

معیارهای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی: مرور نظام‌مند، تدوین چک‌لیست و روایی‌یابی

محمدشاهین تقدیمی*^۱، امیرعلی مازندرانی^۲

چکیده

مدل‌ها، چارچوب‌ها و چک‌لیست‌های فعلی ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی هیچ کدام کاملاً مبتنی بر پژوهش و یا پیشینه پژوهشی نیستند. پژوهش حاضر با استفاده از روش مرور نظام‌مند کیفی، مطالعاتی را که به ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی این حوزه پرداخته‌اند، مورد بررسی قرار داده و با توجه به یافته‌ها و همچنین نظر متخصصان، چک‌لیستی منسجم و جامع از مؤلفه‌های ضروری برای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی را ارائه کرده است. مرحله اول با بهره‌گیری از دستورالعمل پیشنهادی برای مرورهای نظام‌مند و فراتحلیل (PRISMA) اجرا شد. با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط، جستجو در دو پایگاه داده علمی Web of Science و SCOPUS در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ صورت گرفت. پس از شناسایی، غربالگری، ارزیابی واجد شرایط بودن و شمول نهایی مطالعات، ۶۲ مورد به عنوان مجموعه نهایی انتخاب شدند. تحلیل درونمایه‌ای منجر به شناسایی ۲۸۱ کد و ۲۱ درونمایه فرعی شد. در فاز دوم، یک پنل تخصصی متشکل از پنج متخصص در حوزه آموزش زبان انگلیسی برگزار شد. در پایان این مرحله، با افزودن چهار گویه و اصلاح محتوای برخی از درونمایه‌ها در نهایت ۲۵ درونمایه فرعی به عنوان گویه‌های

۱. استادیار، مطالعات زبانی پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: taghaddomi.shahin@gmail.com

۲. استادیار، علوم رفتاری پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران.

چک لیست انتخاب و در پنج درونمایه اصلی با عناوین ۱) بازنمایی فرهنگ ۲) بافتارمندسازی محتوا ۳) فراگیر بودن و تنوع ۴) درگیرسازی و بازخورد و ۵) ملاحظات اخلاقی سازمان‌دهی شدند. چک لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی ابزار معتبری را در اختیار مدرسان، نویسندگان کتاب‌های درسی و سیاست‌گذاران قرار می‌دهد تا در مسیر ارزیابی و بهبود محتوای فرهنگی این دسته از مواد آموزشی گام بردارند.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، کتاب درسی، چک لیست، مرور نظام‌مند، تحلیل درونمایه‌ای.

Criteria for Cultural Evaluation of English Language Teaching Textbooks: Systematic Review, Checklist Development, and Validation

Mohammad Shahin Taghaddomi¹, Amir Ali Mazandarani²

Abstract

None of the current models, frameworks, and checklists for cultural assessment of English language teaching (ELT) textbooks is fully grounded in research or the related literature. The present study attempted to examine studies that have addressed the cultural assessment of ELT textbooks using a qualitative systematic review method and, based on the findings and expert judgment, present a coherent and comprehensive checklist of essential components for the cultural assessment of textbooks in ELT. The first phase was conducted using the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guideline. Using relevant keywords, a search was conducted in two scientific databases, Web of Science and SCOPUS, between 2010 and 2025. After identification, screening, assessment of eligibility, and final inclusion of studies, 62 were selected as the final set. Thematic analysis led to the identification of 281 codes and 21 subordinate themes. In the second phase, an expert panel consisting of five experts in the field of ELT was held. At the end of this phase, by adding four items and modifying the content of some subordinate themes, 25 subordinate themes were finally selected as the checklist items and organized into five themes, namely 1. Representation of culture; 2. Contextualization of content; 3. Inclusivity and diversity; 4. Engagement and feedback; and 5. ethical considerations. The checklist provides educators, textbook writers, and policymakers with a valid tool to assess and improve the cultural content of this type of educational materials

Keywords: culture, textbook, checklist, systematic review, thematic analysis

-
1. Assistant Professor, Department of Language Studies, The Organization for Researching and Composing University Textbooks (SAM), Tehran, Iran (corresponding author): Email: shahin@gmail.com
 2. Assistant Professor, Department of Behavioral Sciences, The Organization for Researching and Composing University Textbooks (SAM), Tehran, Iran.

مقدمه

فرهنگ و آموزش عمیقاً به هم مرتبطند، به گونه‌ای که فرهنگ به طور قابل توجهی فرایند آموزشی و نتایج آن را شکل می‌دهد (ارتوگروئلگلو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). فرهنگ، چارچوب اساسی باورها، رسوم، سنت‌ها و سبک‌های زندگی مشترکی را فراهم می‌آورد که رفتارها و هویت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این مؤلفه، تعیین‌کننده آن است که چه چیزی به عنوان دانش قابل قبول در محیط آموزشی محسوب می‌شود و بر شکل‌گیری برنامه‌ی درسی آشکار و پنهان تأثیرگذار است (لارنس^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، فرهنگ می‌تواند به عنوان زمینه‌ای برای دستیابی به اهداف آموزشی متعالی مانند رشد معنوی و بهبود سبک‌های زندگی عمل کند (گوتیرز^۳، ۲۰۰۲). از سوی دیگر، آموزش با آگاهی دادن به افراد در مورد الگوها، هنجارها و ارزش‌های فرهنگی، نقش مهمی در انتقال و توسعه فرهنگ ایفا می‌کند (اسکرگر و سویج^۴، ۲۰۱۰). آموزش فرهنگی پایدار می‌تواند فرهنگ را در سطوح جهانی، ملی و محلی در نظر گیرد و از فرایند توسعه هویت فراگیران حمایت کند (استبان-گیتارت^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). چنین آموزشی می‌تواند تفکر نقادانه، مدارا و پذیرش، احترام و همدلی در قبال فرهنگ‌های مختلف را تقویت کند (آدریبیگبه^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). در مجموع، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که فرهنگ صرفاً پس‌زمینه‌ای برای آموزش نیست، بلکه جزء جدایی‌ناپذیری است که تجربه آموزشی و نتایج آن را شکل می‌دهد. اهمیت فرهنگ در دنیای آموزش زبان دوچندان است، به گونه‌ای که تمامی جنبه‌های آموزش از جمله روش تدریس، محتوای آموزشی و فرایند یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سرکو^۷ و همکاران، ۲۰۰۵). زبان و فرهنگ به طور ذاتی به هم پیوسته‌اند و زبان به عنوان ابزاری برای بیان و درک ارزش‌ها، باورها و تعاملات فرهنگی عمل می‌کند (بونویلین^۸، ۲۰۱۹). توجه به ارتقای آگاهی فرهنگی در فضای آموزش زبان انگلیسی، نه تنها به کسب مهارت‌های زبانی کمک می‌کند، بلکه رشد

1. Ertugruloglu
2. Lawrence
3. Gutiérrez
4. Scherger & Savage
5. Esteban-Guitart
6. Aderibigbe
7. Sercu
8. Bonvillain

صلاحیت میان فرهنگی را نیز به دنبال دارد و با بهبود احترام متقابل و کاهش موانع فرهنگی به زبان آموزان کمک می‌کند تا در بافت‌های ارتباطی متنوع به طور مؤثر عمل کنند (بایرام^۱، ۲۰۲۱). این صلاحیت برای دستیابی به مهارت‌های ارتباطی ضروری است، زیرا به زبان آموزان کمک می‌کند تا مواردی مانند اصطلاحات زبانی، راهبردهای ادب‌ورزی و عملکرد متناسب در بافت را که همگی تحت تاثیر ظرائف اجتماعی-فرهنگی هستند، بهتر درک کنند (کرامش^۲، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، گنجاندن عناصر فرهنگی در آموزش زبان، تجارب یادگیری جذاب و مرتبط‌تری را به بار می‌آورد که خود منجر به بهبود مهارت‌های کلی زبانی می‌شود (کومار^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). اذعان به تنوع فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، بحث‌ها را غنی‌تر می‌کند، فراگیری آموزش را ترویج می‌کند و زبان آموزان را برای ارتباط میان فرهنگی آماده می‌کند. با وجود این، این رویکرد می‌تواند چالش‌هایی مانند برجسته‌سازی کلیشه‌های فرهنگی، تقویت تبعیض فرهنگی، تبلیغ فرهنگ خارجی و تضعیف فرهنگ و هویت ملی را نیز به دنبال داشته باشد (نالت^۴، ۲۰۰۸). یکی از مهم‌ترین بسترهای ظهور فرصت‌ها و تهدیدهای چنین رویکردی می‌تواند کتاب درسی باشد که از آن به عنوان «قلب تپنده» آموزش زبان (شلدن^۵، ۱۹۸۸، ص ۲۳۷) و مهم‌ترین مولفه آموزش زبان پس از مدرس (ریاضی^۶، ۲۰۰۳) یاد می‌شود. از این رو، با توجه به تاثیرگذاری کتاب‌های درسی در سطوح مختلف، ارزیابی فرهنگی این کتاب‌ها امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌آید. مدل‌ها، چارچوب‌ها و چک‌لیست‌هایی برای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان ارائه شده است. برای نمونه، می‌توان به مدل توانمندی ارتباطی میان فرهنگی بایرام (۲۰۲۱)، چارچوب تلفیقی هیلارد^۷ (۲۰۱۴)، و مدل توسعه حساسیت میان فرهنگی بنت^۸ (۲۰۰۴) اشاره کرد. علی‌رغم ارزشمندی چنین تلاش‌هایی، می‌توان گفت هیچ کدام از این چارچوب‌ها جامعیت لازم برای پرداختن به تمامی ابعاد آموزشی-فرهنگی موجود در کتاب‌های درسی آموزش زبان در

-
1. Byram
 2. Kramsch
 3. Kumar
 4. Nault
 5. Sheldon
 6. Riazi
 7. Hilliard
 8. Bennett

دنیای امروز را ندارند (ابوالحسنی چیمه^۱، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، به نظر می‌آید هیچ کدام از این تلاش‌ها کاملاً مبتنی بر پژوهش و یا پیشینه پژوهشی مشخصی نبوده‌اند که این موضوع خود احتمال اعمال سلیقه شخصی پژوهشگر در تدوین مدل‌ها و چارچوب‌ها را افزایش می‌دهد. همچنین، در طول سال‌های اخیر شاهد مطالعات قابل توجهی در زمینه مذکور هستیم که مرور و بررسی آن‌ها می‌تواند درک ما را از موضوع، عمیق‌تر کند و منجر به دستیابی به چک‌لیست جامعی از مؤلفه‌هایی شود که در ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد. از این رو، این پژوهش با در نظر گرفتن شکاف موجود در پیشینه مربوط می‌کوشد تا با استفاده از روش مرور نظام‌مند کیفی، مطالعاتی را که به ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی پرداخته‌اند مورد بررسی قرار دهد و با توجه به یافته‌ها و همچنین نظر متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی، چک‌لیستی منسجم و جامع از مؤلفه‌های ضروری برای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی دانشگاهی و غیردانشگاهی در زمینه آموزش زبان انگلیسی را ارائه دهد. به طور مشخص، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. معیارهای فرهنگی استخراج شده از مطالعات پیشین برای تدوین نسخه اولیه چک‌لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی کدام‌اند؟
۲. چک‌لیست نهایی و روایی‌یابی شده بر اساس نظر متخصصان آموزش زبان انگلیسی شامل چه مواردی است؟

روش‌شناسی

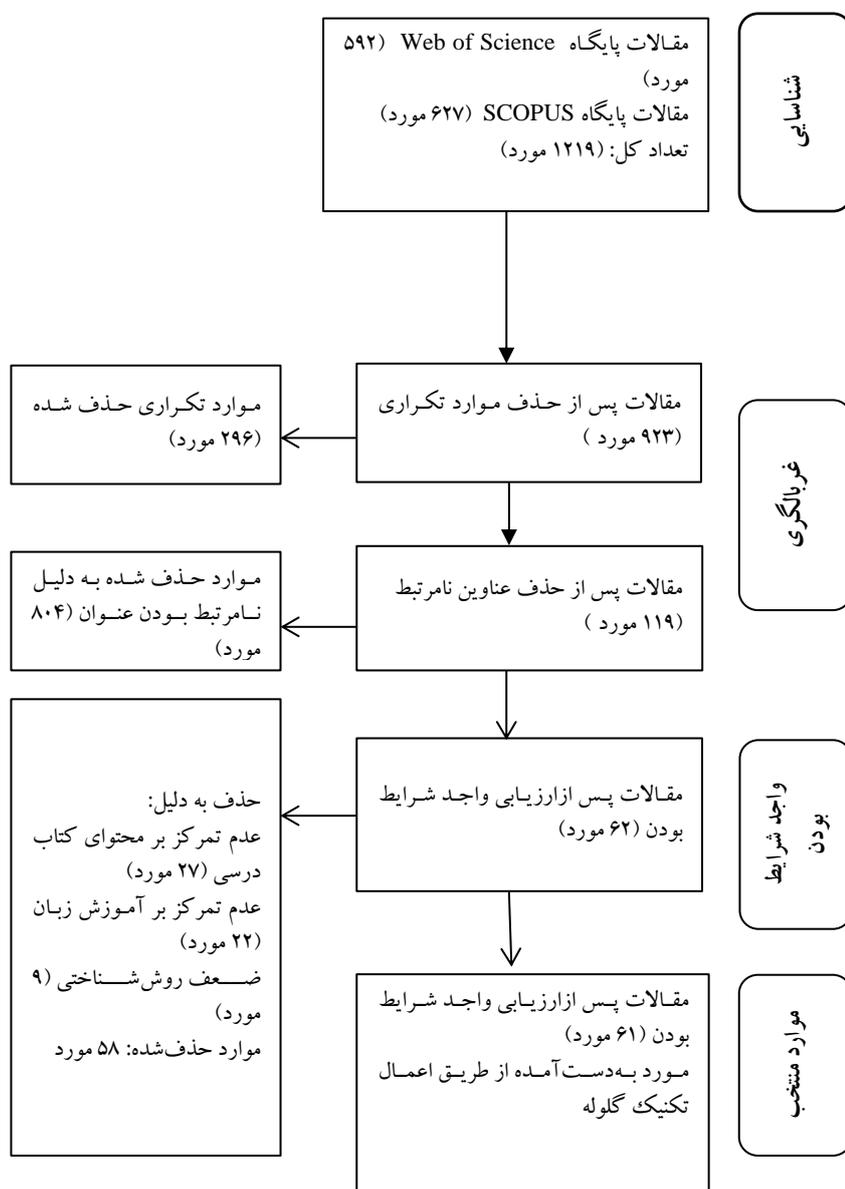
پژوهش حاضر در دو مرحله انجام شد. در مرحله اول، با استفاده از مرور نظام‌مند مطالعات پیشین، مجموعه‌ای از معیارهای فرهنگی برای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی استخراج شد. در مرحله دوم، با بهره‌گیری از نظر متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی معیارهای جمع‌آوری شده مورد ارزیابی و روایی‌یابی قرار گرفت و در نهایت در قالب چک‌لیستی برای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی ارائه شد.

