

ORIGINAL ARTICLE

The Study of the Status of Cultural Values Transfer in Educational Content (English Language Teaching in Schools)

Behzad Moridi* 

Assistant Professor of Linguistics.
Department of Linguistics and
Foreign Languages, Payam Noor
University, Tehran, Iran.

Correspondence:

Behzad Moridi
Email: Behzadmoridi@pnu.ac.ir

Received: 04/Mar/2025

Revised: 17/Apr/2025

Accepted: 27/May/2025

How to cite:

Moridi, B. (2025). The Study of the Status of Cultural Values Transfer in Educational Content (English Language Teaching in Schools), *Journal of Sociolinguistics*, 8 (30), 85-104. (DOI: [10.30473/jl.2025.73968.1679](https://doi.org/10.30473/jl.2025.73968.1679))

ABSTRACT

In recent years, foreign language education has become one of the main priorities and concerns of Iranian families. Beyond this, the transmission of cultural values and concepts through educational content has raised concerns among policymakers and governing bodies regarding the nature and diversity of transferred cultural elements. Accordingly, this study aims to analyze the cultural concepts and values transmitted during language education and examine the importance of culture and its components in this process. This applied research adopts a survey methodology. The statistical population includes English language instructors and learners from private language institutes. The study sample was selected from four groups: adolescent learners (under 18 years), adult learners (over 18 years), instructors, and managers of educational institutions and governing organizations. The findings indicate that most instructors confirm the significant neglect of spiritual and religious matters in educational materials, evaluating this oversight as substantially above average. Additionally, they criticize the unequal representation of different world cultures and civilizations in these materials. The results further reveal that religious topics generate little interest among learners, while subjects related to Western lifestyles and comparisons between life in Iran and the West prove more engaging. Structural equation modeling analysis shows that among the independent variables in the model, the cultural inequality in educational resources (CIE) variable with a coefficient of (-0.67) has an inverse effect on the degree of cultural influence from transmitted content in English language education.

KEYWORDS

Education, English language, cultural values, imperialism, modernity.



Introduction

The widespread use of English as a global language has extended to many non-English-speaking countries, driven by its pivotal role in fields like commerce, education, tourism, and social interaction. This has established English as the standard international language. Researchers emphasize the importance of incorporating the cultural context of the source language in English education, as learning a second or foreign language involves not just mastering linguistic forms but also understanding the target language's culture to navigate intercultural communication effectively. In Iran, concerns arise from the clash between the cultural values taught in English language institutes and those upheld by families and local communities. This tension stems from the implicit cultural transmission in education and the challenge of balancing the teaching of English with native cultural content, raising questions that demand further research. The present study investigates the quality and methods of English language education in Iran, focusing on the role of cultural content and its impact on learners.

Method

This descriptive-explanatory study explores the transfer of cultural values in English language education. The research population comprises instructors and learners from English language institutes in three regions: Tehran, a hub for educational resources; Shiraz, representing provincial capitals; and Lar, a smaller county. Data were collected using four researcher-designed questionnaires, tailored to the study's hypotheses. The questionnaires' reliability was tested through a pilot study, and their validity was confirmed via expert evaluation and face validity.

Finding

The findings reveal a perceived bias in educational materials, with both instructors and learners noting a preference for English and Western culture. Instructors criticized the lack of attention to spiritual and religious themes in textbooks, describing it as significant, and pointed out the unequal representation of global cultures. Analytical results from structural equation modeling showed that cultural inequality in educational resources negatively affects the transfer of societal cultural values (coefficient: 0.67). Conversely, a spiritual attitude positively influences cultural value transmission (coefficient: 0.58), as do the methods and resources used in English education (coefficient: 0.42).

Results and Conclusions

The study suggests that addressing the one-sided cultural influence in English language education requires more than censorship or removing visuals, which respondents found ineffective. Instead, integrating supplementary materials rooted in local cultural values can balance the curriculum and reduce excessive external influence on learners. Classroom discussions centered on Iranian themes were also identified as a practical way to counteract negative cultural impacts. Notably, most instructors opposed rewriting textbooks, favoring alternative approaches to enrich cultural education. In summary, the research highlights the need to align English language education with Iran's cultural context to foster effective intercultural communication while preserving societal values. By incorporating native cultural content and encouraging culturally relevant discussions, educators can mitigate the risks of cultural dominance in language learning, ensuring a more balanced and meaningful educational experience for learners.

Keywords

Education, English language, cultural values, imperialism, modernity, socio-linguistics.

«مقاله پژوهشی»

مطالعه وضعیت انتقال ارزش‌های فرهنگی در محتواهای آموزشی (آموزش زبان انگلیسی در آموزشگاه‌ها)

بهزاد مریدی* 

استادیار گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی
دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

بهزاد مریدی

رایانامه: Behzadmoridi@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۰۶

استناد به این مقاله:

مریدی، بهزاد (۱۴۰۴). مطالعه وضعیت انتقال ارزش‌های فرهنگی در محتواهای آموزشی (آموزش زبان انگلیسی در آموزشگاه‌ها)، فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی، ۸ (۳۰)، ۸۵-۱۰۴.

DOI: [10.30473/il.2025.73968.1679](https://doi.org/10.30473/il.2025.73968.1679)

چکیده

آموزش زبان‌های خارجی در سال‌های اخیر به یکی از دغدغه‌ها و اولویت‌های اصلی خانواده‌های ایرانی تبدیل شده است. علاوه بر این، انتقال ارزش‌ها و مفاهیم فرهنگی از طریق محتوای آموزشی، نگرانی‌هایی را میان سیاست‌گذاران و نهادهای حاکمیتی ایجاد کرده است. بر این اساس، هدف این پژوهش، واکاوی مفاهیم و ارزش‌های فرهنگی انتقال‌یافته در فرآیند آموزش زبان و بررسی اهمیت فرهنگ و مؤلفه‌های آن در این روند بوده است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق شامل مدرسان و زبان‌آموزان آموزشگاه‌های زبان انگلیسی بوده است. نمونه پژوهش در چهار گروه انتخاب شد: زبان‌آموزان نوجوان (تا ۱۸ سال)، زبان‌آموزان بزرگسال (بالای ۱۸ سال)، مدرسان و مدیران مؤسسات و نهادهای متولی آموزش. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اکثر مدرسان، بی‌توجهی به مسائل معنوی و دینی در کتاب‌های آموزشی را تأیید کرده‌اند و میزان این بی‌توجهی را بسیار فراتر از حد متوسط ارزیابی می‌کنند. همچنین، نگاه نابرابر به فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف جهان در این منابع آموزشی، از دیگر موارد مورد انتقاد آن‌ها بوده است. از سوی دیگر، نتایج بیانگر آن است که موضوعات دینی و مذهبی برای زبان‌آموزان جذابیت چندانی ندارد، در حالی که مباحث مرتبط با سبک زندگی غربی و تفاوت‌های زندگی در ایران و غرب، مورد علاقه آن‌هاست. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری نیز حاکی از آن است که از میان متغیرهای مستقل مدل، متغیر نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی (CIE) با ضریب (-۰.۶۷) تأثیر معکوسی بر میزان اثرپذیری فرهنگی از محتوای انتقال‌یافته در آموزش زبان انگلیسی داشته است.

واژه‌های کلیدی

آموزش، زبان انگلیسی، ارزش‌های فرهنگی، امپریالیسم، مدرنیت.

مقدمه

یادگیری زبان‌های خارجی به یک علاقه و دغدغه عمده در جهان جهانی‌شده بدل شده است. زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از زبان‌های خارجی توسط میلیون‌ها نفر در سراسر جهان آموخته می‌شود. بیش از ۱.۵ میلیارد نفر در سراسر جهان به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند؛ چه به‌عنوان زبان مادری و چه به‌عنوان زبان دوم یا خارجی. حدود ۳۷۵ میلیون نفر انگلیسی را به‌عنوان زبان مادری استفاده می‌کنند. انگلیسی زبان رسمی یا یکی از زبان‌های رسمی در ۶۷ کشور و ۲۷ نهاد غیرمستقل مانند هنگ‌کنگ و پورتوریکو است. بیش از ۵۰ درصد از محتواهای اینترنتی به زبان انگلیسی هستند و این زبان، زبان اصلی در تجارت بین‌المللی، علم و فناوری محسوب می‌شود. بیشتر مقالات علمی و تحقیقاتی به زبان انگلیسی نوشته و منتشر می‌شوند. به‌عبارتی، انگلیسی به زبانی بین‌المللی و وحدت‌آفرین بدل شده است که امروزه تقریباً همه ملل جهان به آن سخن می‌گویند (ریتانینگرام و همکاران، ۲۰۲۲).

محبوبیت زبان انگلیسی به‌عنوان پرکاربردترین زبان در سراسر جهان در اکثر کشورهای غیرانگلیسی‌زبان گسترش یافته است. به‌دلیل نقش ویژه‌ای که زبان انگلیسی در حوزه‌های مختلف از جمله تجارت، آموزش و پرورش، اجتماعی شدن و گردشگری پیدا کرده است، آن را به‌عنوان زبان معیار بین‌المللی می‌شناسند. این موضوع سبب شده است که تعداد سخنوران این زبان روبه‌روز افزایش یابد و مفاهیم جدیدی در نتیجه گسترش این زبان پدید آید. از مهم‌ترین این مفاهیم، «انگلیسی‌های جهانی» است که بر این موضوع تأکید دارد که زبان انگلیسی دیگر مختص کشورهای نیست که این زبان به‌عنوان زبان مادری آن‌ها محسوب می‌شود. همان‌گونه که چپل^۱ (۲۰۰۹) بیان می‌دارد، آموزش زبان انگلیسی نه‌تنها به‌عنوان آموزش یک زبان در نظر گرفته می‌شود، بلکه موجب انتقال برخی مفاهیم فرهنگی به‌صورت پنهان نیز خواهد شد.

از این منظر، یکی از حوزه‌هایی که فرهنگ در آن از اهمیت بالایی برخوردار است، حوزه آموزش زبان خارجی یا همان آموزش زبان دوم است. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که توجه به فرهنگ و محتواهای فرهنگی مبدأ در آموزش زبان از زوایای مختلف حائز اهمیت است و باید مورد

توجه قرار گیرد.

فرهنگ را می‌توان به‌عنوان «میراث اجتماعی» تعریف کرد که با انباشت تجربیات فردی از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود، یا شیوه‌ای از فعالیت‌ها که افراد یک جامعه را از جوامع دیگر متمایز می‌کند. فرهنگ باورها را شکل می‌دهد، ایده‌ها را منتقل می‌کند و دانش را درباره آداب و رسوم و ارزش‌ها به اشتراک می‌گذارد. همه این ویژگی‌ها از طریق زبان که بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ است، منتقل می‌شود (تاگا، ۱۹۹۹). انسان‌شناس آمریکایی، ساپیر^۲ (۱۹۲۱) استدلال می‌کند که فرهنگ به واسطه انتقال معنای ضمنی و الگوهای موروثی زندگی به زبان وابسته است. دانش کسب‌شده در مورد چنین الگوهایی، هویت فرد را از طریق شیوه‌های تفکر، احساس، کنش و رفتار در یک زمینه فرهنگی آشکار می‌کند. علاوه بر این، زمینه فرهنگی، نحوه تعامل و برداشت افراد را در هر موقعیت یا موضوع زندگی تعیین می‌کند.

