

بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه

با تکیه بر جنبه‌های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت

حسن سودمند افشار*

چکیده

مطالعه حاضر با استفاده از روش پژوهش ترکیبی کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه (Prospect 1) یا به اختصار کتاب (۷) را بررسی کرده است. ۲۱ معلم کتاب ۷ پرسش‌نامه‌ای ۲۳ سؤالی در مقیاس لیکرت را، که بر اساس ده فهرست معتبر ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی تهیه شده و روایی آن از طریق متخصصان رشته تأیید و قضاوت شده بود، تکمیل کردند و ده نفر از آن‌ها به طور تصادفی انتخاب شدند و با اخذ رضایتشان در مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. هم‌چنین محقق با استفاده از ۲۳ معیار مذکور، به بررسی ذهنی و تفصیلی کتاب ۷، به‌ویژه از نظر وجود/فقدان تعصب جنسیتی و برابری/ نابرابری روابط قدرت در مطالب کتاب پرداخت. نتایج آمار توصیفی حاصل از پرسش‌نامه و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها نشان داد هرچند کتاب از نقاط قوت نسبی برخوردار است، نقاط ضعف جدی مانند واقعی و طبیعی نبودن برخی از مطالب، ارائه یک‌سویه و متعصبانه مقوله فرهنگ، جذاب نبودن مطالب و موضوعات، و محدود بودن موقعیت‌های موجود در کتاب (به درس و کلاس و مدرسه) را دارد. هم‌چنین نتایج تحلیل استنباطی (خی دو) نشان داد که کتاب ۷ در بیان جنسیت در مطالب و تصاویر به شکل معناداری به نفع مردان متعصب است.

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

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

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

۱. مقدمه

ارزیابی مطالب درسی، فعالیتی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی به شمار می‌رود که از طریق آن، مجریان برنامه‌های آموزشی، نویسندگان مطالب درسی، ناظران اجرای این برنامه‌ها و مدرسان درباره تأثیر مطالب درسی در استفاده‌کنندگان قضاوت می‌کنند (Tomlinson, 2001). همچنین ارزیابی مطالب درسی سهم به‌سزایی در توسعه و اجرای برنامه‌های آموزش زبان دارد (Mc Grath, 2002).

انتخاب کتاب آموزش زبان انگلیسی بیان‌گر تصمیمی اجرایی - آموزشی است که در روند اتخاذ آن، سرمایه‌گذاری حرفه‌ای، مالی و حتی سیاسی - اجتماعی هنگامی صورت گرفته است. ارزیابی کتب قبل از انتخاب، باعث جلوگیری از اتلاف سرمایه‌های مالی و انسانی می‌شود (Sheldon, 1988). همچنین ارزیابی منصفانه کتب پس از انتخاب و انتشار، نقطه‌ضعف‌های اثر را به تصویر می‌کشد تا مؤلفان و برنامه‌ریزان در چاپ‌های بعدی اثر مطالب بهتر و ثمربخش‌تری ارائه دهند. با این مقدمه کوتاه، ضرورت انجام این تحقیق و لزوم ارزیابی کتاب ۷ آشکار می‌شود.

۲. پیشینه تحقیق

۱.۲ ارزیابی مطالب آموزش زبان انگلیسی در ایران

در ایران برای ارزیابی مطالب درسی زبان انگلیسی مدارس تلاش‌هایی صورت گرفته است که از آن میان می‌توان به تحقیقات انصاری و بابایی (۲۰۰۲)، یارمحمدی (۲۰۰۲)، عمل صالح (۲۰۰۴) و جهان‌گرد، سودمند افشار، و رحیمی (۲۰۱۲) اشاره کرد.

انصاری و بابایی (۲۰۰۲) با ارزیابی مطالب درسی با استفاده از معیارهایی مانند روش تدریس ارائه‌شده در کتاب، ارائه محتوا، و شکل ظاهری کتاب دریافتند که بیش‌تر این معیارها در کتب زبان انگلیسی مدارس ایران وجود ندارد.

عمل صالح (۲۰۰۴) فاکتورهای اجتماعی کتب زبان انگلیسی مدارس راهنمایی و دبیرستان ایران را بررسی کرده است. نتایج نشان‌دهنده این است که زنان در کتب ارزیابی‌شده، فقط در بافت‌های محدودی مانند خانه، امور خانه‌داری را انجام داده و فرصت‌های شغلی محدودی در جامعه داشته‌اند.

یارمحمدی (۲۰۰۲) با استفاده از مدل تاکر (۱۹۷۵) کتب زبان انگلیسی دبیرستان را بررسی کرده است. وی دریافت است که این کتب مشکلات فراوانی دارند؛ از جمله

واقعی نبودن مطالب، تداخل استفاده از اسامی ایرانی و لاتین، و بی‌توجهی به مهارت‌های گفتاری و شنیداری.

عزیزی‌فر، کوشا، و لطفی (۲۰۱۰) با استفاده از مدل تاکر (۱۹۷۵) و اعمال تغییرات لازم در آن، به بررسی کتب زبان انگلیسی مدارس ایران پرداخته‌اند. آن‌ها دریافته‌اند مهم‌ترین ضعف این کتب، نپرداختن به مهارت شنیداری است که در آموزش زبان اهمیت و جایگاه ویژه‌ای دارد. آن‌ها همچنین به این نتیجه رسیده‌اند فعالیت‌های گفتاری در این کتب، صرفاً به تمرینات جایگزینی (substitution drills) و تکرار (repetition drills) محدود می‌شود. همچنین آن‌ها دریافته‌اند این کتب دانش‌آموزان را به استفاده واقعی از زبان انگلیسی، چه در بافت کلاس و چه در خارج از کلاس، ترغیب و تشویق نمی‌کنند.

جهانگرد، سودمند افشار، و رحیمی (۲۰۱۲) نیز با تکیه بر ده فهرست ارزیابی معتبر کتب، مانند فهرست شلدن (۱۹۸۸)، کانینگورث (۱۹۸۴) و اسکیرسو (۱۹۹۱) به بررسی کتب زبان ۱ و ۲ و ۳ دبیرستان‌های ایران پرداخته‌اند. آن‌ها دریافته‌اند این کتاب‌ها از نقاط قوتی برخوردارند؛ از جمله ضمیمه واژگانی و مطابقت تمرینات با محتوای درس، اما به دلیل نپرداختن کافی به راهبردهای فراگیری واژگان در کتاب، داشتن خصوصیات فیزیکی نامطلوب، مانند کیفیت نامرغوب کاغذ و چاپ، واقعی نبودن مطالب کتب در برخی موارد و نیز تطابق نداشتن مطالب و محتوای کتاب با نیازهای واقعی دانش‌آموزان ضعیف ارزیابی شدند.

۲.۲ جنسیت و زبان

در پی جنبش زنان در اواخر دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مطالعات و پژوهش‌های فراوانی دربارهٔ بیان جنسیت در کتب آموزش زبان‌های خارجی انجام شده است (Sunderland et al., 2000). نتایج تحقیقات انجام‌شده دربارهٔ جنسیت و زبان نشان می‌دهد مردان در مقایسه با زنان در کتب آموزش زبان، مشاغل با قدرت بالاتر و متنوع‌تری را به خود اختصاص داده‌اند (Porreca, 1984; Schmitz, 1984). در این کتب مردان و زنان فعالیت‌هایی را انجام داده‌اند که از نظر سنتی به جنسی خاص (مرد یا زن) تعلق داشته است؛ از جمله خانه‌داری برای زنان (Cincotta, 1978) و درنهایت زنان به نسبت مردان، موجوداتی احساساتی‌تر جلوه داده شده‌اند (Hartman and Judd, 1978). البته با بالا رفتن سطح آگاهی و تغییر عقاید ناشران و نویسندگان و همچنین معلمان و

دانش‌آموزان، این نگرش تا حد زیادی در مقایسه با قبل به نفع زنان تغییر یافته است (Jones, Kitetu and Sunderland, 1997).

