

ارزیابی و تحلیل روان‌شناختی ادراک دانشجویان از کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی: مطالعه موردی مجموعه Merit

محمدشاهین تقدیمی^۱، امیر علی مازندران^۲، مولانا آریانپور^۳

چکیده

پژوهش‌های محدودی به بررسی ادراک فراگیران از عناصر فرهنگی کتاب‌های درسی انطباق‌یافته پرداخته‌اند که اغلب بر مجموعه‌هایی متمرکز بودند که به طور گسترده در نظام آموزشی استفاده می‌شوند. پژوهش حاضر به ارزیابی ادراک فراگیران از مجموعه Merit به‌عنوان نمونه‌ای از کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی که در مقیاس کوچک‌تر استفاده شده‌اند، پرداخت. برای بررسی نگرش شرکت‌کنندگان از جنبه‌های فرهنگی این مجموعه و همچنین تجربه و ادراک آنها، از رویکرد چندروشی استفاده شد. بیست و چهار شرکت‌کننده در هر دو فاز کمی و کیفی شرکت کردند. داده‌های کمی با بهره‌گیری از پرسشنامه ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی جمع‌آوری و با استفاده از آزمون تحلیل واریانس درون‌آزمودنی و تی وابسته تحلیل شد. نتایج نشان داد که

۱. استادیار، گروه مطالعات زبانی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران. ایمیل:

shahin@gmail.com

۲. استادیار، گروه علوم رفتاری، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) ایمیل:

mazandarani@live.com

۳. کارشناسی ارشد، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل:

molanaaryanpour@mail.com

از نظر شرکت‌کنندگان، «بافتارمندسازی محتوا» نسبت به زیرمقیاس‌های «درگیرسازی و بازخورد» و «فراگیر بودن و تنوع» نمره بالاتری داشت. داده‌های کیفی با استفاده از نظرسنجی کیفی جمع‌آوری و با روش تحلیل درون‌مایه‌ای با کدگذاری نهفته و با تمرکز بر جنبه‌های روانشناختی بررسی شد. تحلیل‌ها منجر به شناسایی شش درون‌مایه از جمله (۱) تقویت یادگیری با تکیه بر طرح‌واره‌های فرهنگی (۲) یادگیری چندرسانه‌ای فرهنگ (۳) بهره‌گیری از هویت اجتماعی - فرهنگی فراگیران (۴) آموزش صلاحیت میان‌فرهنگی (۵) کتاب درسی به عنوان موجودیتی بافتارمند شده (۶) برانگیختن عاطفه مثبت در فراگیران برای درگیرسازی آنها با محتوای فرهنگی شد که در سه درون‌مایه فراگیر با عناوین تفاهم فرهنگی، درگیرسازی شناختی - عاطفی و بافتارمندسازی محتوا مقوله‌بندی شد. در نهایت، یافته‌ها با استفاده از نظریه‌های روانشناسی شناختی و اجتماعی مورد بحث قرار گرفت و تلویحات نظری و عملی آنها بررسی شد.

کلیدواژه‌ها: ادراک، کتاب درسی، انطباق فرهنگی، آموزش زبان انگلیسی، تفاهم فرهنگی، درگیرسازی شناختی - عاطفی، بافتارمندسازی محتوا

Evaluation and Psychological Analysis of Students' Perceptions of Culturally Adapted English Language Teaching Textbooks: The Case of the MERIT Series

Mohammad Shahin Taghaddomi¹, Amir Ali Mazandarani², Maulana Aryanpour³

Abstract

Few studies have examined learners' perceptions of the cultural elements in adapted textbooks, often focusing on mainstream series. The present study investigated learners' perceptions of the Merit series, a recently introduced culturally adapted English language teaching textbook employed on a smaller scale. A multi-method approach was used to examine the participants' evaluations of the cultural aspects of the series, as well as their experiences and perceptions of using it. Twenty-four participants took part in both quantitative and qualitative phases. The quantitative data were collected using a Textbook Cultural Evaluation Questionnaire and analyzed using within-subjects analysis of variance and dependent t-test. The results showed that the participants evaluated "contextualization of content" higher than the "engagement and feedback" and "inclusiveness and diversity" subscales. The qualitative data were collected using a qualitative survey and analyzed using thematic analysis with latent coding, focusing on psychological aspects. The analyses led to the identification of six themes, including 1) enhancing learning by relying on cultural schemas 2) multimedia learning of culture 3) utilizing learners' socio-cultural identity 4) teaching intercultural competence 5) textbook as a contextualized entity, and 6) evoking positive emotion in learners to engage them with cultural content, which were, in turn, categorized into three superordinate themes: cultural understanding, cognitive-affective engagement, and

1. Assistant Professor, Department of Language Studies, Research Institute for Human Sciences Development (SAMT), Tehran, Iran. Email: shahin@gmail.com.

2. Assistant Professor, Department of Behavioral Sciences, Research Institute for Human Sciences Development (SAMT), Tehran, Iran. (Corresponding Author) Email: mazandarani@live.com

3. Master of Arts, Department of English Language Teaching, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: molanaaryanpour@mail.com

contextualization of content. Finally, the findings were discussed using cognitive and social psychology theories and their theoretical and practical implications were discussed.

Keywords: Perception, Textbook, Cultural adaptation, English language teaching, Cultural understanding, Cognitive-affective engagement, Contextualization of content

مقدمه

با توجه به عملکرد زبان انگلیسی به عنوان زبان میانجی^۱ در دنیای امروز و نقش تسهیل‌گر آن در ارتباطات میان فرهنگی، آموزش زبان انگلیسی اهمیت مضاعف پیدا کرده است. در برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی، کتاب درسی نقشی کلیدی ایفا می‌کند و از آن به عنوان برجسته‌ترین عنصر پس از مدرّس نام برده می‌شود (ویتا^۲، ۲۰۲۳). کتاب‌های درسی، به عنوان مهم‌ترین منبع برای عرضه محتوای آموزشی، نه تنها نقش مهمی در شکل‌گیری توانش زبانی و موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان ایفا می‌کنند (لی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴)، بلکه عنصری حیاتی در راستای ارتقاء توانش اجتماعی - فرهنگی آنها نیز به شمار می‌آیند (لیونگ^۴، ۲۰۲۴). برخی معتقدند کتاب‌های درسی استانداردسازی شده و بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی تضمین‌کننده ثبات در برنامه درسی هستند و منجر به یک فرصت و تجربه یادگیری یکسان و یکدست از سوی زبان‌آموزان بدون توجه به موقعیت جغرافیایی آنها می‌شوند (ریچاردز^۵، ۲۰۱۴). علاوه بر این، ادعا می‌شود از آنجا که این کتاب‌ها معمولاً توسط متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی تهیه می‌شوند، به‌روزترین شیوه‌های آموزشی و یافته‌های زبان‌شناختی و روان‌شناختی در آنها لحاظ شده است (دیویدووا^۶، ۲۰۱۷). با وجود این، پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد علی‌رغم مزیت‌های متعدد و استفاده گسترده از کتاب‌های بین‌المللی، این چنین کتاب‌ها ممکن است فاقد ظرافت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی لازم برای ایجاد یک محیط یادگیری واقعاً مؤثر باشند (شین^۷ و همکاران، ۲۰۱۱؛ عبدالرحیم و همکاران، ۲۰۱۹). به حاشیه راندن و عدم بازنمایی مناسب برخی فرهنگ‌ها، ساده‌انگاری و یکدست‌سازی نامناسب فرهنگی، عدم رعایت تناسب در ارائه محتوای مربوط به فرهنگ‌های بومی، عدم آگاهی و توجه به فرهنگ مخاطبان کتاب، بازنمایی تک‌فرهنگی و برخورد سطحی با فرهنگ‌های غیر از فرهنگ غربی از جمله مسائلی است که پژوهش‌های پیشین به آنها اشاره کرده‌اند (آریاوان^۸ و همکاران، ۲۰۲۲؛

-
1. lingua franca
 2. Vitta
 3. Li
 4. Leung
 5. Richards
 6. Davydova
 7. Shin
 8. Ariawan

