



University of Tehran press

Analysis of Intercultural Competence and Gender Representation in Iranian EFL Coursebooks



Mahdi Dahmardeh \*✉ 0000-0002-5548-1548

Department of English Language and Literature, Faculty of Foreign Languages & Literature, The University of Tehran, Tehran, Iran  
Email: [dahmardeh@ut.ac.ir](mailto:dahmardeh@ut.ac.ir)



Pouneh Mohammadi\*\* 0009-0002-0070-0560

Department of English Language and Literature, Kish Campus, The University of Tehran, Kish Island, Iran  
Email: [poune.mohammadi@ut.ac.ir](mailto:poune.mohammadi@ut.ac.ir)

ABSTRACT

This article examines intercultural competence and gender representation in the latest locally developed English language coursebooks which are taught in Iranian primary and secondary schools. The study uses content analysis to investigate the extent to which gender is portrayed in coursebooks and also how much these coursebooks reflect equality between men and women. In addition to quantitative analysis, qualitative analysis was conducted to a certain extent. For the first phase of the research, images, names, roles, and topics oriented towards women and men in the reading passages and conversations were analysed. Moreover, since the present study examined intercultural competence within the English language coursebooks, the coursebooks were scrutinised in order to capture every instance in which the eleven aspects of intercultural competence are shown or indicated. The findings revealed that in the newly developed coursebooks, gender imbalances could be observed to a great extent, with males being the dominant gender in names, characters, images, and texts. Intercultural competence was also found to be a major difference between genders, where the books showed higher intercultural competence for men in Emotion, Empathy, and Perspective-taking (EEP) and Intercultural Relations (IR) aspects. Women were shown to be higher in Knowledge of Diversity (KD), but there was no difference in Intercultural relations (IR). Since in these coursebooks, male authors outnumber their female counterparts, it might be beneficial to add more females to an authority's board of authors. Authors are also encouraged to develop coursebooks that promote gender equality by following guidelines provided by Iran's authorities.

ARTICLE INFO

Article history:  
Received: 01 December 2022  
Received in revised form: 09 January 2023  
Accepted: 12 February 2023  
Available online: Summer 2023

Keywords:

Coursebooks; English Language; Gender Representation; Interculture; Iran

Dahmardeh, M., & Mohammadi, P. (2023). Analysis of Intercultural Competence and Gender Representation in Iranian EFL Coursebooks. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (2), 193-214. <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.352261.1000>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.352261.1000>

\* Department of English Language and Literature, Faculty of Foreign Languages & Literature, The University of Tehran, Tehran, Iran

\*\* Department of English Language and Literature, Kish Campus, The University of Tehran, Kish Island, Iran



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

https://jflr.ut.ac.ir

Email:jflr@ut.ac.ir

## بررسی شایستگی میان فرهنگی و جنسیت در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی ایران



مهدی دهمرده\*

0000-0002-5548-1548

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: dahmardeh@ut.ac.ir



پونه محمدی\*\*

0009-0002-0070-0560

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، پردیس کیش دانشگاه تهران، جزیره کیش، ایران. رایانامه: poune.mohammadi@ut.ac.ir

### چکیده

در این مقاله، ما به بررسی شایستگی میان‌فرهنگی (intercultural competence) و نمود جنسیتی (gender representation) در جدیدترین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی خواهیم پرداخت که به صورت بومی در فاصله زمانی شهریور و مهر ۱۴۰۰ (سپتامبر ۲۰۲۱) منتشر شده و در مدارس ابتدایی و متوسطه ایران تدریس می‌شوند. تحلیل محتوا روشی است که ما در این مطالعه برای بررسی میزان نمود جنسیت و همچنین، میزان انعکاس برابری زنان و مردان در کتاب‌های درسی مذکور مورد استفاده قرار داده‌ایم. علاوه بر تحلیل کمی، تحلیل کیفی نیز تا حدودی انجام شده است. در نخستین مرحله از پژوهش، تصاویر، اسامی، نقش‌ها و موضوعاتی با محوریت زنان و مردان در زمان خواندن متن‌ها و گفتگوها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. علاوه بر این، از آنجایی که در مطالعه حاضر، شایستگی میان‌فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی موضوع مورد بررسی ما است، به منظور به تصویر کشیدن کلیه نمونه‌هایی که در آن یازده جنبه شایستگی میان‌فرهنگی نشان داده شده است، کتاب‌های درسی با دقت موشکافی شدند. یافته‌های ما حاکی از آن هستند که در کتاب‌های درسی تازه تألیف شده، نبود تعادل جنسیتی تا حد زیادی مشهود بوده و حضور مردان در نام‌ها، شخصیت‌ها، تصاویر و متون مختلف به مراتب پررنگ‌تر است. شایستگی میان‌فرهنگی نیز یکی از جنبه‌های مهم تفاوت بین جنسیت‌های مختلف بوده است، به طوری که در این کتاب‌ها به لحاظ عاطفه، همدلی و دیدگاه‌گیری (Emotion, Empathy, and Perspective-taking) و روابط بین‌فرهنگی (Intercultural Relations)، شایستگی میان‌فرهنگی بالاتری برای مردان در نظر گرفته شده است. زنان از نظر دانش تنوع (Knowledge of Diversity) جایگاه بالاتری داشتند، اما در روابط بین‌فرهنگی (IR) تفاوت زیادی وجود نداشت. از آنجایی که در کتاب‌های مذکور، تعداد نویسندگان مرد از هم‌تایان زن خود بیشتر است، احتمالاً افزودن چند تن دیگر از بانوان به هیئت نویسندگان، راهکار مفیدی باشد. هرچند، نویسندگان عموماً تشویق می‌شوند کتاب‌هایی تألیف کنند که بتوانند با پیروی از دستورالعمل‌های ارائه‌شده توسط مقامات ایران، برابری جنسیتی را تا حد امکان ترویج نمایند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۹/۱۰  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۰/۱۹  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۳  
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۲  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

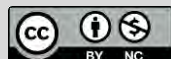
### کلید واژگان:

کتاب‌های درسی، زبان انگلیسی، نمود جنسیتی، میان‌فرهنگی، ایران

دهمرده، مهدی، و محمدی، پونه. (۱۴۰۲). بررسی شایستگی میان فرهنگی و جنسیت در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی ایران پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳ (۲)، ۱۹۳-۲۱۴. DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2022.352261.1000

© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.



DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2022.352261.1000

\*گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*گروه زبان و ادبیات انگلیسی، پردیس کیش دانشگاه تهران، جزیره کیش، ایران

بشر از زبان، فرهنگ و ارزش‌ها برای جامعه‌پذیری هدفمند استفاده می‌کند (شیفلین و اوکس؛ ۱۹۸۶). برخی از محققان، از جمله هولمز و میرهوف (۲۰۰۳) بر این باور بودند که بین زبان و جنسیت ارتباط معناداری وجود دارد که تأثیر فقدان نمود جنسیتی متعادل در میان مردم و جوامع که عموماً جنسیت‌گرایی (sexism) نامیده می‌شود را برجسته می‌کند (هال، ۲۰۱۴). ولتاین (۲۰۰۴) نیز جنسیت‌گرایی زبانی را تحت عنوان استفاده از کلماتی تعریف کرده است که به‌طور خودسرانه، نقش یا ویژگی‌هایی را بر اساس جنسیت به افراد مختلف جامعه نسبت می‌دهند.

چندین محقق دیگر (وایتمن، ۲۰۲۰، ون-در-سیلک، ۲۰۱۵) نیز در نقاط مختلف جهان به بررسی موضوع جنسیت در آموزش زبان‌های خارجی پرداخته‌اند. برای مثال، وایتمن (۲۰۲۰) دریافت که تعداد دختران در کلاس‌های زبان بیشتر از تعداد پسران است (۶۹٪ در مقابل ۳۱ درصد). آنها مایل‌اند زبانی که می‌آموزند را سریع‌تر یاد بگیرند و بیشتر از پسران موفق به کسب مدارک علمی می‌شوند. ون-در-سیلک (۲۰۱۵) با مطالعه بر روی ۲۷۱۱۹ مهاجری که زبان هلندی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند دریافت که عملکرد زبان‌آموزان زن در یادگیری مهارت‌های مولد گفتار و نوشتار به‌مراتب بهتر از مردان است، اما در مهارت‌های دریافتی (receptive skills)، یعنی شنیدن و خواندن تفاوت معناداری میان زنان و مردان وجود ندارد. علی‌رغم این واقعیت، تعداد بیشتر دختران نسبت به پسران نباید تأثیر زیادی بر رفتار معلم و دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان داشته باشد. به بیان دقیق‌تر، نه در کلاس‌های درس و نه در مواد آموزشی، نباید شاهد هیچ‌گونه تبعیضی میان دختران و پسران باشیم. ریفکین (۱۹۹۸)، به‌طور خاص، ادعا کرده است که حذف دختران از کتاب‌های درسی زبان، تأثیری منفی بر توانایی آنها در درک زبان مقصد و فرهنگ آن خواهد داشت. تحصیلات در معرض هرگونه تبعیض جنسیتی یا نژادی، علیه یک گروه خاص از افراد، می‌تواند اثرات بسیار مخربی بر رشد دانش‌آموزان و چشم‌انداز تحصیلی و شغلی آنها در آینده داشته باشد (لی، ۲۰۱۸).

در نتیجه جهانی‌شدن (globalisation)، زبان انگلیسی در حال تبدیل شدن به یک زبان جهانی است، زبان تحرکات و اختلاط میان فرهنگی (بیکر، ۲۰۱۷). استدلال یانگ (۲۰۱۸) این است که زبان‌آموزان انگلیسی در بافت میان فرهنگی مدرن با چالش‌های خاصی روبرو هستند، زیرا «قوانین اجتماعی دائماً

در حال تغییر هستند؛ تناسبات فرهنگی با توجه به پیشینه زبانی و فرهنگی طرفین و زمینه خاصی که در آن ارتباط برقرار می‌شود متفاوت خواهند بود» (یانگ، ۲۰۱۸، ص ۳۶۱). نمونه‌های زیادی از ارتباطات و تصورات نادرست ناشی از تفاوت در گفتمان، تحت تأثیر فرهنگ وجود دارد (کرامش و ژو، ۲۰۲۰). چندین مطالعه تحقیقاتی ثابت کرده‌اند که زبان و فرهنگ ارتباط متقابل تنگاتنگی با یکدیگر داشته و جدایی‌ناپذیر هستند (چاو و ترونک، ۲۰۱۹؛ کوردز، روسکویست، هاروی و استیسی، ۲۰۱۸، پرایین ونگ، ۲۰۱۸، رامیرز، ۲۰۱۸). به این ترتیب، توصیه واگانوا (۲۰۱۹) پیرامون شایستگی ارتباطی به پیشنهاد طرح توانش ارتباطی میان فرهنگی (intercultural communicative competence) که به‌عنوان توانایی یک فرد با دانش سخنوری به زبان دوم در میانجیگری یا تفسیر ارزش‌ها، باورها و رفتارهای (یا به‌طور کلی، فرهنگ‌ها) خود و دیگران و به‌عنوان یک پل یا یک رابط بین افرادی از فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف تعریف می‌شود.

