبول می‌دانند؟

جدول ۱۰. پرتکرارترین پاسخ‌های معلمان زبان انگلیسی به سؤال سوم مصاحبه

پاسخ	درصد
از نظر ارائه فرهنگ بومی بله، ولی از نظر ارائه فرهنگ زبان خارجی و سایر فرهنگ‌ها خیر	٪۲۲
خیر، همواره نسبت به چرایی نبود مؤلفه‌هایی از سایر فرهنگ‌ها سؤال مطرح است	٪۲۸
خیر، سایر کتاب‌های آموزش زبان از تنوع و جذابیت بیش‌تری در ارائه مسائل فرهنگی برخوردارند	٪۵۰

همان طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود، از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی، اکثر دانش‌آموزان ایرانی به دلایل متعددی در خصوص ویژگی‌های فرهنگی و بینافرهنگی کتاب مورد نظر رضایت ندارند.

سؤال چهارم: آیا فعالیت‌های مختلف در این کتاب رویکردی در تقویت توانش بینافرهنگی دارند؟

جدول ۱۱. پرتکرارترین پاسخ‌های معلمان زبان انگلیسی به سؤال چهارم مصاحبه

پاسخ	درصد
بله، تا حدودی	٪۱۳
خیر، فعالیت‌های مختلف تلاشی در جهت تقویت توانش بینافرهنگی ندارند	٪۸۷

همان طور که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود، اکثریت قاطع معلمان زبان انگلیسی (٪۸۷) معتقدند که فعالیت‌های کتاب *پراسپکت یک* رویکردی در تقویت توانش بینافرهنگی ندارد.

سؤال پنجم: نقاط ضعف این مجموعه از نظر تقویت توانش بینافرهنگی کدام‌اند؟

جدول ۱۲. پرتکرارترین پاسخ معلمان زبان انگلیسی به سؤال پنجم مصاحبه

پاسخ	درصد
معرفی نکردن فرهنگ زبان خارجی و سایر فرهنگ‌ها	۲۹٪
نگرش بسته و متعصبانه به روابط بین‌انسانی	۳۲٪
بومی‌سازی افراطی	۳۹٪

در خصوص سؤال پنجم، موارد متعددی از سوی معلمان زبان انگلیسی به منزله نقاط ضعف کتاب مورد نظر بیان شد که زیرشاخه‌هایی از موارد فوق محسوب می‌شوند. همان طور که در جدول ۱۲ ارائه شده است، هر سه نوع پاسخ از فراوانی نسبتاً مشابهی برخوردارند؛ با این حال، «بومی‌سازی افراطی» را می‌توان مهم‌ترین نقطه ضعف کتاب پراسپکت یک دانست.

۵. نتیجه‌گیری

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در خصوص توان بالقوه پرورش توانش بینافرهنگی در یکی از کتاب‌های جدیدالتألیف وزارت آموزش و پرورش به نام پراسپکت یک است. این کتاب در سال‌های اخیر (۲۰۱۳) برای آموزش زبان انگلیسی در پایه اول متوسطه (هفتم) تألیف شده است. در مقدمه این کتاب از زبان خارجی به منزله «رسانه و ابزار تعامل و تفاهم بین‌المللی که حائز اهمیت روزافزون می‌باشد» یاد شده است؛ از سوی دیگر، مقدمه مذکور رویکرد مورد استفاده در طراحی این کتاب را، که اولین عضو مجموعه کتاب‌های «English for Schools» است، رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه معرفی می‌کند. رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه صرف نظر از هر نوع دیدگاه خاص و جزئی‌نگر باید به توانایی برقراری ارتباط و تفاهم توجه خاص داشته باشد. بدیهی است ارتباط موفق در سایه تعامل و تفاهم از سوی عناصر اصلی ارتباط که همانا فرستنده، گیرنده و خود پیام است صورت می‌پذیرد.

از سوی دیگر، در سال‌های اخیر صاحب‌نظران امر آموزش زبان از توانش بینافرهنگی به منزله یکی از زیرشاخه‌های اصلی و جدید توانش ارتباطی نام می‌برند (Usó-Juan and Martínez-Flor, 2006) و لزوم توجه اساسی به این توانش در متون و مواد آموزشی در عصری که ارتباطات بینافرهنگی از طرق مختلف به اوج خود رسیده است بر کسی پوشیده نیست. علاوه بر این، در میان مواد مختلف آموزشی که در آموزش زبان