تاج‌الدین و پاکزادیان^۱، ۲۰۲۰؛ کِلِس و یازان، ۲۰۲۳). از این رو، این گونه کتاب‌ها اغلب نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای فرهنگی و شناختی فراگیران در بافت‌های مختلف و خاص باشند و چشم‌پوشی بر این چنین مسائل می‌تواند رشد صلاحیت ارتباطی درون‌فرهنگی^۲ و در امتداد آن صلاحیت ارتباطی میان‌فرهنگی^۳ زبان‌آموزان را با مشکل مواجه کند (جلالیان دقیق^۴، ۲۰۱۹). در مقابل، محتوای آموزشی انطباق‌یافته فرهنگی می‌تواند از چنین مسائلی پیشگیری کند و با ایجاد هماهنگی با پیشینه زبان‌آموزان، تجربه یادگیری جذاب‌تر و معناداری را به همراه داشته باشد (کیم^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهش‌های پیشین در حوزه آموزش زبان انگلیسی نیز حاکی از آن است که استفاده از کتاب‌های درسی بومی که منطبق با زمینه‌های فرهنگی زبان‌آموزان هستند، می‌تواند انگیزه، یادگیری و به یادسپاری مطالب آموخته‌شده و همچنین صلاحیت ارتباطی میان‌فرهنگی آنها را بهبود بخشد (مرادی‌مقدم و تیرناز^۶، ۲۰۲۲؛ ویتا، ۲۰۲۳). در عین حال، موفقیت هر برنامه‌درسی وابسته به شنیده شدن صدای تمامی گروه‌های ذی‌نفع از جمله فراگیران است که سطح خرد را تشکیل می‌دهند. در غیر اینصورت، احتمال آن می‌رود که برداشت‌های مختلف و حتی متناقضی از اهداف دوره و عناصر اصلی آن از جمله کتاب درسی صورت پذیرد که خود تهدیدی جدی برای انسجام آن برنامه‌درسی به شمار می‌آید (گلتورن^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). در حوزه برنامه‌ریزی آموزش زبان نیز که به عنوان زیرشاخه‌ای از سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی به حساب می‌آید، اهمیت این مساله کاملاً مشهود است. در سال‌های اخیر در سطوح بین‌المللی و بومی، در کنار پژوهش‌های بالا به پایین، مطالعات داده-محوری انجام شده است که به دنبال شنیده شدن صدای گروه‌های ذی‌نفع در سطوح پایین‌تر به امید لحاظ آنها در بازنگری برنامه‌ریزی آموزش زبان و کتاب‌های درسی به عنوان عنصری اصلی در امر آموزش بوده‌اند (تقدمی، ۱۴۰۰؛ حمید و جهان^۸، ۲۰۲۱؛ هارکلاو و یانگ^۹، ۲۰۲۰). تجزیه و تحلیل ادراک زبان‌آموزان از منظر دیگری نیز اهمیت دارد. از آنجا که از

1. Tajeddin & Pakzadian
2. intracultural competence
3. intercultural competence
4. Abdul Rahim & Jalalian Daghigh
5. Kim
6. Morady Moghaddam & Tirnaz
7. Glatthorn
8. Hamid & Jahan
9. Harklau & Yang

ادراک به عنوان پنجره‌ای به نحوه دریافت و تفسیر افراد از اطلاعات پیرامون یاد می‌شود، تجزیه و تحلیل آن می‌تواند جنبه‌های مختلفی از پردازش شناختی یادگیرندگان را آشکار کند (ساچل و همکاران، ۲۰۲۵). با بررسی چگونگی درک زبان‌آموزان از محرک‌های مختلف - مانند نشانه‌های بصری، درون‌دادهای شنیداری، ساختارهای زبانی و غیره - پژوهشگران می‌توانند بینش‌هایی در مورد توجه، تشخیص الگو و استراتژی‌های پردازش اطلاعات آنها کسب کنند و سوگیری‌ها یا شکاف‌های پردازشی احتمالی برخاسته از دانش قبلی یا زمینه‌های فرهنگی را شناسایی کنند (پلیسر - سانچز و همکاران، ۲۰۲۰).

از آنجا که اذعان به تقویت آگاهی فرهنگی در برنامه‌دروسی آموزش زبان انگلیسی، در کنار کمک به بهبود مهارت‌های زبانی، منجر به ارتقاء صلاحیت میان‌فرهنگی نیز می‌شود و با رفع موانع فرهنگی به زبان‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا در بافت‌های فرهنگی و زبانی مختلف مؤثرتر ارتباط برقرار کنند (بایرام^۱، ۲۰۲۱)، در سال‌های اخیر توجه چشم‌گیری به عنصر فرهنگ در آموزش زبان شده است. علی‌رغم مطالعات متعدد در زمینه ارزیابی فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان در سطح بین‌المللی در کشورهای مختلف (برای نمونه، گائو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ هووا^۳ و همکاران، ۲۰۲۴)، تعداد مطالعاتی که به بررسی ادراک زبان‌آموزان از جنبه فرهنگی این گونه کتاب‌ها پرداخته‌اند، محدود است (برای نمونه، دیویدسون و لیو^۴، ۲۰۲۰). در ایران نیز مطالعاتی در راستای بررسی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی (آزادسرو^۵ و همکاران، ۲۰۱۵؛ رشیدی و قاعدشرفی^۶، ۲۰۱۵؛ عامریان و تاج‌آبادی^۷، ۲۰۲۰) و بومی (احمدآبادی و آزاد^۸، ۲۰۲۳؛ درخشان^۹، ۲۰۲۴؛ بناروی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳) انجام شده است. با وجود این، تعداد پژوهش‌هایی که به بررسی ادراک زبان‌آموزان از جلوه عناصر فرهنگی در کتاب‌های درسی، مخصوصاً موارد بومی انطباق‌یافته فرهنگی پردازند، بسیار اندک است (صادقی و سپاهی، ۲۰۱۸). در عین حال، پژوهش‌های پیشین که به بررسی کتاب‌های درسی بومی

-
1. Byram
 2. Gao
 3. Hua
 4. Davidson & Liu
 5. Azadsarv
 6. Rashidi & Ghaedsharafi
 7. Amerian & Tajabadi
 8. Ahmadabadi & Azad
 9. Derakhshan
 10. Banaruee

انطباق‌یافته فرهنگی پرداخته‌اند، همگی متمرکز بر مجموعه‌هایی مانند Prospect و Vision بوده‌اند که در جریان اصلی سیستم آموزشی کشور مورد استفاده قرار گرفته‌اند و به نظر می‌آید تا کنون هیچ پژوهشی بر روی مجموعه‌ای مانند Merit که به‌تازگی در مقیاس کوچک‌تر و در سطح مدارس برتر کشور مورد استفاده قرار گرفته است، انجام نشده است. این مساله در شرایطی رخ داده است که اسپالسکی (۲۰۱۲)، پژوهشگر برجسته و صاحب‌نظر در حوزه سیاست‌گذاری زبانی و آموزشی، تاکید دارد، مطالعات مربوط به این حوزه نباید محدود به سطوح کلان باشد و می‌تواند در هر جامعه گفتمانی مورد بررسی قرار گیرد. بالدوف (۲۰۰۵، ص ۵۲) نیز با اتخاذ دیدگاهی مشابه عنوان کرده است که مطالعات مربوط به سیاست‌گذاری زبانی و آموزشی باید از "تمرکز انحصاری بر مشکلات زبانی در مقیاس بزرگ" فاصله بگیرد و به "مسائل زبانی در بافت‌های کوچکتر و روزمره تر، از جمله مشاغل و مدارس" نیز توجه داشته باشد. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر خواهد کوشید تا به ارزیابی ادراک زبان‌آموزان از مجموعه کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی Merit بپردازد و به طور مشخص، به پرسش‌های پژوهشی زیر پاسخ دهد. زبان‌آموزان ایرانی جنبه‌های فرهنگی مجموعه آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی Merit را چگونه ارزیابی می‌کنند؟ زبان‌آموزان ایرانی چگونه تجربه و ادراک خود را از مجموعه آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی Merit توصیف می‌کنند؟

روش

از رویکرد پژوهشی چندروشی^۱ برای پاسخ‌گویی به دو پرسش پژوهشی راجع به ارزیابی شرکت‌کنندگان از جنبه‌های فرهنگی مجموعه آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی Merit و همچنین تجربه و ادراک آنها از استفاده از این مجموعه، بهره گرفته شد. فاز کمی پژوهش مبتنی بر گردآوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه بود و فاز کیفی آن از طریق زمینه‌یابی کیفی انجام شد.

شرکت‌کنندگان

انتخاب شرکت‌کنندگان به صورت هدفمند و پس از مشورت گرفتن از دو استاد در تهران

1. multi-method research design

صورت گرفت که این مجموعه را تدریس کرده بودند و مراکزی را می‌شناختند که در آنها برای آموزش زبان انگلیسی از این مجموعه استفاده می‌شد. معیارهای ورود شامل افرادی بود که حداقل به مدت ۳ ماه در حال یادگیری زبان انگلیسی از طریق مجموعه Merit بودند و در عین حال حداقل با یک مجموعه آموزش زبان بین‌المللی و بومی به جز مجموعه Merit آشنایی داشتند. آشنایی با مجموعه‌های دیگر از این نظر ضروری بود که امکان مقایسه را برای شرکت‌کنندگان ایجاد می‌کرد. در مجموع ۲۴ نفر در این پژوهش شرکت کردند که همگی آنها مرد و دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل مدرسه‌ای ممتاز بودند. مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. شایان ذکر است که تمامی شرکت‌کنندگان هم در مرحله کمی و هم در مرحله کیفی پژوهش شرکت کردند.