لی (۲۰۱۴) کتب آموزش زبان انگلیسی ژاپن را از نظر بیان جنسیت با تمرکز بر معیارهایی مانند نسبت بیان مرد در مقایسه با زن، عناوین خطاب (titles of address)، اختصاص واژگان کتاب به جنس خاص / خنثی بودن آن‌ها، ترتیب ذکر مطالب مربوط به زن و مرد در کتاب و نسبت‌های کلی و انواع فعالیت‌های مربوط به زنان و مردان بررسی کرده است. نتایج او نشان داد اگرچه واژگان استفاده‌شده در این کتاب‌ها از نظر جنسیت خنثی بوده، اما تعصب جنسیتی از نظر اول بودن (firstness) مردان در مطالب کتاب، کم‌رنگ بودن نقش زنان، و ارائه تصویر کلیشه‌ای از ایشان موجود و مشهود بوده است.

مُزر و هانوور (۲۰۱۴) کتب زبان آلمانی و ریاضی مدارس آلمان را از نظر بیان جنسیت و با تکیه بر عواملی مانند درصد تصاویر و مطالب و فعالیت‌های مربوط به مردان و زنان در کتاب، نقش حرفه‌ای آن‌ها و استفاده از زبان خنثی (از نظر جنسیتی) مطالعه کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داد با وجود این‌که زنان کم‌تر از مردان در کتب زبان آلمانی به تصویر کشیده شده بودند، اما نمایش تقریباً برابری از پسران و دختران وجود داشته است. هم‌چنین زنان و مردان در فعالیت‌های گوناگون و نه فقط در مشاغل خاص مردان یا زنان نشان داده شده بودند، اما مردان بیش‌تر از زنان از طریق حرفه و شغلشان معرفی شده بودند. مزر و هانوور نتیجه گرفتند اگرچه زبان بی‌طرف جنسیتی (gender-fair language) به کتب مدارس راه یافته است، اما به شکل ثابت و دائمی در آن‌ها استفاده نمی‌شود. هم‌چنین آن‌ها دریافته‌اند کتب زبان آلمانی در مقایسه با کتب ریاضی مدارس آلمان از نظر بیان جنسیت بی‌طرف‌تر و منصف‌تر بوده‌اند (Moser and Hannover, 2014).

شاید یکی از معدودترین و جامع‌ترین تحقیقاتی که در زمینه بیان جنسیت در کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس ایران انجام شده مربوط به بهمن و رحیمی (۲۰۱۰) است. آن‌ها با استفاده از تحلیل آماری خنثی دو نشان دادند بین اسامی، عناوین، ضمائر، و صفات مذکر و مؤنث استفاده‌شده در کتب زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران تفاوت معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین آن‌ها دریافته‌اند اسامی و عناوین مذکر به طور معنی‌داری قبل از اسامی و عناوین مؤنث در کتب زبان انگلیسی استفاده شده بودند. هم‌چنین آن‌ها دریافته‌اند از ۲۲ متن درک مطلب موجود در کتاب‌های زبان انگلیسی ۱ و ۲ و ۳ دبیرستان‌های ایران، ده متن مستقیم یا غیرمستقیم مربوط به مردان بوده و فقط یک متن درک مطلب مربوط به جنس مؤنث و آن هم داستانی درباره میمونی مؤنث بوده است؛ حتی درباره حیوانات هم از چهار

مورد، فقط به یک حیوان (میمون) با لفظ مؤنث اشاره شده بود و بقیه موارد همه مذکر بوده‌اند (اسب مذکر، پرنده مذکر، میمون مذکر).

۳.۲ قدرت و زبان

قدرت (power) فقط به فرایندهای کلان سیاسی و اجتماعی محدود نمی‌شود، بلکه پتانسیلی است که در همه تبادلات روزمره زبانی و مواجهات اجتماعی ساری و جاری است (Jaworski and Coupland, 1999)؛ ایده و نظری که هاچبی (۱۹۹۹) و فوکو (۱۹۹۷) نیز به آن توجه و از آن استفاده کرده‌اند.

هاچبی (۱۹۹۹) در زمینه ارتباط قدرت و زبان بر این باور است که روش‌هایی که بر اساس آن، شرکت‌کنندگان در تعاملی زبانی، تبادل کلامی‌شان را طراحی کرده‌اند می‌توانند روابطی برای آن‌ها ایجاد کنند که در آن، راه‌بردهای کلامی با قدرت بیش‌تر یا کم‌تر به طور متمایز و متفاوتی استفاده شوند.

تحقیق حاضر بر آن است که نخست ارزیابی‌ای کلی از کتاب ارائه دهد و سپس آن را از نظر دو ویژگی مهم تحلیل گفتمان انتقادی، یعنی نمود جنسیت و روابط قدرت در مطالب و محتوای کتاب به دقت بررسی کند؛ بنابراین پرسش‌ها و فرضیه‌های زیر برای پژوهش حاضر ارائه می‌شوند.

۴.۲ پرسش‌ها و فرضیه‌های تحقیق

۱.۴.۲ پرسش‌های تحقیق

۱. بر اساس معیارهای پرسش‌نامه ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی، ارزیابی معلمان از این کتاب چیست؟
۲. بر اساس معیارهای پرسش‌نامه ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی، از نظر محققان نقاط ضعف و قوت کتاب ۷ چیست؟
۳. آیا بین بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در کتاب ۷ تفاوت آماری معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین بیان جنسیت مذکر و مؤنث در کتاب ۷ تفاوت آماری معناداری وجود دارد؟

۲.۴.۲ فرضیه‌های تحقیق

بر اساس پرسش‌های ۳ و ۴، فرضیه‌های صفر زیر برای مطالعه حاضر ارائه شدند:

الف) فرضیه صفر اول: بین بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در کتاب ۷ تفاوت آماری معناداری وجود ندارد.

ب) فرضیه صفر دوم: بین بیان جنسیت مذکر و مؤنث در کتاب ۷ تفاوت آماری معناداری وجود ندارد.

۳. روش تحقیق

۱.۳ طرح تحقیق

پژوهش حاضر به دلیل استفاده از ابزارهای گوناگون برای جمع‌آوری داده‌ها، از نوع ترکیبی (mixed methods) به شمار می‌رود؛ زیرا در آن هم از نقطه‌نظرات معلمانی که کتاب ۷ را تدریس کرده‌اند (هم به صورت پرسش‌نامه و هم به صورت مصاحبه) استفاده شده و هم محقق ارزیابی تفصیلی ذهنی (subjective) انجام داده است.

۲.۳ شرکت‌کنندگان

۲۱ معلم کتاب ۷ (۱۳ زن و ۸ مرد)، که دست‌کم پنج سال سابقه تدریس زبان انگلیسی در مدارس را داشتند، به طور تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه پژوهش حاضر را تکمیل کردند. شرکت‌کنندگان بین ۲۸ تا ۴۵ سال سن داشتند. ده تن از این معلمان افزون بر تکمیل پرسش‌نامه، در مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته نیز شرکت کردند.