مرحله اول: مرور نظام‌مند

شناسایی، غربالگری، ارزیابی واجد شرایط بودن، و شمول نهایی پژوهش‌ها مرور نظام‌مند با پیروی از دستورالعمل پیشنهادی برای مرورهای نظام‌مند و فراتحلیل پریزما (PRISMA)^۱ اجرا شد (پیچ^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). برای دستیابی به مناسب‌ترین فرمول جستجو که در زیر نشان داده شده است، از مشورت پنل تخصصی که در مرحله دوم پژوهش به منظور روایی‌یابی چک‌لیست همکاری داشتند، استفاده شد.

Language" OR "Foreign Language" OR non-native OR ESL OR EFL OR "English Language" OR Language) AND (*book OR material OR content*) AND (*cultur**) با مشورت پنل تخصصی و در راستای حصول اطمینان از فراگیری و اعتبار جستجو، دو پایگاه داده Web of Science و SCOPUS انتخاب شدند و فیلد جستجو روی «چکیده مقاله» تنظیم شد. به منظور حصول اطمینان از روزآمدی جستجو، دامنه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ انتخاب شد. همچنین، جست‌وجو به مقالات کامل چاپ شده در مجلات انگلیسی زبان محدود شد. در جستجوی اولیه، ۱۲۱۹ مقاله (۵۹۲ و ۶۲۷ مورد به ترتیب در پایگاه‌های Web of Science و SCOPUS) شناسایی شد. موارد تکراری در دو پایگاه داده (۲۹۶ مورد) شناسایی و حذف شدند و در پایان این مرحله ۹۲۳ مورد باقی ماندند. در مرحله بعد، عناوین تمامی مطالعات توسط دو نویسنده به صورت هم‌زمان غربال و موارد نامرتب (۸۰۴ مورد) حذف شدند. در انتهای این مرحله، ۱۱۹ مطالعه باقی ماندند. در ادامه، واجد شرایط بودن مطالعات باقی‌مانده مورد ارزیابی قرار گرفت. متن کامل ۱۱۹ مقاله باقی‌مانده توسط دو نویسنده و به صورت جداگانه و با بهره‌گیری از معیای خروج تعیین شده توسط پنل تخصصی بررسی شد که نتیجه آن منجر به حذف ۵۸ مورد دیگر شد: ۲۷ مورد به دلیل عدم تمرکز بر محتوای کتاب درسی، ۲۲ مورد به دلیل عدم تمرکز بر آموزش زبان و ۹ مورد به دلیل ضعف روش‌شناختی حذف شدند و در نهایت ۶۱ مورد باقی ماندند. در این مرحله، دو نویسنده با موردی برخورد داشتند که در مجموعه مقالات شناسایی شده وجود نداشت، اما در مطالعات متعددی به آن اشاره شده بود. با بهره‌گیری از تکنیک گلوله‌برفی و پس از حصول اطمینان از واجد شرایط بودن مطالعه، این مورد نیز به مجموعه مطالعات انتخاب شده اضافه شد. شکل ۱ مراحل طی شده برای رسیدن به مجموعه نهایی (۶۲ مورد) را نشان می‌دهد.

1. The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guideline
2. Page



شکل ۱ نمودار PRISMA در مورد شناسایی، غربالگری، ارزیابی واجد شرایط بودن و مراحل نهایی شمولیت

جدول ۱ فهرستی از ۶۲ مورد نهایی گنجانده شده در مرور نظام مند کیفی را به همراه ویژگی‌های آنها ارائه می‌کند.

جدول ۱ مطالعات منتخب مربوط به مسائل فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان خارجی (۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴)

| شماره | نویسندگان | سال | عنوان مقاله |
|-------|--------------------------|------|--|
| ۱ | عبدالرحیم و جلالیان دقیق | ۲۰۲۰ | کتاب‌های درسی بومی و جهانی: ارزیابی محتوای فرهنگی در کتاب‌های درسی مورد استفاده برای آموزش زبان انگلیسی در مالزی |
| ۲ | احمدآبادی و آزاد | ۲۰۲۳ | تحلیل گفتمان انتقادی بازنمایی جنسیتی در کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان‌های ایران: مدل فرکلاف در کانون توجه |
| ۳ | علی‌مراد | ۲۰۱۵ | ارزیابی انتقادی مواجهه‌های میان و درون فرهنگی کتاب‌های درسی: بینش‌هایی از ایران |
| ۴ | علیزاده و همکاران | ۲۰۲۴ | بازنمایی الگوهای فرهنگی فردگرایی و جمع‌گرایی در کتب درسی دوره ابتدایی |
| ۵ | الجبول | ۲۰۱۸ | فرهنگ و میان‌فرهنگ در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در عربستان: تحلیلی مبتنی بر پیکره |
| ۶ | آلونسو و پونته | ۲۰۱۶ | گنجینه لغت در دسترس فراگیران زبان انگلیسی: تأثیر کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی |
| ۷ | آلونسو و پونته | ۲۰۲۱ | اصطلاحات فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی برای فراگیران جوان |
| ۸ | عامریان و تاج‌آبادی | ۲۰۲۰ | نقش فرهنگ در کتاب‌های درسی آموزش زبان‌های خارجی: ارزیابی مجموعه New Headway از منظر میان‌فرهنگی |
| ۹ | آندرسون | ۲۰۲۴ | ارتقاء شمول، تنوع، برابری و دسترسی‌پذیری در انتشار کتاب‌های درسی باز: تدوین یک راهنما |
| ۱۰ | آمور و زبانی | ۲۰۲۲ | بازنمایی فرهنگ در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی: تحلیل زبانی و محتوایی My Book of English |
| ۱۱ | آریاوان | ۲۰۲۰ | بررسی ابعاد فرهنگی کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی با استفاده از چک‌لیست بایرام |
| ۱۲ | آرشد و همکاران | ۲۰۲۰ | بررسی محتوای فرهنگی در مواد آموزشی زبان انگلیسی از طریق ارزشیابی کتب درسی |
| ۱۳ | آزادسرو و همکاران | ۲۰۱۵ | ارجاعات بیرون‌متنی فرهنگی در چهار کتاب درسی رایج زبان انگلیسی مورد استفاده در موسسات زبان انگلیسی ایرانی: مطالعه |

| شماره | نویسندگان | سال | عنوان مقاله |
|-------|---------------------------------|------|--|
| | | | گفتمانی مقایسه‌ای میزان بار ارجاعی |
| ۱۴ | بنارویی و همکاران | ۲۰۲۳ | فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی: ارزیابی برنامه درسی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان خارجی |
| ۱۵ | بوز و گائو | ۲۰۲۲ | بازنمایی‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در هند |
| ۱۶ | چانگ | ۲۰۲۲ | کتاب‌های درسی زبان انگلیسی برای بهبود صلاحیت فرهنگی فراگیران زبان انگلیسی در کره |
| ۱۷ | چائو | ۲۰۱۱ | برنامه درسی پنهان محتوای فرهنگی در کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی: نگاهی دقیق‌تر به کتاب <i>New American Inside Out</i> |
| ۱۸ | چن و همکاران | ۲۰۲۳ | بازنمایی و بساخت فرهنگ اسپانیایی در کتب درسی زبان اسپانیایی بومی شده در چین: دیدگاه گفتمانی چندوجهی |
| ۱۹ | چی و همکاران | ۲۰۲۴ | کتاب‌های درسی ارتباطات میان فرهنگی چگونه فرهنگ را نمایش می‌دهند؟ مطالعه موردی فرهنگ چینی |
| ۲۰ | دیویدسون و لیو | ۲۰۲۰ | دستیابی به دنیای خارج: بازنمایی فرهنگی و ادراک شهروندی جهانی در کتاب‌های درسی انگلیسی مدارس ابتدایی ژاپن |
| ۲۱ | درخشان | ۲۰۲۴ | آیا تصاویر کتاب‌های درسی باید صرفاً تزئینی باشد؟ بازنمایی‌های فرهنگی در کتاب ملی آموزش زبان انگلیسی در ایران از منظر رویکرد نشانه‌شناختی |
| ۲۲ | دزیولا و همکاران | ۲۰۲۱ | محتوای فرهنگی در کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی تهیه‌شده توسط وزارت آموزش اندونزی برای مدارس متوسطه |
| ۲۳ | فورمن | ۲۰۱۴ | چگونه معلمان محلی به فرهنگ و زبان یک کتاب درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پاسخ می‌دهند؟ |
| ۲۴ | گائو و همکاران | ۲۰۲۴ | بازنمایی فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی زبان ایتالیایی محلی برای دانشگاه‌های چین: تحلیل محتوای در زمانی |
| ۲۵ | گارسسیا لایبورد و والنسیا رابلز | ۲۰۲۲ | بُروز فرهنگ آمریکایی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده در مقطع کارشناسی در اسپانیا |
| ۲۶ | قیصری و اکبری | ۲۰۲۴ | مقایسه بازنمایی فرهنگی و ایدئولوژی‌ها در گفتمان‌های چندوجهی کتاب‌های درسی مورد استفاده در بافت‌های دولتی و خصوصی ایران: یک مطالعه فرامتی |
| ۲۷ | گومز رودریگز | ۲۰۱۵ | محتوای فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی و آنچه معلمان باید در مورد آن انجام دهند |

| شماره | نویسندگان | سال | عنوان مقاله |
|-------|------------------|------|---|
| ۲۸ | حیب و همکاران | ۲۰۲۱ | گنجاندن و به تصویر کشیدن فرهنگ‌ها در گفتمان آموزشی در پاکستان: مطالعه دیدگاه معلمان |
| ۲۹ | هوا و همکاران | ۲۰۲۴ | مطالعه گفتمان انتقادی (باز) ساخت هویت فرهنگی و ملی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دبیرستان در تایوان |
| ۳۰ | هوا و همکاران | ۲۰۲۳ | بازنمایی فرهنگی گروه‌های چینی زبان در کتاب‌های درسی زبان چینی به عنوان زبان خارجی تولید شده در ایالات متحده |
| ۳۱ | حسین و همکاران | ۲۰۲۳ | بازنمایی فرهنگ و هویت ملی در کتب درسی آموزش زبان انگلیسی در پاکستان |
| ۳۲ | کلیس و یازان | ۲۰۲۳ | بازنمایی فرهنگ‌ها و جوامع در کتاب درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی: تحلیل محتوای هم‌زمانی |
| ۳۳ | کیم و پانک | ۲۰۱۵ | تحلیل محتوای مرتبط با فرهنگ در کتب درسی زبان انگلیسی |
| ۳۴ | لی و لی | ۲۰۲۰ | بازنمایی فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی: مقایسه‌ای میان کتاب‌های درسی مورد استفاده در سرزمین اصلی چین و هنگ کنگ |
| ۳۵ | لی و همکاران | ۲۰۲۳ | تحلیل مقایسه‌ای محتوای فرهنگی بومی چندوجهی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در چین و مغولستان |
| ۳۶ | لِنِدو و همکاران | ۲۰۲۳ | بازنمایی فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان آلمانی به عنوان یک زبان خارجی در اندونزی: یک تحلیل نشانه‌شناختی اجتماعی-انتقادی |
| ۳۷ | لیو و همکاران | ۲۰۲۲ | غلبه بازنمایی‌های فرهنگی انگلیسی-آمریکایی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دانشگاهی در چین: تحلیل زبان‌شناسی پیکره‌ای |
| ۳۸ | لویز خیمنز | ۲۰۲۴ | محتوای میان‌فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان اسپانیایی به عنوان زبان غیربومی |
| ۳۹ | لو و ژانگ | ۲۰۲۴ | ادغام عناصر فرهنگی چینی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان: یک مطالعه تطبیقی |
| ۴۰ | لو و همکاران | ۲۰۲۲ | پایداری فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی: بررسی بازنمایی‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در چین برای دانش‌آموزان دبیرستانی |
| ۴۱ | مک کوناشی | ۲۰۱۸ | مواجهه انتقادی با بازنمایی‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان‌های خارجی |
| ۴۲ | میسچکو ولتیووا | ۲۰۲۴ | مؤلفه فرهنگی در آموزش زبان: بکارگیری آن در کتاب‌های دوره متوسطه برای آموزش زبان انگلیسی در اوکراین |