بنابراین، وجود زبان در فرهنگ، ابزار ارتباط بین افراد یک جامعه است. وجود فرهنگ برای جامعه بشری به‌دلیل توسعه و استفاده از زبان مشترک در میان مردم امکان‌پذیر است. به‌عنوان مثال، می‌توان بازنمایی فرهنگی یک جامعه را از طریق استفاده از زبان در زمینه‌ای خاص مشاهده کرد. این تأثیر فرهنگ بر ذهن انسان است که نه‌تنها شخصیت انسان را می‌سازد، بلکه باعث می‌شود که مطابق هنجارهای موجود جامعه رفتار کند. امیت و کومساروف^۳ (۲۰۰۳) نشان می‌دهند که کسب فرهنگ مستلزم یادگیری زبان برای انتقال نگرش‌ها، ایده‌ها و ارزش‌ها به نسل بعدی است. بنابراین هیچ جامعه انسانی بدون توسعه زبان و فرهنگ امکان بروز و ظهور و در نتیجه پایداری ندارد.

فرایند یادگیری زبان دوم یا خارجی نه‌تنها مستلزم تمرین فرم‌های زبانی توسط فرد است، بلکه برای تفسیر ارتباطات میان فرهنگی، آشنایی با فرهنگ زبان مقصد ضرورت دارد.

بنابراین، در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی، لازم است زمینه‌های فرهنگی و آگاهی‌های لازم برای زبان‌آموزان فراهم شود تا در برقراری ارتباطات بین فرهنگی به مهارت دست یابند علاوه‌براین، یادگیری زبان در جهان جهانی‌شده امروز به‌طور عمیقی تحت تأثیر عوامل مختلف فرهنگی، زبانی و فناورانه قرار دارد (بایرام، گریکوا و

2. Sapir, E

3. Emitt, M. Pollock, J. & Komesaroff

1. Chapelle. A

روش آموزش انتقالی از سوی فرهنگ‌های میزبان زبان انگلیسی مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد.

علاوه بر این، با توجه به فراگیری زبان انگلیسی در دوران نوجوانی و جوانی، بحث انتقال ارزش‌های فرهنگی از طریق ابزارهای آموزشی از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. توجه به ویژگی‌های تربیتی که نوجوانان در فرایند آموزش زبان انگلیسی در آموزشگاه‌ها کسب می‌کنند، حائز اهمیت است. آنچه زبان‌آموزان می‌آموزند، فراتر از آموزش‌های زبانی است؛ درواقع، نوعی تربیت‌یافتگی و بخشی از فرایند اجتماعی شدن آنان محسوب می‌شود که ارزش‌های اجتماعی را از طریق کتاب‌ها، فیلم‌ها و فضای آموزشی کسب می‌کنند.

بر این اساس، تعارض میان آنچه زبان‌آموزان در فضای آموزشی آموزشگاه‌های زبان انگلیسی تجربه می‌کنند با آموزه‌های فرهنگی خانواده، اجتماع و محیط فرهنگی جامعه مبدأ، موجب نگرانی‌های جدی در جوامع مختلف و از جمله در کشور ایران بوده است. این تضاد میان «آموزش پنهان» (انتقال فرهنگی) از یک سو، و تأکید بر شناخت فرهنگی زبان دوم و انتقال مفاهیم آن از سوی دیگر، یا تمرکز بر آموزش زبان دوم از طریق محتوای فرهنگی بومی، پرسش‌ها و مسائلی است که نیازمند توجه و مطالعات پژوهشی جدی است. پرسش محوری این پژوهش، بررسی نحوه و کیفیت آموزش زبان به‌ویژه از منظر فرهنگ و محتوای فرهنگی مرتبط با زبان‌آموزان ایرانی است. به عبارت دیگر، این مطالعه در پی پاسخ به این سؤال است که خروجی فرهنگی آموزش زبان دوم برای زبان‌آموزان ایرانی چه بوده و چه پیامدهایی داشته و خواهد داشت. همچنین در این پژوهش تلاش می‌شود با اتخاذ رویکردی انتقادی، آسیب‌های تغییر الگوی انگلیسی به عنوان زبان بیگانه (EFL) به انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی (EIL) مورد ارزیابی قرار گیرد.

پیشینه تجربی تحقیق

میهمی و اسفندیاری (۱۴۰۰) در مطالعه «محتوا و عناصر فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی» با هدف بررسی محتوا و عناصر فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در رشته‌های اقتصاد و مدیریت، حسابداری و روانشناسی در دانشگاه‌های ایران نشان می‌دهند که اختلاف معناداری در برگیرندگی محتوا و عناصر فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه و عمومی وجود دارد. این مطالعه

استارکی، ۲۰۰۲؛ کرامش، ۲۰۱۴). این پیوند فرهنگ‌ها و کاربرد گسترده فناوری، آموزش زبان را دگرگون ساخته و چالش‌ها و فرصت‌هایی را پیش‌روی مربیان قرار داده است. در این فضای پیوسته در حال تحول، مربیان نه تنها باید تأثیر این عوامل را تشخیص دهند، بلکه باید از آن‌ها برای ارتقای فرایند یادگیری زبان بهره بگیرند.

تنوع فرهنگی از ویژگی‌های تعیین‌کننده کلاس‌های زبان است که در آن زبان‌آموزان با پیشینه‌های زبانی و فرهنگی متنوعی حضور دارند (سیدالفور، ۲۰۱۱). پذیرش این تنوع برای ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر و اثربخش زبان اهمیت بسزایی دارد (گی، ۲۰۱۰). این امر نه تنها مستلزم شناخت تنوع زبان‌های گفتاری است، بلکه شامل درک غنایی است که دیدگاه‌های فرهنگی گوناگون به فرایند یادگیری می‌بخشد. شناسایی و ارزش‌نهادن به این تنوع، بنیانی برای تعاملات بین فرهنگی معنادار و محترمانه در کلاس درس ایجاد می‌کند.

نقش مواد و منابع یادگیری زبان در شکل‌دهی به تجربیات زبان‌آموزان را نمی‌توان نادیده گرفت (کورتازی و جین، ۱۹۹۶). تنوع بخشی به محتوای درسی برای بازتاب دیدگاه‌های فرهنگی، استفاده از زبان معتبر و گنجاندن طیف متنوعی از محتوا، به‌طور چشمگیری موجب افزایش تعامل و درک فراگیران می‌شود (لادسون-بیلینگز، ۱۹۹۵). فراتر از پذیرش این اهمیت، به نظر می‌رسد مربیان باید محتوایی را انتخاب کنند که با پیشینه‌های فرهنگی فراگیران هم‌خوانی داشته و ارتباط بین محتوا و تجربیات زیسته آنان را تقویت کنند.

در این راستا، چندین دهه است که آموزش زبان بدون توجه به فرهنگ، آداب و رسوم کشور مبدأ منسوخ شده است. روش‌های معاصر آموزش زبان خارجی، بهره‌گیری از فرهنگ مبدأ را نه تنها ابزاری برای یادگیری زبان، بلکه اساس آموزش قرار داده‌اند. در این رویکرد، آموزش مهارت‌های زبانی معادل آموزش ارزش‌های فرهنگی است؛ به عبارتی، گذار از روش‌های مبتنی بر «دستور-ترجمه» به روش‌های «انتقالی» یا دگرگونی شخصیتی زبان‌آموز صورت گرفته است (حقانی، ۱۳۸۴). با این حال، این رویکرد آموزشی با نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، انتقال ارزش‌های فرهنگی را با نگاهی تساهل‌آمیز به مبادلات فرهنگی تفسیر می‌کند. غفلت از این واقعیت که فرهنگ‌ها در عرصه بین‌المللی در موقعیت نابرابر قرار دارند و برخی زبان‌ها، به‌ویژه زبان انگلیسی، در همه زمینه‌ها بر دیگر زبان‌ها سیطره یافته‌اند، موجب شده است

نشان می‌دهد که کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه دربرگیرنده محتوا و عناصر فرهنگی لازم برای تقویت ارتباطات علمی زبان‌آموزان نیستند.

نجابت و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه جامعه‌شناختی سیاست‌های آموزشی و خودکارآمدی و مهارت زبان‌آموزان به این نتیجه رسیدند که مهارت گفتاری زبان‌آموزان تحت تأثیر این روش خودکارآمدی پیشرفت قابل توجهی داشته است و همچنین نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که به‌کارگیری روش تدریس کل‌گرایانه می‌تواند اثر مثبتی بر خودکارآمدی فراگیران ایرانی داشته باشد.

رضائیان و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه «تبعات اجتماعی-فرهنگی آموزش زبان انگلیسی» با هدف بررسی نقش رشته زبان انگلیسی در تعیین شخصیت فردی-اجتماعی دانشجویان به این نتیجه رسیده‌اند که افراد مورد مطالعه از حیث هوش فرهنگی، ادب و احترام و وابستگی به فرهنگ مادری متفاوت و در آزمون سازگاری اجتماعی یکسان بودند. نتایج مطالعه بر اهمیت بومی‌سازی مطالب درسی و آگاهی‌بخشی به دانشجویان رشته‌های زبان خارجی در زمینه اولویت قرار دادن ارزش‌های بومی ضمن پذیرش و احترام به تفاوت‌های موجود تأکید داشته است.

بحرینی (۱۳۹۲) در «تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی» با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی به بررسی کتاب‌های ایمپکت که در برخی آموزشگاه‌های زبان انگلیسی در ایران تدریس می‌شوند، پرداخته است. نتیجه بررسی نشان می‌دهد که ارزش‌های فرهنگی متعددی در این کتب به چشم می‌خورد که از عمده‌ترین آنها می‌توان به تبعیض‌های جنسیتی، روابط دختر و پسر، و توجه به مد و زیبایی ظاهری اشاره کرد. کتاب‌های آموزش زبان علاوه بر دانش زبانی، تلاش دارند فرهنگ خاص گویشوران آن زبان را نیز انتقال دهند و بنابراین یکی از عوامل القای ارزش‌های فرهنگی به‌شمار می‌آیند.

در میان محققان خارجی، ریتانینگرام و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه اثر مشارکت والدین در کمک به کودکان در یادگیری زبان انگلیسی بر آن شدند که والدین با حرفه‌های مختلف راه‌های مختلفی را برای کمک به فرزندان خود در یادگیری زبان انگلیسی در خانه ارائه می‌دهند. سوابق تحصیلی و حرفه والدین نقش مهمی در نحوه کمک والدین به فرزندان خود دارد. والدین با سطح تحصیلات بالاتر به احتمال زیاد کمک‌های سیستماتیک و متنوع‌تری به فرزندان

خود ارائه می‌کنند.

عابدی و همکاران (۲۰۲۰) در «تحلیل جامعه‌شناختی هویت ارتباطی و عملکرد یادگیری زبان در میان زبان‌آموزان انگلیسی ایرانی: با تمرکز بر مشارکت والدین در یادگیری زبان» به این نتیجه رسیدند که در تعریف‌های متنوعی از انواع شخصیت در میان فراگیران، در خصوص ترجیحات مربوط به «اعضای خانواده» در فرایندهای یادگیری عملکرد آینده، نقش اعضای خانواده در عملکرد یادگیری پررنگ بود. با توجه به ترجیحات پاسخ‌دهندگان نسبت به دستیابی به اهداف خود در یادگیری زبان انگلیسی بر اساس هویت (عمومی و تحمیلی)، مشخص شد که سطح اعمال «معلمان زبان» و «خانواده‌ها» بر فراگیری زبان‌آموزان تقریباً یکسان بود، گرچه دسته‌بندی‌های مربوط به هویت تحمیلی در حال حاضر و آینده و در جامعه خود، اعضای خانواده دوباره امتیاز بیشتری داشتند. در نهایت، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل بعدی داده‌ها در مورد رابطه بین دو جنبه هویت (تحمیلی در مقابل عمومی) و شاخص خودگزارشی عملکرد در زبان انگلیسی نشان‌دهنده ارتباط معنادار تنها با شاخص‌های هویت تحمیلی بود.