۳.۳ مطالب و ابزار گردآوری داده‌ها

۱.۳.۳ پرسش‌نامه

مطالب و معیارهای استفاده‌شده برای ارزیابی کتاب از ده فهرست متنوع ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی از جمله فهرست شلدن (۱۹۸۸)، تاکر (۱۹۷۵)، اسکیرسو (۱۹۹۱)، و کانینگورث (۱۹۹۵) استخراج شدند. این فهرست ارزیابی بدین صورت طراحی شد که نخست معیارهای مشترک (شامل ۳۲ معیار) از ده فهرست معتبر ارزیابی کتب آموزش زبان‌های خارجی، که در بالا به برخی از آن‌ها اشاره شد، انتخاب شدند. سپس این فهرست را سه متخصص رشته آموزش زبان انگلیسی بررسی کردند که در نهایت با توجه به تعلق نداشتن برخی موارد فهرست به کتاب مد نظر، نه معیار از لیست اولیه حذف و فهرست به ۲۳ معیار

کاهش یافت و بدین نحو روایی فهرست از طریق قضاوت متخصص (expert judgment) تأیید شد. این معیارها به پرسش‌نامه‌ای ۲۳ سؤالی در مقیاس لیکرت (از ۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم) تبدیل شد که ۲۱ معلم کتاب ۷ آن را تکمیل کردند. برخی پرسش‌نامه‌ها از طریق رایانامه و برخی دیگر به صورت دستی تکمیل شدند. تکمیل پرسش‌نامه به طور متوسط برای هر معلم ۱۵ دقیقه طول کشید. نمونه‌ای از پرسش‌نامه در ضمیمه شماره ۱ موجود است.

۲.۳.۳ مصاحبه

ده نفر از ۲۱ معلم شرکت‌کننده در پژوهش، که به پرسش‌نامه پاسخ داده بودند، به طور تصادفی انتخاب شده و در مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. مصاحبه شامل چهار پرسش، از جمله نحوه بیان فرهنگ در مطالب کتاب، واقعی بودن مطالب (authenticity)، نحوه بیان جنسیت (gender) در مطالب، و روابط قدرت (power relations) در مطالب بود که بر اساس سؤالات پرسش‌نامه و با هدف کنکاش بیشتر درباره موارد مذکور، که برخی از آن‌ها در بین پرسش‌های پژوهش حاضر نیز بودند، طراحی شد. پرسش‌های مصاحبه در ضمیمه شماره ۲ موجود است.

۳.۳.۳ ارزیابی ذهنی محقق

محقق کتاب را بر اساس ۲۳ معیاری که قبلاً در بخش ۱.۳.۳ به نحوه استخراج و به‌کارگیری آن‌ها اشاره شد و در ضمیمه شماره ۱ موجود است به صورت تفصیلی ارزیابی کرد.

۴.۳ تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از پرسش‌نامه از طریق نرم‌افزار SPSS تحلیل و آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) آن‌ها استخراج شد. هم‌چنین مصاحبه‌های انجام‌شده به صورت صوتی ضبط شده، نوشته شده، تحلیل محتوا (content analysis) شده، کدگذاری شده و در نهایت آمار توصیفی (فراوانی و درصد) آن‌ها استخراج شد. برای پاسخ به پرسش‌های ۳ و ۴، فراوانی موارد در کتاب استخراج شد و سپس برای مقایسه معنی‌دار بودن تفاوت بین بیان جنسیت در مطالب معرف جنس مذکر و مطالب بیان‌گر جنس مؤنث و هم‌چنین مقایسه معناداری تفاوت میان روابط قدرت برابر و نابرابر، از روش آماری خی دو (chi-square) استفاده شد.

۴. نتایج

۱.۴ نتایج پرسش نامه

همان گونه که قبلاً اشاره شد، ۲۱ معلم کتاب ۷ (۱۳ معلم زن و ۸ معلم مرد) پرسش نامه پژوهش را تکمیل کردند. نتایج آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) پاسخ های معلمان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی برای گویه های پرسش نامه

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

۲.۴ نتایج مصاحبه

همان‌طور که قبلاً گفته شد، مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته از ۱۰ معلم کتاب ۷ انجام شد تا دربارهٔ برخی پرسش‌های پرسش‌نامه کنکاش بیش‌تر و عمیق‌تری انجام شود که نتایج آن به شرح ذیل در جدول ۲ خلاصه شده است.

جدول ۲. نتایج مصاحبه

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

۳.۴ نتایج ارزیابی ذهنی محقق

۱.۳.۴ خصوصیات ظاهری کتاب

کتاب ۷ از نظر ویژگی‌های ظاهری تا حدودی مطلوب است؛ زیرا کیفیت کاغذ استفاده‌شده نسبتاً مرغوب است و تصاویر، رنگی (البته با کیفیت متوسط) و واضح است. کیفیت چاپ کتاب نیز مقبول است؛ میانگین بالای ($M=3/90$) پاسخ معلمان به این پرسش، مؤید این مسئله است.

۲.۳.۴ وجود تعصب‌های فرهنگی در مطالب کتاب

همهٔ اسامی استفاده‌شده در کتاب (اعم از مکالمات، تمرین‌ها و ...) ایرانی است و فقط با فرهنگ ایرانی سازگاری دارد که البته این امر با آموزه‌های آموزش انتقادی (pedagogy critical)، که به بومی‌سازی مطالب آموزشی توجه ویژه دارد، تا حدودی سازگار است؛ اما از آن‌جا که زبان از فرهنگ جدانشدنی نیست، گنجاندن نکات و ظرایف مثبت فرهنگی زبان مقصد، که با فرهنگ اسلامی و ایرانی منافاتی ندارند، در مطالب کتاب

خالی از لطف نیست و ضروری به نظر می‌رسد. یکی از مصاحبه‌شوندگان، که اتفاقاً دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی بوده و تا حد زیادی با مفاهیم تخصصی رشته، از جمله آموزش انتقادی و فرهنگ آشنا بود، اظهار داشت:

در مورد مسئله فرهنگ به کتاب نقد جدی وارد است؛ نقدی که به کتاب قدیمی نیز وارد بود. کتاب کاملاً در محیطی ایرانی ارائه شده است. باید به این نکته مهم توجه داشت که هدف اصلی از آموزش زبان انگلیسی کمک به زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط با مردم دیگر ملت‌هاست و به‌ندرت در موقعیت‌های واقعی، فارسی‌زبانان از انگلیسی برای برقراری ارتباط با دیگر فارسی‌زبانان استفاده می‌کنند. با وجود این، آنچه در کتاب حاضر مشاهده می‌شود به نظر نمی‌رسد چنین هدفی را دنبال کند. همه گفت‌وگوها، تصاویر و موقعیت‌ها به ایران اختصاص یافته است. اگر تصاویری از دیگر کشورها و هم‌چنین مکالماتی بین فارسی‌زبانان و افرادی حتی از سایر کشورهای مسلمان در کتاب گنجانده می‌شد، به مقوله فرهنگ نیز، که امروز به عنوان مهارت پنجم در کنار مهارت‌های گفتاری، شنیداری، نوشتن و خواندن در نظر گرفته می‌شود و در برقراری ارتباط موفق نقش مهمی دارد، پرداخته می‌شد.

میانگین پاسخ معلمان به این پرسش، که یکی از کم‌ترین میانگین‌های پرسش‌نامه نیز است ($M=2/62$)، و موافقت ۸۰ درصد آن‌ها با معترض بودن کتاب درباره فرهنگ خاص، اظهارات فوق را تأیید می‌کند.