ما در پژوهش حاضر، به بررسی شایستگی میان فرهنگی و نمود جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در مدارس متوسطه ایران پرداخته و تحلیلی تجربی از نمود جنسیتی و شایستگی میان فرهنگی در شش کتاب درسی زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس متوسطه ایران (پراسپکت ۱، ۲، ۳ و ویژن ۱، ۲، ۳) ارائه کرده‌ایم.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. شایستگی میان فرهنگی

توسعه مهارت‌های ارتباطی میان فرهنگی را می‌توان به‌مثابه هدف اصلی آموزش زبان‌های خارجی در نظر گرفت (بایرم، ۲۰۰۸، گویکنست و کیم، ۲۰۰۳) که به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد در بافت‌های زبانی و فرهنگی مختلف، ارتباطی مؤثر برقرار کنند. زبان‌آموز از طریق مطالعه شایستگی میان فرهنگی، می‌تواند حساسیت فرهنگی خود را پرورش داده، به تأمل درباره قوم‌گرایی (ethnocentrism) پرداخته و نگرشی باز برای خود پرورش دهد و به‌طور کلی به یک روحیه سالم دست پیدا کند (شکتر، ۲۰۱۹).

واژک، ایزدپناه و ناصریان (۲۰۲۱) با به کارگیری یک رویکرد کمی، به مطالعه نگرش، دانش، آگاهی و مهارت زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی، بر اساس عوامل میان فرهنگی در یادگیری و آموزش پرداخته‌اند. در این مطالعه، ۴۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی، ۲۱۵ زبان‌آموز زبان انگلیسی و ۱۸۵

و ترسو و پسران فعال و پرخاشگر به تصویر کشیده می‌شوند. در نتیجه، چنین کلیشه‌هایی بر نحوه تفکر، احساسات و رفتار دانش‌آموزان تأثیر خواهند گذاشت.

با این حال، شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه دانش‌آموزان گاهی در برابر چنین محتوای آموزشی مقاومت کرده و آنها را بار دیگر مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند (پاکولا، پاولزیک و ساندلرند، ۲۰۱۵، تورنبری، ۲۰۱۳). به گفته بندورا (۲۰۰۳)، این رفتار نتیجه نظریه یادگیری اجتماعی است. در نتیجه، اگر دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی، با تصویرهای کلیشه‌ای از جنسیت خود مواجه شوند، چنین نگرش‌ها و رفتارهایی را در زندگی روزمره خود دنبال خواهند کرد چرا که به نظر غالب دانش‌آموزان، کتب درسی دقیق، قابل اعتماد و غیرقابل تردید هستند (مصطفی، ۲۰۱۲). به همین سبب، اکثر پیام‌هایی که از این متون ارسال می‌شوند، بدون تردید مورد پذیرش آنها قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان این پیام‌ها را که معمولاً ترجیحات جنسیتی نویسنده است، از طریق متن یا رسانه‌های تصویری دریافت کرده و می‌پذیرند. کلیشه‌های جنسیتی در کتب درسی می‌تواند بر انگیزه دانش‌آموزان نیز تأثیر منفی داشته باشد، که به نوبه خود یادگیری آنها را نیز تحت تأثیر منفی قرار خواهد داد (ساندلرند، ۱۹۹۲). علاوه بر اینکه تأثیرات بسیار نامطلوب آن بر نگرش دانش‌آموزان در تمام عمر و تأثیر آن بر جنبه‌های مختلف زندگی شخصی مانند شغل، زندگی اجتماعی، ارزش‌ها، رفتار یا حتی عزت نفس آنها قابل چشم‌پوشی نیست (لی، ۲۰۱۸).

کتاب‌های درسی نقشی کلیدی در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم ایفا می‌کنند، چراکه به زبان‌آموزان کمک می‌کنند دنیایی جدید مملو از شخصیت‌هایی را تجربه کنند که احتمالاً ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی متفاوتی را با آنها به اشتراک می‌گذارند. میلز (۱۹۹۵) اهمیت کتاب‌های درسی در شکل‌گیری تفکر و ایده‌های دانش‌آموزان و نیز نقش آن در تجربه دنیایی فراتر از کلاس درس را گوشزد کرده است. این درست همان جایی است که ممکن است جنسیت‌گرایی زبانی رخ بنماید (دمیر و یاووز، ۲۰۱۷) که شکلی بسیار عمیق‌تر و ظریف‌تر از سایر اشکال تبعیض جنسیتی می‌باشد (پورکا، ۱۹۸۴، ص ۷۰۵).

در دهه ۱۹۷۰، هارتمن و جاد (۱۹۷۸) اولین مطالعه با موضوع تبعیض جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی را انجام دادند. از آن زمان تاکنون، گزارش‌ها و تحقیقات متعددی

زبان‌آموز زبانی غیر از انگلیسی در ترم تابستان ۱۳۹۸ (اعم از مرد و زن) مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج این تحقیق نشان داد که برگزاری کلاس‌های زبان انگلیسی در مؤسسات، در ارتقای شایستگی میان‌فرهنگی آنها حداقل در بافت فرهنگی ایرانی، مؤثر بوده است. این مطالعه همچنین نشان داد که زبان-آموزانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان یک زبان خارجی (EFL) می‌آموزند، از شایستگی میان‌فرهنگی بیشتری نسبت به زبان‌آموزان غیر انگلیسی برخوردار بودند.

اوتالورا فاخاردو (۲۰۱۸) با استفاده از یک رویکرد کیفی و روش کنش پژوهشی، تلاش کرد بازآمدهای میان‌فرهنگی را در کتاب زبان انگلیسی دانش‌آموزان کلاس ششم شهری در مدلین کلمبیا (Colegio Gimnasio) شناسایی کند. با توجه به نتایج به دست آمده، وی اعلام کرد که نمونه‌هایی از بازآمدهای کلی میان‌فرهنگی را در این کتب مشاهده کرده است. با این حال، شکاف نهفته ملموسی بین فرهنگ زبان اول و زبان مقصد وجود داشت، زیرا در این کتب درسی، فرهنگ به صراحت به تصویر کشیده نشده بود.

همایون‌زاده و صحراگرد (۲۰۱۵) نیز در مطالعه خود به بررسی این موضوع پرداختند که شش کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی تا چه اندازه هویت‌های اجتماعی-فرهنگی را به-منظور ارتقای قابلیت برقراری ارتباط میان‌فرهنگی در بین زبان‌آموزان ارائه می‌کنند. این محققان با استفاده از استراتژی حفظ آبرو و ادب (face-saving and politeness strategies) شرکت‌کنندگان، مکالمات موجود در کتاب‌های درسی را مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند و با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مدعی شدند که کتاب‌های فراگیری زبان انگلیسی تاپ‌ناچ (Top Notch) و سامیت (Summit) سطح مواجهه فرهنگی کافی برای توسعه آگاهی فرهنگی و حفظ تنوع را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهند.

## ۲.۲. نمود جنسیتی در کتاب‌های درسی

تاکنون محققان بسیاری در سراسر جهان، مواد آموزشی زبان را به لحاظ بازنمود جنسیتی در کلاس درس مورد مطالعه و بررسی قرار داده‌اند (کانینگزورث، ۱۹۹۵، فروتن، ۲۰۱۲، هال، ۲۰۱۴، خان، سولتانان، بوگیو و ناز، ۲۰۱۴، لی، ۲۰۱۴ و ۲۰۱۸، مصطفی و میلز، ۲۰۱۶، ریفکین، ۱۹۹۸). به گفته برخی از محققان مانند تلیوسی، ظفیری و پلیوگو (۲۰۲۰)، کتاب‌های درسی کلیشه‌های جنسیتی را مستقیماً از طریق محتوای خود ترویج می‌دهند. به بیان دقیق‌تر، در این کتاب‌ها دختران وابسته



پیرامون کلیشه‌ها و تبعیض جنسیتی در کتاب‌های درسی اروپا و البته، سراسر جهان، منتشر شده است.

برای مثال، تیارا کانیتا، دراجاتی روشناسنتی نینسی و نارکامتو (۲۰۲۱) دو کتاب زبان انگلیسی دوره راهنمایی در اندونزی، را مورد بررسی قرار داده و چگونگی به تصویر کشیدن کلیشه‌های جنسیتی در آنها را ارزیابی کردند. این یافته‌ها نشان داد که در هر دو کتاب درسی مورد بررسی، کلیشه‌های جنسیتی به گونه‌ای به تصویر کشده شده‌اند که در آن نقش اجتماعی مردان در مقایسه با زنان، هم در تصاویر و هم در نوشته‌ها، پررنگ‌تر نشان داده می‌شوند. به همین خاطر توصیه می‌کنند هنگام تهیه کتاب‌های درسی زبان، مؤلفین باید توجه بیشتری به کلیشه‌های جنسیتی داشته باشند.

پژوهشی از شهناز، فاطمه و قدیر (۲۰۲۰) در پاکستان نشان داد که تصاویر و محتویات کتاب‌ها و مجلات کودکان معمولاً تصاویر کمتری از زنان را در مقایسه با مردان نشان می‌دهند. علی‌رغم اینکه اخیراً سعی شده است بازنمایی زنان در شخصیت‌های تصویری روی جلد و درون داستانی افزایش یابد، ولی همچنان نسبت آن‌ها در مقایسه با مردان ناچیز است.