رشیدی و میهمی (۲۰۱۶) در پژوهشی که برنامه‌های درسی پنهان، محتوا و عناصر فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در کشورهایی که توسط چارچوب کچرو به سه محیط داخلی، خارجی و در حال توسعه تقسیم بندی شده‌اند را مورد بررسی قرار دادند، به این نتایج دست یافتند که کشورهایی که از آنها به عنوان محیط داخلی یاد می‌شود درصدد هرچه بیشتر استفاده کردن از فرهنگ خویش در کتاب‌هایشان هستند؛ این درحالی است که کشورهایی که از آنها به عنوان محیط خارجی و در حال توسعه یاد می‌شود، بیشتر درصدد استفاده از فرهنگ بین‌المللی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی هستند. علی و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه «اهمیت فرهنگ در یادگیری زبان دوم و خارجی» با تأکید بر این موضوع که زبان انگلیسی به عنوان منبعی برای ارتباط بین فرهنگی در میان مردم با پیشینه‌های زبانی و فرهنگی مختلف تعیین شده است، طیفی از نظریه‌های زبانی و فرهنگی در مورد بسط اهمیت فرهنگ در ارتباطات و یادگیری زبان را واکاوی کرده‌اند و بر این باورند که در تعدادی از محیط‌های آکادمیک و زبان پاکستان و ایران اهمیت لازم به فرهنگ داده نشده است. نتایج مطالعه حاکی از توجه به فرهنگ بومی جهت افزایش کیفیت انتقال مفاهیم

و محتوای زبان دوم بوده است.

عبدالله‌زاده و بنی‌اسد (۲۰۱۰) در بررسی کتاب‌های True to Life و Spectrum عنوان می‌کنند که کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نمود ارزش‌های فرهنگی خاصی هستند که بارزترین آنها استیلای زبان انگلیسی، جنسیت‌گرایی، باورهای خاص فرهنگی و مصرف‌گرایی هستند. مولفان اذعان دارند که هر چه سطح زبانی کتاب‌ها پیشرفته‌تر باشد، ارزش‌های فرهنگی عمیق و گسترده‌تری از جامعه مبدأ یعنی کشورهای انگلیسی‌زبان در خود دارند. در همین راستا، عسگری (۲۰۱۱) به عقاید قالبی فرهنگی و موضوعات و مسائل جنسیتی اشاره می‌کند که از ارزش‌های فرهنگی جوامع انگلیسی‌زبان نشأت گرفته و در کتاب‌ها و آثار آموزشی زبان انگلیسی متجلی گشته است. زارعی (۲۰۱۱) اشاره دارد که کتاب‌های آموزش دارای ارزش‌های فرهنگی فراوانی هستند و مضاف بر دانش زبانی، فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی زبان مبدأ را نیز به زبان‌آموزان منتقل می‌کنند و این امر حتی می‌تواند تا مرحله شکل‌گیری هویت اجتماعی خاص توسط زبان‌آموز مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی کشور مبدأ پیش رود. مشکوه (۲۰۰۲) در تحلیل کتاب‌های Headway و New Interchange بر این یافته تأکید دارد که مصرف‌گرایی و سلطه و تفوق فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی انگلیسی بر سایر فرهنگ‌ها در این دو اثر به وضوح قابل مشاهده است و اشاره دارد که این دو کتاب خود منابع تفوق فرهنگی محسوب می‌شوند.

با توجه به مطالعات و پژوهش‌های انجام شده می‌توان اشاره داشت که عموم مطالعات در زمینه اثرات مؤلفه‌های فرهنگی بر کیفیت آموزش و ارتقای کیفی آموزش زبان با تمرکز بر فرهنگ و از مجرای فرهنگ بوده است. مطالعه حاضر با نگاهی تا اندازه‌ای متفاوت درصدد ارزیابی اثرات فرهنگی آموزش متنبی بر انتقال محتوای فرهنگی کشورهای دارای زبان انگلیسی است. به عبارتی، ارزیابی این موضوع که آموزش زبان انگلیسی بدون توجه به محتوای فرهنگی موجود در منابع آموزشی چه اثرات و پیامدهایی برای جامعه هدف و در این مطالعه زبان‌آموزان دارد.

چارچوب نظری

زبان و فرهنگ دو موجودیت جدایی‌ناپذیرند که رابطه‌ای پیچیده و دوسویه دارند. زبان نه تنها آینه‌ای از فرهنگ است، بلکه فعالانه در شکل‌دهی به آن نقش ایفا می‌کند (براون، ۲۰۰۷). این درهم‌تنیدگی به‌ویژه در آموزش زبان انگلیسی

آشکار است، جایی که یادگیری فراتر از تسلط بر دستور و واژگان رفته و مستلزم درک عمیق فرهنگی است. این همزیستی، بنیان ارتباط مؤثر زبانی محسوب می‌شود (کرامش، ۲۰۱۳). بر این اساس، زبان و فرهنگ آنچنان در هم تنیده‌اند که بدون درک صحیح از محیط فرهنگی و رفتارهای اجتماعی، استفاده از زبان ممکن است به تفسیرهای نادرست، گسست ارتباطی یا بروز سوءتفاهم بینجامد؛ چراکه زبان صرفاً ابزار انتقال اطلاعات نیست، بلکه گونه‌ای از رفتار اجتماعی در چارچوبی فرهنگی محسوب می‌شود. از این منظر، زبان بر بستر فرهنگ معنا می‌یابد و فرهنگ نیز از رهگذر زبان و نمادها بازنمایی و تداوم پیدا می‌کند (امیت و کومساروف، ۲۰۰۳).

جامعه‌شناسان برای تحلیل دقیق‌تر پدیده‌های فرهنگی مرتبط با زبان، اغلب از چارچوب‌های تبیینی زبان‌شناسی بهره می‌گیرند. بسیاری از نظریه‌های ساختارگرایانه، درواقع بازخوانی جامعه‌شناختی از آراء فردینان دو سوسور، زبان‌شناس مشهور، محسوب می‌شوند. این دسته از نظریه‌ها، کلیت سامانه فرهنگی یک جامعه را به مثابه زبانی کل‌نگر تصویر می‌کنند که بر همه کنش‌ها و کنشگران (شامل گویندگان و گفتمان‌ها) سیطره دارد (ریتزر، ۱۳۸۲: ۵۴۳). یکی از فرضیه‌های مهم در حوزه رابطه زبان و فرهنگ، فرضیه نسبیت زبانی است که بر اساس آن، ساختار زبان بر جهان‌نگری و ادراک گویش‌وران آن تأثیر تعیین‌کننده‌ای دارد. ادوارد ساپیر در اثر کلاسیک خود، *زبان* (۱۹۲۱)، استدلال می‌کند که درک واقعیت عینی بدون واسطه زبانی، امری ناممکن است و در واقع، «دنایای واقعیت» تا حد زیادی بر اساس الگوهای زبانی هر جامعه ساخته می‌شود. به بیان دیگر، برداشت انسان‌ها از جهان پیرامون، متأثر از چارچوب‌های زبانی‌ای است که با آن می‌اندیشند (ترادگیل، ۱۳۷۶: ۳۲) وورف با تقویت فرضیه ساپیر، به تبیین رابطه جبری بین زبان و فرهنگ پرداخت. بر اساس فرضیه جبر زبانی در شکل افراطی آن، نظام‌های زبانی به‌صورتی اجتناب‌ناپذیر بر فرآیندهای شناختی گویش‌وران سیطره دارند؛ بدین معنا که ادراکات حسی (دیدن، شنیدن و تجربه کردن) همواره متأثر از مقوله‌بندی‌ها و تمایزات ویژه‌ای است که در هر زبان به‌صورت خاصی عینیت یافته‌اند. این دیدگاه افراطی معتقد است که ما همواره در چارچوب محدودیت‌های زبانی خاص خود می‌اندیشیم.

در مقابل این دیدگاه، فرضیه جبر فرهنگی قرار دارد که

عاری از فرهنگ" تدریس شود. به عبارتی، آموزش زبان فارغ از هر نوع تمرکز بر فرهنگ. توجه به هر کدام از دیدگاه‌های فوق پیامدهای متفاوتی بر آموزش و تحصیل و البته بنیان‌های فرهنگی-هویتی جامعه مبدأ به همراه خواهد داشت.

از آن رو که در دهه‌های اخیر آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (EFL) به طور فزاینده‌ای جهانی شده است، آگاهی روبه رشدی در رابطه با اهمیت عوامل فرهنگی هم در فرایند تدریس و هم درباره محتوای انتقالی در کلاس درس شکل گرفته است. آموزش زبان انگلیسی با ملاحظات فرهنگی برای اطمینان از موفقیت تمام زبان‌آموزان و پیشگیری از آسیب‌ها یا چالش‌های فرهنگی ضروری است. آموزش زبان در یک زمینه فرهنگی، تلاشی پیچیده و چند وجهی است که مربیان را ملزم می‌کند تا پیچیدگی‌های آموزش زبان را همزمان با عوامل فرهنگی مؤثر بر یادگیری زبان مورد توجه قرار دهند؛ یکی از جنبه‌های مهم آموزش زبان انگلیسی در زمینه فرهنگی، شناخت و پرداختن به هویت فرهنگی زبان‌آموزان است. براون^۸ (۲۰۰۷) بر اهمیت در نظر گرفتن زمینه‌های فرهنگی در آموزش زبان تأکید می‌کند و از رویکردی یادگیرنده محور که به هویت‌های متنوع دانش‌آموزان احترام می‌گذارد، دفاع می‌کند. هویت فرهنگی بر انگیزه یادگیری زبان، سبک‌های یادگیری و الگوهای ارتباطی تأثیر می‌گذارد (فینک بینر، ۲۰۱۶). بنابراین، بهتر است معلمان محیطی حمایتی را ایجاد کنند که به پیشینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان اهمیت می‌دهد و مواد و فعالیت‌های مرتبط فرهنگی را در بر می‌گیرد. آموزش زبان انگلیسی در زمینه فرهنگی شامل بررسی چالش‌های ارتباطی بین فرهنگی است. جین^۹ (۲۰۱۸) بر اهمیت توسعه توانش ارتباط بین فرهنگی در میان زبان‌آموزان انگلیسی تأکید می‌ورزند. از دیدگاه آنان، معلمان می‌بایست:

- زبان‌آموزان را با مواد فرهنگی معتبر مواجه سازند
- تعامل با گویشوران بومی را تسهیل نمایند
- آگاهی فرهنگی را به منظور ارتقای ارتباطات بین فرهنگی کارآمد پرورش دهند

این پژوهشگران خاطرنشان می‌سازند که عوامل اجتماعی-فرهنگی تأثیر معناداری بر پیامدهای یادگیری زبان دارد. این دیدگاه با نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی

بر تأثیر یک‌سویه فرهنگ بر زبان تأکید می‌ورزد. بر این اساس، ساختارها و کاربردهای زبانی بازتاب‌دهنده ارزش‌ها و الگوهای فرهنگی جامعه متکلم هستند.