۳.۳.۴ وضوح دستورالعمل انجام تمرین‌ها و تکالیف

به نظر می‌رسد دستورالعمل نحوه انجام تکالیف و تمرین‌های کتاب ساده، واضح، و قابل فهم باشند. ترجمه همه دستورالعمل‌های انجام تمرین‌ها در کتاب دانش‌آموز، در کتاب کار آورده شده است؛ هرچند در برخی موارد ترجمه‌ها اشتباه است. برای مثال در صفحه ۸۷ کتاب کار مربوط به درس ۵ «words» به «حروف» ترجمه شده است؛ همین اتفاق در صفحه ۸۸ کتاب کار مربوط به درس ۶ نیز رخ داده است. نظر معلمان در این باره کاملاً خنثی است ($M=3/00$).

۴.۳.۴ درجه‌بندی مطالب کتاب از ساده به مشکل

درجه‌بندی سطح دشواری مطالب در کتاب مشهود نیست. بدین صورت که سطح دشواری دروس اول کتاب، که درباره معرفی خود و دیگران است، با دروس آخر، که درباره نشانی و غذای مورد علاقه (tea, food, water) است، تفاوت چندانی ندارد. شاید لازم باشد درجه دشواری مطالب کتاب با سرعت بیش‌تری افزایش یابد و ساختارها و واژگان دشوارتری در دروس آخر گنجانده شوند. در مصاحبه، برخی از مدرسان کتاب اظهار داشتند که بین سطح

دشواری درس اول با درس آخر کتاب، به‌ویژه در کتاب کار، هیچ تفاوتی وجود ندارد. مثلاً درس اول کتاب دانش‌آموز، بر آموزش سه حرف (A, K, M) تأکید دارد، اما در تمرین‌های درس ۱ کتاب کار، از دانش‌آموزان خواسته شده کلماتی مانند Morteza و Mohammad را بنویسند که لازمه آن دانستن سایر حروف است؛ یعنی بین کتاب دانش‌آموز و کتاب کار از نظر درجه دشواری مطابقت وجود ندارد. میانگین بسیار پایین پاسخ معلمان ($M=2/43$) به این پرسش مؤید نظر محقق است.

۵.۳.۴ شمول همه مهارت‌های اصلی زبان (شنیداری، گفتاری، خواندن، و نوشتن) در کتاب

هدف اصلی کتاب، هم‌چنان که در مقدمه کتاب دانش‌آموز آمده است، اجرای رویکرد ارتباطی و در نتیجه، تقویت مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان است. به همین دلیل کتاب بیش‌تر به مهارت‌های شنیداری و گفتاری اهمیت می‌دهد و حتی بیش‌تر تمرین‌ها در کتاب به صورت دیالوگ و در راستای تقویت مهارت گفتاری است؛ هرچند بر سایر مهارت‌ها مانند خواندن و نوشتن نیز تأکید نسبی شده است. میانگین پاسخ معلمان به این پرسش ۳/۳۸ است.

۶.۳.۴ شمول اجزای مختلف زبان (دستور، واژگان، و تلفظ) در کتاب

به نظر می‌رسد کتاب بر هر سه جزء زبان، البته به صورت ضمنی (implicit)، می‌پردازد؛ اما نکته تأمل‌برانگیز این است که بر اساس نتایج تحقیقات در برخی از موارد، به‌ویژه در سطوح ابتدایی و مقدماتی فراگیری زبان خارجی باید معرفی اجزای زبان و تأکید بر آن‌ها به صورت آشکار (explicit) و تعمدی (intentional) یا دست‌کم ترکیبی از هر دو باشد (نیشن، ۲۰۰۱). میانگین پاسخ معلمان به این پرسش نیز ۳/۳۸ است.

۷.۳.۴ استفاده از زبان واقعی در مطالب کتاب

مطالب واقعی (authentic) نمونه‌های واقعی از استفاده از زبان در موقعیت‌های زندگی واقعی بوده و صرفاً با هدف آموزش زبان طراحی نشده‌اند (Johnson and Johnson, 1998). هم‌چنین به باور جانسون و جانسون یکی از معیارهای اصلی واقعی بودن مطالب، که با ظهور روش ارتباطی (communicative approach) و برنامه درسی نقش‌گرا – معنی‌گرا (notional-functional syllabus) پدیدار شد، رفتار زبانی طبیعی (natural) است که با استفاده واقعی زبان در موقعیت‌های واقعی زبانی، که بومیان زبان استفاده می‌کنند، مطابقت دارد؛ البته زبان و مطالب واقعی را لزوماً بومیان زبان تولید نمی‌کنند، بلکه اگر سخن‌گویان غیربومی زبان هم با معیارهای ذکر شده زبان طبیعی تولید کنند، آن زبان واقعی نامیده می‌شود.

به نظر می‌رسد موقعیت‌های موجود در کتاب تا حدی واقعی، اما عمدتاً محدود به موقعیتی خاص (کلاس و درس) است و هیچ موقعیت واقعی دیگری نظیر خرید کردن و رستوران رفتن در کتاب وجود ندارد که از نقاط ضعف عمده کتاب به شمار می‌رود. زبان استفاده‌شده در کتاب نیز در برخی موارد واقعی به نظر نمی‌رسد؛ برای مثال در مکالمه درس اول، صفحه ۶، معلم پس از شنیدن جواب سلام دانش‌آموزان تشکر می‌کند؛ به نظر نمی‌آید چنین امری در فرهنگ انگلیسی مرسوم باشد:

T: Hi, class.

SS: Hello, teacher.

T: Thank you, ...

میانگین پایین پاسخ معلمان به این پرسش ($M=2/86$) نیز بیان‌گر واقعی نبودن برخی از مطالب و مکالمات کتاب است؛ به باور ۷۰ درصد مصاحبه‌شوندگان، مطالب و زبان کتاب واقعی نیست.

۸.۳.۴ تمرین‌ها و تحقق نیازهای زندگی واقعی دانش‌آموزان و مطابقت آن با محتوای درس

از آن‌جا که تأکید تمرین‌های کتاب بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری است و در زندگی روزمره نیز به این مهارت‌ها نیاز مبرم است، به نظر می‌رسد تا حدی محتوای کتاب با واقعیت‌های زندگی روزمره مطابقت داشته باشد؛ البته در بالا به برخی از مشکلات در این باره اشاره شد. هم‌چنین تمرین‌های کتاب، که عمدتاً به صورت دیالوگ‌های جاخالی است، با محتوای کتاب، که بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری تأکید دارد، مطابقت دارد. البته معلمان مخالف این بودند که کتاب نیازهای واقعی زبانی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند ($M=2/76$)، اما تا حدی موافق بودند که محتوای تمرین‌های کتاب با محتوای درس مطابقت دارد ($M=3/43$).

۹.۳.۴ در دسترس بودن کتاب معلم و ارائه شیوه‌های تدریس بخش‌های گوناگون کتاب

کتاب ۷ شامل یک راهنمای معلم است که در آغاز آن، هدف از طراحی کتاب، روش آموزش پیش‌نهادی کتاب (روش ارتباطی) و تعریف آن، اجزای بسته آموزشی، نحوه طراحی مجموعه، نقش معلم، دانش‌آموز و مواد آموزشی آمده است.