خارجی به کار می‌رود کتب آموزشی اهمیتی محوری دارد، چراکه یکی از ابتدایی‌ترین ملزومات هر نوع فعالیت آموزشی است که در تمامی شرایط زمانی و مکانی می‌تواند به راحتی در دسترس قرار گیرد. حال سؤال اساسی این است که آیا این مجموعه به طور کلی و کتاب اول به طور خاص به توانش بینا فرهنگی توجه کافی دارد و آیا به منظور پاسخ به این نیاز اساسی زبان‌آموزان طراحی شده است یا خیر؟ به منظور پاسخ‌گویی به این سؤال کلی، کتاب مورد نظر بر اساس یکی از قوی‌ترین الگوهای ارائه‌شده برای این توانش (Byram, 1997) و با استفاده از چهار مؤلفه نگرش‌های بینا فرهنگی، دانش بینا فرهنگی، مهارت‌های بینا فرهنگی، و درک بینا فرهنگی ارزیابی شد.

نتایج مطالعه حاکی از بی‌توجهی یا توجه ضعیف کتاب مزبور به تمامی مؤلفه‌های چهارگانه توانش بینا فرهنگی است، چراکه الگوی غالب پاسخ‌ها به گویه‌های مؤلفه‌های «نگرش‌های بینا فرهنگی»، «دانش بینا فرهنگی»، «مهارت‌های بینا فرهنگی»، و «درک بینا فرهنگی» حول دو گزینه «کاملاً غایب» و «ضعیف» در نوسان بوده است؛ هم‌چنین اکثریت غالب معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه از توانش این کتاب برای پرورش مقیاس‌های مذکور رضایت لازم را نداشتند و به طور کلی بر این باورند که این کتاب فاقد توان و جهت‌گیری مناسب برای پرورش و تقویت عوامل زیرمجموعه توانش بینا فرهنگی و در نتیجه توانش بینا فرهنگی است.

بر اساس نتایج این مطالعه، از منظر نویسندگان مقاله حاضر شاید بتوان گفت که توانش بینا فرهنگی از اساس در تألیف و تدوین این کتاب مد نظر نبوده است و به همین علت تقویت این توانش نیز در زمره اهداف این مجموعه نیست. نتایج مصاحبه با تعدادی از شرکت‌کنندگان نیز مؤید این ادعاست. از نظر اکثریت قاطع مصاحبه‌شوندگان، *پراسپکت* یک هیچ‌گونه هدفی در زمینه تقویت توانش بینا فرهنگی ندارد، چراکه فعالیت‌های گوناگون در این کتاب تلاشی برای تقویت توانش بینا فرهنگی نمی‌کند. به گفته یکی از معلمان: «حتی عناصر بسیار پیش‌پا افتاده‌ای از فرهنگ زبان خارجی، مانند تاریخ و ماه‌های میلادی، که با ارزش‌های فرهنگی جامعه ایرانی تناقضی ندارد، در این کتاب از قلم افتاده است». حال آن‌که دانش فرهنگی مربوط به فرهنگ مادر و فرهنگ زبان مقصد از عناصر اصلی توانش بینا فرهنگی است که به توانایی فرد در درک بالاتر وی از تعاملات بینا فرهنگی می‌انجامد. چنین رویکردی در شرایطی در کتاب حاضر به چشم می‌خورد که حتی مجموعه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی که در سال‌های قبل از طراحی *پراسپکت* یک در مؤسسات و مدارس وزارت آموزش و پرورش مورد استفاده گسترده معلمان و دانش‌آموزان قرار

می‌گرفت، عمدتاً فاقد چنین دیدگاه بسته و یک‌سونگرانه‌ای بود. مؤید این نکته را می‌توان در بخش دیگری از نتایج مصاحبه یافت، آن‌جا که بخش درخور توجهی از معلمان بر این باورند که کتاب‌های پیشین نسبت به کتاب پیش رو از برتری قابل ملاحظه‌ای از این منظر برخوردار بودند. برای مثال، در سطوح مختلف کتاب‌های پیشین هم بر فرهنگ ایرانی و اسلامی (مثلاً حضور شخصیت‌های ایرانی در تمرین‌های مختلف، مکالمات مبتنی بر موقعیت‌های زمانی و مکانی بومی، متون مختلف درباره شخصیت‌های اسلامی مانند پیامبر اسلام (ص) و بهلول) و هم فرهنگ خارجی (مکالمات مبتنی بر فرهنگ انگلیسی در قسمت نقش‌های زبانی، حضور شخصیت‌هایی از فرهنگ زبان مقصد در تمرین‌های مختلف، متون مختلف درباره اشخاص برجسته فرهنگ زبان مقصد و جامعه جهانی مانند نیوتن، فردریک فروبل، و مادر ترزا) تأکید می‌شد.