ستیونو (۲۰۱۸) محقق دیگری است که یک تحلیل گفتمان انتقادی را در بافت دبیرستان‌های اندونزی انجام داد. این محقق عناصر بصری و متنی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را با تمرکز بر تصاویر زنان از دیدگاه فمینیستی مورد تحلیل و بررسی قرار داد. وی به این نتیجه رسید که در کتاب‌های درسی مورد بررسی، عمدتاً شخصیت‌های زن، گفتمان‌های جنسیتی را بیان می‌کردند که اغلب منجر به تداوم یافتن تعصبات و کلیشه‌های جنسیتی می‌شوند، اگرچه برخی از این گفتمان‌ها تصاویر سازنده‌ای نیز از زنان ارائه می‌کردند.

علاوه بر این، دمیر و یاووز (۲۰۱۷) خاطر نشان کردند که در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، صرف‌نظر از اینکه این کتب کجا و توسط چه کسی منتشر شده‌اند، طیف کمتری از وظایف و نقش‌ها به زنان نسبت به مردان تخصیص داده شده است. اسلیتر و گرانت (۲۰۱۷) بر این باور بودند که حضور شخصیت‌های مرد در ادبیات بیشتر از شخصیت‌های زن رواج دارد. حتی گاهی به نظر می‌رسد مردان از نقش‌های اصلی‌تر و معتبرتری برخوردار هستند، در حالی که شخصیت‌های زن کمتر و در نقش‌های فرعی حضور پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر، تقریباً همیشه نقش‌های پرورش‌دهنده (گوپتا و لی، ۱۹۹۰) و نقش‌های پست‌تر (ساکیتا، ۱۹۹۵) به زنان داده می‌شود، در

حالی که مردان تقریباً همیشه تصویر بهتری از خود به نمایش می‌گذارند، به‌ویژه وقتی صحبت از متون و تصاویر در میان باشد (موکوندان و نیمه‌چیسالم، ۲۰۰۸).

در ایران، تحقیقات زیادی در زمینه ارزشیابی کتب درسی منتشر شده است ولی از این تعداد، شمار اندکی به بررسی نمودهای جنسیتی در مواد آموزشی پرداخته‌اند. دهمرد و کیم (۲۰۲۰) تحلیلی بر بازنمود جنسیتی در پنج کتاب درسی زبان انگلیسی (پراسپکت ۱-۳ و ویژن ۱-Prospect and Vision) ارائه کردند که در مدارس متوسطه ایران برای دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۷ سال تدریس می‌شوند. نتیجه تحلیل محتوا نشان داد که نمود جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس ایران، نامتعادل است.

گودرزی و ویسی (۲۰۲۰) با هدف تعیین نحوه بازنمایی فرهنگ‌های متنوع از طریق نژاد، ملی‌گرایی، جنسیت و ارتباطات میان فرهنگی شخصیت‌ها، سه کتاب درسی زبان انگلیسی ایرانی را مورد بررسی قرار دادند. نتیجه بررسی این کتب درسی، مشاهده بازنمایی فرهنگی نابرابر و غلبه شخصیت‌های سفیدپوست با جنسیت مرد را در پی داشت. گفته می‌شود که نقش مردان در تمام مجموعه، پررنگ‌تر بوده و در نتیجه، برخی از ایدئولوژی‌های پیشرو در این مجموعه، از طریق زبان انگلیسی در فرهنگ و ارزش‌های ایرانی و اسلامی نمونه‌سازی می‌شوند. به علاوه، نوعی تعصب به لحاظ نحوه ارائه نژادها، فرهنگ‌ها و جنسیت‌ها نیز در این مجموعه به چشم می‌خورد.

مطالعه دیگری نیز توسط هال (۲۰۱۴) و با موضوع بازنمود جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در ایران انجام گرفته است. یافته‌های او نیز نشان داد که کتاب‌های درسی ایرانی به اندازه کافی زنان را شامل نمی‌شود.

با توجه به مطالعات متعدد انجام شده که در بالا به برخی از آنها اشاره کردیم، می‌توان این‌گونه استنباط نمود که نمود جنسیتی و شایستگی میان فرهنگی در کتاب‌های درسی موضوع مهمی است که ارزش وقت گذاشتن و تحلیل و بررسی‌های بیشتر در کشورهای مختلف از جمله ایران را دارد. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی شش کتاب درسی زبان انگلیسی در ایران و با در نظر گرفتن جنبه‌های جنسیتی و شایستگی‌های میان فرهنگی آنها انجام شده است. ما در این مطالعه به سؤالات پژوهشی زیر پاسخ خواهیم داد:

- ۱- نمود جنسیتی در کتاب‌های درسی پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱، ۲ و ۳ چگونه به تصویر کشیده شده است؟

۲- شایستگی میان‌فرهنگی در کتاب‌های درسی پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱، ۲ و ۳ چگونه نشان داده می‌شود؟ روش‌شناسی

### ۳. هدف از مطالعه

هدف از انجام مطالعه حاضر، تجزیه و تحلیل نمود جنسیتی و شایستگی میان‌فرهنگی در شش کتاب درسی تازه تألیف زبان انگلیسی است که در تمام دبیرستان‌های ایران تدریس می‌شود. این کتاب‌های درسی شامل پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱، ۲ و ۳ هستند که به ترتیب در سه سال اول و دوم دوره متوسطه تدریس می‌شوند.

با وجود چندین مطالعه تحقیقاتی در زمینه نمود جنسیتی در زمینه ELT، تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران، مطالعه‌ای که به‌طور هم‌زمان تمامی کتاب‌های درسی تازه تألیف را مورد بررسی قرار داده و در عین حال شایستگی میان‌فرهنگی نیز در آن لحاظ شده باشد، یافت نشد. در واقع، این اولین اثری است که شایستگی میان‌فرهنگی را با توجه به جنسیت در کتاب‌های درسی تازه تألیف مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد.

### ۴. بافت ایرانی

پس از استقرار نظام جمهوری اسلامی در سال ۱۳۵۷، نظام آموزشی در ایران، دستخوش تغییرات بسیاری شد. به‌طور کلی، قبل از انقلاب ۵۷، کشور ایران به سبک غربی و با سیستم آموزشی سکولار اداره می‌شد. در پرتوی پیامدهای انقلاب اسلامی، سیستم آموزشی نیز تغییر کرد و طبق آنچه اکنون ادعا می‌شود، سیستم آموزش کنونی در مدارس ایران مبتنی بر قوانین اسلام هستند (دهمرد و کیم، ۲۰۲۰).

در حال حاضر مدارس ایران یا با بودجه دولتی یا توسط بخش خصوصی اداره می‌شوند. سیستم مدرسه به چهار سطح تقسیم می‌شود: پیش‌دبستانی که مرحله اول آن اختیاری است و برای کودکان بین ۵ تا ۶ سال در نظر گرفته شده است، دبستان، برای دانش‌آموزان بین ۶ تا ۱۲ سال به مدت ۶ سال اجرا می‌شود؛ دوره اول دبیرستان نیز به مدت ۳ سال و برای دانش‌آموزان بین ۱۲ تا ۱۵ سال و دوره ۳ ساله دوم دبیرستان برای دانش‌آموزان بین ۱۵ تا ۱۸ سال می‌باشد.

کلیه برنامه‌های درسی، کتاب‌های درسی و مواد آموزشی توسط وزارت آموزش و پرورش تهیه و تدوین شده و باید توسط مدارس و معلمان سراسر کشور به‌صورت هماهنگ دنبال شوند (دهمرد، پارسازاده، و پارسازاده، ۱۳۹۶، ص ۶۰). نکته مهم‌تر

اینکه، در حال حاضر هیچ کتاب درسی دیگری غیر از موارد منتشر شده توسط وزارت مذکور در اختیار معلمان و دانش‌آموزان ایرانی قرار نمی‌گیرد. این درحالی است که تجارت آموزش زبان‌های خارجی در سراسر کشور در حال رونق یافتن است. به‌طوری‌که در اکثر شهرهای ایران، مؤسسات زبان متعددی تأسیس شده‌اند. ولی با این حال، مدارس همچنان اصلی‌ترین منبع دسترسی و قرار گرفتن دانش‌آموزان در معرض زبان‌های خارجی محسوب می‌شوند (دهمرد و کیم، ۲۰۲۰).

در مدارس ایران، دانش‌آموزان ملزم هستند در مدت شش ساله دوره متوسطه، حداقل دو زبان خارجی را بیاموزند. انگلیسی و عربی تقریباً در تمام مدارس به‌عنوان زبان‌های خارجی غالب ارائه می‌شوند. پس می‌توان ادعا کرد که تقریباً همه دانش‌آموزان دبیرستانی، در این دو کلاس زبان ثبت‌نام می‌کنند. گفتنی است که برخی از مدارس، زبان‌های دیگری مانند آلمانی، فرانسوی و اسپانیایی را نیز در برنامه خود گنجانده‌اند. با این حال، انگلیسی به زبان اصلی آموزش ایرانیان تبدیل شده است. برنامه غالب در ایران به این صورت است که پس از سال اول دبیرستان، دانش‌آموزان معمولاً سه تا چهار بار در هفته آموزش زبان انگلیسی را دریافت می‌کنند. یکی از ویژگی‌های بارز سیستم آموزش خصوصی در کشور، آموزش زبان انگلیسی در مقطع ابتدایی و حتی در دوران پیش‌دبستانی است. در واقع، اکثر مدارس خصوصی ایران در مقاطع ابتدایی و متوسطه، آموزش عمومی زبان را در برنامه منظم خود دارند.