جدول ۱..... مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش

شاخص‌ها	آماره‌ها
دامنه سنی	۲۱ تا ۵۵ سال (میانگین = ۲۸ سال؛ انحراف استاندارد = ۸/۵۹۷)
سطح زبان	مبتدی: ۱۶/۷٪، متوسط: ۵۴/۲٪، پیشرفته: ۲۹/۲٪
سطح تحصیلات	کارشناسی: ۵۴/۲٪، کارشناسی ارشد: ۲۹/۱٪، دکتری: ۱۶/۷٪
تجربه استفاده از	۳-۶ ماه: ۱۶/۷٪؛ ۷-۱۲ ماه: ۵۰٪، ۱۳-۱۸ ماه: ۱۲/۵٪، >۱۸: ۲۰/۸٪

Merit

ابزار پژوهش و روش گردآوری داده‌ها

ابزار کمی پژوهش پرسشنامه‌ای ۲۵ سوالی برگرفته از چک‌لیست روایی‌یابی شده ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی تقدیمی و مازندرانی (۱۴۰۳) بود که در پنج بُعد بازنمایی فرهنگ، بافتارمندسازی محتوا، فراگیری و تنوع، درگیرسازی و بازخورد و ملاحظات اخلاقی سازمان‌دهی شد تا دیدگاه شرکت‌کنندگان را راجع به جنبه‌های مختلف فرهنگی مجموعه Merit مورد ارزیابی قرار دهد. پرسشنامه با بهره‌گیری از پلتفرم «گوگل داکس» به آدرس بین شرکت‌کنندگان توزیع و از آنها خواسته شد تا دیدگاه‌های خود را در مقیاس لیکرت ۰ تا ۴ بیان کنند به گونه‌ای که ۰ به معنای «ناموجود» و ۴ به معنای «عالی» بود. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق نظرات متخصصان در پژوهش‌های پیشین ارزیابی شد. پایایی پرسشنامه نیز به شیوه بررسی همگنی درونی و با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی شد. مقدار آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۴۸ و برای زیرمقیاس‌ها

بین ۰/۶۱۱ تا ۰/۸۴۰ بود. داده‌های کیفی نیز با استفاده از نظرسنجی کیفی و به شیوه حضوری جمع‌آوری شد. با هماهنگی قبلی، تمامی شرکت‌کنندگان در بهمن ماه سال ۱۴۰۳ طی یک جلسه در مدرسه حضور پیدا کردند و نسخه کتبی سوالات (جدول ۲) در اختیار آنها قرار گرفت تا در مدت زمان ۶۰ دقیقه به سوالات پاسخ دهند. پیش از شروع به پاسخگویی، دو پژوهشگر اول توضیحاتی را راجع به هدف پژوهش ارائه و از شرکت‌کنندگان درخواست کردند در حین پاسخگویی کاملاً بر جنبه‌های فرهنگی مجموعه Merit متمرکز باشند، در حد امکان آن را با مجموعه‌های دیگر مقایسه کنند و از مثال‌های عینی برای تبیین دیدگاه‌های خود استفاده کنند. دستورالعمل‌های اخلاقی در هر دو فاز پژوهش رعایت شدند. در بخش اولیه پرسشنامه رضایت کامل از تمامی شرکت‌کنندگان اخذ و اطمینان خاطر داده شد هویت و پاسخ‌های آنها محفوظ و محرمانه نگه داشته خواهد شد. در ابتدای اجرای نظرسنجی‌های کیفی نیز همین روند توسط دو پژوهشگر اول تکرار شد.

جدول ۲.... پرسش‌های نظرسنجی کیفی برای ارزیابی تجربه و ادراک شرکت‌کنندگان از مجموعه آموزش زبان انگلیسی انطباق‌یافته فرهنگی Merit

- چه تجربه‌ای از استفاده از مجموعه Merit داشتید؟
 چه نقاط قوتی در این کتاب‌ها مشاهده کردید؟
 چه نقاط ضعفی در این کتاب‌ها مشاهده کردید؟
 چه پیشنهادهایی برای بهبود این مجموعه دارید؟
 اگر نکته پایانی دارید بیان کنید.

روش تجزیه و تحلیل

برای پاسخ به پرسش کمی پژوهش، در ابتدا مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس درون‌آزمودنی مورد بررسی قرار گرفت. سپس از این آزمون برای مقایسه میانگین ابعاد پنج‌گانه فرهنگی استفاده شد. در پایان، از آزمون بونفرونی به منظور اجرای مقایسه‌های پس‌تبعی بهره گرفته شد. مقایسه زوجی میان زیرمقیاس‌های چک‌لیست نیز با بهره‌گیری از آزمون تی وابسته^۱ اجرا شد. در بخش کیفی نیز از روش تحلیل درون‌مایه‌ای با کدگذاری

1. dependent t-test

نهفته^۱ با تمرکز بر جنبه‌های روان‌شناختی داده‌های جمع‌آوری شده استفاده شد. این روش به ویژه برای کاوش در پدیده‌های پیچیده و به دست آوردن درک عمیق‌تر از تجربه‌ها و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان مفید است. برخلاف تحلیل درون‌مایه‌ای با کدگذاری آشکار^۲، که بر محتوای آشکار تمرکز دارد، این روش در جست‌وجوی کشف معانی و الگوهای ضمنی است که ممکن است در ابتدا آشکار نباشند و به همین جهت در شناسایی و تفسیر درون‌مایه‌های بنیادین کاربرد دارد (براون و کلارک، ۲۰۲۱). در ابتدا تمامی مراحل تحلیل، از کدگذاری تا استخراج درون‌مایه‌های اصلی و فرعی، توسط نویسنده دوم انجام شد. در ادامه و به منظور حصول اطمینان از اعتبار بین ارزیابان، نویسنده اول تمامی مراحل را مجدد ارزیابی کرد. در انتها و طی دو جلسه نود دقیقه‌ای موارد مورد اختلاف مورد بازبینی قرار گرفت و توافق صورت گرفت. مقبولیت داده‌ها از طریق هماهنگ‌سازی درون‌مایه‌ها با نقل قول‌ها و اعتمادپذیری از طریق واریانس‌های بین کدگذاران تضمین شد. سرانجام، اطمینان‌پذیری از طریق بازبینی کدها با شرکت‌کنندگان منتخب بررسی و انتقال‌پذیری از طریق ارائه توصیف‌های غنی و پرمایه حاصل شد.

یافته‌ها

یافته‌های کمی

یافته‌های به دست آمده از چک‌لیست ارزیابی فرهنگی در پنج زیرمقیاس ارائه می‌شود: الف) بازنمایی فرهنگ؛ ب) بافتارمندسازی محتوا؛ پ) فراگیر بودن و تنوع؛ ت) درگیرسازی و بازخورد؛ و ث) ملاحظات اخلاقی. حداکثر نمره کل برای هر زیرمقیاس ۲۰ نمره و برای هر گویه ۴ نمره است. میانگین‌ها و انحراف استاندارد‌ها درون پرانتز ذکر شده‌اند.

الف) بازنمایی فرهنگ

از نظر شرکت‌کنندگان در مجموعه Merit موضوع بازنمایی فرهنگ‌ها تا حد زیادی رعایت شده بود ($2/96 \pm 17/33$). میانگین‌ها و انحراف استاندارد‌های گویه‌های مربوط به

1. thematic analysis with latent coding
2. thematic analysis with manifest coding

بازنمایی فرهنگی‌ها بدین قرار بود: ۱-۱ بازنمایی توأم با احترام ارزش‌ها ($۳/۷۵ \pm ۰/۴۴$)؛ ۱-۲ بازنمایی قومیت‌ها ($۲/۸۸ \pm ۱/۲۳$)؛ ۱-۳ تناسب بازنمایی ملی و بین‌المللی ($۳/۵۴ \pm ۰/۷۸$)؛ ۱-۴ اجتناب از کلیشه‌ها ($۳/۵۸ \pm ۰/۵۸$)؛ ۱-۵ بازنمایی چندرسانه‌ای عناصر فرهنگی برای درک بهتر آنها ($۳/۵۸ \pm ۰/۶۵$). بنابراین، در این زیرمقیاس، مجموعه Merit از نظر شرکت‌کنندگان در زمینه بازنمایی توأم با احترام به ارزش‌ها بالاترین امتیاز و در زمینه گنجاندن صدای اقلیت‌ها کمترین امتیاز را به دست آورد.

ب) بافتارمندسازی محتوا

شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که در مجموعه Merit، محتواها به شکل بسیار مناسبی با بافت اجتماعی - فرهنگی ایران انطباق یافته است ($۱۸/۱۳ \pm ۲/۵۱$). میانگین‌ها و انحراف استانداردهای گویه‌های زیرمجموعه بافتارمندسازی محتوا بدین قرار بودند: ۱-۲ انعکاس بافت فرهنگی - اجتماعی ($۳/۶۳ \pm ۰/۵۸$)؛ ۲-۲ ارائه زمینه‌های تاریخی - فلسفی ($۰/۷۸ \pm ۳/۵۰$)؛ ۲-۳ عدم تحمیل هژمونی غربی ($۳/۹۲ \pm ۰/۲۸$)؛ ۲-۴ توضیحات فرهنگی مضاعف ($۳/۴۶ \pm ۰/۷۲$)؛ و ۲-۵ گنجاندن نمونه‌های فرهنگی ($۳/۶۳ \pm ۰/۸۸$). بنابراین، کتاب Merit در همه شاخص‌های مربوط به بافتارمندسازی محتوا به ویژه «عدم تحمیل هژمونی غربی» از شرکت‌کنندگان ارزیابی مثبتی دریافت کرد.