از دیگر یافته‌های حائز اهمیت مطالعه حاضر، که از دیدگاه معلمان و زبان‌آموزان (به نقل از معلمان) پذیرفتنی نیست، افراط در بومی‌سازی زبان و ارائه فرهنگ بومی در قالب زبان انگلیسی است. همان‌طور که در الگوهای معتبر توانش بینا فرهنگی اشاره شده است، یکی از مؤلفه‌های اصلی توانش بینا فرهنگی معرفی فرهنگ بومی در تدوین کتب آموزشی زبان خارجی است، اما افراط در ارائه صرف فرهنگ بومی و اجتناب تام از ارائه عناصر فرهنگی زبان خارجی نه تنها مؤثر نیست، بلکه از دیدگاه معلمان و زبان‌آموزان بسیار نامطلوب است. بر اساس نتایج تحقیق حاضر، بومی‌سازی افراطی در تدوین کتاب مورد نظر مهم‌ترین نقطه ضعف این کتاب از دیدگاه معلمان است. از نمودهای این افراطی‌گری را می‌توان در دیدگاه‌های معلمانی دید که کتاب را دارای نوعی «نگرش بسته و متعصبانه» به فرهنگ بومی می‌دانند. به گفته یکی از معلمان در جلسه مصاحبه: «فعالیت‌های کتاب با نگرشی کاملاً بسته به روابط بین‌انسانی طراحی شده است. مثلاً، دیالوگی را در کتاب نمی‌توان یافت که در آن دو شخصیت با جنسیت مخالف با یک‌دیگر سخن بگویند؛ یا هیچ فعالیتی که در آن افراد غیر ایرانی با افراد ایرانی حضور داشته باشند وجود ندارد». معلم دیگری در پاسخ به سؤال سوم مصاحبه در خصوص نظر دانش‌آموزان درباره ویژگی‌های فرهنگی کتاب اذعان داشت: «دانش‌آموزانی که تجربه حضور در مؤسسه‌های خصوصی آموزش زبان را دارند مدام سؤال می‌کنند که چرا این کتاب به لحاظ فرهنگی این‌قدر عجیب و غریب است، چرا آدم‌های خارجی در این کتاب نیستند در حالی که کتاب راجع به یک زبان خارجی است؛ چرا دو ایرانی باید به زبان انگلیسی با یک‌دیگر حرف بزنند، در حالی که فارسی زبان هستند».

کوتاه سخن آن‌که در تدوین کتابی ملی توجه به ارزش‌های فرهنگ بومی در وهله اول

اهمیت قرار دارد، اما ارائه توانش بینافرهنگی در قالب فعالیت‌های متنوع که برگرفته از موقعیت‌های فرهنگی، اجتماعی و یا آموزشی زبان مقصد باشد و با ارزش‌های فرهنگ ایرانی و اسلامی در تناقض نباشد بسیار ضروری می‌نماید؛ برای مثال، بسیاری از فعالیت‌های پراسپکت یک می‌توانست در موقعیت‌هایی از قبیل مهمانی‌های خانوادگی، آموزشگاه‌ها، جشن‌های ملی، و جشنواره‌های بین‌المللی داخلی و خارجی بین افرادی از طبقه‌ها، قشرها، جنسیت‌ها، ملیت‌ها، مذاهب‌ها، نژادها و فرهنگ‌های مختلف باشد، تا از این ره‌گذر بستری مناسب برای پرورش توانش بینافرهنگی در دانش‌آموزان فراهم شود. هم‌چنین، فعالیت‌هایی مبتنی بر مکالمات و ارتباطات افراد غیرایرانی (مثلاً گردش‌گر یا مهاجر) در فعالیت‌های مختلف کتاب که به معرفی خود، خانواده، ملیت، فرهنگ و ... می‌پردازند می‌توانست فارغ از فضای القای برتری فرهنگی به شناخت و توانایی تفاهم و تعامل زبان‌آموزان با زبان و فرهنگ مقصد در محیط‌های واقعی و یا مجازی منتهی شود. این قبیل فعالیت‌ها برای رفع مهم‌ترین نقیصه کتاب از دیدگاه معلمان، «معرفی نکردن فرهنگ زبان خارجی و سایر فرهنگ‌ها» و «نگرش بسته و متعصبانه به روابط بین‌انسانی»، بسیار حائز اهمیت است.