فرضیه سوم (دیدگاه خنثی) به کلی هرگونه ارتباط نظام‌مند بین زبان و فرهنگ را انکار می‌کند. با این حال، باید توجه داشت که هیچ‌یک از این دو دیدگاه افراطی (جبر زبانی و جبر فرهنگی) به‌تنهایی قابل دفاع نیستند، چرا که شواهد تجربی نشان می‌دهد زبان و فرهنگ در رابطه دیالکتیکی و تأثیر متقابلی با یکدیگر قرار دارند (ترادگیل، ۱۳۷۶: ۳۳)

به نظر نوستراد^۱ زبان وابسته به فرهنگ است و بدون توجه به روابط اجتماعی یک جامعه زبانی که با زبان صورت می‌پذیرد و نیز بدون توجه به فرهنگ جامعه که زبان بخشی از آن است، درک مفاهیم زبان امکان‌پذیر نیست. رابرت لادو^۲ در کتاب *آموزش زبان* معتقد است که زبان پاره‌ای از فرهنگ مردم و مهم‌ترین وسیله برای ایجاد ارتباط میان افراد اجتماع است و از این‌رو زبان نه تنها بخشی از فرهنگ است، بلکه برای ایجاد ارتباط میان افراد اجتماع است و از این منظر زبان نه تنها بخشی از فرهنگ است، بلکه اگر فرهنگ را شبکه‌ای در نظر بگیریم، زبان پایه اساسی آنست به گونه‌ای که بخش‌های دیگر شبکه با کمک آن توصیف می‌شود (ترادگیل، ۱۳۷۶: ۳۴).

در مجموع و با نگرشی ساختاری-کارکردگرایانه، چهار گرایش غالب در زمینه رابطه فرهنگ و آموزش زبان وجود دارد. گرایش اول (بایرام^۳، ۱۹۹۰، بایرام و فلمینگ^۴، ۱۹۹۸) بر این باور است که فرهنگ باید همراه با مهارت‌های زبانی آموزش داده شود تا به دانش‌آموزان کمک کند با فرهنگ انگلیسی آشنا شوند. دیدگاه دوم (کاچرو^۵، ۱۹۸۵) این است که فرهنگ نباید همراه با انگلیسی آموزش داده شود، به ویژه در کشورهایی که زبان انگلیسی زبان دوم است و زبان اصلی زبان دیگری است که ممکن است چالش‌های متعدد ایجاد کند.

دیدگاه سوم (مک کی^۶، ۲۰۰۲) استدلال می‌کند که معلمان باید «فرهنگ محلی» را همراه با آموزش زبان انگلیسی آموزش دهند. و نهایتاً، دیدگاه چهارم (جنکینز^۷، ۲۰۰۶) بیان می‌کند که زبان انگلیسی باید در یک "زمینه"

1. Nostrand, H
2. Lado, R
3. Byram, A
4. Fleming
5. Kachru, B
6. McKay, L
7. Jenkins, R

8. Brown, D
9. Jeynes, W. H

همسو است که بر دو مؤلفه اساسی تأکید می‌کند: یکی نقش تعاملات اجتماعی در فرایند یادگیری زبان و دیگری اهمیت ابزارهای فرهنگی در رشد زبانی (لانتولف و تورن^۱، ۲۰۰۶). مریبان باید از زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی که دانش‌آموزانشان در آن قرار دارند آگاه باشند، زیرا این زمینه‌ها مهارت زبان، انگیزه و استراتژی‌های یادگیری دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. آموزش زبان انگلیسی در یک زمینه فرهنگی مستلزم ادغام زبان و فرهنگ است. با گنجاندن محتوای فرهنگی در آموزش زبان، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا زبان مقصد را بهتر درک کنند (بایرام و فنگ، ۲۰۰۴). با این حال، بالداف^۲ (۲۰۱۸) با نگاهی انتقادی نسبت به ذات‌انگاری فرهنگ‌ها هشدار می‌دهد و رویکرد آگاهی فرهنگی انتقادی را پیشنهاد می‌کند. این دیدگاه زبان‌آموزان را به بازاندیشی فعالانه درباره کلیشه‌ها و سوگیری‌های فرهنگی ترغیب می‌نماید، و بر پویایی و چندبعدی بودن فرهنگ‌ها تأکید می‌ورزد. آزمون‌های زبان معمولاً مستلزم درک تفاوت‌های فرهنگی در ارتباطات هستند (ناکاتسوکاسا، ۲۰۱۶)، بنابراین مریبان باید روش‌های ارزیابی را طراحی کند که عوامل فرهنگی را در نظر گرفته و مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان را در بافت فرهنگی آن‌ها به طور جامع ارزیابی کنند. سیاست‌های زبان در سطح سازمانی یا ملی می‌تواند به طور قابل توجهی بر آموزش زبان انگلیسی در زمینه فرهنگی تأثیر بگذارد. ریچنتو^۳ (۲۰۱۳) بر ضرورت تدوین سیاست‌های زبانی که به تنوع فرهنگی احترام گذاشته و حقوق زبانی و فرهنگی را ترویج می‌کنند، تأکید دارد. سیاست‌های فراگیر زبان می‌تواند محیطی ایجاد کند که زمینه‌های فرهنگی متنوع در آموزش زبان انگلیسی را شناسایی و پشتیبانی کند.

فرهنگ‌های بومی می‌انجامد. امپریالیسم فرهنگی می‌تواند یاری دهنده امپریالیسم سیاسی و اقتصادی باشد. چنانکه، مثلاً فیلم‌های آمریکایی برای فرآورده‌های آمریکایی تقاضا پدید می‌آورند (آشوری، ۱۳۸۷: ۲۷). بلتران^۴ (۱۹۸۷: ۵۹) امپریالیسم فرهنگی را روند واقعی و تمام‌عیاری از تأثیرگذاری اجتماعی می‌داند که از طریق آن یک کشور، مجموعه عقاید، ارزش‌ها، دانش و هنجارهای رفتاری و سبک کلی زندگی خود را بر کشور دیگری تحمیل می‌کند. جان تاملینسون (۱۳۸۱: ۱۱۵) امپریالیسم فرهنگی را مجموعه‌ای از گفتمان‌های نسبتاً متمایز درباره اشکال مختلف سلطه تعریف می‌کند: «سلطه آمریکا بر اروپا، سلطه غرب بر سایر مناطق جهان، سلطه مرکز بر پیرامون، سلطه جهان مدرن بر جهان سنتی در حال زوال، و سلطه سرمایه‌داری بر تقریباً همه جنبه‌های زندگی». اهمیت مضاعف امپریالیسم فرهنگی از این جهت است که استعمارگران به وسیله آن پایه‌های تسلط سیاسی-اقتصادی خود را محکم کرده و حتی زمینه‌های اساسی آن را ایجاد می‌کنند. بدین وسیله که با ترویج فرهنگ خود، به تدریج جامعه هدف را با از خودبیگانگی روبرو می‌کنند. هشام شرابی (۱۳۸۵: ۱۲۸-۱۳۱) در تحلیل امپریالیسم فرهنگی در کشورهای عربی تأکید می‌کند که در این کشورها «تنها تدریس یک زبان جدید تهدیدی نسبت به جهان‌بینی رایج و غالب محسوب می‌شود».

گرچه امپریالیسم زبانی برای بیش از دو دهه در زمینه‌های سیاست زبان مورد بحث بوده است، اما همیشه تأثیر خود را بر فراگیری و یادگیری زبان و نحوه اولویت بندی آن نشان داده است (یامادا^۵، ۲۰۲۳). به عنوان مثال، نحوه برجستگی زبان انگلیسی و تبدیل شدن به زبان مسلط جهان از دیدگاه‌های مختلف در برنامه ریزی زبان با استعمار و جهانی شدن مورد بررسی قرار گرفته است. فیلیپسون^۶ (۱۹۹۲) با بررسی ماهیت امپریالیسم زبانی استدلال می‌کند که این پدیده صرفاً یک توطئه آگاهانه نیست، بلکه وضعیتی ساختاری است که در بستر سیاست‌های زبانی - چه به صورت صریح و چه ضمنی - شکل می‌گیرد و به صورت نظام‌مند از برخی زبان‌ها به زیان دیگر زبان‌ها حمایت می‌کند. استانیئا و کازنیتسو (۲۰۲۰) اشاره می‌کنند که تسلط

در رویکردی انتقادی، آموزش زبان‌های خارجی (زبان دوم) از منظر **امپریالیسم زبانی-فرهنگی** بازخوانی می‌شود؛ پدیده‌ای که در آن، زبان ابزار سلطه‌ای غیرمستقیم و نرم محسوب می‌گردد. بر اساس این دیدگاه، **امپریالیسم فرهنگی** به فرآیندی اشاره دارد که در آن یک قدرت سیاسی-اقتصادی با توسل به مکانیسم‌های زبانی و آموزشی، ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای فرهنگی خود را به جوامع دیگر تحمیل می‌کند. این روند عموماً به حاشیه‌رانی یا تضعیف

4. Belatran

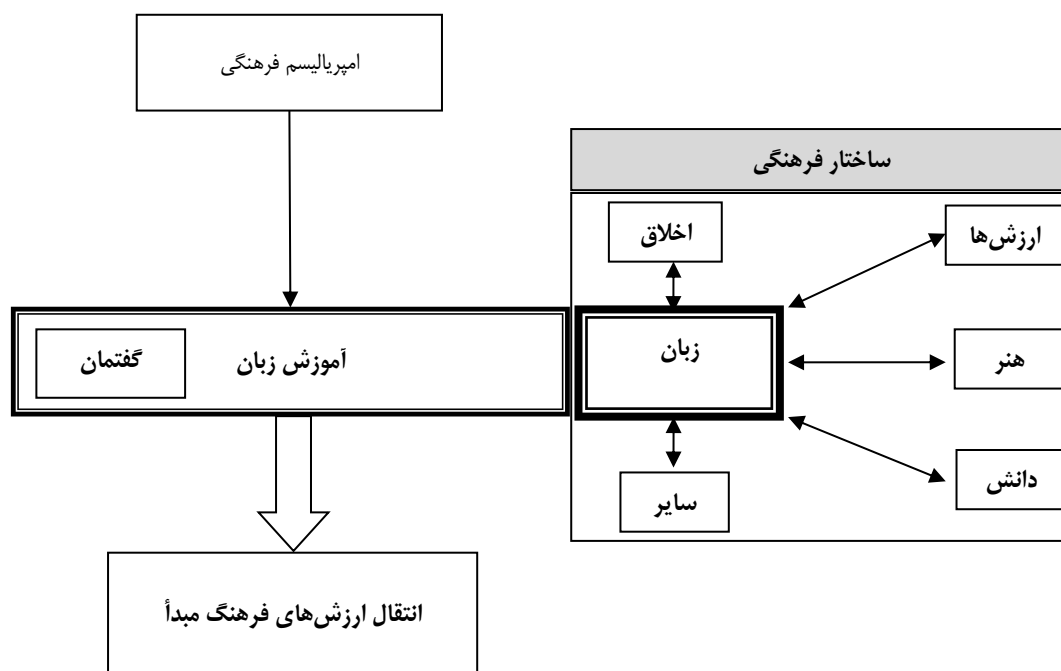
5. Yahmad.E

6. Phillipson, R

1. Lantolf and S. L. Thorne

2. Baldauf, R. B

3. Recento, T



شکل ۱: مدل نظری پژوهش

این مطالعات بیانگر آن است که امپریالیسم زبانی و فرهنگی می‌تواند هم بر تحولات زبانی و هم بر شکل‌گیری هویت ملی تأثیر بگذارد که پیامدهای آن ممکن است به زبان‌های ملی و محلی آسیب برساند. با توجه به این یافته‌ها، امپریالیسم فرهنگی با پیامدهای منفی متعددی همراه است که در نهایت می‌تواند به از دست رفتن هویت گویشوران و دگرگونی بنیادین زبان بینجامد (دوبویس و همکاران^۲، ۲۰۲۴). به طور کلی آموختن زبان خارجی، از منظری فرهنگ‌شناسانه فرایندی پیچیده و دارای پیامدها و آثار مختلف و متنوع است. یکی از این پیامدها درونی شدن ارزش‌های فرهنگی زبان مبدأ در نهاد زبان‌آموزان است. مفاهیم مختلف بسط داده شده در این پژوهش می‌توانند در مجموع تبیین قابل قبولی را برای مسئله انتقال ارزش‌های فرهنگی از طریق آموزش زبان ارائه دهند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تبیینی است که با هدف شناسایی و تحلیل فرایند انتقال ارزش‌های فرهنگی در مراحل آموزش زبان دوم (انگلیسی) انجام شد. در جمع‌آوری اطلاعات، یک تحقیق پیمایشی و از لحاظ معیار زمان یک