اما روش آموزش مد نظر کتاب ممکن است واقعاً ارتباطی نباشد؛ زیرا در رویکرد ارتباطی، از زبان مادری زبان‌آموزان فقط به منزله آخرین راه چاره استفاده می‌شود؛ البته

بی‌شک استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان در کلاس درس نه تنها تابو نیست، بلکه در برخی موارد ممکن است جلو اتلاف وقت و انرژی را بگیرد و حتی یادگیری را افزایش دهد؛ اما نکته این جاست که کتاب معلم در آغاز هر درس از معلم می‌خواهد هدف درس را به فارسی معرفی کند، سپس پرسش‌های کلی دربارهٔ مکالمهٔ مد نظر به فارسی بیان شود که با اصول روش ارتباطی سازگاری چندانی ندارد. برخی از شیوه‌های تدریس مهارت‌های گوناگون، که در کتاب معلم آورده شده، جالب نیست. برای مثال در تدریس مکالمات، بخش‌های شنیداری و خواندن بهتر است کتاب معلم از معلمان بخواهد نخست لغات و اصطلاحات جدید را معرفی کنند و سپس دانش‌آموزان به تکرار آن‌ها ترغیب شوند. هم‌چنین بهتر است که مثال‌های عینی ارائه شود؛ البته یکی از اصول روش ارتباطی، که در کتاب بر آن تأکید شده، استفاده از فعالیت‌های دو نفره (pair work) و گروهی (group work) است که با آموزه‌های روش ارتباطی سازگاری بسیاری دارد. در ضمن بسیاری از معلمان کتاب در مصاحبه اظهار داشته‌اند که به کتاب معلم دسترسی ندارند. شاید به همین علت میانگین پاسخ معلمان به این پرسش پایین است ($M=2/90$).

۱۰.۳.۴ وجود مطالب دیداری (تصاویر، جداول، نمودار) و شنیداری در کتاب

کتاب از مطالب دیداری (عمدتاً تصاویر) نسبتاً خوبی بهره‌مند است. تصاویر به نسبت کتاب‌های زبان انگلیسی قبلی وضوح نسبتاً خوبی دارد و رنگی است. تعدادی از تصاویر (تصویر تاکسی در بخش Welcome، صفحه ۲) خارجی است، اما عمده‌تاً تصاویر معلم، دانش‌آموز، کلاس درس و ... ایرانی است. هم‌چنین لوح فشرده‌ای همراه کتاب است که حاوی مطالب صوتی دروس است و از طریق سخن‌گویان غیربومی زبان انگلیسی (ایرانیان) تهیه شده است؛ همین مسئله باعث شده در برخی موارد در تلفظ و تکیه (stress) و آهنگ (intonation) مشکلاتی ایجاد شود که در بحث تلفظ (۱۸.۳.۴) به برخی موارد اشاره خواهد شد. میانگین پاسخ معلمان به این پرسش ۳/۳۸ است.

۱۱.۳.۴ وجود لیست واژگان در پایان کتاب

در پایان کتاب، فهرست واژگانی مصور یا به عبارت دیگر، فرهنگ مصوری وجود دارد که از نقاط قوت کتاب به شمار می‌رود. هم‌چنین فهرست واژگان و اصطلاحات جدید هر درس در آغاز کتاب در بخش نقشهٔ کتاب (map of prospect) در زیرمجموعهٔ زبان کلیدی (key language) وجود دارد که از دیگر نقاط قوت کتاب است. معلمان نیز از این مسئله رضایت نسبی داشتند ($M=3/40$).

۱۲.۳.۴ تأکید ضمنی (implicit) یا آشکار (explicit) بر راهبردهای فراگیری واژگان

از آن‌جا که واژگان از ارکان اصلی و مهم زبان است و به دلیل این‌که راهبردهای (strategies) فراگیری واژگان نقش مهمی در یادگیری لغات دارند (Nation, 2001; Soodmand Afshar, Ketabi and Tavakoli, 2009) شایسته است کتب آموزش زبان به صورت آشکارا یا ضمنی به آن بپردازند. کتاب ۷ عمده‌تاً فقط به تعداد محدودی راهبرد فراگیری واژگان، مانند استفاده از فرهنگ (مصور) و راهبرد اجتماعی «سؤال و کمک از معلم» می‌پردازد که البته ذاتاً مفیدند، اما راهبردهای متعدد فراگیری واژگان، از قبیل «حدس زدن از بافت و متن»، روش «کلیدواژه» و غیره وجود دارند که می‌توان از آن‌ها نیز در کتاب بهره جست. البته معلمان با این فرض که کتاب بر راهبردهای فراگیری واژگان تأکید آشکار یا ضمنی دارد مخالف بودند (۲/۶۷ و ۲/۷۰). (M=۲/۷۰ و ۲/۶۷).

۱۳.۳.۴ کافی بودن تعداد واژگان ارائه‌شده در هر درس و معرفی آن‌ها در بافت

به نظر گو (۲۰۰۳)، به شرط دشوار نبودن سطح واژگان معرفی‌شده برای سطح زبانی مد نظر، در هر فهرست واژگان می‌توان هر بار یک‌صد واژه جدید معرفی کرد. در کتاب ۷ تعداد کل واژگان معرفی‌شده ۱۰۶ واژه و تعداد کل اصطلاحات جدید ارائه‌شده ۵۰ اصطلاح است؛ یعنی به طور میانگین در هر درس از مجموع هشت درس کتاب، کم‌تر از بیست واژه و اصطلاح جدید معرفی می‌شود که به نظر می‌آید کافی نیست و دامنه واژگانی دانش‌آموزان را چندان افزایش نمی‌دهد. نکته تأمل‌برانگیز در معرفی واژگان جدید این است که در برخی موارد سطح دشواری لغات معرفی‌شده با هم هم‌خوانی ندارد؛ مثلاً در درس ۸، در کنار واژه‌های بسیار ساده‌ای مانند bread, food, tea، واژه‌های دور از ذهنی مانند quince و zucchini (در بخش اصوات و حروف صفحه ۴۴) معرفی شده‌اند. نکته دیگر درباره واژگان کتاب این است که هرچند بیش‌تر لغات معرفی‌شده در داخل متن و دیالوگ‌اند (contextualized)، اما بافت و متن به اندازه کافی غنی نیست تا به به‌یادسپاری (retention) آن‌ها کمک کند. معلمان درباره هر دو پرسش نظر خاصی نداشتند (۳/۰۰ و ۳/۰۵). (M=۳/۰۵ و ۳/۰۰).

۱۴.۳.۴ جذاب بودن مطالب کتاب

بیش‌تر مطالب کتاب از طریق مهارت شنیداری معرفی می‌شوند، اما مطالب و محتوای کتاب، اعم از مکالمات، خواندن و شنیداری و حتی تمرین‌ها در بافت خاصی (کلاس و درس مدرسه) اتفاق می‌افتد که جذابیت خاصی برای شاگردان ندارد. یکی از مدرسان کتاب در مصاحبه بیان کرده است:

مطالب کتاب در کل جذابیت خاصی ندارد و دوست‌داشتنی نیست و برای بچه‌ها (دانش‌آموزان) خسته‌کننده است؛ می‌توان مطالب جذاب‌تری مثلاً دربارهٔ سرگرمی، ورزش، هنر، خرید و چیزهایی از این دست به کتاب اضافه کرد.

معلم‌ان نیز با این فرض، که مطالب کتاب جذاب است، موافق نبودند ($M=2/95$).

۱۵.۳.۴ روابط قدرت در مکالمات، تمرین‌ها و بخش‌های مختلف کتاب

بر پایهٔ نظریات فرکلاف (۱۹۸۹)، یکی از اصول و دغدغه‌های تحلیل گفتمان انتقادی (critical discourse analysis) ارائهٔ روابط قدرت برابر در مطالب کتب آموزش زبان‌های خارجی است؛ یعنی روابط قدرت ارائه‌شده در کتب بهتر است به صورت هم‌وزن و برابر (دیالوگ بین دو دانش‌آموز، فروشنده و خریدار و ...) باشد؛ زیرا کلاس درس نیز بخشی از جامعه است که در آن نباید نابرابری قدرت اجتماعی به تصویر کشیده شود.