| شماره | نویسندگان | سال | عنوان مقاله |
|-------|---------------------------|------|--|
| ۴۳ | مصطفایی علایی و پارسازاده | ۲۰۲۲ | ظهور یک مدل با اهداف خاص: فرهنگ در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی |
| ۴۴ | مولیانی و همکاران | ۲۰۲۴ | تحلیل گفتمان انتقادی بازنمایی فرهنگی در فعالیت‌های یادگیری زبان: مورد یک کتاب درسی زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس متوسطه اندونزی |
| ۴۵ | نان و یوتدانا | ۲۰۱۹ | تجزیه و تحلیل محتوای فرهنگی گنجانده شده در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی برای سطح متوسطه در ویتنام |
| ۴۶ | انگوبین | ۲۰۱۷ | تلفیق فرهنگ در آموزش و یادگیری زبان: نتایج یادگیرنده |
| ۴۷ | رشیدی و قاعدشرفی | ۲۰۱۵ | بررسی فرهنگ و بازنمایی بازیگران اجتماعی در مجموعه کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی Summit در چارچوب ون لیوون (۱۹۹۶) |
| ۴۸ | صادقی و سپاهی | ۲۰۱۸ | محتوای فرهنگی سه کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی: ترجیحات فرهنگی معلمان و فراگیران و مضامین فرهنگی کتاب‌های درسی |
| ۴۹ | صحرائی جویباری و بزرگیان | ۲۰۲۰ | زبان‌شناسی فرهنگی و برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی: مورد کتاب‌های درسی زبان انگلیسی Prospect در ایران |
| ۵۰ | سلامی و قجریه | ۲۰۱۶ | فرهنگ و بازنمایی جنسیتی در کتب درسی مدارس ایران |
| ۵۱ | شرلوک | ۲۰۱۶ | ناابرابری کتاب‌های درسی ژاپن: چگونه تعصب فرهنگی بر فراگیری زبان خارجی تأثیر می‌گذارد |
| ۵۲ | شین و همکاران | ۲۰۱۱ | ارائه فرهنگ محلی و بین‌المللی در کتب درسی آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی |
| ۵۳ | سیهومینگ و انگویت | ۲۰۲۲ | محتوای فرهنگی یک کتاب درسی زبان انگلیسی در اندونزی: تحلیل متن و نگرش معلمان |
| ۵۴ | سانگ | ۲۰۱۹ | بررسی محتوای فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در چین از دیدگاه میان‌فرهنگی |
| ۵۵ | سانگ | ۲۰۱۳ | ساختار شکنی غلبه فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در کره |
| ۵۶ | تفضلی و ایگان | ۲۰۲۲ | تضاد فرهنگ‌های غربی و اسلامی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در ایران |
| ۵۷ | تاج‌الدین و پاکزادیان | ۲۰۲۰ | بازنمایی تنوع حلقه‌های درونی، بیرونی و در حال گسترش و فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی |
| ۵۸ | ونینگر و کیس | ۲۰۱۳ | فرهنگ در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک |

| شماره | نویسندگان | سال | عنوان مقاله |
|-------|------------------|------|---|
| | | | زبان خارجی: یک رویکرد نشانه‌شناختی |
| ۵۹ | ژانگ و پنگ | ۲۰۲۱ | بازنمایی فرهنگ در کتاب‌های درسی زبان چینی به عنوان زبان دوم: رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی انتقادی |
| ۶۰ | یوناتا و همکاران | ۲۰۲۴ | ابهام زدایی از بازنمایی‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی برای دبیرستان‌های بین‌المللی: رویکردی اجتماعی - نشانه‌شناختی و دیدگاه‌های معلمان |
| ۶۱ | ژانگ و چانگ | ۲۰۲۴ | بازنمایی فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی ملی زبان انگلیسی در چین: تحلیل محتوای همزمان |
| ۶۲ | ژانگ و همکاران | ۲۰۲۴ | بازنمایی فرهنگی در کتب درسی زبان‌های خارجی: مروری دامنه‌ای از ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۲ |

تحلیل داده‌ها

از تحلیل درون‌مایه‌ای (براون و کلارک^۱، ۲۰۲۱) برای شناسایی و استخراج داده‌های کیفی از مجموعه مقالات منتخب و پاسخ‌گویی به پرسش پژوهشی اول استفاده شد. هر دو نویسنده در ابتدا به صورت جداگانه متن کامل مقالات را بررسی و گدگذاری کردند و سپس طی جلساتی درون‌مایه‌های فرعی را استخراج کردند. این جلسات تا جایی که هر دو نویسنده در مورد تمامی گد‌ها و درونمایه‌های استخراج شده به اجماع کامل رسیدند، ادامه داشت.

مرحله دوم: بررسی پنل تخصصی و روایی‌یابی چک‌لیست

یک پنل تخصصی متشکل از پنج متخصص در حوزه آموزش زبان انگلیسی تشکیل شد. هر پنج نفر (سه آقا و دو خانم با میانگین سنی ۴۲/۱ سال) دارای مدرک دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی و عضو هیئت علمی دانشگاه (یک دانشیار و چهار استادیار) بودند. هر کدام دارای حداقل یک مقاله علمی مربوط به مسائل فرهنگی در حوزه آموزش زبان انگلیسی و یک کتاب درسی منتشر شده در انتشارات معتبر بودند. جلسات پنل تخصصی با سه هدف برگزار شد: ۱) حذف، ترکیب یا افزودن درونمایه‌ها در صورت ضرورت؛ ۲) سازماندهی درونمایه‌های فرعی به دست آمده به درونمایه‌های اصلی؛ و ۳) روایی‌یابی چک‌لیست نهایی. در این مرحله، علاوه بر فهرست درونمایه‌های فرعی، تمامی کدهای استخراج شده و نقل قول‌های مرتبط با آن‌ها در قالب نرم‌افزار اکسل در اختیار متخصصان

1. Braun & Clarke

قرار گرفت. در مجموع دو جلسه برخط به مدت سه ساعت و پنجاه دقیقه برگزار شد و تا جایی که تمامی متخصصان در مورد درونمایه‌های فرعی و اصلی به اجماع کامل رسیدند، به طول انجامید.

یافته‌ها

هدف از پژوهش حاضر مرور نظام‌مند پیشینه پژوهش در مورد ملاک‌های ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی و تدوین و روایی‌یابی چک‌لیست مستخرج از این مرور نظام‌مند بود. این پژوهش در دو مرحله انجام شد: (۱) تحلیل درونمایه‌ای مقالات یافت‌شده؛ و (۲) بررسی پنل تخصصی و روایی‌یابی چک‌لیست.

مرحله ۱: تحلیل درونمایه‌ای مجموعه مقالات منتخب

ابتدا ۶۲ مقاله یافت‌شده با استفاده از روش تحلیل درونمایه‌ای بررسی شد و حاصل این تحلیل کیفی ۲۸۱ کد بود. کدهای مشابه و مرتبط با یکدیگر در یک طبقه قرار گرفتند و در نهایت ۲۱ درونمایه فرعی که در جدول ۲ ذکر شده‌اند به دست آمد.

جدول ۲ فهرست درونمایه‌های فرعی اولیه به دست آمده از مقالات مرتبط با ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی

| درونمایه‌های فرعی |
|---|
| ۱. بازنمایی مثبت و توأم با احترام به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و دینی |
| ۲. گنجاندن نمونه‌ها و مظاهر منحصربه‌فرد ملی و قومی در متن |
| ۳. توجه به موضوع بومی سازی بافتارمندسازی محتوای کلی |
| ۴. گنجاندن صدای اقوام و اقلیت‌های فرهنگی مختلف |
| ۵. گنجاندن زمینه‌های تاریخی - فلسفی برای درک عمیق‌تر مفاهیم فرهنگی |
| ۶. رعایت تعادل بین بازنمایی فرهنگ بین‌المللی و ملی |
| ۷. پرهیز از تحمیل و هژمونی فرهنگ غربی در متون، تصاویر و فعالیت‌ها |
| ۸. ارائه محتوای عاری از تعصب و قابل درک برای فراگیران با پیشینه‌های فرهنگی مختلف |
| ۹. بازنمایی واقع‌بینانه فرهنگ و پرهیز از گنجاندن کلیشه‌ها و مقوله‌های فرهنگی ساده |
| ۱۰. به چالش کشیدن نابرابری‌های فرهنگی از طریق محتوا و فعالیت‌های تامل‌برانگیز |
| ۱۱. ارائه محتوایی که به طور واضح و مستقیم به تقویت آگاهی فرهنگی کمک می‌کند. |
| ۱۲. استفاده از مثال‌ها، روایت‌ها و فعالیت‌های متنوع برای تقویت درک بین فرهنگی |

| درونمایه‌های فرعی | |
|--|--------------|
| ۱۳. گنجاندن توضیحات فرهنگی اضافی در صورت لزوم برای روشن شدن محتوا و زمینه متن | |
| ۱۴. در نظر گرفتن فعالیت‌هایی برای آموزش صلاحیت فرهنگی به عنوان مهارتی قابل انتقال | |
| ۱۵. استفاده از تصاویر و ابزارهای چند رسانه‌ای برای بهبود درک فراگیران از محتوای آموزشی - فرهنگی | کتاب |
| ۱۶. گنجاندن تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای که نشان‌دهنده تنوع فرهنگی مخاطبان کتاب باشد | |
| ۱۷. رعایت موازین اخلاقی جهانی و پرهیز از استفاده از محتوای حساس و تفرقه‌انگیز | |
| ۱۸. در نظر گرفتن فعالیت‌های تفکربرانگیز برای تشویق فراگیران برای به اشتراک گذاشتن تجربه‌های فرهنگی | خود |
| ۱۹. در نظر گرفتن پیشنهادهایی برای پرداختن به مسائل فرهنگی و تقویت محیط یادگیری فراگیر در نسخه | راهنمای مدرس |
| ۲۰. گنجاندن فعالیت‌هایی برای تقویت آگاهی فرهنگی و تأمل در مورد هویت فرهنگی | |
| ۲۱. در نظر گرفتن مجرای ارتباطی برای دریافت بازخورد از مدرسان و فراگیران در رابطه با تناسب فرهنگی | محتوا |

مرحله ۲: بررسی پنل تخصصی و روایی یابی چک‌لیست

در پنل تخصصی، با افزودن چهار گویه و اصلاح محتوای برخی از درونمایه‌ها در نهایت ۲۵ درونمایه فرعی به عنوان گویه‌های چک‌لیست انتخاب شدند که در پنج درونمایه اصلی سازمان‌دهی شدند. سرانجام، روایی صوری و محتوایی این چک‌لیست مورد تأیید پنل متخصصان قرار گرفت. در جدول ۳، چک‌لیست نهایی ارزیابی تناسب فرهنگی کتاب‌های درسی به همراه مقیاس پاسخ‌دهی آن ارائه شده است.

جدول ۳ چک‌لیست ارزیابی تناسب فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی

| گویه‌ها | ناموجود | ضعیف | متوسط | خوب | عالی |
|---|---------|------|-------|-----|------|
| بازنمایی فرهنگ | | | | | |
| ۱. بازنمایی مثبت و احترام به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و دینی | | | | | |
| ۲. گنجاندن صداهای قومیت‌های مختلف و اقلیت‌های فرهنگی | | | | | |
| ۳. رعایت تناسب بین بازنمایی فرهنگ بین‌المللی و ملی | | | | | |

| گویه‌ها | ناموجود | ضعیف | متوسط | خوب | عالی |
|--|---------|------|-------|-----|------|
| ۴. اجتناب از گنجانیدن کلیشه‌ها و دسته‌بندی‌های ساده‌انگارانه فرهنگی | | | | | |
| ۵. استفاده از تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای در راستای بهبود درک فراگیران از محتوای آموزشی - فرهنگی کتاب | | | | | |
| بافتارمندی سازی محتوا | | | | | |
| ۶. متناسب سازی محتوا برای انعکاس بهتر بافت فرهنگی - اجتماعی | | | | | |
| ۷. ارائه زمینه‌های تاریخی - فلسفی برای تسهیل درک عمیق تر مفاهیم فرهنگی | | | | | |
| ۸. اجتناب از تحمیل هژمونی فرهنگ غربی در متون، تصاویر و فعالیت‌ها | | | | | |
| ۹. گنجانیدن توضیحات فرهنگی بیشتر در موارد ضروری در راستای شفاف سازی محتوا و بافتار متن | | | | | |
| ۱۰. گنجانیدن نمونه‌ها و جلوه‌های منحصر به فرد ملی و قومیتی در متن کتاب | | | | | |
| فراگیر بودن و تنوع | | | | | |
| ۱۱. گنجانیدن دیدگاه‌های اقلیت‌های فرهنگی به منظور تقویت نگاه چندفرهنگی | | | | | |
| ۱۲. استفاده از تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای برای انعکاس تنوع فرهنگی مخاطبان کتاب | | | | | |
| ۱۳. ارائه محتوای عاری از سوگیری و قابل فهم برای فراگیران دارای پیش‌زمینه‌های متفاوت فرهنگی | | | | | |
| ۱۴. به کارگیری مثال‌ها، روایت‌ها و فعالیت‌های متنوع در راستای تقویت فهم میان فرهنگی | | | | | |
| ۱۵. گنجانیدن فعالیت‌هایی جهت آموزش صلاحیت فرهنگی به عنوان مهارتی که فراگیران بتوانند از آن در خارج از محیط | | | | | |