زبان‌های قدرتمند (به‌ویژه انگلیسی) می‌تواند با تحت‌الشعاع قرار دادن ارزش‌های فرهنگی بومی و ایجاد تغییرات زبانی متنوع، بر اکتساب زبان اولیه تأثیر بگذارد. یکی از نمونه‌های برجسته امپریالیسم زبانی از رز و کونااما^۱ (۲۰۱۸) در برخورد با زبان اشاره ایرلندی (ISL) می‌آید که در آن کاربران به دلیل سیاست‌ها و عملکردها (مانند زبان‌شناسی، شنیداری و انکار حقوق زبانی) متناسب با پارادایم امپریالیسم زبانی با تبعیض و نابرابری مواجه می‌شوند. پارادایم امپریالیسم زبانی شامل چندین مؤلفه از جمله نابرابری ساختاری، بافت تاریخی، زبان‌شناسی، تأثیر فرهنگی و آموزشی، تأثیرات جهانی شدن بر مقاومت و نقد است (فیلیپسون، ۱۹۹۲). امپریالیسم زبانی منحصر به بسترهای خاص زمینه‌ای، فرهنگی، زبانی و تاریخی نیست. در عصر حاضر، پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهند که امپریالیسم زبانی و فرهنگی موجب تأثیرات منفی زبان‌های مسلط بر زبان‌های اقلیت شده است (پوجاساری و حکمت‌الله، ۲۰۲۳). شواهد فراوانی حاکی از آن است که حتی در برخی کشورهایی که از زبان‌های ملی خود حمایت و پاسداری می‌کنند و به ظاهر تحت سلطه مستقیم زبان‌های غالب قرار ندارند، نشانه‌هایی از امپریالیسم زبانی و فرهنگی مشاهده می‌شود (احمد و همکاران، ۲۰۲۳).

۶۵.۹ درصد آنها مجرد و ۳۴.۱ درصد آنها متأهل هستند که البته تعداد زنان مجرد بیشتر از مردان مجرد است؛ چنین به نظر می‌رسد، تدریس برای مردان بیشتر جنبه شغلی دارد و از همین رو تعداد مردان متأهل بیش از زنان و تعداد زنان مجرد بیش از مردان است. تحصیلات مدرسان بیشتر در سطح لیسانس (۵۸.۷ درصد) است؛ در مرتبه بعد فوق لیسانس (۳۱.۷ درصد) و بعد دکترا (۷.۲) هستند. رشته تحصیلی مدرسان بیشتر مدرسان ادبیات انگلیسی است (۳۷.۱ درصد)؛ سپس گرایش‌های دیگر مانند ترجمه و تدریس زبان و در مجموع ۱۲.۶ درصد نیز از دیگر رشته‌های دانشگاهی هستند. ۷۰.۷ درصد مدرسان ذکر کرده‌اند که در کنار تدریس زبان به کار دیگری مشغول نیستند؛ به عبارتی تدریس را شغل حرفه‌ای خود دانسته‌اند؛ در مقابل ۲۷.۵ درصد تدریس را شغل دوم خود ذکر کرده‌اند. به لحاظ تخصصی ۴۲.۵ درصد مدرسان ذکر کرده‌اند که به زبان دیگری غیر از انگلیسی مسلط هستند؛ البته ۵۷.۵ درصد با زبان دوم آشنایی تخصصی ندارند. در راستای آشنایی بیشتر با زبان انگلیسی ۴۳.۷ درصد به کشورهای دیگر سفر داشته‌اند و البته ۵۶.۳ درصد به کشوری دیگر سفر نکرده‌اند.

همچنین، یافته‌های مطالعه در رابطه با متغیرهای اصلی^۱ پژوهش نشان می‌دهد که ۴۶.۷ درصد مدرسان معتقدند که در شناسایی فرهنگ‌های مختلف جهان نگاه برابری در کتاب‌های آموزشی وجود ندارد؛ البته ۴۰ درصد دیگر این شناسایی را متوسط ارزیابی کرده‌اند. ۴۶.۷ درصد معتقدند در نشان دادن پرچم و نقشه کشورهای مختلف جهان نگاه یکسانی وجود ندارد، البته ۱۶.۸ درصد این نگاه را برابر ارزیابی کرده‌اند. ۵۸.۱ درصد مدرسان بیان کرده‌اند که به خط و زبان نوشتار کشورهای مختلف جهان نگاه یکسانی وجود ندارد؛ البته ۱۴.۴ درصد با این نظر مخالف هستند. حتی در معرفی مکان‌های دیدنی جهان نیز نوعی نابرابری وجود دارد به گونه‌ای که ۴۵.۵ درصد آن را نابرابرانه ارزیابی کرده‌اند. به همین ترتیب در معرفی شخصیت‌های مهم در کشورهای مختلف، موسیقی، نقاشی و دیگر سبک‌های هنری، آداب و رسوم ازدواج و حتی آداب سلام و احوال پرسی نگاه برابری وجود ندارد. جدول زیر توزیع و درصد دیدگاه‌های مدرسان زبان را درباره موضوعات کتاب‌های آموزشی نشان می‌دهد.

تحقیق مقطعی بود، که واقعیت را در یک برهه از زمان یعنی در سال ۱۴۰۲ مورد بررسی قرار داده است. جامعه آماری تحقیق شامل مدرسان و زبان‌آموزان آموزشگاه‌های زبان انگلیسی است. همچنین این طرح از جهت جغرافیایی پژوهش در سه حوزه انجام پذیرفته است؛ اول، تهران به عنوان مهم‌ترین شهر در تولید و توزیع و استفاده از کتب و وسایل کمک آموزشی در زمینه آموزش زبان انگلیسی؛ دوم، شیراز به عنوان نمونه شهرهای مراکز استانی و سوم شهر لار به عنوان نمونه یک شهرستان کوچک. در مورد تهران به دلیل ناهمگن بودن طبقات جمعیتی، شهر به پنج بخش شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم گردیده و در هر بخش دو موسسه انتخاب شد. برای اجرای این طرح چهار پرسشنامه پیش بینی شد. پرسشنامه‌ها مبتنی بر عملیاتی کردن متغیرهای درون فرضیات و کاملاً به صورت محقق ساخته تهیه و تدوین شدند. به عبارتی، فرایند حرکت از انتزاع به انضمام در تدوین پرسشنامه‌ها مورد نظر بود و البته برای متغیرها بسته به سطح پیچیدگی تعداد گویه‌ها یا پرسش‌ها متفاوت و متنوع طرح شدند. پرسشنامه نخست مربوط به زبان‌آموزان زیر ۱۸ سال؛ پرسشنامه دیگری زبان‌آموزان بالای ۱۸ سال؛ پرسشنامه مدرسين و پرسشنامه چهارم مربوط به وضعیت مؤسسات بود که توسط خود پرسشگر تکمیل می‌گردید. پایایی پرسشنامه‌ها از طریق اجرای آزمایشی آن بر روی نمونه کوچکی از جامعه مورد بررسی قرار گرفت. روایی پرسشنامه‌ها از طریق اعتبار صوری و مبتنی بر ارزیابی و بررسی پرسشنامه توسط متخصصان سنجیده شد.

جدول ۱. جزئیات نمونه‌های منتخب در توزیع پرسشنامه‌ها

شهر	تعداد مؤسسه	زبان‌آموز نوجوان	زبان‌آموز بزرگسال	مدرس	کل
لار	۸	۲۹	۳۱	۲۱	۸۱
شیراز	۷	۷۵	۷۵	۵۰	۲۰۰
تهران	۱۰	۶۸	۳۲۲	۹۶	۴۸۶
کل	۲۵	۱۷۲	۴۲۸	۱۶۷	۷۶۷

یافته‌های توصیفی

از مجموع افراد مصاحبه شده (۱۶۷ نفر)، ۳۳.۷ درصد را مردان و ۶۷.۳ درصد را زنان تشکیل می‌دهند. متوسط سن مدرسان ۲۹ سال (به طور دقیق‌تر ۲۸.۹) است. مسن‌ترین مدرس مردی ۶۰ ساله و جوان‌ترین آنها زنی ۱۸ ساله است.

۱. متغیرهای مطالعه مبتنی بر نظریه‌های موجود و مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته انتخاب و استخراج شدند.

جدول ۲. توزیع فراوانی دیدگاه‌های مدرسان زبان را درباره موضوعات کتاب‌های آموزشی

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	گویه‌ها
14.4	32.3	40.1	10.2	3.0	در شناسایی فرهنگ‌های مختلف جهان نگاه برابر وجود دارد.
18.0	28.7	36.5	15.0	1.8	در نشان دادن پرچم و نقشه کشورهای مختلف جهان نگاه یکسانی وجود دارد.
10.2	29.9	37.7	16.8	5.4	به بناهای تاریخی مختلف جهان نگاه یکسانی وجود دارد.
16.2	31.7	38.9	10.2	3.0	در معرفی کشورهای جهان نگاه یکسانی وجود دارد.
19.8	43.7	25.7	7.8	3.0	به انواع پوشش‌ها و حجاب‌ها و لباس‌ها در فرهنگ‌ها و ادیان مختلف نگاه یکسانی وجود دارد.
19.2	38.9	27.5	9.6	4.8	به خط و زبان نوشتار کشورهای مختلف جهان نگاه یکسانی وجود دارد.
10.8	34.7	38.9	11.4	4.2	در باب معرفی مکان‌های دیدنی (تفریحی، طبیعی، مذهبی و ...) نقاط مختلف جهان نگاه یکسانی وجود دارد.
16.8	27.5	35.3	16.2	4.2	در باب معرفی شخصیت‌های معروف ملت‌های جهان (رهبران، دانشمندان، نویسندگان، شاعران، ورزشکاران، ثروتمندان، و ...) نگاه یکسانی وجود دارد.
10.8	33.5	37.7	13.2	4.8	به مظاهر هنر در کشورهای مختلف (نظیر سبک‌های موسیقی، موسیقی دانان، بازیگران، نقاشان و سبک‌های معماری و ...) نگاه یکسانی وجود دارد.
13.8	25.1	41.3	15.6	4.2	در باب آداب و رسوم ازدواج در فرهنگ‌های مختلف نگاه یکسانی وجود دارد.
7.2	22.8	37.7	21.6	10.8	در مورد آداب سلام و احوال‌پرسی در فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف نگاه یکسانی می‌شود
13.2	25.7	32.9	23.4	4.8	در باب سبک‌های موسیقی نقاط مختلف جهان نگاه هماهنگی وجود دارد.