### ۴،۱. چهارچوبی برای تحلیل

#### ۴،۱،۱. چهارچوب‌هایی برای نمود جنسیتی

در این پژوهش، متن‌ها، پیام‌ها، مضامین، ایده‌ها و تصاویر موجود در شش کتاب درسی انگلیسی مقطع دبیرستان با استفاده از روش «تحلیل محتوا» مورد بررسی قرار گرفتند. اصطلاح «تحلیل محتوا» به روشی برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی در یک پژوهش اطلاق می‌شود که امکان تعمیم یافته‌ها به مقوله‌های مورد توجه پژوهش فراهم می‌شود (هاگارتی، ۱۹۹۶؛ کریپندورف، ۲۰۰۴). طبق نظر تیلور (۲۰۰۳)، دو راه برای انجام «تحلیل محتوا» وجود دارد؛ یکی محتوای پنهان و دیگری محتوای آشکار. این مطالعه با استفاده از «تحلیل محتوای آشکار» انجام شده است، زیرا در این روش، به شواهدی اشاره می‌شود که مانند کلمات در یک مصاحبه یا درون یک متن (از جمله تصاویر و نام‌های مردان و زنان) یا در سایر رسانه‌های ارتباط اجتماعی از جمله تلویزیون، رادیو و

سینما مستقیماً قابل مشاهده هستند. برای مثال، نام‌ها و تصاویری که نمایانگر مردان و زنان هستند، یا تصاویری که نقش‌های جنسیتی را نشان می‌دهند، می‌توانند به صورت فیزیکی در متون وجود داشته باشند (داون وامبولت، ۱۹۹۲؛ فروتن، ۲۰۱۲).

برای بررسی موضوع مورد بحث، سؤالات، عکس‌ها، تصاویر، اسامی، نقش‌ها و موضوعات مربوط به زن و مرد در مکالمات و قسمت‌های خواندنی مورد بررسی قرار گرفتند. به گفته محققان (دهمرد و کیم، ۲۰۲۰؛ لاو و پارک، ۲۰۱۳؛ سیلوی و کوکامن، ۲۰۲۱)، تعداد و جنسیت افراد در هر تصویر به دقت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. بنابراین، لباس، ظاهر فیزیکی و پیشینه برای شناسایی جنسیت (اعم از مرد یا زن) مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر این، این کار نیز همانند پژوهش دهمرد و کیم (۲۰۲۰) و خالد و غنیا (۲۰۱۹)، بر اساس فراوانی ظاهر انجام شده و افراد به‌عنوان واحدهای مجزای تحلیل انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب، تعداد افراد در هر تصویر شمارش شده است. به علاوه، نقش‌ها و مشاغل نیز همانند کار کانینگزورث (۱۹۹۵)، دهمرد و کیم (۲۰۲۰) و سوسانتی، سوریاتی و آستوتی (۲۰۲۱) با در نظر گرفتن تفاوت‌های جنسیتی بررسی شده‌اند.

#### ۴.۱.۲. چهارچوبی برای شایستگی میان فرهنگی

طبق گفته سولهگ و کریستنسن (۲۰۲۰)، شایستگی میان فرهنگی از چهار عامل اصلی تشکیل شده است. اولین عامل، همدلی، عاطفه و دیدگاه‌گیری (یا به اختصار EEP) است که به‌طور کلی تحت عنوان همدلی تلقی شده و هشت مورد اصلی را دربرمی‌گیرد. نقاط مقیاس در این عامل، بر اساس درک فرد از بی‌عدالتی، تعصب و سوگیری، همدلی و در نهایت درگیری عاطفی یا هیجانی استوار است. فردی که از این عامل برخوردار باشد، برای حمایت از فرد قربانی احترام قائل شده و ابراز تمایل می‌کند. مثلاً اگر با یکی از دوستان این فرد ناعادلانه رفتار شود، به جای او صحبت می‌کند. عامل دوم که در واقع نوعی خود-ارزیابی است، ترکیبی از درک خود-ارزیابی شده از مفهوم تنوع بوده و سه مورد از شایستگی شناختی خود-ارزیابی شده را شامل می‌شود. این عامل دربردارنده آگاهی فرد از مذهب، گرایش‌های جنسی و نابرابری‌های موجود میان دو جنس دختر و پسر می‌باشد. عامل سوم با عنوان آگاهی میان فرهنگی (IA) یا به اختصار، آگاهی شناخته شده و شامل دو مورد کلی است. در اینجا آگاهی به‌عنوان خصیصه‌ای در نظر گرفته می‌شود که محرک اصلی آن، تجارب عاطفی یا شناختی فرد

بوده و باعث ایجاد نگرشی مثبت نسبت به افراد یا گروه‌های قربانی و انجام اقداماتی در جهت حمایت از آنها می‌شود. در چنین مقیاسی، موارد مورد بحث گستره‌ای از بی‌تفاوتی تا آگاهی از نحوه رفتار با دیگران را شامل می‌شود. این عامل به نگرش فرد نسبت به زبان نژادپرستانه، جوک‌ها و بیاناتی مربوط می‌شود که احتمالاً برای گروه‌ها یا افراد خاصی به مثابه توهین تلقی می‌شود. در واقع این عوامل مشخص می‌کنند که فرد در چنین شرایطی چقدر قربانیان را درک کرده و خود را به جای آنها می‌گذارد. چهارمین عامل، به دنبال بررسی خود-ارزیابی افراد از روابط بین فردی خود (یا به اختصار روابط) بر اساس تجربیات شخصی آنها در برقراری روابط با افرادی از بافت‌های فرهنگی متفاوت می‌باشد. در اینجا، دو مورد به بررسی موضوعاتی مانند میزان شناخت و ایجاد روابط ما با افرادی می‌پردازد که از کشورها، فرهنگ‌ها و پیشینه‌های خانوادگی مختلف می‌آیند.

هدف از این رویکرد شناخت جنبه‌های مختلف نمود دو جنسیت زن و مرد و نیز شایستگی میان فرهنگی گنجانده شده در کتاب‌های درسی منتخب ما، می‌باشد.

#### ۵. تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، محققین مشخصاً وظیفه جمع‌آوری، کدگذاری و تجزیه و تحلیل داده‌ها را برعهده داشتند. برای اطمینان از قابلیت اعتماد تحلیل داده‌ها، یک دانشجوی دکترا، به‌طور مستقل کل فصل‌های کتاب درسی ویزن ۳ را کدگذاری کرد. قبل از آغاز هرگونه حرکت رو به جلو، نتایج به دست آمده با یکدیگر مقایسه شده و تفاوت‌ها به اطلاع سرپرست رسانده شد. در مرحله بعد، از دو استاد در گروه‌های زبان انگلیسی دو دانشگاه مختلف درخواست شد گزارش‌هایی را بررسی کنند. جدول ۱-۱ چکیده‌ای از روند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده از ویزن ۳ را نشان می‌دهد. در بخش بازنمود جنسیتی، کلیه نام‌ها، شخصیت‌ها و تصاویر بر اساس جنسیتی که به نمایش می‌گذاشتند، مشخص و دسته‌بندی شدند. علاوه بر این، تمام متون و مکالمات از نظر وجود هرگونه عنصر یا عبارتی که نشان‌دهنده یک جنسیت خاص باشد، مورد بررسی قرار گرفتند. روش دقیق شناسایی هر یک از این عناصر در بخش‌های بعدی مفصل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

	مرد	زن
درس ۲		
نام	مجید	مینا

زهره	مهران سینا بیژن	
معلم مادر	معلم دانش آموز پلیس دکتر	نقش
۰	۶	تصویر

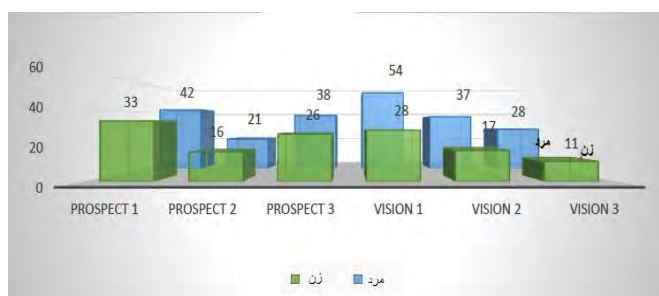
### جدول ۱- استخراج داده‌ها از ویژن ۳

#### ۶. یافته‌های پژوهش و بحث

هدف از این مطالعه، تعیین چگونگی بازنمود صلاحیت میان‌فرهنگی و جنسیت در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران است. در همین راستا، ما متون و تصاویر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی تدریس شده در دبیرستان‌های ایران را از نظر نام، نقش، تصویر و گفتگوی اشخاص مورد تجزیه و تحلیل قرار دادیم.

#### ۶.۱. نام‌ها

تحلیل محتوای آشکار در این پژوهش، اسامی زنان و مردان را شامل می‌شد. شکل زیر نشان می‌دهد که علی‌رغم نوسان زیاد تعداد نام‌ها در سرتاسر کتاب‌های درسی، همیشه نام‌های مردانه بیشتر از نام زنان بوده است. این یافته‌ها، با نتایجی که فروتن (۲۰۲۱) و هال (۲۰۱۴) در کتاب‌های درسی قبلی مشاهده کرده بودند، مطابقت داشت. این محققان دریافته‌اند که در بیشتر متون، تعداد نام‌های مردانه از نام‌های زنانه بیشتر است. نتایج مطالعه حاضر نیز با تأکید همین مطلب، حاکی از آن است که نام‌های مردانه تقریباً دو برابر زنان به کار گرفته شده‌اند. هرچند این رقم به نسبت داده‌های قبلی اندکی بهبود را نشان می‌دهد، ولی همچنان با شاخص ایدئال نبود تعادل جنسیتی فاصله زیادی دارد. بهمن و رحیمی (۱۳۸۹) نیز در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که بیشتر نام‌ها، ضمایر و صفت‌ها در متون ایرانی متعلق به جنس مذکر است.



شکل ۱: نام‌ها

علاوه بر این، علی‌رغم اینکه نسبت بالایی از اسامی در کتب دوره اول دبیرستان به مردان اختصاص یافته بود، نسبت مردان و زنان تفاوت چندانی نداشت. این تفاوت در مقاطع بالاتر، به ویژه در دوره دوم متوسطه افزایش قابل توجهی داشت.

در این کتاب‌ها به افراد مشهوری مانند دانشمندان اشاره شده است، اما تنها چند تن از آنها را بانوان تشکیل می‌دهند. بنابراین، ممکن است این یافته‌ها تا حدودی مایوس‌کننده به نظر برسند، زیرا این تصور را در ذهن خواننده، به ویژه دانش‌آموزان دختر، ایجاد می‌کند که احتمال این که پسران به دانشمندانی معروف تبدیل شوند، بسیار بیشتر از دختران است و این نگرش به نوبه خود منجر به کاهش عزت نفس دانش‌آموزان دختر خواهد شد.