| گویه‌ها | ناموجود | ضعیف | متوسط | خوب | عالی |
|---|---------|------|-------|-----|------|
| کلاس نیز استفاده کنند | | | | | |
| درگیری سازی و بازخورد | | | | | |
| ۱۶. گنجاندن فعالیت‌های تفکربرانگیز جهت تأمل فراگیران دربارهٔ موضوعات فرهنگی | | | | | |
| ۱۷. در نظر گرفتن فعالیت‌هایی برای تشویق فراگیران به در میان گذاشتن تجربه‌های فرهنگی خود | | | | | |
| ۱۸. ارائهٔ محتوایی که به شکل آشکار و مستقیم به تقویت آگاهی و تأمل دربارهٔ هویت فرهنگی فراگیران کمک می‌کند | | | | | |
| ۱۹. در نظر گرفتن پیشنهادهایی جهت پرداختن به موضوعات فرهنگی و تقویت محیط یادگیری همگانی و فراگیر در نسخهٔ راهنمای مدرس | | | | | |
| ۲۰. در نظر گرفتن سازوکاری برای دریافت بازخورد از مدرسان و فراگیران برای ارزیابی تناسب فرهنگی محتوا | | | | | |
| ملاحظات اخلاقی | | | | | |
| ۲۱. رعایت استانداردهای اخلاقی جهانشمول و اجتناب از به‌کارگیری محتوای غیراخلاقی و تفرقه‌برانگیز | | | | | |
| ۲۲. به چالش کشیدن نابرابری‌های فرهنگی از طریق محتوا و فعالیت‌ها | | | | | |
| ۲۳. آموزش آشکار و مستقیم ضرورت توجه به تنوع و تفاوت فرهنگ‌ها | | | | | |
| ۲۴. اطمینان از تناسب یا عدم تعارض محتوا با هنجارهای فرهنگی و مذهبی فراگیران | | | | | |
| ۲۵. توجه به مسائل حساسیت‌برانگیز فرهنگی در طراحی تصاویر کتاب درسی | | | | | |

توصیف کامل نتایج تحلیل کیفی

تحلیل درونمایه‌ای مجموعه مقالات منتخب به پنج درونمایه اصلی انجامید که هر یک دارای پنج درونمایه فرعی بودند: (۱) بازنمایی فرهنگی‌ها (۲) بافترمندسازی محتوا (۳) فراگیر بودن و تنوع ۴. درگیرسازی و بازخورد و ۵. ملاحظات اخلاقی. در ادامه، توضیحات تفصیلی هر یک از درونمایه‌های به دست آمده بیان می‌شود. شایان ذکر است که درونمایه‌های فرعی، همان گویه‌های چک‌لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی هستند.

درونمایه ۱: بازنمایی فرهنگی‌ها

درونمایه فرعی ۱-۱: بازنمایی مثبت و احترام به ارزش‌های فرهنگی و دینی بسیاری از مقالات به اهمیت بازنمایی مثبت و محترمانه ارزش‌های فرهنگی، مذهبی و اخلاقی در کتاب‌های درسی اشاره می‌کنند (ژانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴ الف). برخی منابع همچنین خاطرنشان می‌کنند که کتاب‌های درسی اغلب به این هدف دست نمی‌یابند (لو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). کتاب‌های درسی خنثی نیستند، بلکه آثار فرهنگی‌ای هستند که ارزش‌ها و باورهای فرهنگی را به طور صریح یا ضمنی انتقال می‌دهند (انگوان^۳، ۲۰۱۷). آن‌ها می‌توانند بر آگاهی، ادراکات و دانش فرهنگی فراگیران تأثیر بگذارند و به عنوان ابزار قدرتمندی برای شکل دادن به باورهای یادگیرندگان عمل کنند (یوناتا^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). ارزش‌های دینی بخشی اساسی از فرهنگ است که باید با احترام بازنمایی شوند (آریاوان^۵، ۲۰۲۰). بنابراین، مقالات بررسی شده بر اهمیت توجه دقیق به ارزش‌های فرهنگی، دینی و اخلاقی در کتاب‌های درسی تأکید می‌کنند و به ذی‌نفعان توصیه می‌کنند تا اطمینان حاصل کنند که کتاب‌های درسی به ارزش‌های فرهنگی و دینی احترام می‌گذارند.

درونمایه فرعی ۱-۲: گنجاندن صداها و قومیت‌ها و اقلیت‌های مختلف

بسیاری از مقالات بررسی شده بر ضرورت این امر تأکید می‌کنند که کتاب‌های درسی شامل طیف متنوعی از صداها، از جمله گروه‌های قومی و اقلیت‌های مختلف باشند (دزویلا^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). این امر برای تقویت درک میان فرهنگی و آماده‌سازی

1. Zhang
2. Lu
3. Nguyen
4. Yonata
5. Ariawan
6. Deswila

فراگیران برای تعامل با دنیای جهانی شده ضروری است (سانگ^۱، ۲۰۱۹). با این حال، کتاب‌های درسی اغلب گروه‌های قومی و اقلیت‌ها را کمتر معرفی می‌کنند یا به حاشیه می‌برند (سیهومیینگ و انگوین^۲، ۲۰۲۲). از طرف دیگر، این منابع اغلب بر فرهنگ مسلط یا کشورهای غربی تمرکز می‌کنند و در عین حال از دیدگاه‌ها و تجربه‌های گروه‌های دیگر غافل شوند. برای مثال، یک مطالعه نشان داد که اقلیت‌های قومی چینی در برخی کتاب‌های درسی به یک «دیگری فرهنگی»^۳ منحصر به فرد تقلیل یافته‌اند (هوا^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). به همین ترتیب، در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی نه تنها باید بر فرهنگ هدف (مثلاً فرهنگ بریتانیایی یا آمریکایی) تمرکز کنند، بلکه فرهنگ‌های خود فراگیران و سایر فرهنگ‌های جهانی نیز در نظر گرفته شوند (عبدالرحیم، و جلیلیان دقیق^۵، ۲۰۲۰). به طور خلاصه، منابع پیشنهاد می‌کنند که گنجاندن صداهای متنوع، به ویژه صدای گروه‌های قومی و اقلیت‌ها، در کتاب‌های درسی برای ارتقای آگاهی، احترام و درک میان فرهنگی امری ضروری است.

درونمایه فرعی ۱-۳: توازن در بازنمایی فرهنگ‌های بین‌المللی و ملی

سیاری از منابع، بر اهمیت بازنمایی متوازن فرهنگ‌های بین‌المللی و ملی در کتاب‌های درسی تأکید می‌کنند و خاطر نشان می‌کنند که این امر برای توسعه صلاحیت ارتباط میان فرهنگی و آگاهی جهانی فراگیران امری ضروری است (حسین^۶ و همکاران، ۲۰۲۳)؛ با این حال، به نظر می‌رسد که کتاب‌های درسی، اغلب در رسیدن به این تعادل ناموفق هستند و برخی فرهنگ‌ها را بر فرهنگ‌های دیگر ترجیح دهند (مصطفائی علائی و پارسازاده^۷، ۲۰۲۱). در این زمینه، پژوهش‌ها سه نوع فرهنگ (فرهنگ منبع، فرهنگ هدف، و فرهنگ بین‌المللی) را از یکدیگر متمایز می‌کنند و این دیدگاه را مطرح می‌کنند که کتاب‌های درسی به طور آرمانی، باید شامل بازنمایی متوازن از هر سه نوع فرهنگ باشند (حسین، ۲۰۲۳). یکی از پژوهش‌ها مفهوم «جهانی - بومی سازی»^۸ را معرفی می‌کند و منظور آن از این اصطلاح، پل زدن میان رویکرد بومی و جهانی است (عبدالرحیم، و

1. Song
2. Sihombing & Nguyen
3. cultural other
4. Hua
5. Abdul Rahim & Jalalian Daghigh
6. Hussain
7. Mostafaei Alaei & Parsazadeh
8. Glocalization

جلیلیان دقیق، ۲۰۲۰)؛ علاوه بر این، برخی منابع پیشنهاد می‌کنند که فرهنگ باید به شیوه ای پویا ارائه شود تا به فراگیران امکان مقایسه فرهنگ‌های مختلف را بدهد (عبدالرحیم، و جلیلیان دقیق، ۲۰۲۰). بنابراین، کتاب‌های درسی نباید صرفاً فرهنگ هدف را در اولویت قرار دهند، بلکه باید فرهنگ خود یادگیرندگان و طیف متنوعی از فرهنگ‌های بین‌المللی را نیز شامل شوند.

درونی‌نمایه فرعی ۱-۴: اجتناب از کلیشه‌سازی و مقوله‌بندی ساده‌انگارانه فرهنگی پژوهش‌ها دیدگاه ذات‌انگارانه فرهنگ^۱ را مورد انتقاد قرار می‌دهند که در آن فرهنگ‌ها به‌عنوان موجودیت‌هایی ثابت و همگن تلقی می‌شوند که همواره ویژگی‌هایی تغییرناپذیر دارند. این دیدگاه می‌تواند به کلیشه‌سازی بیانجامد، زیرا فرض می‌کند که همه اعضای یک گروه فرهنگی رفتارها، ارزش‌ها و باورهای یکسانی دارند (مک‌کوناشی^۲، ۲۰۱۸). متأسفانه کتاب‌های درسی، اغلب نسخه‌های ساده‌شده و همگنی از فرهنگ‌ها را ارائه می‌کنند که منجر به درک سطحی از آنها می‌شود (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، کتاب‌های درسی در بسیاری از مواقع، به دلیل مقایسه‌های سطحی بین فرهنگ «ما» و فرهنگ «آنها»، مورد انتقاد قرار می‌گیرند. این مقایسه‌ها اغلب تفاوت‌ها را بدون بررسی جزئیات ظریف و دلایل این تفاوت‌های ظاهری برجسته می‌کنند (دیویدسون و لیو^۳، ۲۰۲۰). به همین ترتیب، چندین منبع بین «فرهنگ سطحی» (مانند غذا، جشنواره‌ها، و لباس) و «فرهنگ عمیق» (مانند ارزش‌ها، باورها، دیدگاه‌ها) تمایز قائل می‌شوند. کتاب‌های درسی اغلب بر جنبه‌های قابل مشاهده و فرهنگ سطحی تمرکز می‌کنند و در عین حال از جنبه‌های عمیق‌تر و پیچیده‌تر غفلت می‌کنند (لی و لی^۴، ۲۰۲۰). این تأکید بر فرهنگ سطحی می‌تواند منجر به درک سطحی و کلیشه‌ای از فرهنگ‌های مختلف شود.

درونی‌نمایه فرعی ۱-۵: استفاده از تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای برای افزایش درک فرهنگ‌ها پژوهش‌ها بر نقش مهم ابزارهای چندرسانه‌ای و بخصوص تصاویر، در افزایش درک فرهنگی در کتاب‌های تأکید می‌کنند. امروزه، کتاب‌های درسی به‌عنوان منابع چندوجهی و چندرسانه‌ای شناخته می‌شوند که زبان نوشتاری را با عناصر دیداری و شنیداری ترکیب

1. essentialist view of culture
2. McConachy
3. Davidson & Liu
4. Lee & Li

می‌کنند. این چندگانگی منابع به عنوان یک منبع ارزشمند برای انتقال اطلاعات فرهنگی تلقی می‌شود (چن^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، تصاویر نباید صرفاً به عنوان عناصر پرکننده فضا یا مواد تزئینی استفاده شوند. در عوض، بهتر است متن و تصویر با هم مرتبط باشند و معنای فرهنگی متن را روشن‌تر سازند (درخشان^۲، ۲۰۲۴)؛ در این راستا، بسیاری از مطالعات (هوا و همکاران، ۲۰۲۳، ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴ الف) بر نیاز به ارائه چندرسانه‌ای مفاهیم فرهنگی تأکید می‌کنند.

درونمایه ۲: بافتارمندسازی محتوا

درونمایه فرعی ۱-۲: متناسب‌سازی محتوا به منظور انعکاس بافت فرهنگی - اجتماعی

مقالات مورد بررسی بر اهمیت انطباق محتوای کتاب‌های درسی برای انعکاس زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی خاص تأکید می‌کنند. برای بومی‌سازی کتاب‌های درسی، تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی می‌توانند با استفاده از دانش و تجربیات موجود، فرایند یادگیری را برای فراگیران مرتبط‌تر، معنادارتر و جذاب‌تر کنند (عبدالرحیم، و جلیلیان دقیق، ۲۰۲۰)؛ برای مثال، در یکی از مقالات از اصطلاح «پاکستانیزه کردن»^۳ استفاده شد (حسین و همکاران، ۲۰۲۳) که در آن دانش بومی پاکستان از طریق کتاب‌های درسی منتقل و زبان انگلیسی برای انطباق با فرهنگ پاکستان تطبیق داده شده است. بنابراین، کتاب‌های درسی باید حاوی محتوایی باشند که از نظر فرهنگی با فراگیران مرتبط باشد و نسبت به خصوصیات سیاسی، زبانی و اجتماعی فرهنگ بومی حساس باشد (اندرسون^۴، ۲۰۲۴). در این راستا، پژوهش‌های بررسی شده تأکید می‌کنند که کتاب‌های درسی را باید به‌عنوان منابعی در نظر گرفت که می‌توان آن‌ها را متناسب با بافت‌های اجتماعی فرهنگی خاص تطبیق داد و تکمیل کرد (مک کوناشی، ۲۰۱۸). بنابراین، کتاب‌های درسی باید بومی‌سازی و سازگار شوند تا نیازها و پیشینه‌های خاص فراگیران را منعکس کنند.