۶. ضمیمه

۱.۶ پرسش‌نامه نهایی توانش بینافرهنگی

N	Items	TL	W	A	G	E
1	The tasks and activities in the textbook have the potential to make students curious about target culture.					
2	The tasks and activities in the textbook have the potential to make students eager to experience interaction with target culture.					
3	The tasks and activities in the textbook have the potential to make students open to and flexible about target culture.					
4	The tasks, activities and illustration including the photos and figures try to at least minimally highlight the relations between students' own culture and the foreign language culture.					
5	Each unit in the textbook has clearly-stated goals regarding culture.					
6	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to understand the games, songs, etc. representative of the foreign language culture.					
7	The cultural material and content presented in the textbook raise students' awareness about their own culture as well as the target culture.					
8	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to have some information about cultural, political,					

	religious, social, ... events or festivals of the target language countries.						
9	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to be critical about the degree of their familiarity with their own culture.						
10	The textbook includes cultural information from a variety of different cultures.						
11	The illustrated social aspects of the target culture are appropriate to social class, age and proficiency level of the students.						
12	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to be critical about the degree of their familiarity with target language culture and other cultures.						
13	The cultural content of the textbook promotes students' familiarity with the conventional behavior in the target culture.						
14	The tasks and activities in the textbook have the potential to make students ready to engage with target culture's conventions of non-verbal communication.						
15	The textbook is successful at dealing with different social situations of the target culture.						
16	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to describe the national, social and cultural events of target language countries, at least in a brief and simple way.						
17	The cultural content and materials presented in the textbook are taken from different cultures other than English.						
18	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to be critical about the perspectives implicitly/explicitly conveying that foreign language culture, race, nation, etc. is better than their own.						
19	The textbook uses authentic culturally-loaded materials.						
20	The text is oriented toward raising students' awareness about the cross-cultural differences among people who are from different nationalities.						
21	The tasks and activities at least minimally are oriented toward illustrating the way the students' culture looks at the national events of other countries.						
22	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to use techniques or procedures for avoiding cross-cultural errors, even at their own elementary level.						
23	The tasks and activities either implicitly or explicitly introduce the national events of other countries.						
24	Considering the potential of the tasks and activities in the textbook, the Prospect One is oriented towards enabling the students to recognize and avoid the areas of cross-cultural misunderstanding even in their own simple and elementary interactions.						
25	The tasks and activities in the textbook have the potential to make students tolerant of the social, cultural and national events of other countries.						

منابع

- Ahour, Touran and Ezatollah Ahmadi (2012). 'Retrospective Evaluation of Textbook "Summit 2B" for its Suitability for EFL Undergraduate Students', *Journal of Educational and Social Research*, 2 (5).
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Cheung, Chi Kim (2001). 'The Use of Popular Culture as a Stimulus to Motivate Secondary Students' English Learning in Hong Kong', *ELT Journal*, 55 (1).
- Crichton, Jonathan and Angela Scarino (2007). 'How are We to Understand the "Intercultural Dimension?" An Examination of the Intercultural Dimension of Internationalisation in the Context of Higher Education in Australia', *Australian Review of Applied Linguistics*, 30 (1).
- Cunningsworth, Alan (1995). *Choosing Your Coursebook*, Oxford: Heinemann.
- Davcheva, Leah and Lies Sercu (2005). 'Culture in Foreign Language Teaching Materials', in L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskariodou, U. Lundgren, M. Carmen, G. M. & P. Ryan (eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, Darla K. (2006). 'Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization', *Journal of Studies in International Education*, 10 (3).
- Ellis, Rod (1997). 'The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials', *ELT Journal*, 51 (1).
- Fantini, Alvino E. (2000). 'A Central Concern: Developing Intercultural Competence', in A. E. Fantini (ed.), *SIT Occasional Paper Series*, Brattleboro, Vermont, USA: The School for International Training.
- Farsi, Mitra, Parisa Rad, and Sima Tondar (2013). 'The Cultural Effects on L2 Learners (Iranian)', *Indian Journal of Arts*, 3 (8).
- Hutchinson, Tom and Eunice Torres (1994). 'The Textbook as Agent of Change', *ELT Journal*, 48 (4).
- McDonough, Jo and Christopher Shaw (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing.
- McKay, Sandra Lee (2000). 'Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom', *TESOL Journal*, 9 (4).
- O'Dowd, Robert (2006). *Tele-collaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*, Berlin: Langenscheidt.
- Shanahan, Daniel (1997). 'Articulating the Relationship Between Language, Literature and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research', *The Modern Language Journal*, 81 (2).
- Usó-Juan, Esther and Alicia Martínez-Flor (2006). 'Approaches to Language Learning and Teaching: Towards Acquiring Communicative Competence Through the Four Skills', in E.

Usó-Juan & A. Martínez-Flor (eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, Berlin: Walter de Gruyter.

Valdes, Joyce (1990). 'The Inevitability of Teaching and Learning Culture in a Foreign Language Course', in B. Harrison (ed.), *Culture and the Language Classroom*, London: Modern English Publication.

Wilkes, Helen (1983). 'Pages: A Simple Device for Cultural Consciousness-raising in the Teenaged Student of French', *Foreign Language Annals*, 16 (2).