از ۳۲ مکالمهٔ موجود در بخش‌های Sound and Letters و Conversation و همچنین Listening & Reading، ۱۱ مکالمه بین افراد با قدرت نابرابر (بیش‌تر بین معلم و دانش‌آموز و گاهی بین ناظم و دانش‌آموز، کتاب‌دار و دانش‌آموز، پدر و پسر، مادر و پسر و ...) و ۲۱ مورد بین افراد با قدرت برابر (دانش‌آموز و دانش‌آموز، خواهر و خواهر) صورت می‌گیرد. برای مقایسهٔ این‌که آیا بین فراوانی بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در مطالب کتاب تفاوت معناداری وجود دارد (برای پاسخ به پرسش ۳ تحقیق)، از تحلیل آماری خی دو استفاده شد. نتایج آمار توصیفی و تحلیل خی دو در این باره در جدول ۳ ارائه شده است.

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

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

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، بین فراوانی بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در مطالب کتاب تفاوت معناداری وجود ندارد ($\text{sig}=0/07 > 0/05$ و $x^2=3/125$) که با نتایج پرسش‌نامه و مصاحبه در این باره مطابقت نسبی دارد.

نکتهٔ مهم این است که اگرچه بیش‌تر (۲۱ مورد از ۳۲ مورد) روابط قدرت موجود در کتاب به صورت روابط برابر است، اما همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، اولاً بین فراوانی بیان روابط قدرت برابر و نابرابر در کتاب تفاوت معناداری وجود ندارد. ثانیاً بیش‌تر

روابط قدرت برابر در کتاب، عمدتاً به صورت دانش آموز - دانش آموز و قدرت نابرابر بیش تر به صورت معلم - دانش آموز به تصویر کشیده می شود که با واقعیات زندگی روزمره تفاوت فاحشی دارد؛ زیرا در زندگی روزمره روابط قدرت برابر و نابرابر بسیار متنوع تر است (خریدار - فروشنده، رئیس - منشی، مدیر - معلم و ...).

۱۶.۳.۴ توسعه و تقویت توانش منظورشناختی - اجتماعی و راهبردی دانش آموزان به کمک کتاب

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

توانش منظورشناختی - اجتماعی از طریق کاربرد نقش های زبان (functions) و به ویژه اعمال گفتار (speech acts) ایجاد و تقویت می شود که این موضوع در کتاب ۷ جای چندانی ندارد؛ هرچند در کتاب تعداد محدودی نقش زبانی (معرفی خود، درخواست معرفی دیگران) معرفی شده، اما توجه خاصی به اعمال گفتار نشده است.

توانش راهبردی نیز عمدتاً در مواجهه با راهبردهای ارتباطی (communication strategies) توسعه می یابد و تقویت می شود که در کتاب ۷ توجهی به آنها نشده است. معلمان نیز با این فرض، که کتاب توانش منظورشناختی - اجتماعی دانش آموزان را تقویت می کند، موافق نبودند (M=۲/۷۵).

۱۷.۳.۴ ارائه نکات دستوری در کتاب

نکات دستوری در کتاب در قالب بخشی با عنوان «اصوات و حروف» (Sounds and Letters) معرفی می شوند؛ اما در این بخش بیش تر به املا (spelling) کلمات پرداخته شده است. برای مثال در این بخش، از درس ۱ تا ۵ و همچنین در درس ۸ در دیالوگ ارائه شده صرفاً تأکید بر املاست و نکات دستوری به صورت نظام مند ارائه نمی شوند. البته در درس ۶، تأکید به طور ضمنی بر زمان حال استمراری است؛ زیرا این زمان در دیالوگ این بخش دو بار استفاده شده و در تمرین آخر درس (Your Conversation) نیز بر زمان حال استمراری تأکید شده است، اما مشخص نیست بخش اصوات و حروف درس ۷ به چه می پردازد. میانگین پاسخ معلمان به این پرسش ۳/۱۰ است.

۱۸.۳.۴ معرفی و آموزش تلفظ در کتاب

در کتاب بخش مستقلی با عنوان تلفظ وجود ندارد، اما از آنجا که بیش تر مطالب کتاب در لوح فشرده صوتی همراه کتاب موجود است، به مقوله تلفظ در کتاب دست کم به صورت ضمنی (implicit) توجه شده است، اما ایرادی که بر این امر وارد است این است که تلفظ‌های موجود در لوح فشرده صوتی همراه کتاب را سخن‌گویان غیربومی (non-natives) زبان انگلیسی ادا کرده‌اند که هرچند برخی از آن‌ها تلفظ نسبتاً شبه‌بومی (near-native) دارند، در برخی موارد، به‌ویژه در نقش‌های دانش‌آموز تلفظ‌ها به‌ویژه در مقوله آهنگ کلام (intonation) طبیعی و استاندارد نیست و اغراق‌شده به نظر می‌رسد (مثلاً آهنگ good idea در مکالمه ۲، درس ۳ صفحه ۲۰) یا در مکالمه ۱ درس ۸، بخش شنیداری، آهنگ جمله سؤالی که با wh شروع شده (که باید افتان باشد)، خیزان است. در برخی موارد تلفظ امریکایی و انگلیسی (British) ادغام شده است (تلفظ sunglasses در درس ۵ فرهنگ مصور، که باید مانند تلفظ سایر کلمات کتاب امریکایی باشد، انگلیسی است). نکته جالب در این‌جا آن است که در صفحه ۶۳ (درس ۵) فرهنگ مصور، کلمه cap نوشته شده اما در لوح فشرده hat تلفظ می‌شود.

از آنجا که تلفظ در آموزش زبان خارجی به‌ویژه در سطوح پایه نقشی اساسی دارد و تلفظ‌های ناصحیح باعث ایجاد فرایند منفی فسیل شدن (fossilization) می‌شوند، انتظار می‌رود در پروژه‌ای در مقیاس ملی مانند کتاب ۷، از تلفظ بومیان انگلیسی‌زبان استفاده می‌شد. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر تا حدی موافق بودند کتاب به بحث تلفظ نپرداخته است (M=۳/۱۴).

۱۹.۳.۴ تأکید بر مهارت‌های گفتاری و شنیداری بیش از مهارت‌های خواندن و نوشتن در کتاب

همان‌طور که مؤلفان در مقدمه کتاب آورده‌اند، روش استفاده‌شده در تألیف کتاب عمدتاً ارتباطی (communicative) است و در آن تأکید بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری بیش تر از سایر مهارت‌هاست؛ هرچند در این روش به سایر مهارت‌ها نیز توجه شده است. به نظر می‌رسد تمرکز بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری در سراسر کتاب با موفقیت نسبی دنبال شده باشد؛ البته یک‌نواخت بودن بافت مکالمات (کلاس و مدرسه) و در برخی موارد غیرواقعی (non-authentic) بودن زبان استفاده‌شده، که قبلاً به آن اشاره شد، و همچنین جذاب نبودن موضوع‌های بحث‌شده، در عمل از این موفقیت به صورت درخور توجهی می‌کاهد؛ البته معلمان نیز بر این باور بودند که کتاب بیش تر بر مهارت‌های شنیداری - گفتاری می‌پردازد (M=۳/۹۰).