#### ۶.۲. شخصیت‌ها

در مورد شخصیت‌ها، نقش‌ها از دو نقطه نظر اصلی شغل و نقش‌های خانوادگی (مانند پدر، خواهر و ...) مورد بررسی قرار گرفتند. در کتاب‌های درسی نقش‌های متعددی در نظر گرفته شده است که در آن بین، معلم، دانش‌آموز، پدر، مادر، عمو، ورزشکار، بیمار، مسافر، مسئول پذیرش، دانشمند و هنرمند بیشترین فراوانی را داشتند.



شکل ۲: نقش‌ها

همان‌طور که در نمودار فوق مشاهده می‌کنید، تعداد زیادی از مراجع و مآخذ در تمام کتاب‌های درسی به آقایان اشاره دارند. همچنین می‌بینید که با وجود تغییر و نوسان، تعداد مراجع مرد در کل مجموعه، تقریباً دو برابر تعداد زنان بود. این نتایج نیز با یافته‌های بهمن و رحیمی (۱۳۸۹) و الخولی (۱۳۹۱) مطابقت دارد.

علاوه بر این، نقش‌های خانوادگی یا خویشاوندی متناسب به افراد نیز به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. در این مورد، درصد زنان و مردانی که نقش‌های خانوادگی یا خویشاوندی



خاص به آنها نسبت داده شده بود، شباهت زیادی با هم داشت و این می‌تواند تا حدودی امیدوارکننده باشد.

نتایج حاصل نشان داد که در کتاب‌های درسی، توصیف نقش برای مردان گسترده و متنوع بود، در حالی که برای زنان این توصیف کاملاً محدود بود. لازم است به این نکته توجه داشته باشیم که در ایران مدرن، درصد بالایی از نیروی کار را زنان تشکیل داده و بسیاری از آنها، در مشاغل حرفه‌ای مشغول به کار هستند. با این حال، نتایج به دست آمده حاکی از آن بودند که مشاغل همچون افسر پلیس، گارسون رستوران، جراح، گزارشگر و خلبان، مواردی بودند که در این کتاب‌ها فقط با مردان در ارتباط هستند (جدول ۲ را ببینید). گفتنی است که در مطالعات قبلی نیز مشخص شده است که کتاب‌های درسی مدارس در سراسر جهان همین کلیشه‌های جنسیتی را برای نقش‌ها به تصویر کشیده‌اند. رنر (۱۹۹۷) و وانگ (۱۹۹۸) دریافتند که در بیشتر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در سطح جهان، کمتر به زنان پرداخته شده و نقش‌ها و مسئولیت‌های کمتری نسبت به مردان به آنها اختصاص یافته است. نتایج این مطالعه، با یافته‌های هال (۲۰۱۴)، شهناز و همکاران (۲۰۲۰) و دمیر و یاوز (۲۰۱۷) مطابقت داشت چراکه یافته‌های آنها نیز نشان می‌داد که صرف‌نظر از محل انتشار یا مؤلف کتاب‌ها، دامنه نقش‌ها و وظایفی که در آنها برای زنان در نظر گرفته شده است، محدود می‌باشد. اورفان (۲۰۲۱) نیز این‌گونه استدلال می‌کند که با توجه به اینکه مردان طیف وسیع‌تری از نقش‌ها را در مقایسه با زنان بر عهده داشتند، طبیعتاً تعداد نسبتاً محدودی از نقش‌ها توسط زنان ایفا شده‌اند. با این اوصاف، در کتاب‌های درسی که به‌تازگی منتشر شده‌اند، هیچ پیشرفت ملموسی در زمینه مشاغل در این زمینه حاصل نشده است.

**جدول ۲- مشاغل و نقش‌های اختصاص داده شده به مردان و زنان**

بدون اشاره به جنسیت	فقط مردان	فقط زنان
دانشمند	دانشمند	خانه‌دار
کارگر	پزشک	کتابدار
مدیر	دانش‌آموز	کارمند رصدخانه
آشپز	معلم	پژوهشگر
دانشجو	شاعر	
پزشک	دکتر	
معلم	استاد	
دکتر	نویسنده	

پلیس	مکانیک
آتش‌نشان	افسر پلیس
پرستار	مثنی
مخترع	آشپز
دندانپزشک	راننده تاکسی
کشاورز	مهندس
کارمند	نقاش
بازیگر	گل‌فروش
پذیرش	پستیچی
راننده	پیشخدمت
دانش‌آموز	خلبان
هنرمند	مغازه‌دار
ورزشکار	نانوا
محقق	بیمار
	عکاس
	قهرمان
	سرباز
	مجری و مهمان
	تلویزیون
	افسر نیروی مرزی
	افسر
	رفتگر خیابان
	گزارشگر
	دلچک
	نظافتچی باغ
	وحش
	گاوباز
	بازدیدکننده موزه
	دستیار
	مسئول پارک
	خودرو
	سوارکار
	آژانس مسافرتی
	مترجم
	جراح
	فروشنده بلیط

### ۳،۶. عکس‌ها

عکس‌ها و تصاویر در اولین نگاه، واضح‌ترین بخش در کتاب‌های درسی هستند که حس نمود جنسیتی را منتقل

می‌کنند. این واقعیت به اثبات رسیده است که فرایند یادگیری زمانی مؤثر و کارآمد خواهد بود که متون و تصاویر در کنار هم، به صورت توأمان استفاده شوند (هاشمی فردینا، نمازیان دوست و رحیمی اصفهانی، ۲۰۱۸). براساس آخرین تجزیه و تحلیل‌های انجام شده روی کتاب‌ها، هنوز در کتاب‌های درسی تازه تألیف نبود تعادل جنسیتی مشاهده می‌شود. نتایج به دست آمده در مطالعه ما نشان داد که تصویر مردان ۷۳۳ بار در این کتاب‌ها به تصویر کشیده شده است، در حالی که این رقم درباره زنان تنها به ۳۶۹ مورد می‌رسید که حدوداً نصف مردان است. به‌طور کلی، به لحاظ تعداد تصاویر و عکس‌ها، صرف‌نظر از سطح کتاب، حضور مردان به مراتب بیشتر از زنان بود. (نمونه عکس‌های گرفته شده از کتاب‌های درسی در پیوست «الف» ارائه شده است). این یافته‌ها با نتیج به دست آمده در کار دباغ (۲۰۱۶) انطباق داشت. در این مطالعه، مشخص شد مردان به شکلی فعال و با نگاه کردن به بیننده و در قالبی نزدیک قاب تصویر، نشان داده می‌شوند که به نوعی، نشان‌دهنده برجستگی و قدرت آنها در مقایسه با زنان است. نکته مهم دیگر اینکه، در حالی که کتاب‌های دوره متوسطه اول تصاویر زیادی داشتند، تعداد تصاویر کتاب‌های دوره دوم متوسطه کاهش چشمگیری داشته است. هرچند، به نظر نمی‌رسد که تعادل جنسیتی در این کتاب‌ها دستخوش تغییری شده باشد.

محققانی مانند هیلارد (۲۰۱۴) استدلال کردند که در دنیای امروز، ترجیح کتاب‌های درسی، بازنمایی‌هایی برابر از جنسیت زن است، اما ظاهراً در برخی مکان‌ها هنوز تصاویر مردان بیشتر از زنان نشان داده می‌شوند. به‌عنوان مثال، مالک و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که در کتاب‌های درسی مدارس راهنمایی در پنجاب، پاکستان، تصاویر مردان بیشتر از زنان به تصویر کشیده شده است. همچنین، اورفان (۲۰۲۱) اعلام کرد متون و تصاویر در کتاب‌های درسی افغانستان تمایل کمتری به حضور زنان نشان می‌دهند. دباغ (۱۳۹۵) همین تصویر را در مورد کتاب‌های مقطع دبیرستان در ایران ترسیم کرده است. شهناز و همکاران (۲۰۲۰) ادعا کرده‌اند علی‌رغم اندک بهبودی که در زمینه نمود زنان در تصاویر و شخصیت‌های داستانی در کتاب‌های درسی پاکستان حاصل شده است، این تغییر تأثیر معناداری بر نمود کلیشه‌ای زنان در این کتب نداشته است، چراکه این گروه به لحاظ مشاغل و نقش‌های اصلی و فرعی، هنوز در اقلیت هستند.

مطالعات پژوهشی کتاب‌های درسی سابق ایران نیز نشان داد تسلط مردان در آن دوران نیز بر تصاویر و عکس‌ها بیشتر بوده است (دباغ، ۱۳۹۵؛ گودرزی و ویسی، ۱۳۹۹؛ فروتن، ۱۳۹۱؛ هال، ۲۰۱۴). به همین ترتیب، لی و محمودی گهروی (۱۳۹۹) به این نتیجه رسید که بیشتر تصاویر کتاب‌های درسی به مردان تعلق دارند. وقتی دانش‌آموزان دختر می‌بینند که حضور زنان در متون کتاب کمتر از همتایان مرد خود است، ممکن است احساس کنند برای نشان داده شدن در کتاب‌های درسی، به اندازه کافی مهم نیستند (اورفان، ۲۰۲۱). گفتنی است که کتاب‌های درسی تازه تألیف، این جا هم، در پرداختن به موضوع نمود جنسیتی با نظمی متعادل ناکام مانده‌اند.

#### ۶.۴. متون و مکالمات

بازنمود دو جنس زن و مرد در متون درسی و گفتگوها نیز در تمام کتب، مورد بررسی قرار گرفت. با وجود اینکه طبق مطالعات تحقیقاتی قبلی، ارجاع به جنس مرد در یک کتاب درسی بین سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۹۰ (۱۹۹۹ و ۲۰۱۲) افزایش یافته و مدتی ثابت مانده است (هال، ۲۰۱۴)، تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش حاضر نشان داد که ارجاع به مردان بیشتر از زنان بوده است. این ادعا، با یافته‌های شهناز و همکارانش (۲۰۲۰) مطابقت داشت که دریافتند زنان به‌ندرت در مکالمه‌ها شرکت دارند، این در حالی است که در اکثر موارد، مردان به‌عنوان گوینده جملات معرفی شده‌اند. در بیشتر مواقع، زنان فقط به‌عنوان شنونده صحبت‌های یک مرد به تصویر کشیده می‌شوند، زیرا مکالمات بیشتر بین مردان صورت می‌پذیرند. به‌علاوه، همین گفتار اندک اکثراً شامل عبارات معمولی و سنتی بود که نشان‌دهنده فعالیت به شدت محدود آنها در گفتگوها می‌باشد.