پ) فراگیر بودن و تنوع

شرکت‌کنندگان مجموعه Merit را از نظر فراگیر بودن و در نظر گرفتن تنوع فرهنگی مخاطبان تا حدی مثبت ارزیابی کردند ($۱۶/۶۳ \pm ۳/۳۹$). میانگین‌ها و انحراف استانداردهای به‌دست آمده برای هر یک از شاخص‌های این زیرمقیاس به قرار زیر بود: ۱-۳ گنجاندن دیدگاه‌های اقلیت‌های فرهنگی ($۲/۸۳ \pm ۱/۱۳$)؛ ۲-۳ استفاده از تصاویر تنوع فرهنگی ($۰/۷۲ \pm ۳/۴۲$)؛ ۳-۳ محتوای قابل درک برای پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت ($۳/۶۳ \pm ۰/۴۹$)؛ ۳-۴ استفاده از مثال‌ها و روایت‌های فرهنگی متنوع ($۳/۴۶ \pm ۰/۷۲$)؛ و ۳-۵ آموزش صلاحیت میان‌فرهنگی ($۳/۲۹ \pm ۱/۱۲$). بنابراین، از دیدگاه شرکت‌کنندگان مجموعه Merit در شاخص‌های مربوط به فراگیر بودن و تنوع ارزیابی‌های متنوعی را دریافت کرد، به طوری که کمترین نمره برای گنجاندن دیدگاه‌های اقلیت‌های فرهنگی و بیشترین نمره مربوط به ارائه محتوای قابل درک برای مخاطبان دارای پیشینه‌های متفاوت فرهنگی به دست آمد.

ت) درگیری‌سازی و بازخورد

از نگاه شرکت‌کنندگان، در حوزه درگیری‌سازی و دریافت بازخورد فرهنگی، مجموعه Merit تا حدی موفق بوده است ($2/20 \pm 15/79$). میانگین‌ها و انحراف استانداردهای امتیازهای هر یک از شاخص‌های مربوط به درگیری‌سازی و بازخورد بدین صورت به دست آمد: ۴-۱ گنجاندن فعالیت‌هایی برای تأمل درباره موضوعات فرهنگی ($3/17 \pm 0/92$)؛ ۴-۲ در نظر گرفتن فعالیت‌هایی برای در میان گذاشتن تجربه‌های فرهنگی ($3/33 \pm 1/12$)؛ ۴-۳ تقویت آگاهی و تأمل درباره هویت فرهنگی خود ($3/38 \pm 1/12$)؛ ۴-۴ در نظر گرفتن پیشنهادهای فرهنگی در نسخه مدرس ($3/04 \pm 1/16$)؛ و ۴-۵ دریافت بازخورد از مدرسان و فراگیران ($2/88 \pm 1/19$). بنابراین، از دیدگاه شرکت‌کنندگان، در حوزه درگیری‌سازی و بازخورد مجموعه Merit مناسب ارزیابی شد؛ با این حال، از نظر آنها دو شاخص، یعنی گنجاندن پیشنهادهای دستورالعمل‌هایی برای آموزش منطبق با فرهنگ در نسخه راهنمای مدرس، و همچنین در نظر گرفتن سازوکاری برای دریافت بازخورد فرهنگی نیاز به بهبود دارند.

ث) ملاحظات اخلاقی

شرکت‌کنندگان این پژوهش، مجموعه Merit را از لحاظ در نظر گرفتن اصول اخلاقی بسیار موفق ارزیابی کردند ($2/20 \pm 17/71$). میانگین‌ها و انحراف استانداردهای نمره گویه‌های زیرمجموعه ملاحظات اخلاقی بدین قرار بود: ۵-۱ رعایت استانداردهای اخلاقی جهان‌شمول ($3/79 \pm 0/41$)؛ ۵-۲ به چالش کشیدن نابرابری‌های فرهنگی ($2/83 \pm 1/24$)؛ ۵-۳ آموزش مستقیم توجه به تنوع و تفاوت‌های فرهنگی ($3/29 \pm 0/75$)؛ ۵-۴ عدم تعارض محتوا با هنجارهای فرهنگی ($3/92 \pm 0/28$)؛ و ۵-۵ توجه به مسائل حساسیت‌برانگیز فرهنگی در تصاویر ($3/88 \pm 0/34$). بنابراین، از دیدگاه شرکت‌کنندگان، در مجموعه Merit ملاحظات اخلاقی به ویژه در زمینه توجه عدم تعارض محتواها و تصاویر با هنجارها رعایت شده بود، اما در زمینه به چالش کشیدن نابرابری‌های فرهنگی می‌توان این مجموعه را بهبود بخشید.

جمع‌بندی بخش کمی

به طور کلی مجموعه Merit از نظر ملاک‌های ارزیابی هنجاری نمره بالایی را به دست

آورد (۱۳/۸۲ ± ۸۵/۵۸ از ۱۰۰ نمره). نتایج تحلیل واریانس درون‌آزمودنی نشان داد که بین زیرمقیاس‌های چک‌لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی تفاوت معناداری وجود داشت ($F = ۸/۳۶$ ؛ $P < ۰/۰۰۱$). در مقایسه‌های زوجی با استفاده از آزمون تی وابسته مشخص شد که از نظر شرکت‌کنندگان «بافتارمندسازی محتوا» به شکل معناداری نمره بالاتری از زیرمقیاس «درگیرسازی و بازخورد» ($t = ۳/۹۸$ ؛ $P < ۰/۰۰۱$) و فراگیر بودن و تنوع ($t = ۳/۶۰$ ؛ $P < ۰/۰۱$) را به دست آورد.

یافته‌های کیفی

تحلیل کیفی دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان شش درون‌مایه اصلی را آشکار کرد: (۱) تقویت یادگیری با تکیه بر طرح‌واره‌های فرهنگی؛ (۲) بهره‌گیری از هویت اجتماعی - فرهنگی فراگیران؛ (۳) یادگیری چندرسانه‌ای فرهنگ؛ (۴) برانگیختن عاطفه مثبت در فراگیران برای درگیرسازی آنها با محتوای فرهنگی؛ (۵) کتاب درسی به عنوان موجودیتی بافتارمند شده؛ و (۶) آموزش صلاحیت میان‌فرهنگی. سپس، این شش درون‌مایه در سه حوزه کلی گروه‌بندی شدند: (الف) تفاهم فرهنگی (شامل درون‌مایه ۱ و ۲)؛ (ب) درگیرسازی شناختی - عاطفی (شامل درون‌مایه ۳ و ۴)، و بافتارمندسازی یادگیری (شامل درون‌مایه ۵ و ۶)

درون‌مایه ۱: تقویت یادگیری با تکیه بر طرح‌واره‌های فرهنگی

این درون‌مایه نحوه سازماندهی و تفسیر یادگیرندگان از اطلاعات جدید را از طریق چارچوب‌ها یا طرح‌واره‌های ذهنی از پیش موجود توصیف می‌کند. بر اساس این درون‌مایه، افراد دارای ساختارهای ذهنی سازمان‌یافته‌ای هستند که به آنها در تفسیر، سازماندهی و ذخیره اطلاعات کمک می‌کند. در همین راستا، نظرات بسیاری از شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که وقتی متون، تصاویر و تمرین‌های کتاب درسی با دانش فرهنگی از پیش موجود فراگیران همسو باشند، درک و حفظ مطالب برای آنها آسان‌تر می‌شود. برای مثال، هنگامی که فراگیران عناصر فرهنگی آشنا مانند اشاره به عید نوروز، لباس‌های محلی یا شخصیت‌های تاریخی بومی را در منابع درسی خود می‌بینند، طرح‌واره‌های از پیش موجود آنها فعال می‌شود و این موضوع باعث می‌شود که آموخته‌های جدید آنها به شکل آسان‌تری با دانش قبلی‌شان ترکیب شود. در این راستا شرکت‌کننده ۶ اظهار کرد: برای

فهمیدن مفاهیم احتیاجی به دانستن مفهوم دیگری که خاستگاه آن فرهنگ دیگری باشد، نیست. تصاویر بسیار زیاد از محیط طبیعی یا محیط اجتماعی کشورمان است که این مطلب درک مبانی درسی را - از آن جهت که برای فهمیدن آن احتیاج به دانستن چیزی از قبل باشد - نمی‌کند. این فعال‌سازی دانش قبلی بار شناختی فراگیران را کاهش می‌دهد و باعث عمیق‌تر شدن یادگیری آنها می‌شود، زیرا اطلاعات جدید به راحتی با چارچوب‌های ذهنی تثبیت‌شده قبلی پیوند می‌خورند. بنابراین، بر اساس این درون‌مایه، مواد آموزشی و مطالبی که با فرهنگ زیسته افراد تناسب بیشتری داشته باشد، در امر آموزش نیز مؤثرتر خواهند بود. از آنجایی که این دسته از منابع درسی، از تجربه‌های زندگی فراگیران استفاده می‌کنند، به فراگیران کمک می‌کنند که با تصویرسازی ذهنی مطالب، آنها را با راحتی بیشتری به خاطر بسپارند. همین نکته در اظهارات شرکت‌کننده ۱۰ مشخص است: «به صورت کلی متون، تصاویر و تمارین متناسب با فرهنگ ایران تنظیم شده است. این موضوع فرایند یادگیری را تسهیل نموده و باعث ماندگاری بیشتر مطالب در ذهن فراگیران می‌گردد». از طرف دیگر، زمانی که مواد آموزشی با طرح‌واره‌های موجود فرد مطابقت نداشته باشد، منجر به سردرگمی یا افزایش بار شناختی می‌شود. در همین زمینه، چندین شرکت‌کننده اشاره کردند که وقتی کتاب‌های درسی محتوایی را ارائه می‌دهند که از نظر فرهنگی ناسازگار یا بیش از حد مطابق با فرهنگ انگلیسی - آمریکایی است، یادگیرندگان برای درک مطالب آن یا ارتباط با آن با چالش روبرو می‌شوند.