درونمایه فرعی ۲-۲: ارائه پیش‌زمینه تاریخی و فلسفی باورهای فرهنگی

برخی از مقالات، تمایل کتاب‌های درسی را به تمرکز بر «فرهنگ سطحی» که شامل عناصری مانند جاذبه‌های گردشگری، غذا و افراد مشهور است، مورد انتقاد قرار می‌دهند

1. Chen
2. Derakhshan
3. Pakistanising
4. Andersen

(لی و لی، ۲۰۲۰). این عناصر اگرچه مهم هستند، اما برای ایجاد درک عمیق از فرهنگ‌ها کافی نیستند. در عوض، این پژوهش‌ها، طرفدار کاوش در فرهنگ عمیق جوامع هستند که جنبه‌های نامرئی فرهنگ‌ها مانند باورها، ارزش‌ها، دیدگاه‌ها و جهان‌بینی‌ها را در بر می‌گیرند (گومز رودریگز^۱، ۲۰۱۵؛ کیم و پیک^۲، ۲۰۱۵). علاوه بر این، ارائه دیدگاه‌های فرهنگی باید فراتر از صرفاً «ذکر» موارد فرهنگی باشد و فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم کنند تا آنها را بررسی کنند و درباره آنها بیاندیشند (لی و لی، ۲۰۲۰). علاوه بر این، کتاب‌های درسی باید عناصری از مبانی فلسفی فرهنگ‌ها را در خود بگنجانند تا دیدگاهی دقیق‌تر و جامع‌تر را ارائه کنند. به عنوان مثال، گنجانیدن اندیشه کنفوسیوس در برخی کتاب‌های درسی، درک عمیق‌تری از ارزش‌ها و باورهایی که بر فرهنگ چینی تأثیر می‌گذارند، برای یادگیرندگان فراهم می‌آورد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴). البته، صرف ارائه اطلاعات تاریخی یا فلسفی کافی نیست، زیرا فراگیران باید فرصت تحلیل، تأمل و بحث در مورد این عناصر را داشته باشند (لی و لی، ۲۰۲۰). در نتیجه، منابع بررسی شده توصیه می‌کنند که کتاب‌های درسی فراتر از اطلاعات فرهنگی سطحی پیش بروند و زمینه‌های تاریخی و فلسفی مفاهیم فرهنگی را نیز دربرمی‌گیرند.

درونمایه فرعی ۲-۳: اجتناب از تحمیل هژمونی فرهنگی غربی

بسیاری از مطالعات نشان می‌دهند که کتاب‌های درسی اغلب فرهنگ‌های غربی، به‌ویژه انگلیسی-آمریکایی را در اولویت قرار می‌دهند، که می‌تواند منجر به نادیده گرفتن یا ارائه تصویر نادرستی از فرهنگ‌ها و ارزش‌های بومی شود (تفضلی و ایگان^۳، ۲۰۲۲). در مورد کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی این مسئله جدی‌تر به نظر می‌رسد (بنارویی^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، با توجه به این که زبان انگلیسی در کشورهای زیادی به عنوان زبان دوم صحبت می‌شود، مالکیت آن منحصر به کشورهای نیست که زبان مادری آنها انگلیسی است و یادگیری این زبان نیازی به درونی کردن فرهنگ‌های انگلیسی-آمریکایی ندارد (لیو^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین، برای اجتناب از هژمونی فرهنگی غربی لازم است که آموزش زبان انگلیسی را به عنوان ابزاری در نظر بگیریم که فراگیران با استفاده از آن

1. Gómez Rodríguez
2. Kim & Paek
3. Tafazoli, D., & Egan
4. Banaruee
5. Liu

می‌توانند باورها، سنت‌ها و سبک زندگی خود را به دیگران منتقل کنند (بنارویی و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، لازم است که طراحان کتاب‌های درسی از این موضوع آگاه باشند که محتوای کتاب‌ها می‌تواند برنامه‌های درسی پنهانی داشته باشند، که ممکن است شامل ارزش‌های طبقه متوسط غربی مانند مصرف‌گرایی و فردگرایی باشد (علی‌مراد^۱، ۲۰۱۵). سرانجام، کتاب‌های درسی باید به فراگیران اجازه دهند تا کشورها و فرهنگ‌ها را فراتر از مقاصد گردشگری ببینند و از به تصویر کشیدن جوامع غربی به عنوان تنها سرزمین‌های فرصت اجتناب کنند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴الف). به طور خلاصه، بسیاری از پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ضروری است در کتاب‌های درسی از تحمیل هنجارهای فرهنگی غربی اجتناب شود.

درونمایه فرعی ۲-۴: افزودن توضیحات فرهنگی به منظور افزایش وضوح مطالب در کتاب‌های درسی عناصر فرهنگی، به ویژه فرهنگ‌هایی که غالب نیستند، اغلب به طور ضمنی مطرح می‌شوند و کمتر به صورت صریح به آنها پرداخته می‌شود (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴الف). با این حال، یادداشت‌های فرهنگی^۲ را می‌توان در کتاب‌های درسی گنجانند تا معنای واژگان یا مفاهیم جدید را توضیح و حقایق فرهنگی را آموزش دهند (گومز رودریگز، ۲۰۱۵). این یادداشت‌ها می‌توانند زمینه و بافت فرهنگی لازم را برای کمک به درک مطالب فراهم کنند (گائو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). این اطلاعات زمینه‌ساز را می‌توان در قالب یادداشت، واژه‌نامه، کادر یا سایر منابع تکمیلی گنجانند (چی^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). در مجموع، مقالات بررسی شده توصیه می‌کنند که در قسمت‌های مختلف متن اصلی و راهنمای معلم توضیحات فرهنگی بیشتر ارائه شود تا نه تنها پیش‌زمینه لازم برای فراگیران فراهم شود، بلکه صلاحیت فرهنگی آنان نیز تقویت شود.

درونمایه فرعی ۲-۵: استفاده از موردهای فرهنگی و قومی مشخص مقالات بررسی شده تأکید می‌کنند که لازم است کتاب‌های درسی عناصر مختلفی از فرهنگ فراگیران از جمله ارزش‌ها و هنجارهای دینی و اجتماعی‌شان را در نظر بگیرند (حسین و همکاران، ۲۰۲۳)؛ برای مثال، در اندونزی، نویسندگان کتاب‌های درسی تمایل

1. Alimorad
2. cultural notes
3. Gao
4. Chi

زیادی به استفاده از محتوای فرهنگی بومی دارند (سیهومیینگ و انگوین، ۲۰۲۲). علاوه بر این، کتاب‌های درسی گاهی از «نمادسازی»^۱ استفاده می‌کنند و از نشانه‌های معروف، افراد، آثار برجسته و غیره به عنوان نماد یک فرهنگ استفاده می‌کنند (چن و همکاران، ۲۰۲۳)؛ در این راستا، برخی از مدرسان و متولیان آموزش بر این باورند که زمانی که فرهنگ محلی فراگیران در کتاب‌های درسی منعکس شده باشد، انگیزه بیشتری برای یادگیری خواهند داشت (سیهومیینگ و انگوین، ۲۰۲۲). همچنین، استفاده از مثال‌های واقعی کمک می‌کند که یادگیرندگان بین مطالب درسی و زندگی واقعی ارتباط برقرار کنند (لندو^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، استفاده از مثال‌هایی واقعی از فرهنگ‌های مورد بحث هم به وضوح بیشتر مطالب و هم به افزایش اصالت محتواهای آموزشی کمک می‌کند.

درونی‌نمایه^۳: فراگیر بودن و تنوع

درونی‌نمایه فرعی ۳-۱: بازنمایی دیدگاه‌های اقلیت‌های فرهنگی

مقالات مورد بررسی نشان دادند که کتاب‌های درسی اغلب دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و باورهای اقلیت‌های فرهنگی را به خوبی نشان نمی‌دهند و در عوض بر دیدگاه‌های فرهنگی مسلط‌تر تمرکز می‌کنند (لی و لی، ۲۰۲۰). این مسئله می‌تواند موجب به حاشیه راندن یا ارائه تصویر نادرست از گروه‌های اقلیت در روایت‌های کتاب‌های درسی شود (هوا و همکاران، ۲۰۲۳). در برخی موارد، کتاب‌های درسی حتی دیدگاهی تعمیم‌یافته یا سیاه و سفیدی از فرهنگ‌های اقلیت ارائه می‌دهند و فقط بر ویژگی‌های اعجاب‌برانگیز آن‌ها به شکلی اغراق‌آمیز تمرکز می‌کنند (هوا و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، به دلیل محدودیت فضا و ساعات آموزشی، تمایل به ساده‌سازی محتوای فرهنگی وجود دارد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴ الف). این ساده‌سازی می‌تواند منجر به برخورد سطحی با عناصر فرهنگی شود (چن و همکاران، ۲۰۲۳). برخی از کتاب‌های درسی تمایل دارند فرهنگ را از منظری غالب و معمولاً غربی ارائه کنند. این امر می‌تواند این ایده را تقویت کند که فرهنگ‌های غربی ارزشمندتر یا استانداردتر از فرهنگ‌های دیگر هستند (کلس و یازان^۳، ۲۰۲۳). این امر می‌تواند به ترویج امپریالیسم فرهنگی و روابط نابرابر بین ملت‌ها منجر شود.

1. symbolization
2. Lendo
3. Keles, U., & Yazan

درون‌نمایه فرعی ۳-۲: استفاده از تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای برای بازنمایی تنوع فرهنگی استفاده از تصاویر و ویدئوهای متنوع راهی برای فراتر رفتن از یک دیدگاه محدود و اغلب غرب‌محور از جهان و ترویج دیدگاهی فراگیرتر و جهانی تلقی می‌شود (دیویدسون و لیو، ۲۰۲۰). چندین پژوهش به اهمیت استفاده از تصاویر برای نشان دادن طیف گسترده‌ای از فرهنگ‌ها و قومیت‌ها اشاره می‌کنند (مثلاً تفضلی و ایگان، ۲۰۲۲). تصاویر لازم است شامل جلوه‌هایی از فرهنگ یادگیرندگان، فرهنگ مرتبط با زبان مقصد و فرهنگ‌های بین‌المللی باشد (بنارویی و همکاران، ۲۰۲۳). هدف از استفاده از این تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای آن است که فراگیران را با درک وسیع‌تری از جهان آشنا کنیم و به آنها کمک کنیم خود را بخشی از یک جامعه جهانی ببینند (یوناتا و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، استفاده از تصاویر افراد، مکان‌ها و شیوه‌های فرهنگی با پیشینه‌های مختلف می‌تواند به فراگیران کمک کند تا درک جامع‌تری از جهان پیدا کنند (لندو و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، گنجاندن صرف تصاویر متنوع کافی نیست. لازم است تصاویر صرفاً تزئینی نباشند و با محتوا و فعالیت‌های کتاب به خوبی همراستا باشند (درخشان، ۲۰۲۴). همچنین، لازم است در زمینه کیفیت و عمق بازنمایی تصاویر و سایر محتواهای چندرسانه‌ای دقت لازم به عمل آید (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴ ب). به طور خلاصه، تصاویر متنوع و چندرسانه‌ای می‌توانند ابزار قدرتمندی برای یادگیری فرهنگی باشند.

درون‌نمایه فرعی ۳-۳: ارائه محتوای عاری از سوگیری و قابل‌فهم برای فراگیران دارای پیش‌زمینه‌های متفاوت فرهنگی

مسائل متعددی در منابع بررسی شده در رابطه با مسئله ارائه محتوای بدون سوگیری و قابل درک برای فراگیران دارای زمینه‌های فرهنگی مطرح شده است (بوز و گائو^۱، ۲۰۲۲). این سوگیری‌ها می‌تواند فرهنگ‌های دیگر را به حاشیه راند و برای یادگیرندگانی که زمینه‌های فرهنگی متفاوتی دارند، احساس «دیگری بودن»^۲ ایجاد کند (اومور و زیانی^۳، ۲۰۲۲). کتاب‌های درسی همچنین ممکن است ناخواسته ایدئولوژی‌های خاصی را ترویج کنند که منعکس‌کننده باورها و ارزش‌های گروه‌های فرهنگی نویسنده و نه مخاطبان هستند و به طور بالقوه منجر به برساخت ظریف «ما در برابر آن‌ها» می‌شوند (اومور و زیانی، ۲۰۲۲).

1. Bose & Gao
2. otherness
3. Aoumeur & Ziani

این امر ممکن است موجب شود که یادگیرندگان نسبت به پیش‌زمینه‌های فرهنگی خود احساس بیگانگی کنند و برای برقراری ارتباط با مطالب با چالش مواجه شوند (تاج‌الدین و پاک‌زادیان^۱، ۲۰۲۰). در نتیجه، بی‌توجهی به فرهنگ یادگیرنده می‌تواند مانع از تعامل و درگیری آن‌ها با مواد آموزشی شود (ارشد^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از دلایل این موضوع می‌تواند آن باشد که هنگامی که کتاب‌های درسی فاقد محتواهای مرتبط با تجارب فرهنگی فراگیران هستند، محتوا برای آن‌ها مرتبط با زندگی روزمره و معنادار نخواهد بود و آن‌ها علاقه کمتری به دنبال کردن مطالب خواهند داشت (شین^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). اتخاذ رویکردی متنوع‌تر و جهانی‌تر می‌تواند تا حدی این معضلات را برطرف سازد.