۲۰.۳.۴ نمود جنسیت در مطالب و تصاویر کتاب

بحث بیان جنسیت در کتب آموزش زبان خارجی، که در بخش‌های قبلی به تفصیل به آن پرداخته شد، از مسائل مهم و مد نظر در تهیه و تدوین کتب آموزش زبان خارجی، به‌ویژه در سال‌های اخیر بوده است. در تحقیقات بیان جنسیت در کتب آموزش زبان خارجی از فاکتورهایی مانند اسامی خاص، در آغاز مطرح کردن جنسیتی خاص (firstness)، صفات و نسبت‌های مربوط به جنسیت‌ها و غیره استفاده شده است که با توجه به ماهیت و محتوای کتاب، فاکتورهایی مانند اسامی خاص، القاب (Mr, Mrs, Miss, Ms)، ضمائر (صفات ملکی مانند her/his نیز در طبقه‌بندی ضمائر جای گرفته‌اند)، نسبت‌ها (man/ woman, girl/boy, father/mother, uncle/aunt, brother/sister)، مشاغل مربوط به جنسی خاص (housewife, mechanic) و تصاویر مرد/ زن یا تصاویر و وسایل و متعلقات آن‌ها (suit, manteau, chador, scarf) در تحقیق حاضر برای بیان جنسیت انتخاب شدند. نتیجه آمار توصیفی (شمارش فراوانی و درصد) و هم‌چنین نتایج تحلیل آماری خی دو برای پی بردن به وجود تفاوت معنادار بین فراوانی فاکتورهای معرف جنس مذکر و فراوانی فاکتورهای معرف جنس مؤنث در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آمار توصیفی و آزمون خی دو برای مقایسه بیان جنسیت در کتاب ۷

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

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در مجموع بین معیارهای معرف جنس مذکر و مؤنث در کتاب تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($\text{sig} = 0/00 < 0/05$) و $(\chi^2 = 39/22)$.

میانگین پایین پاسخ معلمان به این پرسش ($M=2/81$) و هم‌چنین مخالفت ۶۰ درصدی مصاحبه‌شونده‌ها با برابر بودن جنسیت در کتاب مؤید نتایج فوق است. در مقایسه تک‌تک فاکتورها نیز مشخص شد میان اسامی خاص، ضمائر، تصاویر، وسایل، و اماکن مربوط به جنسیت مؤنث و مذکر در کتاب تفاوت آماری معناداری وجود دارد. هم‌چنین در تحلیل محتوای کتاب نکات جالب و درخور توجهی درباره جنسیت به دست آمده است؛ حتی برای نشان دادن معانی و مفاهیم افعال (studying, calling, drinking در صفحه ۷۰) از تصاویر مردانه استفاده شده است؛ گویی زنان مطالعه نمی‌کنند یا اصلاً با تلفن صحبت نمی‌کنند. در صفحه ۶۲ کتاب برای نشان دادن مفهوم کوتاهی و بلندی قد از تصاویر مردانه استفاده شده است. هم‌چنین بیش‌تر تصاویر معلم و دانش‌آموز (صفحه ۵۲) مربوط به مردان است یا برای مثال در یکی از تصاویر صفحه یک کتاب دانش‌آموز که خانواده‌ای را به تصویر می‌کشد، هر سه فرزند خانواده پسرند. میانگین پایین پاسخ معلمان به این پرسش ($M=2/81$) نیز نتایج فوق را تأیید می‌کند.

به نظر می‌رسد مؤلفان فقط برای نشان دادن مفهوم woman و girl مجبور به استفاده از تصویر زن شده‌اند. البته در قضاوتی منصفانه باید اذعان داشت دست‌کم در مقایسه با کتب قبلی (← بهمن و رحیمی، ۲۰۱۰)، کتاب ۷ در زمینه بیان بی‌طرفی جنسیتی موفقیتی نسبی داشته است؛ زیرا در کتب قبلی فراوانی فاکتورهای معرف جنس مذکر به نسبت جنس مؤنث بسیار بیش‌تر و در برخی موارد به ۸۰ تا ۹۰ درصد می‌رسد (Bahman and Rahimi, 2010)؛ باید توجه داشت که تعصب جنسیتی در کتب بر هویت جنسیتی فراگیران و فرصت‌های فراگیری زبانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (Sunderland, Cowley, AbdulRahim, Leontzakou, and Shattuck, 2000).

بنابراین از آنجایی که تفکر از طریق زبان شکل می‌گیرد، اگر مطالب و کتب درسی نگاه جنسیتی تبعیض‌آمیز داشته باشند، ایده‌ها و افکار زبان‌آموزان به طور طبیعی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (Bravo, Enache, Fernandez and Simo, 2010). تعصب‌های جنسیتی در کتب آموزش زبان ممکن است تأثیرهای عمیقی در رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان (دختر) داشته باشد و ممکن است در درک آن‌ها از جهان پیرامون و جایگاهشان در آن تأثیر منفی بگذارد. در واقع تعصب جنسیتی علیه زنان در کتب باعث می‌شود دانش‌آموزان دختر عزت نفسشان را از دست بدهند و به پذیرش حس جنس دوم بودن ترغیب و مجاب شوند.

۵. نتیجه‌گیری و کاربرد نتایج تحقیق

بررسی کتاب ۷ نشان داد هرچند این اثر نقاط قوتی دارد؛ از جمله تأکید بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری، خصوصیات فیزیکی نسبتاً مطلوب و وجود مطالب کمک‌آموزشی مانند کتاب معلم، کتاب کار، لوح فشرده، در عین حال شامل نقاط ضعف جدی است؛ از جمله واقعی و طبیعی نبودن برخی مطالب کتاب، ارائه و بیان متعصبانه جنسیت به نفع مردان، جذابیت نداشتن مطالب، یک‌نواختی موقعیت‌های معرفی‌شده در کتاب (محدود بودن بیش‌تر موقعیت‌ها به درس و کلاس و مدرسه) و نادیده گرفتن کامل فرهنگ زبان انگلیسی در آموزش زبان انگلیسی. بنابراین پیش‌نهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی، تدوین‌کنندگان برنامه درسی زبان انگلیسی در وزارت آموزش و پرورش و گروه تألیف به این مشکلات توجه جدی کنند و در ویراست‌های بعدی کتاب این مشکلات را مرتفع کنند تا آموزش و فراگیری زبان انگلیسی، که در قرن بیست و یکم قطعاً ضرورت به شمار می‌رود، در مدارس با کیفیت بهتر و بالاتری صورت گیرد. هم‌چنین توصیه می‌شود قبل از تألیف و تعریف پروژه‌های ملی آموزش زبان خارجی در مقیاس وسیع، مانند کتاب ۷، از صاحب‌نظران این رشته نظرخواهی شده و از همه پتانسیل‌های انسانی موجود، به‌ویژه در دانشگاه‌های مختلف کشور بهره‌گیری شود تا محصول نهایی مفیدتر باشد.