درون‌مایه ۲: بهره‌گیری از هویت اجتماعی - فرهنگی فراگیران

بسیاری از شرکت‌کنندگان تأکید کردند که محتوای فرهنگی کتاب‌های Merit باعث می‌شود که احساس تعلق و ارزشمندی پیدا کنند. طراحی این مجموعه باعث می‌شود که فراگیران احساس کنند که هویت فرهنگی‌شان در منبع درسی مورد استفاده منعکس شده است. و این امر، به نوبه خود هویت فرهنگی آنها را تقویت می‌کند. به عنوان مثال، شرکت‌کننده شماره ۱۶ خاطرنشان کرد: متن‌ها اینطور به نظر می‌رسد که برای ایرانی‌ها نوشته شده است و هویت ملی - اسلامی را به طور غیر مستقیم بیان می‌کند ... کتاب معلوم است که با ذات‌ه و فهم مخاطب ایرانی نوشته شده و به راحتی قابل فهم است ... به نظر من مهم‌ترین جنبه کتاب Merit آن است که زبان آموزی با ضدفرهنگ همراه نیست ... از اشعار حافظ، سعدی، کلام بزرگان، کلام ائمه، سرآمدان روزگار در کتاب یاد شد. این

پاسخ نشان می‌دهد که وقتی فراگیران با نمادهای فرهنگی آشنا همچون اشعار حافظ یا کلام بزرگان مذهبی و ملی مواجه می‌شوند، پیوند عمیقی را با میراث فرهنگی خود احساس می‌کنند. بنابراین، استفاده از این عناصر نه تنها فرآیند یادگیری را با زندگی افراد مرتبط‌تر می‌سازد، بلکه احساس ارزشمندی یادگیرندگان را نیز افزایش می‌دهد. به همین ترتیب، شرکت‌کننده ۱۹ اظهار کرد: متن‌های این کتاب شامل بناهای تاریخی ایران، مناسبت‌های ملی - مذهبی در ایران، سخن بزرگان دنیا و ملی می‌باشد ... در تمرین‌ها هم اتمسفر کتاب به گونه‌ای طراحی شده که شما اصلاً احساس مواجهه با یک کتاب غربی را ندارید و حس کتاب، کاملاً ایرانی است. اظهارات این شرکت‌کننده، بیانگر آن است که انعکاس مداوم ارزش‌های فرهنگی بومی در این اثر فضایی را ایجاد می‌کند که در آن یادگیرندگان احساس می‌کنند که هویت فرهنگی آن‌ها نه تنها تایید، بلکه از آن تجلیل نیز می‌شود. این نوع از منابع درسی فراگیران را تشویق می‌کنند تا زبان را نه تنها به عنوان مجموعه‌ای از قوانین انتزاعی، بلکه به عنوان ابزاری پویا که عمیقاً با تجربه‌های زندگی و هنجارهای اجتماعی آن‌ها در هم تنیده است در نظر بگیرند. علاوه بر این، با همسو کردن آموزش زبان با مضامین فرهنگی، کتاب‌های درسی می‌توانند احساس ازخودبیگانگی را به حداقل برسانند. برعکس، اگر کتاب‌های درسی مخاطبان را دائماً در معرض عناصر فرهنگی خارجی قرار دهند می‌توانند احساس غریبگی را در فراگیران برانگیزانند. با انعکاس واقعیت‌های فرهنگی زبان آموزان، کتاب درسی به ابزاری قدرتمند برای اکتساب زبان خارجی و در عین حال، تأیید هویت شخصی فراگیران تبدیل می‌شود.

درون‌مایه ۳: یادگیری چندرسانه‌ای فرهنگ

براساس دیدگاه شرکت‌کنندگان، در مجموعه Merit استفاده از تصاویر در کنار مطالب نوشتاری به انطباق فرهنگی و بومی‌سازی این منبع آموزشی زبان انگلیسی کمک کرده است. بر این اساس، هنگامی که متن‌های مرتبط با فرهنگ با تصاویری که به دقت انتخاب شده‌اند همراه می‌شوند، یادگیری و یادآوری مفاهیم زبان انگلیسی و همچنین مضامین فرهنگی آسان‌تر می‌شود، زیرا با این کار، اطلاعات هم به صورت بصری و هم به صورت کلامی رمزگردانی می‌شوند. شرکت‌کننده ۵ در این باره نوشت: نکته بعدی، هماهنگی بسیار بالای تصاویر و متون بود. در صفحات متعددی با تصاویری روبرو می‌شویم که خودش پیش از خواندن متن با تو حرف می‌زند؛ تصاویری که در آن ضمن حفظ اصالت

محتوا، فرهنگ آشنای ایرانی نیز در آن نهفته است. تصاویری که فرهنگ ایرانی را در خود دارد و همزمان ذیل یک متن انگلیسی می‌باشد. در همین زمینه، بسیاری از شرکت‌کنندگان تأکید کردند که تصاویر متناسب با فرهنگ در مجموعه Merit، مانند تصاویری که منعکس‌کننده آداب و رسوم سنتی ایرانی یا صحنه‌هایی از زندگی آنها هستند باعث تقویت محتوای متنی در ذهن آنها شده است. بنابراین، استفاده از تصاویری که از لحاظ فرهنگی معنادار باشد نه تنها توجه فراگیران را به خود جلب می‌کند، بلکه با بافتمان‌سازی محتوای آموزشی متناسب با پیش‌زمینه فرهنگی فراگیران، تجربه یادگیری چندرسانه‌ای را تقویت و غنی می‌سازد. شرکت‌کننده ۱۵ بدین ترتیب بر این نکته تأکید کرد: «تصاویر این کتاب با دقت بالا و حساسیت انتخاب شده تا گویای متن‌ها و درس باشد. کاملاً مشخص هست که با دقت بالا کشیده شده. مثل تصویر بازار که گویای فرهنگ داخلی است». این دیدگاه‌ها، رویکرد طراحان مجموعه Merit برای ادغام مضامین فرهنگی با یادگیری زبان انگلیسی و به طور خاص استفاده از تصاویر بومی‌سازی شده در این مجموعه را تأیید می‌کنند، و نشان می‌دهند که وقتی محتوای فرهنگی علاوه بر متن به شیوه‌ای بصری ارائه می‌شود، منجر به یادآوری بیشتر، درک عمیق‌تر و تجربه یادگیری درگیرکننده‌تر می‌شود.

درون‌مایه ۴: برانگیختن عاطفه مثبت در فراگیران برای درگیرسازی آنها با

محتوای فرهنگی

بسیاری از شرکت‌کنندگان به پاسخ‌های عاطفی مثبتی اشاره کردند که مواجهه‌شان با محتوای فرهنگی مجموعه Merit در آنها برانگیخت. این اظهارات حاکی از آن است که قرار گرفتن مکرر و مثبت با محتواهای فرهنگی مثبت در کتاب‌های درسی باعث ایجاد واکنش‌های عاطفی مثبت هم‌نسبت به محتوای آموزشی و هم‌نسبت به مضامین فرهنگی می‌شود. از طرف دیگر، استفاده از تصویرپردازی‌های زیبا، متون جذاب فرهنگی و همچنین روایت‌های برگرفته از سنت‌های فرهنگی باعث می‌شود یادگیرندگان نگرش مثبتی به آنها پیدا کنند. در همین زمینه، شرکت‌کننده ۱ چنین نوشت: «تمام کاراکترهای زن در این کتاب با حجاب بودند و تصاویر انیمیشنی بسیار جذاب و رنگارنگ بود. همین امر موجب زیبایی حجاب و خوب جلوه دادن آن در این کتاب شده بود.» علاوه بر این، همراه شدن این نشانه‌های فرهنگی با روایت‌های فرهنگی جذاب و تجربه‌های یادگیری مثبت، به مرور زمان موجب می‌شود که محتوای فرهنگی با احساس مثبت و آشنا پنداری