منتشر شده، بدیهی است که بر فرهنگ خود و کشورهای همسایه یا انگلیسی زبان تأکید کنند، اما این تأکید جانبدارانه می‌تواند زمینه‌های تضاد و برتری فرهنگی را در خود رشد دهد. همچنین مقایسه ارزیابی مدرسان زن و مرد در نگرش آنها نسبت به میزان نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی نشان می‌دهد که مدرسان زن این نابرابری را بیشتر ارزیابی می‌کنند.

در رابطه با وضعیت موضوعات فرهنگی کشورهای مختلف در کتب آموزشی، میانگین نمره به دست آمده (۳۱۶) حاکی از آن است که اغلب مدرسان نابرابری موجود در کتاب‌های آموزشی در پرداختن به فرهنگ‌های مختلف را تایید کرده و البته این نابرابری را کمی بیش از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. به تعبیر دیگر بخشی از این نابرابری‌ها دور از انتظار نیست، زیرا این کتاب‌ها در کشورهای انگلیسی زبان

جدول ۳. آزمون تی برای سنجش تفاوت نگرش زنان و مردان به نابرابری

آزمون مقایسه میانگین						آزمون لوین ^۱		واریانس	
حد فاصل		تفاوت میانگین	sig	df	t	sig	مقدار F		
بیشینه	کمینه								
4.27202	-1.26033	1.50584	.284	164	1.075	.228	1.466	آزمون برابری واریانس	... گرایش نسبت به میزان
4.15399	-1.14230	1.50584	.263	125.470	1.125			آزمون نابرابری واریانس	

است. حتی ۵۳.۶ درصد از شرکت‌کنندگان اظهار داشته‌اند که نگاه منابع آموزشی به ادیان مختلف جهان، ناعادلانه است. افزون بر این، یافته‌ها حاکی از آن است که ۷۴.۲ درصد از مدرسان معتقدند در منابع آموزشی به موضوعاتی همچون جهان پس از مرگ، بهشت و جهنم پرداخته نشده است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که پاسخ‌گویان معتقدند در کتاب‌های آموزشی به موضوعات معنوی کمتر پرداخته شده است. به‌طوری که ۶۴ درصد از مدرسان اشاره کرده‌اند که در منابع آموزشی، معرفی ادیان مختلف وجود ندارد. همچنین، ۵۹.۳ درصد از مدرسان بیان کرده‌اند که در این منابع به خداوند به‌عنوان خالق جهان و انسان اشاره‌ای نشده

جدول ۴. توزیع وضعیت توجه به ادیان و انگاره‌های معنوی از منظر مدرسان

گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
در منابع، به معرفی ادیان مختلف پرداخته می‌شود.	1.2	10.2	24.6	33.5	30.5
در منابع مباحثی درباره خدا به عنوان خالق جهان و انسان اشاره شده است.	5.4	12.6	22.8	24.6	34.7
در منابع آموزشی به دین اسلام نیز اشاره شده است.	1.8	7.8	20.4	32.3	37.7
نگاه منابع آموزشی به ادیان مختلف جهان عادلانه است.	3.6	8.4	34.3	35.5	18.1
در منابع به موضوعاتی از قبیل جهان پس از مرگ و بهشت و جهنم اشاره شده است.	2.4	7.8	15.6	29.3	44.9
در منابع آموزشی به کتب ادیان مختلف (انجیل، قرآن، تورات و ...) اشاره شده است.	2.4	8.4	19.2	33.5	36.5
در منابع آموزشی به اماکن مذهبی ادیان مختلف نیز پرداخته می‌شود.	1.2	10.8	24.0	35.3	28.7

پرداخته شود، میزان استقبال زبان‌آموزان از چه موضوعاتی بیشتر است؛ یافته‌ها نشان داد آداب زندگی ایرانیان (۵۸.۶ درصد) و شیوه زندگی در کشورهای اروپایی (۵۲.۲ درصد) بیشترین علاقه را در زبان‌آموزان ایجاد می‌کند؛ اما پرداختن به مباحث دینی کمتر از سوی زبان‌آموزان با استقبال مواجه می‌شود.

مجموع گویه‌های سنجیده شده درباره موضوعات معنوی و دینی در کتب آموزشی نشان می‌دهد میانگین نمره به دست آمده (۱۵/۱) حاکی از آن است که اغلب مدرسان بی‌توجهی موجود در کتاب‌های آموزشی در پرداختن به مسائل معنوی و دینی را تأیید و این بی‌توجهی را بسیار زیاد ارزیابی کرده‌اند. علاوه بر آن، از مدرسان پرسیده شد چنانچه در کلاس به بحث‌های جمعی خارج از چارچوب کتاب

جدول ۵. وضعیت میزان استقبال زبان‌آموزان از بحث‌های خارج از چارچوب

گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
آداب و عادات زندگی ایرانیان	18.2	39.4	32.1	5.5	4.8
مسائل اجتماعی سیاسی داخلی	10.3	21.8	31.5	23.6	12.7
زندگی اجتماعی کشورهای اروپایی	16.4	38.8	32.1	7.9	4.8
زندگی اجتماعی و آداب و رسوم تمامی نقاط جهان	13.9	36.4	38.8	7.3	3.6
مباحث دینی	1.2	6.7	35.8	26.7	29.7

نشان داد که ۶۴/۵ درصد مدرسان سانسور کردن تصاویر را بی‌تأثیر دانسته‌اند، در مقابل ۱۳/۸ درصد این راه را موثر ارزیابی کرده‌اند. ۴۰/۱ درصد مدرسان تکیه نکردن صرف به محتویات منابع آموزشی را یکی از راه‌های موثر برای کاهش تأثیرات فرهنگی منفی منابع آموزشی دانسته‌اند علاوه بر این، بر اساس نظر ۴۰.۵ درصد از مدرسان، توسعه بحث‌های کلاسی حول موضوعات متنوع بومی و ایرانی می‌تواند به عنوان راهکاری مؤثر بر خنثی‌سازی تأثیرات منفی عمل کند. ۶۹/۳ درصد مدرسان با بازنویسی منابع و کتاب‌های آموزشی مخالف هستند و تنها ۱۲/۶ درصد آن را روش مناسبی در کاهش تأثیرات فرهنگی منفی منابع انگلیسی دانسته‌اند.

همچنین، ۴۹/۹ درصد از مدرسان معتقدند بین محتوای منابع آموزش زبان انگلیسی با فرهنگ جامعه ایران تفاوت وجود دارد و تنها ۱۶ درصد تفاوتی را ارزیابی نکرده یا این تفاوت را کم اهمیت می‌دانند. و اینکه، ۳۰/۵ درصد از مدرسان تأثیرپذیری زبان‌آموزان از مفاهیم و محتویات فرهنگی منابع آموزش زبان انگلیسی را زیاد ارزیابی کرده‌اند و در برابری ۱۸ درصد این تأثیر را ناچیز دانسته‌اند. ۵۱/۶ درصد نیز این تأثیر را در حد متوسط دانسته‌اند.

در نهایت، از مدرسان پرسیده شد که چه راهکارهایی را برای کم کردن تأثیرات ناشی از محتویات فرهنگی منابع آموزش زبان انگلیسی بر زبان‌آموزان مناسب می‌دانید؛ پاسخ‌ها جدول شماره ۶- کاهش تأثیرات فرهنگی منفی منابع آموزشی

جدول ۶. کاهش تأثیرات فرهنگی منفی منابع آموزشی

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	گویه‌ها
40.4	20.5	25.3	9.6	4.2	سانسور کردن تصاویر و مطالب خلاف عرف جامعه
15.6	10.8	33.5	26.3	13.8	تکیه نکردن صرف به محتویات منابع آموزشی
18.6	9.6	26.3	30.5	15.0	افزایش بحث‌ها و گفتگوهای (discussions) کلاسی با موضوعات متنوع و گوناگون بومی و ایرانی
52.4	16.9	18.1	8.4	4.2	بازنویسی کتاب‌ها توسط مؤلفان ایرانی

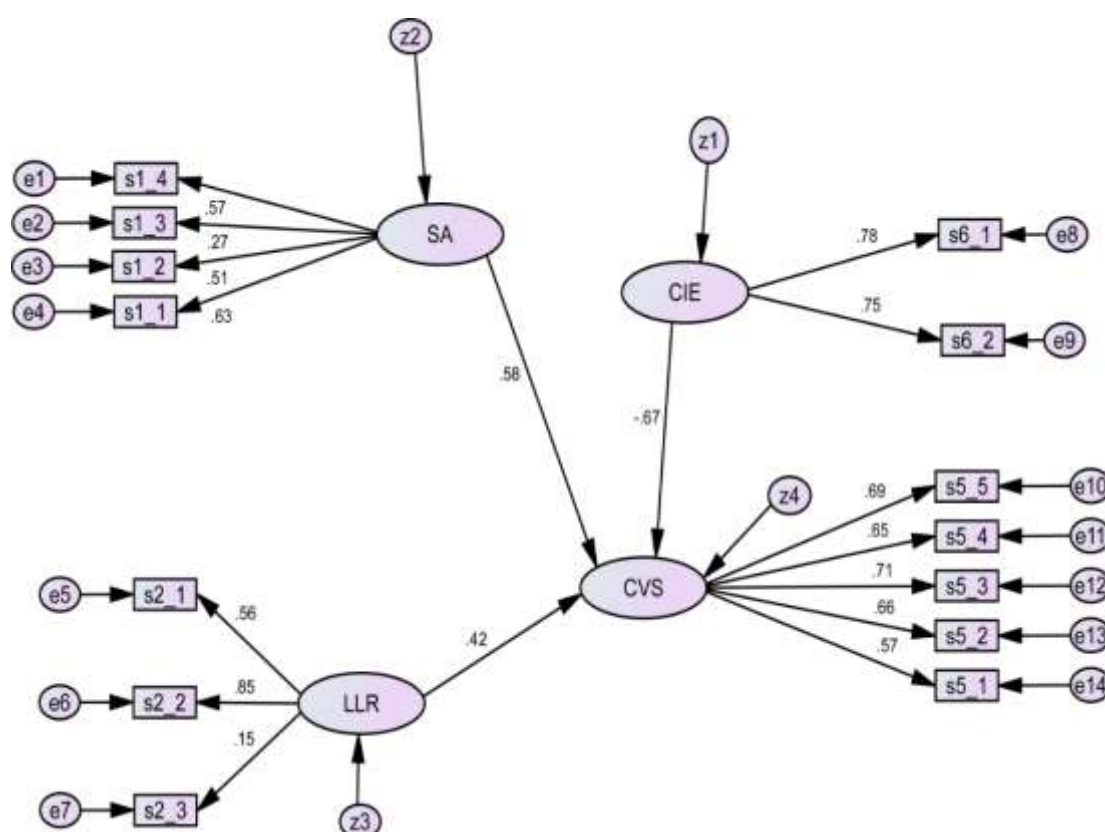
یافته‌های استنباطی

برای بررسی شدت و جهت تأثیر متغیرهای مستقل بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه مبدأ، از مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. این مدل چگونگی سنجش متغیرهای پنهان را با استفاده از دو یا چند متغیر مشاهده‌شده تعریف می‌کند. در مدل اندازه‌گیری، میزان تأثیر متغیر پنهان بر متغیرهای مشاهده‌شده و همچنین سهم خطای اندازه‌گیری مشخص می‌شود. پیش از ارائه مدل، نمادهای ترسیمی و

مؤلفه‌های هر متغیر در جدول زیر نمایش داده شده‌اند. پس از معرفی متغیرها و فرایند شاخص‌سازی آنها مدل نهایی بر پایه فرضیات پژوهش در ادامه تبیین شده است. بر پایه این مدل سه متغیر شیوه‌ها و منابع آموزشی زبان انگلیسی (LLR)، نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی (CIE) و نگرش معنوی (SA) بر متغیر وابسته انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه (CVS) تأثیر دارند.