۶. ضمیمه‌ها

۱.۶ ضمیمه ۱: پرسش‌نامه

معلم گرامی کتاب ۷

با سلام

لطفاً پرسش‌های زیر در مورد کتاب ۷ را به‌دقت مطالعه نموده و یکی از اعداد ۱ تا ۵ را برای هر سؤال انتخاب فرمایید. به خاطر داشته باشید: ۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= ایده‌ای ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم

شماره سؤال عنوان	پاسخ
۱. مشخصات فیزیکی و ظاهری کتاب جذاب و نوشته‌های کتاب واضح و خواناست. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	
۲. کتاب به نفع فرهنگی خاص (امریکایی، انگلیسی، ایرانی و ...) تعصب ندارد. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	
۳. دستورالعمل انجام تمرینات واضح بوده و تمرینات دارای مثال‌اند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	
۴. محتوا و مطالب کتاب از ساده به مشکل درجه‌بندی شده است. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	

۵. کتاب به طور کافی بر هر چهار مهارت اصلی زبان (شنیداری - گفتاری - خواندن و نوشتن) می‌پردازد. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۶. اجزای مختلف زبان (دستور، واژگان، و تلفظ) به خوبی در کتاب گنجانده شده‌اند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۷. مطالب و محتوای کتاب با «زبان واقعی» (authentic language) انگلیسی مطابقت دارد. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۸. تمرینات نیازهای زندگی واقعی دانش‌آموزان را تأمین می‌کنند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۹. تمرینات با مطالب آموزش داده‌شده در کتاب مطابقت دارند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۰. کتاب معلم به‌آسانی در دسترس بوده و حاوی مطالب مفیدی در مورد تدریس کتاب است. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۱. مطالب دیداری و شنیداری (سی دی صوتی، تصاویر، فیلم و ...) خوبی به همراه کتاب وجود دارد. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۲. در انتهای هر درس / آخر کتاب فهرست واژگانی وجود دارد. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۳. کتاب سرنرخ‌های خوبی به دانش‌آموزان در مورد استفاده از راهبردهای فراگیری واژگان (استفاده از فرهنگ، تکرار لغات، حدس زدن معنی لغات از بافت) می‌دهد. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۴. کتاب صراحتاً بر راهبردهای فراگیری واژگان تأکید می‌نماید. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۵. در هر درس واژگان به تعداد کافی معرفی می‌شوند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۶. واژگان در بافت و متن گنجانده شده‌اند (به صورت مجزا آموزش داده نمی‌شوند) ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۷. عناوین و مطالب مکالمات، متون و تکالیف و ... جالب و جذاب‌اند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۸. روابط قدرت بین شخصیت‌های مکالمات، تمرینات و ... برابر است. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۱۹. کتاب، توانش منظور شناختی - اجتماعی و راهبردی دانش‌آموزان را توسعه و تقویت می‌کند. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۲۰. دستور زبان به صورت نظام‌مند در دروس ارائه و تمرین می‌شود. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۲۱. بر روی تلفظ مطالب در کتاب کار می‌شود. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۲۲. در کتاب بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری بیش‌تر از خواندن و نوشتن تأکید می‌شود. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱
۲۳. کتاب در بیان جنسیت (شخصیت‌ها، مطالب، تصاویر و ...) متعصب نبوده و به هر دو جنسیت (مذکر و مؤنث) در کتاب به طور یک‌سان پرداخته می‌شود. ۵ ۴ ۳ ۲ ۱

از هم‌کاری شما صمیمانه متشکرم

۲.۶ ضمیمه ۲: مصاحبه

۱. آیا مطالب کتاب در مقوله فرهنگ متعصبانه است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
 ۲. آیا زبان و مطالب کتاب واقعی است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
 ۳. آیا در بیان جنسیت در مطالب و تصاویر کتاب برابری رعایت شده است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
 ۴. آیا روابط قدرت بین شخصیت‌ها در کتاب به صورت برابر بیان شده است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
- در پایان اگر نظر خاصی به‌جز سؤالات فوق دارید، بیان فرمایید.

منابع

- Amalsaleh, Ehya (2004). *The representation of social factors in the EFL textbooks in Iran* (Doctoral Dissertation), Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Ansary, Hasan and Esmat Babaii (2002). "Universal characteristics of EFL/ESL textbook: A step towards systematic textbook evaluation", *The Internet TESL Journal*, Vol. 8, No. 2.
- Azizifar, Akbar, Mansour Koosha and Ahmad Reza Lotfi (2010). "An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks from 1970 to the present", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 3.
- Bahman, Masoumeh and Ali Rahimi (2010). "Gender representation in EFL materials: An analysis of English textbooks of Iranian high schools", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9.
- Bravo, Edna, Mihaela Enache, Vicenc Fernandez and Pep Simo (2010). "An innovative teaching practice based on online channels: A qualitative approach", *World Journal on Educational Technology*, Vol. 2, No. 2.
- Cincotta, Madeleine Strong (1978). "Textbooks and their influence on sex-role stereotype formation", *Babel: Journal of the Australian Federation of MLTS Association*, Vol. 14, No. 3.
- Cunningworth, Alan (1995). *Choosing your Coursebook*, Oxford: Heinemann.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*, London: Longman.
- Foucault, Michel (1997). *Power/Knowledge*, Hemel Hempstead: Harvester.
- Gu, Peter Yongqi (2003). "Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies", *TESL-EJ*, Vol. 7, No. 2.
- Hartman, Pat L. and Elliot L. Judd (1978). "Sexism and TESOL materials", *TESOL Quarterly*, Vol. 14, No. 2.
- Hellinger, Marlis (1980). "For men must work and women must weep: Sexism in English language textbooks used in German schools", *Women's Studies International Quarterly*, Vol 3, No. 2-3.
- Hutchby, Ian (1999). "Power in discourse: The case of arguments on a British talk radio show" In A. Jaworski and N. Coupland (eds.), *The discourse reader*, London: Routledge.
- Jahangard, Ali, Hassan Soodmand Afshar and Ali Rahimi (2012). *Textbook Evaluation, Analyses of ELT Materials*, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Jaworski, Adam and Nikolas Coupland (1999). *The Discourse Reader*, London: Routledge.
- Johnson, Keith and Helen Johnson (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*, Oxford: Blackwell.
- Jones, Martha A., Catherine Kitetu and Jane Sunderland (1997). "Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally?" *Gender and Education*, Vol. 9, No. 4.
- Lee, Jackie F. K. (2014). "A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation", *Linguistics and Education*, Vol. 27, No. 1.

- Mc Grath, Ian (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moser, Franziska and Bettina Hannover (2014). "How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 29, Issue. 3.
- Nation, I. S. Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Porreca, Karen L. (1984). "Sexism in current ESL textbooks", *TESOL Quarterly*, Vol. 18, No. 4.
- Schmitz, Betty (1984). "Guidelines for reviewing foreign language textbooks for sex bias", *Women's Studies Quarterly*, Vol. 12, No. 3.
- Sheldon, Leslie E. (1988). "Evaluating ELT textbooks and Materials", *ELT Journal*, Vol. 42, No. 4.
- Skierso, Alexandra (1991). "Textbook selection and evaluation", In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453), Boston MA: Heinle and Heinle.
- Soodmand Afshar, Hassan (2007). "A critical evaluation of Interchange series (3rd edition) with a special focus on vocabulary strategies", *Research Journal in Humanities*, Vol. 8, No. 21.
- Soodmand Afshar, Hassan, Saeed Ketabi and Mansour Tavakoli (2009). "An investigation into good and poor Iranian EFL majors' vocabulary learning strategies", *TELL*, Vol. 3, No. 10.
- Sunderland, Jane, Maire Cowley, Fauziah Abdul Rahim, Christina Leontzakou and Julie Shattuck (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*, Vol. 11, No. 3.
- Tomlinson, Brian (2001). "Materials development" In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tucker, C. A. (1975). "Evaluating beginning textbooks", *English Teaching Forum*, Vol. 13.
- Yarmohammadi, Lotfollah (2002). "The evaluation of pre-university textbooks", *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, Vol. 18.