تداعی شود و این امر، یک پاسخ عاطفی شرطی شده و مثبت را ایجاد می‌کند. این امر در اظهارات شرکت‌کننده ۲۳ مشهود است: این کتاب برای شخص من جذاب و جالب بود. اینکه محتوای کتاب در بستر فرهنگی ما و کشور اسلامی ما طراحی و نوشته شده، برای من جالب بود و هیچ وقت نظیر چنین چیزی را ندیده بودم... و برای یک ایرانی بسیار دلنشین به نظر می‌آیند. مثلاً یک صفحه reading در مدح امیرالمومنین علیه‌السلام بود که برای من خیلی جذاب و دلنشین بود. در این زمینه شرکت‌کنندگان نکات مهم دیگری را مطرح کردند، از جمله این که برخی بر این باور بودند که این نوع از محتواهای فرهنگی نه تنها یادگیری را لذت‌بخش می‌کند، بلکه باعث می‌شود که مطالب بیشتر در خاطر آنها بماند. سرانجام، برخی از اظهارات شرکت‌کنندگان حاکی از این بود که زمانی که محتوای کتاب‌های درسی به طور مستقیم با تجربه‌های خود فراگیران مرتبط باشد، و از داستان‌ها و روایت‌های رایج در فرهنگ‌شان استفاده کنند، احساس تعامل عاطفی بیشتری را با مطالب تجربه می‌کنند. این واکنش عاطفی مثبت بر ادراک کلی از کتاب درسی تأثیر می‌گذارد و در نتیجه ارزیابی مطلوب‌تری از کل منبع یادگیری ایجاد می‌شود. بنابراین، این درون‌مایه نشان می‌دهد که استفاده هدفمند از تصاویر معنادار فرهنگی، روایت‌های بومی، و ارجاع به مفاهیم آشنای فرهنگی فراگیران را برمی‌انگیزد تا با عاطفه مثبت، انگیزه بیشتر و تعامل بیشتر تجربه یادگیری خود را بهبود بخشند.

درون‌مایه ۵: کتاب درسی به عنوان موجودیتی بافتارمند شده

شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که مجموعه Merit به عنوان یک ابزار یادگیری انطباق‌یافته فرهنگی، به شکلی سازمان‌دهی شده است که از طریق مثال‌های روزمره و متناسب با بافت فرهنگی یادگیری زبان را آسان می‌کند. از دیدگاه کاربران، محتوای این کتاب‌ها اعم از متن‌ها، تصویرها و تمرین‌ها هنجارها و قواعد اجتماعی جامعه را منعکس می‌کنند. در این راستا، شرکت‌کننده ۱۱ توضیح داد: «استفاده از مثال‌های روزمره، ... استفاده از تصاویر و متون مرتبط با فرهنگ و قوانین جامعه و آموزش آن... از ویژگی‌های مثبت کتاب هستند.» علاوه بر این، شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که کتاب درسی خود لازم است درون یک بافت فرهنگی در نظر گرفته شود و در هنگام طراحی کتاب درسی از یک محیط یادگیری مشارکتی و هدایت‌شده پشتیبانی شود. شرکت‌کننده ۴ خاطر نشان کرد: «فراگیران علاوه بر فضای آموزش، باید در خانه هم توسط والدین به یادگیری زبان ترغیب شوند. یک دوره آموزشی برای والدین می‌تواند به شکل بهتری همسوسازی ایجاد

کند». این نقطه نظر ما را به این نکته رهنمون می‌سازد که طراحان کتاب درسی باید این نکته را در نظر بگیرند که یادگیری را منحصر به کلاس درس ندانند، بلکه همه بافت اجتماعی - فرهنگی فراگیر از جمله اعضای خانواده را به عنوان افراد حمایت‌گر مورد نظر داشته باشد. بنابراین، از این دیدگاه، کتاب درسی به عنوان یک ابزار فرهنگی عمل می‌کند که متناسب با سطح و امکانات فعلی فراگیر طراحی می‌شود، اما در عین حال، شرایطی را فراهم می‌کند که فراگیر از طریق حمایتی که از محیط اجتماعی - فرهنگی خود دریافت می‌کند، مهارت‌های خود را ارتقا دهد. به طور کلی، شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که استفاده از عناصر آشنای فرهنگی، همراه با ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری هدایت شده محیطی را ایجاد می‌کند که در آن فراگیران بتوانند در ارتباط بافت فرهنگی - اجتماعی خود پیشرفت کنند. این طراحی بافانارمند فرآیند یادگیری را بهبود می‌بخشد و تضمین می‌کند که آموزش زبان هم معنادار و هم متناسب با نیازهای اجتماعی - فرهنگی مخاطبان است.

درون‌مایهٔ ۶: آموزش صلاحیت میان‌فرهنگی

از دیدگاه شرکت‌کنندگان، کتاب‌های درسی ای که به خوبی طراحی شده‌اند، نه تنها خودآگاهی فرهنگی فراگیران را تقویت می‌کنند، بلکه دانش آنان دربارهٔ فرهنگ‌های دیگر را نیز پرورش می‌دهند. این تمرکز دوگانه، یادگیرندگان را با مهارت‌هایی برای تفسیر، توانایی برقراری ارتباط و احترام به باورها و رفتارهای متفاوت مجهز می‌کند. شرکت‌کنندگان خاطر نشان کردند که اگرچه تمرکز بومی‌سازی کتاب‌های درسی ستودنی است، اما یادگیرندگان باید برای تعامل با هنجارهای فرهنگی افرادی که به زبان مقصد صحبت می‌کنند نیز آماده باشند. شرکت‌کنندهٔ ۳ بیان کرد: علی‌رغم اینکه توجه به مسائل فرهنگی کاملاً پسندیده و مورد ستایش است، توقع می‌رود در فرآیند یادگیری یک زبان خارجی (مثل انگلیسی) به ناچار با سبک زندگی و فرهنگ مردمانی که به آن زبان ارتباط برقرار می‌کنند آشنا شد. فلذا این موضوع به سان یک شمشیر دولبه‌ای است که باید به هر دو سایه موجود توجه و پرداخته شود. همچنین، بر اساس دیدگاه شرکت‌کنندگان، تشویق فراگیران به مقایسهٔ تجربه‌های فرهنگی خود با فرهنگ‌های معرفی شده در کتاب‌های درسی آموزش زبان، این دسته از منابع درسی به پرورش فکری فراگیران کمک می‌کند. در این زمینه، شرکت‌کنندهٔ ۱۸ دیدگاه خود را بدین ترتیب مطرح کرد: به هر حال، ما آموزش

می‌بینیم تا بتوانیم از آن آموزش، به منظور ارتباط برقرار کردن با دنیای خارج از این فرهنگ استفاده کنیم. ما حتماً در مسافرت‌ها با موضوعات غیرمتعارف فرهنگی خودمان مواجه می‌شویم که شاید به نوعی لازم باشد که در حد دانستن اصطلاحات و مفاهیم انگلیسی به آن پرداخته شود. این بینش اهمیت آماده‌سازی فراگیران را برای تعامل با محیط‌های متنوع و چندفرهنگی را نشان می‌دهد. بنابراین، بر اساس دیدگاه شرکت‌کنندگان گنجانیدن مضامین فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نه تنها مطالب را جذاب‌تر می‌کند، بلکه مثال‌هایی عینی را در اختیار فراگیران قرار می‌دهد که این نمونه‌ها به آنان کمک می‌کند تا مهارت‌های تفسیری لازم را برای گفتگوی میان فرهنگی به دست آورند. اگر کتاب‌های درسی، همزمان مفاهیم آشنای فرهنگی و جنبه‌های فرهنگ جهانی را در خود جای دهند، و فراگیران را به مقایسه و تأمل درباره آنها تشویق کنند، می‌توانند حس اعتماد به نفس و سازگاری میان فرهنگی را تقویت کنند.

درون‌مایه‌های فراگیر

پس از بررسی بیشتر درون‌مایه‌های به دست آمده، تحلیل‌های بیشتر نشان داد که این درون‌مایه‌ها را می‌توان در سه درون‌مایه فراگیر تفاهم فرهنگی، درگیرسازی شناختی - عاطفی، و بافتارمندسازی یادگیری مقوله‌بندی کرد. تفاهم فرهنگی اشاره به این موضوع دارد که زمانی که محتوای کتاب‌های درسی با پیشینه و هویت فرهنگی فراگیران همخوانی داشته باشد، حس تعلق و یادگیری را تقویت می‌کند. درون‌مایه فراگیر درگیرسازی شناختی - عاطفی این نکته را در بر دارد که در نظر گرفتن عوامل شناختی از جمله از استفاده از مجراهای دوگانه تصویری و کلامی در کنار عوامل عاطفی مثبت باعث می‌شود که فراگیران به شکل عمیق‌تری با محتوای فرهنگی ارتباط برقرار کنند. سرانجام، درون‌مایه فراگیر بافتارمندسازی یادگیری، بر اهمیت قرار دادن محتوای کتاب درسی در بستر زندگی اجتماعی و فرهنگی روزمره فراگیران و پرورش شایستگی میان فرهنگی آنها تأکید می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به دنبال ارزیابی برداشت‌ها و نگرش‌های فراگیران از یکی از کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی بود که طراحان آن تلاش کرده‌اند محتوای آن را با بافت فرهنگی ایران انطباق دهند. ادراک دانشجویان با رویکردی چندروشی بررسی شد. در