در نمایه فرعی ۳-۴: به کارگیری مثال‌ها، روایت‌ها و فعالیت‌های متنوع در راستای تقویت فهم میان‌فرهنگی

موضوعی که در بسیاری از منابع مورد تأکید بود، این بود که بازنمایی محدود از فرهنگ‌های متنوع نمی‌تواند فراگیران را برای واقعیات جهانی که در آن ترکیبی از فرهنگ‌های متنوع وجود دارد، آماده کند (تاج‌الدین و پاک‌زادیان، ۲۰۲۰). برای مقابله با این مسئله، منابع، طراحان کتاب‌های درسی را تشویق می‌کنند تا از طریق مثال‌ها و روایت‌های متنوع فرهنگ‌های بومی و بین‌المللی را به شکلی کامل و واقعی معرفی کنند (شین و همکاران، ۲۰۱۱)؛ برای مثال، برخی از منابع بر اهمیت استفاده از محتواهای فرهنگی همچون ادبیات، فیلم‌ها و مقالات روزنامه‌های محلی در کتاب‌های درسی تأکید می‌کنند و این کار را راهی برای افزایش درک میان‌فرهنگی می‌دانند (وینجر و کیس^۴، ۲۰۱۳). این رویکرد نه تنها تجربه یادگیری را غنی‌تر می‌کند، بلکه دیدگاه‌های یادگیرندگان را گسترش می‌دهد و درک عمیق‌تری از تنوع فرهنگی را در آن‌ها تقویت می‌کند. علاوه بر این، پژوهشگران بر اهمیت طراحی فعالیت‌هایی تأکید می‌کنند که فراگیران را فعالانه در تعامل و تأمل میان‌فرهنگی درگیر کند (گارسیا لابوردا، و والنسیا رابلز^۵، ۲۰۲۲). این دستاورد مستلزم گنجاندن تمرین‌ها و فعالیت‌هایی است که با دقت طراحی شده‌اند تا همدلی و درک عمیق‌تر نسبت به تنوع و سیال بودن فرهنگ‌ها را ترویج

1. Tajeddin & Pakzadian
2. Arshad
3. Shin
4. Weninger & Kiss
5. Garcia Laborda & Valencia Robles

کنند (سانگ، ۲۰۱۳). این مواد می‌توانند زمینه‌های غنی‌ای را برای یادگیری و تقویت درک میان‌فرهنگی را فراهم کنند.

درونی‌نامه فرعی ۳-۵: آموزش صلاحیت فرهنگی به عنوان مهارتی قابل انتقال آموزش صلاحیت فرهنگی و میان‌فرهنگی

به عنوان یک مهارت قابل انتقال، به عنوان معیاری حیاتی برای ارزیابی کتاب‌های درسی مطرح شد (مثلاً، حبیب^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). صلاحیت میان‌فرهنگی عبارت از توانایی برقراری ارتباط مؤثر با افراد دارای زمینه‌های فرهنگی مختلف و نگرش مثبت نسبت به تنوع فرهنگی و مدارا است (ارشد و همکاران، ۲۰۱۰). هدف از آموزش صلاحیت فرهنگی صرفاً انتقال دانش در مورد فرهنگ‌ها نیست، بلکه پرورش مهارت‌های گسترده‌تر فرهنگی است که فراگیران می‌توانند از آنها در محیط‌های مختلف استفاده کنند (شین و همکاران، ۲۰۱۱). این هدف، مستلزم تجهیز فراگیران به مهارت‌هایی برای تحلیل و تفسیر سنت‌های فرهنگی است. بنابراین، کتاب‌های درسی باید فراگیران را قادر سازند تا فراتر از درک سطحی رفته و در باورها و ارزش‌های عمیق‌تری را جستجو کنند که رفتارهای فرهنگی افراد را شکل می‌دهند (انگوین، ۲۰۱۷). علاوه بر این، ضروری است آن‌ها فراگیران را تشویق کنند تا در زمینه پیشینه فرهنگی خود و رابطه آن با فرهنگ‌های دیگر نیز تأمل کنند تا به آگاهی فرهنگی عمیق‌تری دست یابند (نان و یوتدانا، ۲۰۱۹). این امر کمک می‌کند تا فراگیران به توانایی برقراری ارتباط محترمانه و مؤثر در دنیای پیچیده و جهانی شده امروز دست یابند.

درونی‌نامه ۴: درگیرسازی و بازخورد

درونی‌نامه فرعی ۴-۱: گنجاندن فعالیت‌های تفکربرانگیز جهت تأمل فراگیران درباره موضوعات فرهنگی

گنجاندن فعالیت‌هایی که تأمل در مورد مسائل فرهنگی را تشویق می‌کنند، در کتاب‌های درسی ضروری است، زیرا این نوع از تمرین‌ها و فعالیت‌ها درک عمیق‌تری از فرهنگ را فراتر از دانش سطحی ارتقا می‌دهند (ونینجر و کیس، ۲۰۱۳). آن دسته از کتاب‌های درسی که فعالیت‌های تأمل محور را در اولویت قرار می‌دهند، به فراگیران کمک می‌کنند تا از

1. Habib
2. Nhan & Yutdhana

دریافت کنندگان منفعل اطلاعات فرهنگی به عوامل فعال در یادگیری فرهنگی تبدیل شوند (مک کوناشی، ۲۰۱۸). فعالیت‌ها و تمرین‌های گوناگونی می‌توانند به دستیابی به این هدف کمک کنند. نخست، کتاب‌های درسی باید شامل فعالیت‌هایی باشند که فراگیران را تشویق به تحلیل چگونگی بازنمایی فرهنگ در متون و تصاویر کند (یوناتا و همکاران، ۲۰۲۴). دوم، فعالیت‌هایی که فراگیران را تشویق می‌کند تا فرهنگ خود را با سایر فرهنگ‌ها مقایسه کنند، می‌توانند بسیار مؤثر باشند (مولیانی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). سوم، تمرین‌ها و خودآزمایی‌ها می‌توانند فراگیران را وادار کنند تا تفاسیر متفاوتی از رویدادها و سنت‌های فرهنگی را در نظر بگیرند و برای این کار کلیشه‌های موجود را زیر سؤال ببرند (مک کوناشی، ۲۰۱۸). چهارم، فعالیت‌هایی مانند «بازی نقش»^۲ که تعاملات بین فرهنگی در زندگی واقعی را شبیه‌سازی می‌کنند، می‌توانند به یادگیرندگان کمک کنند تا مهارت‌های همدلی و دگرمنظربینی^۳ را توسعه دهند (مولیانی و همکاران، ۲۰۲۴). چنین فعالیت‌هایی باعث تقویت درک نقادانه و ظریف از فرهنگ‌ها می‌شود.

درونمایه فرعی ۴-۲: تشویق فراگیران به در میان گذاشتن تجربه‌های فرهنگی خود در نظر گرفتن فعالیت‌هایی در کتاب‌های درسی که فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم می‌کند تا تجربه‌های فرهنگی خود را به اشتراک بگذارند، محیط یادگیری فراگیرتر و جذاب‌تری را به بار می‌آورد. چنین فعالیت‌هایی فراتر از رویکرد سنتی ارائه اطلاعات فرهنگی است و در عوض یادگیرندگان را در جایگاه مشارکت کنندگان فعال در فرایند یادگیری قرار می‌دهند. این مشارکت فعال نه تنها شامل درک فرهنگ‌های مختلف، بلکه تعمق درباره ارزش‌ها و باورهای فرهنگی خود نیز می‌شود (مولیانی و همکاران، ۲۰۲۴). چندین منبع پیشنهاد می‌کنند که چنین فعالیت‌هایی می‌تواند آگاهی فرهنگی، نگرش باز و مسئولیت اجتماعی را ارتقا دهد (دیویدسون و لیو، ۲۰۲۰). چندین نوع فعالیت می‌توانند به اشتراک‌گذاری تجارب فرهنگی را تسهیل کنند، از جمله تکالیفی که فراگیران را تشویق می‌کند تا سنت‌های فرهنگی خود را با دیگران مقایسه کنند، روایت‌های شخصی مرتبط با موضوعات فرهنگی خود را به اشتراک بگذارند، یا جنبه‌هایی از فرهنگ خود را برای همکلاسی‌های خود ارائه دهند (مک کوناشی، ۲۰۱۸)؛

1. Mulyani
2. role-playing
3. perspective-taking

لندو و همکاران، ۲۰۲۳)؛ علاوه بر این، این نوع از فعالیت‌ها می‌توانند فراگیران را به خوداندیشی دربارهٔ هویت فرهنگی خود و بررسی تشابهات و تفاوت‌های آن با هویت فرهنگی دیگران تشویق کنند (عامریان و تاج‌آبادی^۱، ۲۰۲۰). گنجاندن چنین فعالیت‌هایی کمک می‌کند تا کلاس درس از فضایی برای ارائه اطلاعات به محیطی برای تبادل فرهنگی تبدیل شود.

درونمایهٔ فرعی ۴-۳: تقویت آگاهی و خوداندیشی دربارهٔ هویت فرهنگی

ارتقای آگاهی از هویت فرهنگی کارکردی مهم در کتاب‌های درسی، به ویژه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی است، زیرا این منابع، نقش مهمی در شکل‌دهی درک فراگیران از خود و جایگاهشان در دنیای جهانی شده ایفا می‌کنند (علیزاده^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از عناصر مهم در ارتقای خودآگاهی فرهنگی، استفاده از فعالیت‌هایی است که فراگیران را تشویق می‌کند تا در زمینهٔ پیشینهٔ فرهنگی خود تأمل کنند. این نوع فعالیت‌ها فراگیران را به کشف ارزش‌ها، باورها و سنت‌های خود دعوت می‌کنند (انگوين، ۲۰۱۷). برخی منابع پیشنهاد می‌کنند که کتاب‌های درسی باید فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم کنند تا فرهنگ خود را با دیگران مقایسه کنند (مولیانی و همکاران، ۲۰۲۴) و تجربه‌های شخصی خود را مورد بحث قرار دهند (دیویدسون و لیو، ۲۰۲۰)؛ بر این اساس، تمرکز باید از «شناخت دربارهٔ» فرهنگ به «شناخت خود» در رابطه با تفاوت‌های فرهنگی تغییر کند، و یادگیرندگان را به دانستن این موضوع برانگیزند که چرا فرهنگ‌ها از جمله فرهنگ خودشان به شکل کنونی خود هستند (لی و لی، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، کتاب‌های درسی با تشویق به خوداندیشی می‌توانند فراگیران را تشویق کنند تا درک صحیح‌تر و پیچیده‌تری از هویت فرهنگی خود و رابطهٔ‌شان با دنیای اطرافشان پیدا کنند.

درونمایهٔ فرعی ۴-۴: ارائهٔ پیشنهادهایی برای پرداختن به مسائل فرهنگی در نسخهٔ راهنمای

مدرس

چندین پژوهشگر بر این موضوع تأکید کردند که نسخه‌های راهنمای مدرس لازم است به مدرسان برای پرداختن به مسائل فرهنگی کمک کنند (گارسیا لابوردا، و والنسیا رابلز،

1. Amerian & Tajabadi
2. Alizadeh

۲۰۲۲؛ وینچجر و کیس، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه کتاب‌های درسی اغلب دارای محدودیت‌هایی از نظر ساختار و فضا هستند، نسخه‌ی راهنمای معلمان می‌تواند مواد تکمیلی و رویکردهای آموزشی‌ای را فراهم سازند که به مدرسان کمک می‌کند تا صلاحیت میان‌فرهنگی فراگیران را افزایش دهند (دیویدسون و لیو، ۲۰۲۰). نسخه‌ی راهنمای مدرس باید از تمرکز بر عناصر آموزش زبان فراتر رود و راهنمایی‌هایی را در مورد چگونگی تسهیل تأمل نقادانه در مورد محتواهای فرهنگی ارائه دهند (درخشان، ۲۰۲۴). به طور مثال، این نسخه‌ها می‌توانند منابع و راهبردهایی را در اختیار مدرسان قرار دهند تا آمادگی داشته باشند که در کلاس درس بحث‌ها و تحلیل‌های نقادانه‌ی مناسبی را در زمینه‌های فرهنگی مطرح سازند (مک کوناشی، ۲۰۱۸). علاوه بر این، در نسخه‌های مدرس، باید مریبان باید تشویق شوند تا مطالب را با توجه به بافت فرهنگی و نیازهای بومی تطبیق دهند و اصلاح کنند (لندو و همکاران، ۲۰۲۳). با گنجاندن چنین پیشنهادهایی، نسخه‌های راهنمای مدرس می‌توانند مریبان را برای تسهیل محیط یادگیری همگانی‌تر و پاسخگوتر از نظر فرهنگی تغییر دهند.