این در حالی است که هال (۲۰۱۴) مدعی شده است بین نسخه‌های تدریس شده در سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۹۰ تغییر قابل توجهی در نمود زنان در گفتگوها مشاهده می‌شود، تحقیقات ما، تغییری منفی را به تصویر کشید. بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده، در هر کتاب درسی، فراوانی مکالمات میان دو مرد، بیشتر از گفتگوی بین یک زن با زنی دیگر است. بنابراین، می‌توان این‌گونه ادعا کرد که نه تنها مباحث و متون کتب در راستای ترویج برابری جنسیتی بازنویسی نشده است، بلکه کتاب‌های درسی تازه تألیف نیز از نظر نمود جنسیتی، بسیار ضعیف عمل کرده‌اند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، این‌گونه به نظر می‌رسد که نمود زنان در کتاب‌های درسی رایج زبان انگلیسی در ایران

نامتعادل است. این یافته‌ها با نتایج به دست آمده در چندین مطالعه دیگر درباره بازنمود جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مطابقت دارند (دهمرد و کیم، ۲۰۲۰؛ دمیر و یاوز، ۲۰۱۷؛ فروتن، ۲۰۱۲؛ هال، ۲۰۱۴؛ هارتمن و جود، ۱۹۷۸؛ لی، ۲۰۱۸؛ پوررکا، ۱۹۸۴؛ لی، ۲۰۱۸).

در مهر ماه سال ۱۴۰۰ (سپتامبر ۲۰۲۱)، تقریباً ۸ میلیون دانش‌آموز پسر در در مدارس ایران حضور داشتند، در حالی که این رقم در مورد دختران، به حدود ۷ میلیون و ۶۰۰ هزار نفر می‌رسید.<sup>۱</sup> به‌علاوه، طبق داده‌های مرکز آمار ایران، کل جمعیت زنان در این کشور حدود ۳۹ میلیون نفر و کل جمعیت مردان حدود ۴۰ میلیون نفر است.<sup>۲</sup> در حالی که تفاوت جنسیتی به لحاظ تعداد دانش‌آموزان چندان قابل توجه نیست، نمود جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی برعکس آن است. از آنجایی که تعداد زنان و مردان در ایران تقریباً برابر است، انتظار می‌رود که کتاب‌های درسی نیز تصویری متعادل از هر دو جنس ارائه کند.

### ۶.۵. شایستگی میان فرهنگی

بر اساس چهارچوبی که با توجه به مقالات موجود استنباط شده است، جنبه‌های مختلف شایستگی میان فرهنگی براساس پانزده آیتم ارزیابی شده است. جدول ۳ نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل کتاب‌های درسی را ارائه می‌کند.

#### جدول ۳- فراوانی نمود شایستگی‌های میان فرهنگی در

کتاب‌های درسی

جنبه مورد بررسی	مرد	زن
EEP (همدلی، عاطفه و دیدگاه‌گیری)	۴	۲
KD (دانش تنوع)	۳	۶
IA (آگاهی میان فرهنگی)	۰	۰
IR (روابط میان فرهنگی)	۱۳	۶
کل	۲۰	۱۴

جنبه‌های مختلف شایستگی میان فرهنگی بر اساس یافته‌های سوله‌هاگ و کریستنسن (۲۰۲۰) نام‌گذاری شد. نتایج به دست آمده از تحلیل میان فرهنگی کتاب‌های درسی ایران در جدول شماره ۳ ارائه شده است. به‌طور کلی، نتایج این مطالعه با یافته‌های به دست آمده از کار سوله‌هاگ و کریستنسن (۲۰۲۰) تناقض دارد چراکه آنها نشان دادند که زنان به‌طور قابل توجهی شایستگی میان فرهنگی قوی‌تری نسبت به مردان

نشان می‌دهند. دلیل اصلی این ادعا این بود که در این مطالعه، سطح صلاحیت فرهنگی همانگونه‌ای ارزیابی شده است که در کتاب‌های درسی نشان داده می‌شود، اما مطالعه آن‌ها به بررسی نگرش و دانش خود دانش‌آموزان پرداخته است. بنابراین مشخص است که مطالب و محتوای یک کتاب درسی عمدتاً بیانگر ذهن و نگرش گروهی از نویسندگانی است که بخش زیادی از آن را مردان تشکیل داده‌اند، اما نتایج نظرسنجی، نشان‌دهنده نگرش گروهی از مردم است. دلیل دوم این تناقض این است که این مطالعه در یک کشور آسیایی و مسلمان انجام شده است، اما در پژوهش سوله‌هاگ و کریستنسن، نگرش دانش‌آموزان دو کشور اروپایی دانمارک و نروژ مورد بررسی قرار گرفتند.

از نظر دو مورد همدلی، عاطفه و دیدگاه‌گیری (EEP) و روابط میان فرهنگی (IR)، مردان شایستگی میان فرهنگی قوی‌تری نسبت به زنان نشان دادند. بر اساس این داده‌ها، مردان به ترتیب، با امتیاز ۴ و ۱۳، بیشترین توانایی را در همدلی (EEP) و روابط میان فرهنگی (IR) نشان دادند. این دو معیار در میان زنان به ترتیب اعداد دو و شش برابر را نشان داد. به بیان ساده‌تر، در متون کتاب، نمونه‌هایی وجود داشت که در آن مردان نسبت به وضعیت قربانیان بی‌عدالتی ابراز نگرانی بیشتری کرده بودند و بنابراین میزان همدلی در بین مردان بالاتر از زنان بود.

از سوی دیگر، مطالعه ما نشان داد که دختران و پسران توانایی متفاوت اما بالایی در برقراری روابط میان فرهنگی از خود نشان داده‌اند. از میان چهار جنبه مختلف مورد بررسی، پسران و دختران بالاترین امتیاز را از نظر روابط میان فرهنگی نشان دادند. فراوانی این جنبه در پسران به عدد ۱۳ و در زنان به ۶ رسید. اما نباید فراموش کرد که علی‌رغم اینکه فراوانی این جنبه در میان هر دو جنس بالا بود، ولی عدد ۱۳ منتسب به مردان تقریباً دو برابر زنان (با فراوانی ۶) بوده است. می‌توان گفت که نتایج ما با یافته‌های قبلی سوله‌هاگ و کریستنسن (۲۰۲۰) همخوانی دارد؛ آنها هیچ تفاوت جنسیتی در جنبه روابط میان فرهنگی پیدا نکردند. واضح است که شایستگی پسران در این زمینه دو برابر دختران است. به نظر می‌رسد این یافته، پدیده‌ای متناقض باشد زیرا اکثر مطالعات قبلی به استثنای کار سوله‌هاگ و کریستنسن (۲۰۲۰)، به این نتیجه

<sup>۲</sup> بر اساس آخرین سرشماری نفوس و مسکن کشور در سال ۱۳۹۵

رسیدند که زنان شایستگی و روابط میان فرهنگی بالاتری نسبت به مردان از خود نشان می‌دهند. این تناقض را می‌توان با این واقعیت توضیح داد که به دلیل آنکه اکثر نویسندگان این کتاب‌ها مرد هستند، احتمالاً تصمیم گرفته‌اند تصویر بهتری از مردان در این زمینه ارائه دهند. توجیه دوم برای این تناقض در این است که روابط میان فرهنگی بیشتر تحت تأثیر روش دوست‌یابی پسران و دختران و تمایل آنها به فراگیر بودن قرار دارد. برای شایستگی میان فرهنگی از یک جهت در روابط بین فردی اهمیت دارد، اما در میان دوستان و همسالان در موقعیت‌های مختلفی که حساسیت بین فرهنگی چندان مورد نیاز نیست، چندین اقدام یا کنش جنسیتی وجود دارد (نیلسون، ۲۰۱۴؛ وست و زیمرمن، ۱۹۸۷). به‌عنوان مثال، ممکن است پسرها در مقایسه با دختران، اجتماعی‌تر بوده یا خویشن اندیشی (self-reflective) بیشتری نشان دهند. به‌طور خلاصه، ممکن است شایستگی میان فرهنگی در ایجاد روابط بین فرهنگی و شهروندی فراگیر اهمیت داشته باشد، اما می‌تواند یک عامل تعیین‌کننده نباشد.

این واقعیت که زنان تنها در یکی از جنبه‌ها (یعنی دانش تنوع) آگاهی بیشتری داشته و نمره بالاتری کسب کرده‌اند، برخلاف نتایج این مطالعه در مورد سه بُعد دیگر است. به بیان دقیق‌تر، زنان نشان دادند که در مقایسه با مردان، آگاهی بیشتری نسبت به تفاوت، تنوع و تبعیض دارند. این نتیجه با یافته‌های به دست آمده توسط سوله‌هاوگ و کریستنسن همخوانی دارد. آنها نیز دریافته‌اند که از نظر آگاهی در مورد تفاوت، میان زنان و مردان اختلاف متوسطی وجود دارد و زنان در این زمینه آگاهی بیشتری از خود نشان می‌دهند. هولم، نوکلاین و تیری (۲۰۰۹) نیز به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دختر دبیرستانی نسبت به دانش‌آموزان پسر، حساسیت و دانش میان فرهنگی بیشتری نشان می‌دهند. به همین ترتیب، در کتب درسی ایران نیز دانش زنان از این جنبه، دو برابر دانش مردان نشان داده شده است. شاید دلیل این امر در این واقعیت نهفته باشد که زنان ویژگی‌های زنانه‌ای مانند مهربان بودن، مراقبت و دلسوزی را بهتر از مردان ابراز می‌کنند؛ به همین جهت، این ویژگی‌ها هنگام مشاهده یا تعامل با افرادی از پیشینه‌ها یا اقلیت‌های مختلف، بیشتر نمود پیدا می‌کنند. هرچند، یافته‌های ما نشان داد که زنان آگاهی فرهنگی را به همان شیوه مردان درک می‌کنند. در واقع، نه در متون درسی اشاره‌ای به مسائل فرهنگی شده است و نه شخصیت‌های زن

و مرد در کتابهای درسی صحبتی در این مورد داشتند. این استدلال، با نتایج مطالعات قبلی در این زمینه مطابقت دارد (غلامی پسند، ۲۰۱۸؛ تاج الدین و تیموری زاده، ۱۳۹۳). غلامی پسند (۲۰۱۸)، با بررسی میزان بازنمود و بهبود شایستگی میان فرهنگی در کتاب‌های درسی انگلیسی در مقطع دبیرستان ایران، دریافت که این کتب درسی اطلاعات بسیار کمی در مورد جنبه‌های مختلف فرهنگی ارائه داده و بیشتر به فرهنگ ایرانی محدود می‌شوند. در مجموع، این نتایج حاکی از آن هستند که همدلی و روابط میان فرهنگی در بین مردان، در مقایسه با زنان، بیشتر بوده و مردان تمایل بیشتری به درک شهروندی و عملی کردن آن دارند.

#### ۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

تاکنون تحقیقات متعددی پیرامون نمود جنسیتی و تأثیر کلیشه‌های منفی بر ذهن دانش‌آموزان انجام گرفته است. در مطالعه حاضر ما ضمن بررسی نمود جنسیتی در کتاب‌های درسی تازه تألیف آموزش زبان انگلیسی در ایران، تفاوت‌های موجود بین بازنمود شایستگی میان فرهنگی در پسران و دختران را نیز مورد مطالعه قرار داده‌ایم. بدین منظور، بررسی جامعی روی شش کتاب درسی زبان انگلیسی که در مدارس ایران در مقاطع راهنمایی و متوسطه تدریس می‌شوند، انجام گرفت. یافته‌های ما نشان داد که زنان در این کتاب‌ها به‌طور کلی، حضور کمتری دارند. شواهد مؤید این ادعا از طریق بررسی دقیق اسامی، تصاویر، نقش‌ها و مکالمات جمع‌آوری شد.

در کتاب‌های درسی سراسر جهان اغلب زنان به شکلی متفاوت از مردان، به تصویر کشیده می‌شوند و این مشکل تنها به فرهنگ ایرانی محدود نمی‌شود. همان‌طور که پیشتر به آن اشاره کردیم، شکاف جنسیتی بین عکس‌ها و تصاویر زنان و مردان را می‌توان در بسیاری از کتاب‌های درسی در سراسر جهان مشاهده کرد. هرچند، درجه این نمود جنسیتی بسته به بافت فرهنگی هر منطقه، می‌تواند متفاوت باشد. همان‌طور که دهمرده و کیم (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود پیشنهاد کردند، به‌منظور بهبود وضعیت در کشورهایی مانند ایران و امثال آن، توصیه می‌شود که زنان نقش پررنگ‌تری در دفاتر نشر و فهرست ناشران داشته باشند. هرچند، اضافه کردن تعداد بیشتری از زنان در این مجامع لزوماً به معنای بهبود وضعیت نخواهد بود زیرا دیدگاه جنسیت‌گرا فقط منحصر به مردان یا زنان نیست ولی می‌تواند به بهبود وضعیت فعلی کمک کند.



علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود آگاهی سیاست‌گذاران از تأثیرات منفی نمود نامتعادل جنسیتی بر دانش‌آموزان دختر و تبعات آن بر زندگی و شغل آینده آنها ارتقا یابد. لازم به ذکر است که هر زبان و فرهنگی منحصر به فرد بوده و در نحوه به تصویر کشیدن زنان در کتب درسی در کشورهای مختلف، تفاوت‌های معناداری وجود دارد (لی و کالینز، ۲۰۱۰). هنگام بحث در مورد موضوعاتی مانند سیاست و مذهب در بافت‌های فرهنگی مانند ایران، توجه به نمود جنسیتی بسیار حائز اهمیت خواهد بود. در همین راستا، تلاش برای ترویج این ایده که ادیان الهی به ویژه اسلام مخالف حقوق زنان و حضور آنها در جامعه هستند، باید محدود شود. برخلاف تصور رایج، ادیان همیشه نقش زنان را در جامعه ارتقا داده‌اند. به گواه قرآن کریم که بارها در آن تأکید شده است زن و مرد با یکدیگر برابرند. پس اگر در چنین جوامعی به ویژه در آموزش و پرورش آنها، نبود تعادل و باز نمود ناعادلانه از دو جنس زن و مرد مشاهده و اعمال می‌شود، باید دلیل آن را در سوءتعبیر و سوءتفاهم از مبانی نظری جستجو کرد.

از آنجایی که «نمود بصری» (visual representation) یکی از جنبه‌های مورد بررسی در این مطالعه است، باید برای درک بهتر نحوه نمایش کلیشه‌ها در جنسیت و جنبه‌های دیگر، تحقیقات بیشتری در زمینه تجزیه و تحلیل سیستم‌های نشانه‌شناختی نمود بصری انجام شود. علاوه بر این، انجام تحقیقاتی مختلف با روش‌های متفاوت، از جمله بررسی جنبه‌های فرهنگی و قومی (که جنسیت نیز در آن گنجانده شده است) برای شناسایی ایدئولوژی‌های خاصی که بر ادراک مردم تأثیرات منفی دارند و تقویت آن‌هایی که تأثیر مثبت دارند، از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد.

نتایج این مطالعه و تحقیقات مشابه را می‌توان در پرتوی مفهوم شهروندی فراگیر بیشتر توضیح داد. این نظریه بیان می‌کند که اگر فردی قصد دارد یک شهروند فراگیر باشد، در جامعه مشارکت کند و در جامعه جهانی بشری ادغام گردد، باید دیدی باز و آگاه نسبت به افرادی داشته باشد که از فرهنگ‌ها و مذاهب مختلف می‌آیند و ارتباطی مؤثر با آنها برقرار کند. پس این رفتارها و نگرش‌ها بخشی از نظریه شهروندی فراگیر هستند (فریزر، ۲۰۰۳؛ کبیر، ۲۰۰۵؛ لیستر، ۲۰۰۸). در این نظریه معیارهایی از جمله رعایت عدالت و انصاف در رفتار با مردم، شناخت تفاوت‌های سایرین، اعمال کنترل بر زندگی خود، دانش و علاقه به انجام کارهایی به نفع دیگران و در نهایت، ابراز همبستگی از طریق تعامل با دیگران گنجانده شده

است. به علاوه، شهروندان برای فراگیر بودن باید جامعیت تفاوت‌ها را در درجات مختلف تشخیص دهند. شاید به این استدلال برسیم که مردم، به ویژه قشر تحصیل کرده، باید بر اساس تفاوت‌های میان دو جنس مختلف که در کتب درسی مشاهده می‌شود، به جای یافتن نقاط مشترک با دیگران، به کشف تفاوت‌ها بپردازند. یکی از موضوعات بحث برانگیز و کلیدی در تمام مواد آموزشی، تکثر و برابری در تفاوت‌های جنسیتی، نژادی، قومیتی و طبقه اجتماعی است که در آزادی فکر و بیان در کلاس درس نمود پیدا می‌کند. معلمان و مؤلفین مواد آموزشی باید ارزش‌ها و نگرش‌های مختلف مربوط به «تنوع» را بدون توجه به تفاوت‌های گروهی (هس، ۲۰۰۹) در بحث‌های کلاسی در نظر بگیرند (هابرماس، ۱۹۹۶). علاوه بر موارد فوق، توصیه می‌شود دانش‌آموزان به بحث و مجادله در مورد تفاوت‌ها تشویق شوند و معلمان فضایی ایجاد کنند که بستری برای گفتگوی محترمانه را فراهم سازد. در نهایت، به عقیده ما، هنجار احترام، شنیدن، درک و پذیرش تفاوت‌ها باید بیشتر از آموزه‌های اخلاقی یا پاسخ‌های صحیح اجتماعی به سوالات اخلاقی مورد توجه قرار بگیرند (سولهاوگ و کریستنسن، ۲۰۲۰).

## 8. References

- Aridah, A. (2021). Intercultural Communication in the Perspective of Gender. *Journal of English as A Foreign Language Teaching and Research (JEFLTR)*, 1(2), 1-10.
- Bahman, M., & Rahimi, A. (2010). Gender representation in EFL materials: an analysis of English textbooks of Iranian high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 273-277.
- Baker, W. (2017). English as a lingua franca and intercultural communication. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 25-36). Routledge.
- Bandura, A., Davidson, H. F., & Davidson, J. (2003). *Bandura's social cognitive theory: An introduction*. Davidson Films, Incorporated.

- Dahmardeh, M., Parsazadeh, A., & Parsazadeh, H. (2017). A Diachronic Analysis of the Cultural Aspect of Local English Coursebooks. *Journal of Pedagogic Development*, 7(2), 57-72.
- Demir, Y., & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 103-122.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health care for women international*, 13(3), 313-321.
- Elkholy, R. K. (2012, March). Gender representation in English language textbooks taught in Egyptian schools. *Proceedings of 31st CDELT National Symposium on English Language Teaching entitled Active Learning in EFL: Introspect and Prospect*. [https://www.academia.edu/17626960/Gender\\_Representation\\_in\\_English\\_Language\\_Textbooks-Taught\\_in\\_Egyptian\\_Schools](https://www.academia.edu/17626960/Gender_Representation_in_English_Language_Textbooks-Taught_in_Egyptian_Schools)
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Foroutan, Y. (2012). Gender representation in school textbooks in Iran: The place of languages. *Current Sociology*, 60(6), 771-787.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution of recognition? A political-philosophical exchange*. (pp. 98-108). London: Verso.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Cameron, D. (1984). Debate on Sexist Language: Sexism and Semantics. *Radical Philosophy*, 36:14.
- Chau, T. H. H., & Truong, V. (2019). The Integration of Intercultural Education into Teaching English: What Vietnamese Teachers Do and Say. *International Journal of Instruction*, 12(1), 441-456.
- Corder, D., Roskvist, A., Harvey, S., & Stacey, K. (2018). Language teachers on study abroad programmes: The characteristics and strategies of those most likely to increase their intercultural communicative competence. In J. L. Plews, & K. Misfeldt, *Second Language Study Abroad* (pp. 257-297). Palgrave Macmillan, Cham.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2017). Language socialization through textbooks. *Language socialization: Encyclopaedia of language and education*, 195-210.
- Dabbagh, A. (2016). Gender representation under critical image analysis: The case of Iranian ELT textbooks. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(4), 39-52.
- Dahmardeh, M., & Kim, S. D. (2020). Gender representation in Iranian English language coursebooks: Is sexism still alive? *English Today*, 36(1), 12-22.