جدول ۷. متغیرها و نمادهای ترسیمی موجود در مدل

متغیر	شاخص‌ها	نمادهای ترسیمی در مدل
انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه (CVS)	برابری طلبی استقلال طلبی محافظه‌کاری هماهنگی با محیط توسعه‌گرایی	S5_1 S5_2 S5_3 S5_4 S5_5
شیوه‌ها و منابع آموزشی زبان انگلیسی (LLR)	میزان استفاده رسانه شناسایی فرهنگ‌های مختلف جهان معرفی مکان‌های دیدنی جهان	S2_1 S2_2 S2_3
نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی (CIE)	نابرابری در منابع آموزشی نابرابری در زیرساخت‌های آموزشی	S6_1 S6_2
نگرش معنوی (SA)	اعتقاد به خدا اعتقاد به جهان پس از مرگ علاقه به اماکن دینی و مذهبی پرداختن به ادیان در منابع آموزشی	S1_1 S2_2 S3_3 S4_4



مدل ۲. مدل معادله ساختاری برای تبیین انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه

بین نگرش معنوی (SA) و تأثیر آن بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه با توجه به ضریب (۰/۵۸) می‌توان گفت که نگرش معنوی بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر مثبت و معناداری دارد. در آخرین بررسی نیز شیوه‌ها و منابع آموزشی زبان انگلیسی نیز با ضریب (۰/۴۲) بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر مثبت و معناداری دارد. علاوه بر روابط اصلی موجود در مدل هر متغیر به وسیله‌های شاخص‌های اصلی آن تبیین شده است. برای مثال متغیر وابسته پژوهش (انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه) با ۵ شاخص؛ برابری طلبی، استقلال طلبی، محافظه‌کاری، هماهنگی با محیط و توسعه‌گرایی تعریف شده است. در بین این شاخص‌ها «محافظه‌کاری» با ضریب (۰/۷۱) بیشترین توان تبیین را داشته، نسبت به سایر شاخص‌ها در تبیین متغیر اصلی قوی‌تر بوده است. البته بقیه شاخص‌ها هم توان تبیین معناداری داشته‌اند و همه آنها برای تبیین انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه لازم و ضروری هستند. در مورد سایر متغیرهای اصلی هم اوضاع به همین منوال است و همه شاخص‌سازی‌ها معتبر هستند.

در این مدل ۱۴ متغیر مشاهده شده وجود دارد که برخی از این متغیرها از تجمیع تعداد زیادی گویه و برخی دیگر فقط با یک تعریف حاصل شده‌اند. البته این روند در مدل‌سازی مرسوم است و برای پرهیز از تعدد متغیرها در مدل به چند شاخص اصلی اکتفا می‌شود. متغیرهای این مدل شامل دو دسته متغیرهای مستقل و متغیرهای وابسته هستند. در اصل یک متغیر وابسته در مدل فوق وجود دارد که آن متغیر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه است، اما متغیرهای شیوه‌ها و منابع آموزشی زبان انگلیسی، نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی و نگرش معنوی متغیر مستقل هستند که بر متغیر وابسته تأثیر می‌گذارند.

در تبیین شاخص‌های متغیرهای اصلی در مدل فوق با توجه به جهت پیکان‌ها از سمت متغیر مستقل به سمت متغیر وابسته مشاهده شده است که از بین متغیرهای مستقل موجود در مدل، متغیر نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی (CIE) با ضریب (۰/۶۷) تأثیر معکوسی بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه دارد. به عبارت دیگر هر چقدر میزان نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی بیشتر باشد، انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه با مشکل مواجه خواهد شد. در بررسی رابطه

جدول ۸. برآورد وزن‌های رگرسیونی متغیرهای پژوهش با نرم‌افزار Amos

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
CVS	<---	SA	.469	.054	8.668	***	
CVS	<---	CIE	-.753	.213	-3.539	***	
CVS	<---	LLR	2.359	.707	3.335	***	
s6_1	<---	CIE	1.187	.360	3.300	***	
s6_2	<---	CIE	1.000				
s2_1	<---	LLR	.479	.181	2.651	.008	
s2_2	<---	LLR	1.000				
s1_2	<---	SA	1.218	.411	2.963	.003	
s1_3	<---	SA	1.000				
s1_4	<---	SA	1.642	.546	3.010	.003	
s1_1	<---	SA	1.687	.559	3.019	.003	
s5_2	<---	CVS	1.202	.165	7.297	***	
s5_3	<---	CVS	1.512	.199	7.590	***	
s5_4	<---	CVS	1.371	.189	7.238	***	
s5_1	<---	CVS	1.000				
s2_3	<---	LLR	.823	.081	10.174	***	
s5_5	<---	CVS	.596	.060	9.912	***	

گسترش زبان انگلیسی به واسطه جهانی شدن، با نوعی نگرش و انگاره ابزاری موافق بوده است. آرا و نظرات در خصوص چگونگی به کار بردن این زبان به طور اخص در قالب سیاست زبانی مدون و نظام‌مند که تمامی سازمان‌ها، نهادها و ادارات ملزم و مکلف به رعایت آن باشند، دیده نمی‌شود. هرچند زبان انگلیسی در برنامه درسی دانش آموزان و دانشگاهیان به طور اجباری گنجانده شده است و یادگیری آن در بین مردم به طور مستقیم یا ضمنی تشویق می‌شود، کانون تمرکز و توجه مطالعه حاضر بر منابعی است که به صورت گسترده در سطح جهان برای آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات مختلف زبان‌آموزی تدریس می‌شود.

نتایج توصیفی پژوهش حاکی از آن بود که مدرسان و زبان‌آموزان وجود جهت‌گیری (نوعی تمایل به برتری و ارجحیت فرهنگ انگلیسی و غربی) در منابع آموزشی را تأیید کردند. نتایج همچنین نشان داد اغلب مدرسان بی‌توجهی موجود در کتاب‌های آموزشی در پرداختن به مسائل معنوی و دینی را تأیید کرده، این بی‌توجهی را بسیار زیاد ارزیابی کرده‌اند. همچنین نگاه نابرابر به فرهنگ و تمدن‌های مختلف جهان در کتاب‌های آموزشی نیز از موارد مورد انتقاد آنها بود. اگرچه تنها ۵ درصد از مدرسان تأثیرپذیری زبان‌آموزان از مفاهیم و محتویات فرهنگی منابع آموزش زبان انگلیسی را زیاد ارزیابی کرده‌اند، اما وجود نوعی نگاه غرب‌محورانه و به

به منظور بررسی تفاوت معنادار اثر متغیر آشکار بر پنهان، به وزن‌های رگرسیونی مراجعه می‌شود. مقدار (C.R) مقدار است که با نسبت بحرانی خوانده می‌شود. این مقدار که از محاسبه نسبت مقدار برآورد شده غیر استاندارد برای پارامتر (Estimate) به خطای معیار (S.E) محاسبه شده برای همان پارامتر حاصل می‌شود، نشان می‌دهد که در صورت رد فرضیه صفری که مقدار این پارامتر را برابر صفر قرار می‌دهد، تا چه حد احتمال خطا وجود دارد. مقادیر سه ستاره (***) در قسمت (P) به معنای تأیید فرضیه با مقدار صفر است. در جدول فوق قضاوت کردن به وجود تفاوت معنادار بین ضریب محاسبه شده و صفر به صفر درجه خطا منجر می‌شود. با توجه به اینکه تا ۵ درصد میزان خطا قابل قبول است، بنابراین نتیجه نهایی این است که پارامتر محاسبه شده در تمامی موارد معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

وضعیت مواجهه با به کارگیری زبان انگلیسی در ایران معاصر نشان از نوعی آشفتگی و ناهماهنگی عمیق و جدی در رابطه با نحوه، کیفیت و شرایط آموزش زبان دارد. اگرچه در برهه‌هایی مخالفت اصولی با آموزش زبان انگلیسی وجود داشته است، اما با توجه به اهمیت زبان در مبادلات تجاری، علمی و فناوری بین‌المللی حاکمیت در ایران عموماً با

و عمومی است. همچنین، نتایج رضائیان و همکاران (۱۳۹۶) مؤید اهمیت بومی‌سازی مواد درسی و لزوم آگاهی‌بخشی به دانشجویان زبان درباره حفظ ارزش‌های بومی در کنار پذیرش تفاوت‌های فرهنگی می‌باشد. این یافته‌ها با تحقیق بحرینی (۱۳۹۲) که به وجود ارزش‌های فرهنگی متنوعی از جمله تبعیض جنسیتی، روابط دختر و پسر و تأکید بر ظاهرگرایی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی اشاره دارد، همسو است.

به طور کلی، این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی صرفاً به انتقال دانش زبانی بسنده نکرده و در عمل به عنوان ابزاری برای القای ارزش‌های فرهنگی گویشوران زبان هدف عمل می‌کنند.

بر اساس نتایج این مطالعه و برای کاهش اثرات انتقال یک‌سویه و سلطه‌جویانه محتوای فرهنگی در منابع آموزش زبان انگلیسی - همان‌گونه که پاسخ‌دهندگان نیز بر آن تأکید داشته‌اند - به نظر می‌رسد راهکارهایی مانند سانسور یا حذف تصاویر و نمادهای فرهنگی چندان کارآمد نباشد. در مقابل، تکمیل آموزش با ابزارهای جانبی مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی بومی می‌تواند در تعدیل این انتقال نابرابر و کاهش تأثیرپذیری افراطی زبان‌آموزان مؤثر واقع شود.

همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که گفتگوهای کلاسی با محوریت موضوعات ایرانی می‌تواند به‌عنوان راهکاری عملیاتی برای خنثی‌سازی اثرات منفی فرهنگی عمل کند. با این حال، نکته حائز اهمیت آن است که اکثر مدرسان شرکت‌کننده در پژوهش، با بازنویسی منابع و کتاب‌های آموزشی مخالف بوده‌اند که این امر لزوم اتخاذ راهکارهای جایگزین را پررنگ‌تر می‌سازد.

بر این اساس و با توجه به نتایج حاصل شده تأکید می‌گردد که برای جلوگیری از نتایج ناخواسته در کار اجرای برنامه‌ریزی زبان بهتر است که برنامه‌ریزی زبان با سایر اهداف ملی هماهنگ شود و در نتیجه بین وزارتخانه‌ها و سازمانها از نظر شیوه‌های ارزیابی یا ساز و کارهای حل مسئله ارتباط به وجود آید. میزان و کیفیت این همکاری‌ها به نوع مشکل و مسئله زبانی موجود بستگی دارد. فیشمن و داس گوپتا^۱ (۱۹۷۶) آگاهی به اصول اساسی توسعه ملی را پیش نیاز قدرت تشخیص مشکلات زبانی اصلی یک جامعه ملی می‌دانند. ضمناً متذکر می‌شوند که آگاهی افراد جامعه از نیازهای توسعه‌ای جامعه و ملزومات آنها تا چه حد متجر به انتخاب‌های آگاهانه و موفق در امر زبان می‌شود. تحقیق در

ویژه انگلیسی مآبانه در منابع تدریس و آموزش زبان مورد تأیید اکثر مدرسان بوده است. نتایج توصیفی همچنین حاکی از آن بود که موضوعات دینی و مذهبی علاقه‌مندی زیادی در بین زبان‌آموزان برای آموزش ایجاد نمی‌کند، اما موضوعات مربوط به شیوه زندگی در غرب و موضوعاتی که تفاوت زندگی در ایران و غرب را نشان می‌دهد از موضوعات مورد علاقه زبان‌آموزان است.