درونیامیه فرعی ۴-۵: دریافت بازخورد از مدرسان و فراگیران برای بررسی و اصلاح تناسب فرهنگی

مطالعات متعددی بر اهمیت جمع‌آوری بازخورد از مدرسان و فراگیران برای ارزیابی تناسب فرهنگی محتوا در کتاب‌های درسی تأکید می‌کنند (صادقی و سپاهی^۱، ۲۰۱۸). از این بازخورد، می‌توان برای بهبود بازنمایی فرهنگی در ویراست‌های بعدی کتاب‌های درسی و مرتبط ساختن آنها با نیازهای فراگیران و مدرسان استفاده کرد (مصطفائی علائی و پارسازاده، ۲۰۲۱). بنابراین، برخی پژوهشگران به ناشران کتاب‌های درسی توصیه می‌کنند سازوکاری را برای دریافت بازخورد فرهنگی از مخاطبان دریافت کنند (یوناتا و همکاران، ۲۰۲۴). به طور خاص، ضروری است نگرش مدرسان نسبت به محتوای فرهنگی کتاب‌های درسی مورد توجه قرار گیرد (سیهومیینگ و انگوین، ۲۰۲۲). این رویکرد مشارکتی به تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند به عنوان روشی برای یادگیری فرهنگی مدرسان و فراگیران و همچنین طراحان کتاب‌های درسی تلقی شود (درخشان، ۲۰۲۴؛ شین و همکاران، ۲۰۱۱) که در آن اصلاحات مکرر کتاب‌های درسی بر اساس نظر مدرسان و

فراگیران فضایی برای تبادل نظر آزادانه در مورد مسائل فرهنگی را ایجاد کند.

درونمایه ۵: ملاحظات اخلاقی

درونمایه فرعی ۵-۱: رعایت شاخص‌های اخلاقی جهانشمول و اجتناب از به‌کارگیری محتوای غیراخلاقی

چندین منبع بر اهمیت رعایت استانداردهای اخلاقی جهانی و پرهیز از محتوای غیراخلاقی در کتاب‌های درسی تأکید دارند (گومز رودریگز، ۲۰۱۵). کتاب‌های درسی به‌عنوان بازتابی از ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی، باید ارزش‌های مثبتی مانند درک، مدارا و پذیرش را ترویج کنند (گارسیا لابوردا، و والنسیا رابلز، ۲۰۲۲). برخی از محققان خاطرنشان می‌کنند که اگر در کتاب‌های درسی بیش از حد بر «اعمال شیطانی» افراد مشهور تأکید شود، این امر می‌تواند «عمل نیک» این چهره‌ها را تحت‌الشعاع قرار دهد (مصطفائی علانی و پارسازاده، ۲۰۲۱). علاوه بر این، نویسندگان کتاب‌های درسی باید از نوشتن محتوایی اجتناب کنند که ممکن است نسبت به فرهنگ‌های خاص توهین‌آمیز یا بی‌ملاحظه باشند (اندرسون، ۲۰۲۴). به‌عنوان مثال، موضوعات مذهبی و سیاسی باید با دقت بررسی شوند (آلونسو^۱ و پونته، ۲۰۱۶)؛ از طرف دیگر، برخی معتقدند که مسائل مربوط به قدرت، هژمونی، طرد، تبعیض، ظلم، مقاومت، استقلال، شمولیت، فردیت و عدالت ارزش‌هایی جهانشمول هستند و بر خلاف ساختارهای فرهنگی ثابت جوامع خاص، همواره باید به آن‌ها پرداخت (گومز رودریگز، ۲۰۱۵). بنابراین، ضروری است که نویسندگان و ناشران کتاب‌های درسی به ملاحظات اخلاقی توجه ویژه داشته باشند.

درونمایه فرعی ۵-۲: به‌چالش کشیدن نابرابری‌های فرهنگی از طریق محتوا و فعالیت‌ها
برخی منابع به صراحت به این موضوع می‌پردازند که چگونه کتاب‌های درسی می‌توانند محتوا و فعالیت‌هایی داشته باشند که فعالانه نابرابری‌های فرهنگی را به‌چالش می‌کشند. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کتاب‌های درسی معمولاً افراد دارای ویژگی‌ها، نژادها، یا طبقه اجتماعی خاص، مانند زنان سیاه‌پوست یا کارگران را به‌عنوان نقش‌آفرینان اجتماعی فعال نشان نمی‌دهند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴ الف). در این راستا، برخی از پژوهشگران کتاب‌های درسی را تحلیل کرده‌اند تا بررسی کنند که این منابع چگونه

پویایی‌ها و ایدئولوژی‌های قدرت را تقویت می‌کنند یا به چالش می‌کشند (گائو و همکاران، ۲۰۲۴). برای مقابله با این امر، کتاب‌های درسی باید فراگیران را تشویق کنند تا بازنمایی‌های فرهنگی را بررسی کنند، رفتارها و ارزش‌های گروه‌های فرهنگی را بررسی کنند و اعتبار تعمیم‌های فرهنگی را در نظر بگیرند (مک کوناشی، ۲۰۱۸). در نهایت، ذکر این نکته ضروری است که فارغ از محتوای کتاب‌های درسی، مدرسان نیز می‌توانند نابرابری‌های موجود متن را زیر سوال ببرند (فورمن^۱، ۲۰۱۴) تا فضایی را برای مقایسه‌های میان فرهنگی ایجاد کنند و هر گونه سوگیری فرهنگی را به چالش بکشند.

درونمایه فرعی ۳-۵: آموزش آشکار و مستقیم ضرورت توجه به تنوع و تفاوت فرهنگ‌ها
براساس دیدگاه برخی پژوهشگران، فراتر از بازنمایی مناسب فرهنگ‌ها، نویسندگان کتاب‌های درسی از نظر اخلاقی موظف هستند موضوعات مربوط به تنوع فرهنگی و شیوه‌های تعاملات فرهنگی را در کتاب‌های درسی بگنجانند تا درک میان فرهنگی را تقویت کنند (عامریان و تاج‌آبادی، ۲۰۲۰). برای پرداختن به این موضوع، کتاب‌های درسی باید از نشان دادن صنایع دستی، غذاها و سنت‌های فرهنگی فراتر بروند و به تفاوت باورها، ارزش‌ها و دیدگاه‌های فرهنگی بپردازند (دیویدسون و لیو، ۲۰۲۰). به ویژه در زمینه کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی پژوهشگران تأکید می‌کنند که آموزش زبان و درک میان فرهنگی دو امر به هم پیوسته هستند و برای ارتباط با مردم کشورهای دیگر، علاوه بر زبان، باید مسقیماً آموزش تعامل میان فرهنگی نیز ضروری است (مسیچکو و لیتنیووا^۲، ۲۰۲۴). این نوع آموزش مستقیم، به تقویت تفکر نقادانه در فراگیران کمک می‌کند و به آنها می‌آموزد تا تعمیم‌های بیش از حد و تصاویر قالبی را زیر سؤال ببرند (مک کوناشی، ۲۰۱۸). مدرسان نیز در این زمینه نقشی حیاتی ایفا می‌کنند و کتاب‌های درسی و به ویژه نسخه‌های مدرس می‌توانند شرایط تربیت مدرسان را برای آموزش مستقیم صلاحیت‌های فرهنگی فراهم سازند (علی‌مراد، ۲۰۱۵). با اتخاذ این رویکردها، کتاب‌های درسی می‌توانند نقش فعال‌تری در تقویت درک میان فرهنگی ایفا کنند.

درونمایه فرعی ۴-۵: اطمینان از تناسب یا عدم تعارض محتوا با هنجارهای فرهنگی و مذهبی فراگیران

برخی از منبع به اهمیت حصول اطمینان از مناسب بودن محتوای کتاب درسی و عدم تضاد

1. Forman
2. Misechko & Lytniova

با هنجارهای فرهنگی و مذهبی فراگیران اشاره می‌کنند. برخی از مطالعات اشاره می‌کنند که کتاب‌های درسی، به‌ویژه آنهایی که در بافت غربی توسعه یافته‌اند، می‌توانند به طور ناخواسته حاوی محتواهایی باشند که با ارزش‌ها و باورهای یادگیرندگان دارای پیشینه‌های فرهنگی یا مذهبی دیگر در تضاد باشند (ارشد و همکاران، ۲۰۲۰). این امر به ویژه در بافت‌های عمیقاً مذهبی و فرهنگی مشکل‌آفرین است (اومور و زیانی، ۲۰۲۲). چنین تضادهایی می‌توانند روند یادگیری را مختل کنند و منجر به احساس از خودبیگانگی در فراگیران شوند (ارشد و همکاران، ۲۰۲۰)؛ برای مثال، برخی از کتاب‌های درسی ممکن است شامل موضوعاتی باشند که در فرهنگ‌های خاص تابو یا نامناسب تلقی می‌شوند (عامریان و تاج‌آبادی، ۲۰۲۰). برخی منابع نشان می‌دهند که گنجاندن چنین محتوایی می‌تواند به عنوان تهدیدی برای ارزش‌های فرهنگی و همبستگی یک کشور تلقی شود (صادقی و سپاهی، ۲۰۱۸). بنابراین، محتوای کتاب‌های درسی باید به دقت بررسی شوند (اندرسون، ۲۰۲۴) تا اطمینان حاصل شود که پیشینه فرهنگی فراگیران مورد احترام قرار گرفته است.

درونمایه فرعی ۵-۵: توجه به مسائل حساسیت برانگیز فرهنگی در طراحی تصاویر کتاب درسی

پژوهش‌ها بر اهمیت توجه به موضوعات حساسیت برانگیز در طراحی تصاویر کتاب‌های درسی تأکید دارند. تصاویر موجود در کتاب‌های درسی از نظر فرهنگی خنثی نیستند، بلکه ابزار قدرتمندی هستند که می‌توانند معانی ضمنی زیربنایی فرهنگی را منتقل کنند و ادراک فراگیران را شکل دهند (درخشان، ۲۰۲۴). به طور مثال، برخی منابع خاطر نشان می‌کنند که اگر تصاویر به طور فکرنشده‌ای طراحی نشده باشند، می‌توانند ناخواسته کلیشه‌ها یا سوگیری‌ها را تداوم بخشند (اومور و زیانی، ۲۰۲۲). علاوه بر این، برخی از تصاویر ممکن است حاوی محتوایی باشد که در زمینه‌های فرهنگی خاص تابو یا توهین‌آمیز تلقی می‌شوند (گارسیا لاپورد، و والنسیا رابلز، ۲۰۲۲). برای جلوگیری از این مشکلات، طراحان کتاب درسی باید اطمینان حاصل کنند که تصاویر از نظر فرهنگی مناسب، محترمانه و فراگیر هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و روایی‌یابی چک‌لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی بر اساس مرور نظام‌مند معیارهای احصاشده ارزیابی فرهنگی در مقالات

اخیر انجام شد. یافته‌ها پنج درونمایه اصلی را شناسایی کردند که هر کدام دارای پنج درونمایه فرعی بودند: (۱) بازنمایی فرهنگ‌ها، (۲) بافتارمندسازی محتوا، (۳) فراگیر بودن و تنوع، (۴) درگیرسازی و بازخورد، و (۵) ملاحظات اخلاقی. شایان ذکر است که درونمایه‌های فرعی با گویه‌های چک‌لیست تهیه شده برای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی ELT یکسان هستند. پژوهش حاضر، پنج مؤلفه ضروری برای بازنمایی مناسب فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی ELT را شناسایی کرد: (۱) بازنمایی مثبت و احترام به ارزش‌های فرهنگی و مذهبی، (۲) گنجاندن صدای اقوام و اقلیت‌های مختلف، (۳) تعادل در بازنمایی فرهنگ‌های بین‌المللی و ملی، (۴) اجتناب از کلیشه‌سازی و مقوله‌بندی‌های ساده‌انگارانه، و (۵) استفاده از تصاویر و ابزارهای چندرسانه‌ای برای ارتقای درک فرهنگی. دعوت به بازنمایی مثبت و احترام به ارزش‌های فرهنگی و مذهبی نیاز به دور شدن از امپریالیسم فرهنگی را منعکس می‌کند، که در آن فرهنگ‌های غربی به ویژه ایالات متحده و بریتانیا بیش از حد بازنمایی می‌شود، و در مقابل، سایر فرهنگ‌ها نادیده گرفته می‌شوند (ستینو و ویدودو^۱، ۲۰۱۹؛ شین و همکاران، ۲۰۱۱). به همین ترتیب، گنجاندن صداها و قومیت‌ها و اقلیت‌های مختلف در راستای برطرف‌سازی مشکل مشترک کتاب‌های درسی است که اغلب تنوع فرهنگی در داخل کشور و بین کشورها را نشان نمی‌دهند (هوا و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، تعادل در بازنمایی فرهنگ‌های بین‌المللی و ملی به جلوگیری از تعصب‌های فرهنگی و تشویق به ایجاد یک دیدگاه جهانی شده کمک می‌کند (حیب و همکاران، ۲۰۲۱). تأکید مطالعه حاضر بر پرهیز از کلیشه‌سازی و مقوله‌بندی‌های ساده‌انگارانه فرهنگی نیز همراستا با پژوهش‌هایی است که به این موضوع انتقاد می‌کنند که کتاب‌های درسی فرهنگ‌ها را به شکلی سطحی و ذات‌انگارانه به تصویر می‌کشند (کلس و یازان، ۲۰۲۳). سرانجام، درونمایه مربوط به استفاده از چندرسانه‌ای‌ها برای افزایش درک فرهنگی را پژوهش‌های دیگری تأیید می‌کنند که نشان می‌دهند کتاب‌های درسی برای بازنمایی فرهنگ‌ها نباید تنها به متن محدود شوند و برای ایجاد تجربیات همه‌جانبه‌تر باید رویکردی چندمُدالیت‌ای را در پیش گیرند (یوناتا و همکاران، ۲۰۲۴؛ لی و همکاران، ۲۰۲۳). به طور خلاصه، رعایت این پنج مؤلفه اساسی، اتخاذ رویکردی جامع‌تر و دقیق‌تر را در بازنمایی فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی تضمین می‌کند.