- English Language Teaching and Linguistics*), 3(3), 247-258.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hilliard, A. D. (2014). A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks. *Language Education in Asia*, 5(2), 238-252. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A06/Hilliard>
- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20, 187-200. doi:10.1080/13598130903358543
- Holmes, J., & Meyerhoff, M. (2003). Different voices, different views: An introduction to current research in language and gender. *The handbook of language and gender*, 1-17.
- Homayounzadeh, M., & Sahragard, R. (2015). An Intercultural Approach to Textbook Evaluation: A Case of Top Notch and Summit Series. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 198-208.
- Iran's Ministry of Education. (2013). *The Islamic Republic of Iran's National Curriculum*. Tehran: Iran.
- Jürgen, H. (2017). Three normative models of democracy. In *Constitutionalism and democracy* (pp. 277-286). Routledge.
- Kabeer, N. (2005). Introduction. In N. Kabeer (Ed.), *Inclusive citizenship. Meanings and expressions* (pp. 1-27). London New York: Zed Books.
- Gholami Pasand, P. (2018). An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect Series. *Apples- Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 55-70.
- Giaschi, P. (2000). Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts. *TESL Canada Journal*, 18(1), 32-46.
- Goodarzi, A., & Weisi, H. (2020). Deconstruction of Cultural, Racial and Gender Dominance in Iranian Senior High School EFL Textbooks. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 8(32), 11-20.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Gupta, A. F., & Lee, A. S. Y. (1990). Gender representation in English textbooks used in the Singapore primary schools. *Language and Education*, 4, 29-50.
- Habermas, J., & Benhabib, S. (1996). *Three normative models of democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis? *Medical Teacher*, 18(2), 99-101.
- Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 253-261.
- Hartman, P. L., & Judd, E. L. (1978). Sexism and TESOL materials. *TESOL Quarterly*, 12(4), 383-393.
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Rahimi Esfahani, F. (2018). The effect of teaching picture-books on elementary EFL learners' vocabulary learning. *JELTL (Journal of*

- voices. *Sexuality & Culture*, 24(4), 1107-1127.
- Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustration: A review of research. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 195-232.
- Lister, R. (2008). Inclusive citizenship. In E. F. Isin, P. Nyers, & B. S. Turner (Eds.), *Citizenship between Past and Future* (pp. 48-60). London: Routledge.
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korean Case Study. *Asian EFL journal*, 48, 1-53.
- Love, S. R. & Park, S. M. (2013). Images of Gender Twenty Years Later: A Content Analysis of Images in Introductory Criminal Justice and Criminology Textbooks. *Feminist Criminology*, 8(4) 320-340.
- Malik, M. A., Rind, I. A., & Qayyum, A. (2021). Gender Representation in English Textbooks: A Study about Public Middle Schools in Punjab. *Journal of Arts & Social Sciences (JASS)*, 8(1), 118-126.
- Mills, S. (1995). *Feminist Stylistic*. London: Routledge.
- Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2008). Gender representation in Malaysian secondary school English language textbooks. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(2), 155-173.
- Mustapha, A. S. (2012). Dynamics of Gender Representations in Learning Materials. *GÉNEROS. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3): 243-270.
- Mustapha, A. S. & Mills, S. (2016). *Gender Representation in Learning Materials*. London: Routledge.
- Khalid, Z., & Ghania, O. (2019). Gender positioning in the visual discourse of Algerian secondary education EFL textbooks: Critical image analysis vs teachers' perceptions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 773-793.
- Khan, Q., Sultana, N., Bughio, Q., & Naz, A. (2014). Role of Language in Gender Identity Formation in Pakistani School Textbooks. *Indian Journal of Gender Studies*, 21(1), 55-84.
- Kramersch, C., & Zhu, H. (2020). Translating culture in global times: An introduction. *Applied Linguistics*, 41(1), 1-9.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2010). Construction of gender: A comparison of Australian and Hong Kong English language textbooks. *Journal of Gender Studies*, 19(2), 121-137. <http://dx.doi.org/10.1080/09589231003695856>
- Lee, J. F. K. (2014). Gender representation in Hong Kong primary school ELT textbooks – a comparative study. *Gender and Education*, 26(4), 356-376.
- Lee, J. F. K. (2018). Gender representation in Japanese EFL textbooks – a corpus study. *Gender and Education*, 30(3), 379-395, DOI: 10.1080/09540253.2016.1214690
- Lee, J. F. K., & Mahmoudi-Gahrouei, V. (2020). Gender representation in instructional materials: A study of Iranian English language textbooks and teachers'



- presented at the 31st Annual TESOL Conference, USA.
- Rifkin, B. (1998). Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian. *The Modern Language Journal*, 82(2), 217-236.
- Sakita, T. I. (1995). Sexism in Japanese English education: A survey of EFL texts. *Woman and Language*, 18, 5-12.
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism—Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17.
- Selvi, A. F., & Kocaman, C. (2021). (Mis-/Under-) Representations of gender and sexuality in locally-produced ELT materials. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(2), 118-133.
- Setyono, B. (2018). The portrayal of women in nationally-endorsed English as a foreign language (EFL) textbooks for senior high school students in Indonesia. *Sexuality & Culture*, 22(4), 1077-1093.
- Shahnaz, A., Fatima, S. T., & Qadir, S. A. (2020). 'The myth that children can be anything they want': gender construction in Pakistani children literature. *Journal of gender studies*, 29(4), 470-482.
- Shugar, G. (1989). Elinor Ochs and Bambi B. Schieffelin, *Acquiring conversational competence (Language, Education, and Society)*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983. Pp. xvii 208. - Bambi B. Schieffelin and Elinor Ochs (eds.), *Language socialization across cultures (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 3)*. Cambridge:
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. [New perspectives on gender, class and ethnicity in school]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Orfan, S. N. (2021). High school English textbooks promote gender inequality in Afghanistan. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-16.
- Otálora Fajardo, L. A. (2018). *Representations of interculturality: bridging the gap Between the culture of L1 and LL2* (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
- Paivandi, S. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. New York: Freedom House.
- Pakula, L., Pawelczyk, J. & Sunderland, j. (2015). *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*. London: British Council.
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 704-724.
- Prapinwong, M. (2018). Developing intercultural awareness for pre-service teachers in Thailand. *ABAC Journal*, 38(2), 21-35.
- Ramirez, E. (2018). Intercultural communicative language teaching (iCLT): a selection of practical points of departure. *New Zealand Language Teacher, The*, 44, 18-30.
- Reid, G., Soler, J., & Wearmouth, J. (2003). *Contextualising difficulties in literacy development: exploring politics, culture, ethnicity and ethics*. London: Routledge Falmer.
- Renner, C. (1997). *Women are "busy, tall and beautiful" – Looking at sexism in EFL materials*. University of Naples, a paper

- study abroad participation and intercultural competence. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2), 204-216.
- Tyarakanita, A., Drajadi, N. A., Rochsantiningih, D., & Nurkamto, J. (2021). The Representation of Gender Stereotypes in Indonesian English Language Textbooks. *Sexuality & Culture*, 25(3), 1140-1157.
- Tylka, L. & Caloger, R. M. (2011). Fiction, fashion, and function final: An introduction and conclusion to the Special Issue on Gendered Body Image, Part III. *Sex Roles*, 65, 447-460.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching sociology*, 300-311.
- Vaganova, O. I. (2019). Organization of practical classes in a higher educational institution using modern educational technologies. *Amazonia Investiga*, 8(23), 81-86.
- Vajak, M., Izadpanah, S., & Naserian, J. (2021). The Assessment of Intercultural Competence in Iranian EFL and Non-EFL Learners: Knowledge, skill, awareness, and attitude. *Cogent Education*, 8(1), 1936885.
- Valentine, T. M. (2004). *Language and Prejudice*. New York: Pearson/Longman.
- Van Der Slik, F. W. P., Van Hout, R. W. N. M., & Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. *PLoS ONE* 10(11), Cambridge University Press, 1986. Pp. vii 274. *Language in Society*, 18(4), 581-587. doi:10.1017/S0047404500013956
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2017). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In *The politics of the textbook* (pp. 78-110). Routledge.
- Solhaug, T., & Kristensen, N. N. (2020). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140.
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81-91.
- Susanti, L. M., Suryati, N., & Astuti, U. P. (2021). Gender Inequality and Education: A Content Analysis of Indonesian EFL Textbook. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 6(6), 921-931.
- Tajeddin, Z. & Teimourizadeh, S. (2014). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks. *The Language Learning Journal*, 42(1), 1-14.
- Telioussi, V., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Occupation and gender stereotypes in primary school: The case of the english language coursebooks in Greek primary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1135-1148.
- Thornbury, S. (2013). Resisting coursebooks. In *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 204-223). Palgrave Macmillan, London.
- Tompkins, A., Cook, T., Miller, E., & LePeau, L. A. (2017). Gender influences on students'

e0142056.

doi:10.1371/journal.pone.0142056

Wang, W. (1998). Gender role stereotypes in Chinese primary school textbooks. *Asian Journal of Women's Studies*, 4(4), 39-59.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and society*, 1, 125-151. doi:10.1177/0891243287001002002

Wightman, M. (2020). *Gender differences in second language learning: Why they exist and what we can do about it*. Chancellor's Honors Program Projects. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_chanhonoproj/2371](https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2371)

Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL journal*, 9(3), 525-541.

## ۹. پیوست



ویژن ۱، صفحه ۷۷

### (1) Addition

'and' shows similar activities or feelings



I get up early in the morning.



I make an omelet myself.

I get up early in the morning, **and** I make an omelet myself.

ویژن ۳، صفحه ۳۴

## Lesson 7

### My Hobbies



#### Conversation

Listen to two students and their English teacher talking about their hobbies.



- Teacher:** Do you have any hobbies, Zahra?  
**Zahra:** Yes, I do. I watch movies as a hobby.  
**Teacher:** Interesting! How about you, Samira?  
**Samira:** Well, I love reading.  
**Zahra:** Really? What sort of things do you read?  
**Samira:** Books, magazines, sports news on the Net, and sometimes poems.  
**Zahra:** And how about you, Mrs. Emami?  
**Teacher:** Actually, I don't have any hobbies. But I usually go to the gym in my free time.

پراسپکت ۲، صفحه ۵۴