این نتایج با نتایج مطالعه بحرینی (۱۳۹۲) در "تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی" مبنی بر القای ارزش‌های فرهنگی خاص گویشوران زبان انگلیسی در کتاب‌های آموزش زبان، همپوشانی دارد.

علاوه بر آن، نتایج تحلیلی مستخرج از مدل معادلات ساختاری حاکی از آن بود که از بین متغیرهای مستقل موجود در مدل، متغیر نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی (CIE) با ضریب (۰/۶۷) تأثیر معکوسی بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه دارد. به عبارت دیگر هر چقدر میزان نابرابری فرهنگی در منابع آموزشی بیشتر باشد، انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه با مشکل مواجه خواهد شد. در بررسی رابطه بین نگرش معنوی (SA) و تأثیر آن بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه با توجه به ضریب (۰/۵۸) می‌توان گفت نگرش معنوی بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر مثبت و معناداری دارد. در آخرین بررسی نیز شیوه‌ها و منابع آموزشی زبان انگلیسی نیز با ضریب (۰/۴۲) بر انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر مثبت و معناداری دارد. علاوه بر روابط اصلی موجود در مدل هر متغیر به وسیله شاخص‌های اصلی آن تبیین شده است. برای مثال متغیر وابسته پژوهش (انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه) با ۵ شاخص، برابری طلبی، استقلال طلبی، محافظه‌کاری، هماهنگی با محیط و توسعه‌گرایی تعریف شده است. در بین این شاخص‌ها «محافظه‌کاری» با ضریب (۰/۷۱) بیشترین توان تبیین را داشته، نسبت به سایر شاخص‌ها در تبیین متغیر اصلی قوی‌تر بوده است؛ البته بقیه شاخص‌ها هم توان تبیین معناداری داشته‌اند و همه آنها برای تبیین انتقال ارزش‌های فرهنگی جامعه لازم و ضروری هستند. در مورد سایر متغیرهای اصلی هم اوضاع به همین منوال است و همه شاخص‌سازی‌ها معتبر هستند.

نتایج تحلیلی این مطالعه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد. یافته‌های میهمی و اسفندیاری (۱۴۰۰) نشان‌دهنده اختلاف معنادار در میزان دربرگیری محتوای فرهنگی بین کتاب‌های زبان انگلیسی با اهداف ویژه

مدرسان خواهد بود. در این راستا، طراحی دوره‌های آموزشی تخصصی برای مدرسان و برگزاری کارگاه‌های روش‌تدریس متناسب با نیازهای بومی از جمله اقدامات ضروری محسوب می‌شود.

همچنین، تشکیل کمیته‌های اجرایی برای بررسی چالش‌های پیش روی مؤسسات زبان و تسهیل اجرای برنامه‌های مصوب کارگروه تخصصی پیشنهاد می‌شود. این رویکرد نه تنها هماهنگی بین سطوح سیاست‌گذاری و اجرا را افزایش می‌دهد، بلکه با بهره‌گیری از تجربیات ذی‌نفعان کلیدی، امکان ارائه‌ی راهکارهای عملی و پایدار را فراهم می‌کند.

به‌طور کلی، این طرح با تلفیق دانش نظری و تجربه‌ی عملی، می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقای آموزش زبان انگلیسی، همسو با ارزش‌های ملی و فرهنگی ایران باشد.

References

- Abedi, Mahsa; Vosoughi, Marjan and Kori, Mohammad Ali (2020) A Sociological Analysis of Communicative Identity and Language Learning Performance among Iranian English Learners: Focusing on Parental Involvement in Language Learning, *Journal of English Language Teaching*, Volume 9, Issue 2: 140-168. (in Persian)
- Amneh Nejabet, Masoud Taj al-Dini, and Neda Fatehi Rad. 2019. "A Study on the Sociology of Language and the Concept of Holistic Learning in Iranian Society: Focusing on the Impact of Sociological and Educational Policies on Self-Efficacy and Oral Skills of Language Learners." *Political Sociology of Iran*, Summer, No. 10, pp. 524-552. (in Persian)
- Asgari, A. (2011). The Compatibility of Cultural Value in Iranian EFL Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 2. No.4. pp. 887-894. doi: 10.4304/jltr.2.4.887-894.
- Asshour, Dariush (2008). *Political Encyclopedia*. Tehran. Morvarid Publishing. (in Persian)
- Bahreini, Nasrin (2013). Analysis of Cultural Values in English Language Teaching Books. *Journal of Cultural Strategy*, No. 22: pp. 163-182. (in Persian)
- Baldauf, R. B., Jr (2005). Language planning and policy research: An overview. In E. Hinkel

زمینه‌ی فرایندهای برنامه‌ریزی و مرور سیاست زبان در فیلیپین که در خصوص طرح تغییر زبان‌آموزش از سال تحصیلی ۷۰-۱۹۶۹ و عدم موفقیت آن انجام شد، نشان داد که طراحان و مجریان برنامه از دشواری‌ها و پیچیدگی‌های این کار ناآگاه بوده، نکته‌ی مهم‌تر اینکه آراء و نگرش‌های مردمی که درگیر این تغییر بودند را در نظر نگرفته‌اند.

با توجه به ضرورت سیاست‌گذاری آگاهانه در حوزه آموزش زبان انگلیسی و اهمیت یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود کارگروه تخصصی متشکل از مدرسان باتجربه زبان انگلیسی، پژوهشگران حوزه آموزش زبان و مدیران ارشد آموزشی تشکیل گردد.

وظیفه اصلی این کارگروه، بازنگری سیاست‌های فعلی آموزش زبان و تدوین برنامه عملیاتی برای بهبود هماهنگی بین نهادهای سیاست‌گذار، مراکز آموزش زبان و جامعه

- language teaching and learning (pp. 957-970). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beltran, L. R. (1978) Communication and cultural domination: USA-Latin American case. Media Asia
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Council of Europe publishing: Strasbourg.
- Chapelle, C. A. (2009). A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at U.S. universities taught about Canada? *The Modern Language Journal*, 93(2), 139-15.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In S. Benesch, & B. K. F. Wong (Eds.), *English language teaching in east asia today* (pp. 191-213). Cassell.
- Doostizadeh, Mohammad Reza (2008). The Importance of Cultural Transfer in Acquiring Language Skills. *Quarterly Journal of Foreign Languages Research*. No. 46. (in Persian)
- Eftekhari, Seyed Esmaeil (2007). Pathology and Pathophysiology of Foreign Linguistic Elements in Persian Culture and Language. *Scientific Research Journal of Imam Hussein University*. No. 72. (in Persian)
- Ejtehdnejad Kashani, Seyed Salar (2009) Representation of Cultural Development in

- the Fourth Development Program of the Islamic Republic of Iran. Master's Thesis, Allameh Tabatabaei University, Faculty of Social Sciences and Communications. (in Persian)
- Emitt, M. Pollock, J. & Komesaroff, L. (2003), *Language and Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Fishman, C. A. Ferguson, J. das Gupta (Eds)(1976). *Language problems of developing nations* (pp. 1-16). New York: John Wiley & Sons.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press
- Haji Rostamlou, Qodrat (2006). *Traces of Cultural Invasion in English Language Teaching Books*. Scientific Research Journal of Imam Hussein University. No. 66. (in Persian)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Qurik & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 57-78.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lantolf and S. L. Thorne(2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford University Press.
- Meihemi, Hossein, Esfandiari, Rajab. (1400). A Study of the Content and Cultural Elements of English Language Teaching Books with General and Specific Purposes. *Language Science, Corona Special Issue, Year 8*, 277-300. (in Persian)
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press. Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism continued*. London & NY: Routledge.
- Rezaian, Mahshid; Ghahari, Shima and Dehmardeh, Mehdi (2017) Sociocultural consequences of English language teaching: Pathology and presentation of the four-facet model, *Language and Translation Studies*, Winter 2017, No. 4: 123-154. (in Persian)
- Ricento, Thomas, (2013) 'Language Policy, Ideology, and Attitudes in English-Dominant Countries', in Robert Bayley, Richard Cameron, and Ceil Lucas (eds), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*, Oxford Handbooks (2013; online edn, Oxford Academic, 28 Jan. 2013)
- Rintaningrum, R., Mahfud, C., Trisyanti, U., Saifulloh, M., & Prasetyo, B. (2022). Home-Based Practical Parents Involvement in Assisting Children Learn English. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 6429-6442. doi:<https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.3343>
- Ritzer, George (2003). *Sociological theory in the contemporary era*. Translated by Mohsen Salasi. Tehran: Scientific Publications. (in Persian)
- Rose, H., Conama, J.B. (2018) Linguistic imperialism: still a valid construct in relation to language policy for Irish Sign Language. *Lang Policy* 17, 385-404.
- Rostam Beik Tafreshi Atusa and Ramezani Vasokkalai Ahmad (2012). The Role of Culture in Foreign Language Teaching. *Critical Research Journal of Humanities Texts and Programs*, 12(1), 15-34. (in Persian)
- Royanovich Luria, Alexander (1997) *Language and cognition*. Translated by Habib A... Ghasemzadeh. Tehran. Farhangian. (in Persian)
- Sapir, Edward (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company. ISBN 978-4-87187-529-5. ASIN: B000NGWX8I.
- Schiller, Herbert (1998). *Mass media and the American empire*, translated by Ahmad Mir-Abedini. Tehran, Soroush. (in Persian)
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Sharifian, F. (2020). Culture in language teaching and learning: A roadmap. In *Advances in cultural linguistics* (pp. 333-351). Springer.
- Sharabi, Hisham (2006). *The new patriarchy*. Translated by Ahmad Mothaghi. Tehran.

- Kavir. (in Persian)
- Taga, H.A. (1999), *Sociology: An introduction*. Ismail Brothers Publishers: Lahore
- Tomlinson, John (2002) *Globalization and Culture*, translated by Mohsen Hakimi, Tehran, Cultural Research Office. (in Persian)
- Tradgill, Peter (1997). *Sociolinguistics*. Translated by Mohammad Tabatabaei. Tehran. Ageh Publications
- Yamada, E. (2023). "The views on linguistic imperialism in multicultural classroom" in The IAFOR international conference on Arts & Humanities–Hawaii 2023 official conference proceedings. The International Academic Forum (IAFOR). A graduate school of Osaka University, Japan.
- Zarei, Gh.R. (2011). *Cultural Effects of L2 Learning: a Case Study of Iranian Learners Learning English*. Elsevier Ltd. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol.15. pp. 2048- 2053. Online Available: www.Sciencedirect.com doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.051.
- Zhao, Y., Song, L. & Cherrington, R. (2017). *Linguistic Imperialism*. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* 2nd edn. (pp. 417- 420). London & NY: Routledge.