مرحله کمی فراگیرانی که برای یادگیری زبان انگلیسی از مجموعه Merit استفاده می‌کردند، با «چک‌لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی» این مجموعه را از نظر فرهنگی ارزشیابی کردند. یافته‌ها نشان داد که از نظر دانشجویان این مجموعه از لحاظ ابعاد مختلف چک‌لیست، انطباق فرهنگی نسبتاً بالایی دارد. با این حال، بررسی خرده‌مقیاس‌ها نشان داد که این مجموعه در زمینه بافتمندسازی محتوا بهتر از «درگیری و بازخورد» و «فراگیر بودن و تنوع» عمل کرده است و ضعف‌هایی در زمینه ارائه دیدگاه‌های اقلیت و دریافت بازخورد دارد. در مرحله کیفی، بازخوردهای تشریحی شرکت‌کنندگان در شش درون‌مایه و سه درون‌مایه فراگیر مقوله‌بندی شد: تفاهم فرهنگی، درگیرسازی شناختی - عاطفی، و بافتمندسازی یادگیری. این یافته‌ها در کنار هم، نه تنها بررسی جامعی از نقاط قوت و کاستی‌های مجموعه Merit را ارائه می‌دهد، بلکه به طور کلی، چگونگی ادراک دانشجویان از کتاب‌های درسی سازگار با فرهنگ را روشن می‌کنند. داده‌های کمی، موفقیت طراحان مجموعه Merit در انطباق فرهنگی آن را تأیید می‌کند. ارزیابی‌های شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که این کتاب درسی به‌طور مؤثری ارزش‌های ایرانی - اسلامی را منعکس و از عدم تعارض محتوای آن با هنجارهای فرهنگی فراگیران اطمینان حاصل می‌کند. از طرف دیگر، نمرات پایین‌تر در «فراگیر بودن و تنوع» و «درگیرسازی و بازخورد»، محدودیت‌های آن را در زمینه بیان دیدگاه‌های متنوع و پرورش عاملیت یادگیرندگان را نشان می‌دهد. این الگوها در پژوهش‌های قبلی نیز انعکاس یافته است. به عنوان مثال، لی و لی^۱ (۲۰۲۰) مشاهده کردند که مواد درسی انطباق یافته فرهنگی اغلب هنجارهای غالب را بر بازنمایی خرده فرهنگ‌ها اولویت می‌دهند. به همین ترتیب، یوناتا^۲ و همکاران (۲۰۲۴) به چالش‌هایی در گنجاندن سازوکارهای دریافت بازخورد فرهنگی اشاره کردند؛ و سرانجام، مک کوناچی^۳ (۲۰۱۸) راهکارهایی را برای پرداختن کتاب‌های درسی به نابرابری‌های اجتماعی ارائه کرد. در مجموع، اگرچه مجموعه Merit در زمینه انطباق فرهنگی عالی بوده است، عملکرد ضعیف‌تر آن در زمینه فراگیر بودن و درگیرسازی، نیاز آن به تأکید بیشتر بر مشارکت نقادانه و پاسخگویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان را نشان می‌دهد. یافته‌های کیفی مربوط به «تفاهم فرهنگی» دربردارنده دو

1. Lee & Li

2. Yonata

3. McConachy

درون‌مایه است: «تقویت یادگیری با تکیه بر طرح‌واره‌های فرهنگی» و «بهره‌گیری از هویت فرهنگی - اجتماعی فراگیران». شرکت‌کنندگان گزارش کردند که اشاره به مفاهیم فرهنگی آشنا مانند عید نوروز یا اشعار حافظ، یادگیری زبان انگلیسی را آسان‌تر و مفاهیم آن را به یادماندنی‌تر می‌کند. این موضوع، با نظریه طرح‌واره‌های فرهنگی (نیشیدا^۱، ۲۰۰۵) مطابقت دارد، که بر اساس آن زمانی که مطالب درسی به چارچوب‌های فرهنگی از قبل موجود فراگیران پیوند بخورد، یادگیری افزایش می‌یابد. علاوه بر این، بر اساس نظریه هویت فرهنگی (تایفل^۲ و همکاران، ۱۹۸۲) گنجاندن شخصیت‌های ملی و مذهبی در منابع درسی، حس هویت یادگیرندگان را تقویت می‌کند و این حس تأییدشدگی فرهنگی، باعث افزایش مشارکت و علاقه فراگیران می‌شود. این بینش‌ها با پژوهش‌های پیشین (هوا^۳ و همکاران، ۲۰۲۴؛ حسین^۴ و همکاران، ۲۰۲۳) مبنی بر اهمیت توجه به هویت فرهنگی فراگیران در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در تایوان و پاکستان همراستا است و این نکته را تقویت می‌کنند که ایجاد تفاهم فرهنگی برای آموزش مؤثر زبان انگلیسی امری ضروری است. «درگیرسازی شناختی - عاطفی» متشکل از دو درون‌مایه «یادگیری چندرسانه‌ای فرهنگ» و «برانگیختن عاطفه مثبت در فراگیران برای درگیرسازی آنها با محتوای فرهنگی» بود. فراگیران استفاده از تصاویر ایرانی در کنار متون انطباق‌یافته را برای درک و یادداری مفاهیم سودمند تلقی می‌کردند. این دیدگاه، با نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای پشتیبانی می‌شود (مایر^۵، ۲۰۲۴) پشتیبانی می‌کند که استدلال می‌کند که ترکیب ورودی‌های کلامی و بصری، پردازش شناختی را تقویت می‌کند. علاوه بر این، همان‌طور که نظریه شرطی‌سازی ارزیابانه^۶ (هافمن^۷ و همکاران، ۲۰۱۰) بین ارائه محرک‌های خوشایند و ایجاد نگرش‌های مثبت ارتباط برقرار می‌کند، در این پژوهش، هیجان‌های مثبت ناشی از به تصویر کشیده شدن عناصر فرهنگی، می‌تواند باعث افزایش تعامل و علاقه فراگیران شده باشد. این یافته‌ها با پژوهش پیشین (سیهومیینگ و گاین^۸،

1. Nishida
2. Tajfel
3. Hua
4. Hussain
5. Mayer
6. . evaluative conditioning
7. Hofmann
8. Sihombing & Nguyen

۲۰۲۲) همراستا است که نشان می‌دهد که استفاده از عناصر فرهنگی آشنا در کتاب‌های درسی باعث برانگیختن عواطف مثبت و افزایش انگیزه در فراگیران می‌شود. در زمینه درون‌مایه فراگیر بافتارمندسازی یادگیری، درون‌مایه‌های «کتاب درسی به‌عنوان موجودیتی بافتارمندشده» و «آموزش صلاحیت میان‌فرهنگی» شناسایی شدند. شرکت‌کنندگان به مجموعه Merit به‌عنوان یک منبع درسی بومی شده نگاه کردند که از مثال‌های روزمره برای پیوند دادن یادگیری زبان با تجربه‌های زندگی‌شان استفاده می‌کرد. این نقطه‌نظر، منعکس‌کننده نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸) است که بر نقش بافتار در یادگیری تأکید می‌کند. علاوه بر این، از دیدگاه شرکت‌کنندگان، این کتاب درسی، با رعایت توازن بین بومی‌سازی و آگاهی جهانی، صلاحیت میان‌فرهنگی را تقویت می‌کند. این دیدگاه با مدل صلاحیت ارتباطی میان‌فرهنگی بایرام^۲ (۲۰۲۱) همسو بودند که بر اهمیت رعایت توازن بین خودآگاهی فرهنگی و درک فرهنگ‌های دیگر در تکوین صلاحیت میان‌فرهنگی تأکید می‌کند. همچنین این یافته، با پژوهش‌های قبلی (عبدالرحیم و جلیلیان دقیق، ۲۰۲۰؛ حسین، ۲۰۲۳) همسو است که بر پل زدن بین نگاه‌های بومی و جهانی تأکید می‌کنند و اشاره می‌کنند که کتاب‌های درسی در بهترین حالت، باید فرصت‌هایی را برای تأمل درباره بین فرهنگ خود، فرهنگ هدف و فرهنگ‌های بین‌المللی ایجاد کنند. اهمیت این پژوهش تنها ارزیابی یک کتاب درسی سازگار با فرهنگ نیست، بلکه، پژوهش حاضر، با استفاده از رویکرد پژوهشی چندروشی، دیدگاه جامعی را ارائه می‌کند که نتایج قابل اندازه‌گیری و تجربه‌های زیسته فراگیران با هم ترکیب می‌کند. علاوه بر این، پژوهش حاضر با تمرکز بر دیدگاه‌های فراگیران، که اغلب در ارزیابی‌های سنتی کتاب‌های درسی کنار گذاشته می‌شود، شکاف مهمی را در پیشینه پر می‌کند و دیدگاه‌های استفاده‌کنندگان اصلی منابع آموزشی را نشان می‌دهد. همچنین، استفاده از کدگذاری نهفته مبتنی بر روان‌شناسی شناختی و اجتماعی، تحلیل‌ها را عمیق‌تر از دریافت بازخوردهای سطحی از فراگیران پیش می‌برد تا سازوکارهای روان‌شناختی اثربخشی کتاب‌های درسی انطباق‌یافته فرهنگی را کشف کند. این نگاه روان‌شناختی همچنین، به پیشرفت‌های نظری آینده نیز کمک می‌کند، و یافته‌ها را به نظریه‌های معتبری همچون

1. Vygotsky
2. Byram

نظریه طرحواره‌های فرهنگی و شرطی‌سازی ارزیابانه پیوند می‌دهد. در عمل، پدیدآورندگان کتاب‌های درسی می‌توانند از این یافته‌ها برای تدوین منابعی استفاده کنند که هویت‌های فرهنگی متنوع فراگیران را منعکس می‌کند. سیاست‌گذاران نیز می‌توانند از این یافته‌ها برای حمایت از تغییرات نظام‌مند در منابع آموزشی استفاده کنند.

از طرف دیگر، مطالعه حاضر دارای محدودیت‌هایی است که پژوهش‌های آتی باید به آنها توجه کنند. حجم نمونه این پژوهش در بخش کمی کوچک و متمرکز بر فارغ‌التحصیلان یک مدرسه پسرانه خاص بود که این موضوع، معرف بودن یافته‌های کمی را محدود می‌کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش دهند. به همین ترتیب، تمرکز بر مجموعه Merit، میزان کارایی یافته‌ها را برای سایر مواد آموزشی انطباق یافته فرهنگی محدود می‌کند و نیاز به تحلیل‌های تطبیقی در مجموعه‌های مختلف کتاب‌های درسی را نشان می‌دهد. علاوه بر این، محل اجرای پژوهش که در یکی از مدارس معتبر تهران بود، ممکن است به طور کامل سایر محیط‌های فرهنگی کشور را منعکس نکند. این امر، انجام مطالعات میان‌فرهنگی در سایر بافت‌های اجتماعی فرهنگی ایران را ضروری می‌کند. علی‌رغم این محدودیت‌ها، این پژوهش ارزیابی جامعی از ادراک فراگیران از مجموعه Merit ارائه می‌دهد و نقاط قوت فرهنگی آن را تأیید می‌کند. در عین حال، یافته‌های این پژوهش حوزه‌هایی را مشخص می‌کند که پدیدآورندگان این اثر و سایر آثار بومی، برای انطباق فرهنگی با کیفیت‌تر می‌توانند به آنها توجه داشته باشند.

منابع

- تقدمی، م. ش. (۱۴۰۰). ارزیابی نسل نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی «سمت»: دیدگاه گروه‌های ذینفع در سطوح کلان، میانی و خرد. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۵(۴۹)، ۱۰۵-۱۳۶.
<https://doi.org/10.30487/rwab.2022.547751.1495>
- تقدمی، م. ش. و مازندرانی، ا. ا. (۱۴۰۳). معیارهای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی: مرور نظام‌مند، تدوین چک‌لیست و روایی‌یابی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۷(۵۵)،
- Abdul Rahim, H., & Jalalian Daghigh, A. (2019). Locally-developed vs. Global Textbooks: An Evaluation of Cultural Content in Textbooks Used in ELT in Malaysia. *Asian Englishes*, 22(3), 317–331. <https://doi.org/10.1080/13488678.2019.1669301>
- Ahmadabadi, Z. S. H., & Azad, M. (2023). The critical discourse analysis of gender representation in English textbooks of Iranian High Schools: the Fairclough model in focus. *Conhecimento & Diversidade*, 15(38), 413-442. <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i38.11051>
- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31(6), 623-644. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1747291>
- Ariawan, D. A., Nurkamto, J., & Sumardi, S. (2022). Critical discourse analysis of cultural representations in EFL national commercial textbooks. *Studies in English Language and Education*, 9(3), 1112-1127. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i3.24579>
- Azadsarv, M., Taghvaei, M., & Zamani, S. (2015). Cultural exophoric references in English textbooks used at four common English textbooks used at Iranian English language institutes: A comparative discursive study of the degree of referential burden. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(Special Issue), 66-75. <https://doi.org/10.22055/rals.2015.11270>
- Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023). Culture in English Language Teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. *Frontiers in Education*, 8, 1012786. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1012786>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence (Revisited ed.)*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Davidson, R., & Liu, Y. (2020). Reaching the world outside: cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1560460>
- Davydova, J. (2017). *Teaching Global English - Jennifer Jenkins*, *Global Englishes. A Resource Book for Students*. London & New York: Routledge, 2015. Pp. xvi + 280. Hardback £85, ISBN 978-0-415-63843-2. *English Today*, 33(3), 62–63. <https://doi.org/10.1017/S0266078417000025>
- Derakhshan, A. (2024). ‘Should textbook images be merely decorative?’: Cultural representations in the Iranian EFL national textbook from the semiotic approach perspective. *Language Teaching Research*, 28(1), 79-113. <https://doi.org/10.1177/1362168821992264>
- Gao, R., Cai, S., & Wen, Z. (2024). Representation of Cultures in Local Italian Language Textbooks for Chinese Universities: A Diachronic Content Analysis. *Italian Studies*, 79(3), 318-337. <https://doi.org/10.1080/00751634.2024.2403209>
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2016). *Curriculum leadership: Strategies*

- for development and implementation (4th ed.). Sage.
- Hamid, M. O., & Jahan, I. (2021). Beneficiary voices in ELT development aid: ethics, epistemology and politics. *Language Policy*, 20(4), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09559-9>
- Harklau, L., & Yang, A. H. (2020). Educators' construction of mainstreaming policy for English learners: a decision-making theory perspective. *Language Policy*, 19(1), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09511-6>
- Hofmann, W., De Houwer, J., Perugini, M., Baeyens, F., & Crombez, G. (2010). Evaluative conditioning in humans: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(3), 390–421. <https://doi.org/10.1037/a0018916>
- Hua, X., Yu, Y., & Chan, T. F. (2024). A critical discourse study of cultural and national identity (re) construction in Taiwanese high school EFL textbooks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2412596>
- Hussain, S., Sandaran, S. C., & Saeed, A. (2023). Representation of Culture and National Identity in Pakistani ESL Textbooks. *IARTEM e-journal*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.21344/iartem.v15i1.975>
- Keles, U., & Yazan, B. (2023). Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis. *Language Teaching Research*, 27(5), 1325-1346. <https://doi.org/10.1177/1362168820976922>
- Kim, D., Kim, S. L., & Barnett, M. (2021). "That Makes Sense Now!": Bicultural Middle School Students' Learning in a Culturally Relevant Science Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 145–172. <https://doi.org/10.18251/ijme.v23i2.2595>
- Lee, J. F., & Li, X. (2020). Cultural representation in English language textbooks: A comparison of textbooks used in mainland China and Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 605-623. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1681495>
- Leung, A. H. C. (2024). Situating moral and cultural values in ELT materials: The Southeast Asian context, HP Widodo, MR Perfecto, LV Canh and A. Buripakdi. *Applied linguistics*, 45(4), 750-753. <https://doi.org/10.1093/applin/amab051>
- Li, Y., Darmi, R., & Thai, Y. (2024). Systematic literature Review on Evaluation of English Language Textbooks: A Decade of Research. *World Journal of English Language*, 15(3), p65. <https://dx.doi.org/10.5430/wjel.v15n3p65>
- Mayer, R.E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36, 8. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
- McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404783>
- Morady Moghaddam, M., & Tirnaz, M. H. (2022). Representation of Intercultural Communicative Competence in ELT Textbooks: Global Vs. Local Values. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52(2), 191–215. <https://doi.org/10.1080/17475759.2022.2152076>
- Nishida, H. (2005). Cultural schema theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 401–418). Sage Publications Ltd.
- Pellicer-Sánchez, A., Tragant, E., Conklin, K., Rodgers, M., Serrano, R., & Llanes, Á. (2020).

Young learners' processing of multimodal input and its impact on reading comprehension: an eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 577–598. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000091>

Rashidi, N., & Ghaedsharafi, S. (2015). An Investigation into the culture and social actor's representation in Summit series ELT textbooks within van Leeuwen's 1996 framework. *Sage Open*, 5(1), <https://doi.org/10.1177/2158244015576054>

Richards, J. C. (2014). The ELT Textbook. In: Garton, S., Graves, K. (eds). *International Perspectives on Materials in ELT. International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137023315_2

Satchell, L., Kaaronen, R., & Latzman, R. (Accepted/In press). An ecological approach to personality: Psychological traits as drivers and consequences of active perception. *Social and Personality Psychology Compass*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/aqv6n>

Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253–268. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>

Sihombing, T. H., & Nguyen, M. X. N. C. (2022). Cultural content of an English textbook in Indonesia: text analysis and teachers' attitudes. *Asian Englishes*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2132131>

Tajeddin, Z., & Pakzadian, M. (2020). Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00089-9>

Tajfel, H., Turner, J. C., & Austin, W. G. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>

Vitta, J. P. (2023). The Functions and Features of ELT Textbooks and Textbook Analysis: A Concise Review. *RELC Journal*, 54(3), 856-863. <https://doi.org/10.1177/00336882211035826>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yonata, F., Tambunan, A. R. S., Lubis, F. K., Mulyani, E. R., & Suwarno, S. (2024). Demystifying the cultural representations in international high school English textbooks: a social-semiotic approach and teachers' views. *Educational Research and Evaluation*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2358434>