در مورد بافتارمندسازی محتوا، پژوهش حاضر به پنج درونمایه فرعی مرتبط دست یافت: (۱) متناسب‌سازی محتوا برای انعکاس بهتر بافت فرهنگی - اجتماعی، (۲) ارائه

زمینه‌های تاریخی - فلسفی برای تسهیل درک عمیق‌تر مفاهیم فرهنگی،^۳ اجتناب از تحمیل هژمونی فرهنگ غربی در متون، تصاویر و فعالیت‌ها،^۴ گنجاندن توضیحات فرهنگی بیشتر در موارد ضروری در راستای شفاف‌سازی محتوا و بافتار متن، و^۵ گنجاندن نمونه‌ها و جلوه‌های منحصر به فرد ملی و قومیتی در متن کتاب. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی - فرهنگی (ویگوتسکی^۱، ۱۹۷۸)، یادگیری معنادار زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیران بتوانند مطالب آموزشی را با تجربه‌های زندگی خود مرتبط کنند. این دیدگاه با پژوهش‌های پیشین همراستا است که از متناسب‌سازی کتاب‌های درسی با زمینه‌های فرهنگی خاص فراگیران حمایت می‌کنند (مثلاً آریاوان، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که گنجاندن فرهنگ یادگیرندگان در کتاب‌های درسی برای افزایش مشارکت و انگیزه آنان سودمند است (سیهومینگ و انگوین، ۲۰۲۲). همچنین، در پژوهش‌های قبلی بر ارائه زمینه‌های تاریخی - فلسفی مرتبط با فرهنگ‌ها به منظور ایجاد درک عمیق‌تر نسبت به آنها تأکید شده است (گومز رودریگز، ۲۰۱۵). پرهیز از تحمیل هژمونی فرهنگ غربی کمک می‌کند تا دیدگاه‌های فرهنگی دیگر به حاشیه رانده نشوند (کلس و یازان، ۲۰۲۳). توضیحات فرهنگی بیشتر، باعث جلوگیری از سوء تفاهم‌های فرهنگی رایج در کتاب‌های درسی می‌شود (آلونسو و پوتته، ۲۰۱۶). سرانجام، گنجاندن نمونه‌ها و مظاهر منحصر به فرد ملی و قومی، با تغییر به سمت پارادایم انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی^۲ همراستا است (نان و یوتدانا، ۲۰۱۹) که اهمیت در نظر گرفتن بافت محلی و بین‌المللی در یادگیری زبان انگلیسی را تصدیق می‌کند. مؤلفه‌های اصلی در حوزه فراگیر بودن و تنوع کتاب‌های درسی بدین قرار بودند: (۱) بازنمایی دیدگاه‌های اقلیت‌های فرهنگی، (۲) تشویق فراگیران به در میان گذاشتن تجربه‌های فرهنگی خود، (۳) ارائه محتوای عاری از سوگیری و قابل فهم برای فراگیران دارای پیش‌زمینه‌های متفاوت فرهنگی، (۴) به کارگیری مثال‌ها، روایت‌ها و فعالیت‌های متنوع در راستای تقویت فهم میان‌فرهنگی، و (۵) آموزش صلاحیت فرهنگی به عنوان مهارتی قابل انتقال. پژوهش‌های قبلی در زمینه آموزش چندفرهنگی (بنکس^۳، ۲۰۰۹) اهمیت بازنمایی صداهای متنوع برای ارتقای برابری اجتماعی در مواد آموزشی را برجسته می‌کند. در این راستا، محتواهای تصویری ابزار قدرتمندی هستند که می‌توانند تنوع و تفاوت‌های فرهنگی را به تصویر بکشند (تفضلی و

1. Vygotsky
 2. English as an International Language (EIL)
 3. Banks

ایگان، ۲۰۲۲). علاوه بر این، ارائه محتوای عاری از تعصب و قابل درک برای یادگیرندگان با پیشینه‌های فرهنگی مختلف با اصول طراحی جهانی برای یادگیری^۱ همسو است که هدف آن تولید مطالبی است که برای همه فراگیران قابل درک باشد (کپ^۲، ۲۰۱۷). همچنین، استفاده از مثال‌ها، روایت‌ها و فعالیت‌های متنوع به در نظر گرفتن طیف وسیعی از تجربه‌های فرهنگی کمک می‌کند (چی و همکاران، ۲۰۲۴). سرانجام، آموزش صلاحیت فرهنگی به عنوان یک مهارت قابل انتقال مبتنی بر این مفهوم است که هدف آموزش فرهنگی نه تنها انتقال دانش، بلکه تجهیز فراگیران به توانایی جهت‌یابی مؤثر در دنیای چندفرهنگی است (مولیانی و همکاران، ۲۰۲۴). این دیدگاه همچنین با مفهوم صلاحیت ارتباطی میان فرهنگی مرتبط است (ژیانگ و پنگ^۳، ۲۰۲۱) که بر توسعه مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های لازم برای تعامل مؤثر میان فرهنگی در کنار آموزش زبان مبتنی است. نتایج پژوهش حاضر تعامل و بازخورد فرهنگی در کتاب‌های درسی را در پنج درونمایه نشان داد: (۱) گنجاندن فعالیت‌های تفکربرانگیز با هدف تأمل فراگیران درباره موضوعات فرهنگی، (۲) تشویق فراگیران به در میان گذاشتن تجربه‌های فرهنگی خود، (۳) تقویت آگاهی و خوداندیشی درباره هویت فرهنگی، (۴) ارائه پیشنهادهایی برای پرداختن به مسائل فرهنگی در نسخه راهنمای مدرس، و (۵) دریافت بازخورد از مدرسان و فراگیران برای بررسی و اصلاح تناسب فرهنگی. این یافته با نظریه یادگیری فعال (بونول و ایسون^۴، ۱۹۹۱) همراستا است که پیشنهاد می‌کنند فراگیران زمانی بهترین یادگیری را به دست می‌آورند که از طریق تفکر نقادانه و فعالیت‌های تعاملی با محتوا درگیر شوند. در این راستا، بسیاری از منابع اشاره می‌کنند که صرف ارائه اطلاعات فرهنگی برای پرورش صلاحیت میان فرهنگی واقعی کافی نیست و خودآزمایی‌ها و تکالیف یادگیری باید فراگیران را تشویق کند تا در مورد فرهنگ در حال یادگیری تأمل کنند (مثلاً، سیهومیکنگ و انگوین، ۲۰۲۲). همچنین، تشویق فراگیران به در میان گذاشتن تجربه‌های فرهنگی مبتنی بر این ایده است که یادگیرندگان صرفاً گیرندگان منفعل فرهنگ نیستند، بلکه شرکت‌کنندگان فعال در ایجاد و تفسیر آن نیز هستند (شین و همکاران، ۲۰۱۱). سرانجام، دریافت بازخورد از مدرسان و فراگیران برای بررسی و بهبود تناسب فرهنگی، نیاز به

-
1. universal design for learning
 2. Capp
 3. Xiong, & Peng
 4. Bonwell & Eison

رویکرد رفت و برگشتی و مشارکتی برای تدوین کتاب‌های درسی را برجسته می‌کند (مک کوناشی، ۲۰۱۸). این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده حرکت به سمت رویکردهای یادگیرنده‌محور و تعاملی‌تر برای آموزش زبان و فرهنگ هستند.

ملاحظات اخلاقی به عنوان امری در هم تنیده با ملاحظات فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در پنج حوزه بررسی شد: (۱) رعایت استانداردهای اخلاقی جهانشمول و اجتناب از به‌کارگیری محتوای غیراخلاقی، (۲) به چالش کشیدن نابرابری‌های فرهنگی از طریق محتوا و فعالیت‌ها، (۳) آموزش آشکار و مستقیم ضرورت توجه به تنوع و تفاوت فرهنگ‌ها، (۴) اطمینان از تناسب یا عدم تعارض محتوا با هنجارهای فرهنگی و مذهبی فراگیران، و (۵) توجه به مسائل حساسیت‌برانگیز فرهنگی در طراحی تصاویر کتاب درسی. دیدگاه‌های اخلاقی در تدوین برنامه‌های درسی، بر مسئولیت تولیدکنندگان مواد آموزشی برای رعایت اصول انصاف، احترام و فراگیری تأکید دارند (آیال ۱ و همکاران، ۲۰۱۱). یافته‌ها نشان می‌دهد که برخی از کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی شامل سوگیری‌های ایدئولوژیک ضمنی یا برنامه‌های درسی پنهان، مانند نئولیبرالیسم، مصرف‌گرایی، و قوم‌گرایی است (فورمن، ۲۰۱۴؛ انگوین، ۲۰۱۷) که ممکن است جهان‌بینی یادگیرندگان را به روش‌های ناخواسته شکل دهند. علاوه بر این، این پژوهشگران توصیه کرده‌اند که کتاب‌های درسی دارای این مسئولیت اجتماعی - اخلاقی هستند که ارزش‌های اخلاقی جهانشمول را مستقیماً آموزش دهند (دهمرده^۲ و همکاران، ۲۰۱۴؛ مصطفائی علانی و پارسازاده، ۲۰۲۱). بنابراین، کتاب‌های درسی باید به طور انتقادی مورد بررسی قرار گیرند تا اطمینان حاصل شود که با سنت‌های اخلاقی جامعه همسو هستند و ارزش‌های اخلاقی هیچ گروهی را زیر سؤال نمی‌برند (مولیانی و همکاران، ۲۰۲۴). در مجموع، پژوهش حاضر هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین از این دیدگاه حمایت می‌کند که وجود چک‌لیست‌ها و دستورالعمل‌های اخلاقی دقیق برای تدوین کتاب‌های درسی ضرورت دارد تا اطمینان حاصل شود که این دسته از مواد آموزشی به هویت فرهنگی و مذهبی همه فراگیران احترام می‌گذارند. چک‌لیست ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی ابزار معتبری را در اختیار مدرسان، نویسندگان کتاب‌های درسی و سیاست‌گذاران قرار می‌دهد تا در مسیر ارزیابی و بهبود محتوای فرهنگی این دسته

از مواد آموزشی گام بردارند. این چک‌لیست می‌تواند فراتر از کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی، برای ارزیابی فرهنگی سایر کتاب‌های درسی نیز مورد استفاده قرار گیرد تا از رعایت اصول آموزش فراگیر، اخلاقی و فرهنگی در آنها اطمینان حاصل شود. با این حال، مطالعه حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد؛ برای مثال، با توجه به اینکه اعتبارسنجی صورت گرفته به شکل کیفی و محدود به نظرسنجی از افراد متخصص بوده است، پژوهش‌های آتی می‌توانند اقدام به اعتبارسنجی کمی چک‌لیست با در نظر گرفتن دیدگاه‌های سایر ذی‌نفعان کنند. همچنین، تحلیل‌های انجام شده در این پژوهش بر اساس مجموعه مقالات منتخب داخلی و بین‌المللی به زبان انگلیسی است، و ممکن است ناشران ایرانی بر اساس ملاحظات بومی یا دغدغه‌های خاص خود ناچار به تصحیح این چک‌لیست شوند؛ پیشنهاد دیگر می‌تواند اجرای پژوهشی مکمل بر روی مقالات نگارش شده به زبان فارسی در این زمینه باشد. همچنین، پژوهش‌های آینده می‌توانند در کنار استفاده از چک‌لیست حاضر برای بررسی محتواهای کتاب‌های درسی از نظر رعایت ملاحظات فرهنگی، دیدگاه‌های مدرسان و فراگیران در مورد نحوه بازنمایی فرهنگ‌ها و بومی‌سازی کتاب‌های درسی را به صورت کیفی بررسی کنند تا بینش‌های عمیق‌تری در این زمینه حاصل شود.

منابع

- Abdul Rahim, H., & Jalalian Daghigh, A. (2020). Locally developed vs. global textbooks: An evaluation of cultural content in textbooks used in ELT in Malaysia. *Asian Englishes*, 22(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/13488678.2019.1669301>
- Abolhassani Chimeh, Z. (2021). Models of Cultural Analysis for L2 Textbooks. In Z. Tajeddin & Z. Abolhassani Chimeh (Eds.). *Interface between Culture and English for Academic Purposes* (pp. 23-48). SAMT.
- Aderibigbe, S. A., Idriz, M., Alzouebi, K., AlOthman, H., Hamdi, W. B., & Companioni, A. A. (2023). Fostering Tolerance and Respect for Diversity through the Fundamentals of Islamic Education. *Religions*, 14(2), 212. <https://doi.org/10.3390/rel14020212>
- Ahmadabadi, Z. S. H., & Azad, M. (2023). The critical discourse analysis of gender representation in English textbooks of Iranian High Schools: the Fairclough model in focus. *Conhecimento & Diversidade*, 15(38), 413-442. <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i38.11051>
- Alimorad, Z. (2015). A critical evaluation of inter-and intra-cultural encounters of textbooks: Insights from Iran. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(1), 20-27.
- Alizadeh, A., Mahmoodi, F., & Adib, Y. (2024). Representation of cultural patterns of individualism and collectivism in primary school textbooks. *Intercultural Education*, 35(3), 257-282. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2318144>
- Almujaiwel, S. (2018). Culture and intercultural in Saudi EFL textbooks: A corpus-based analysis. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 414. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.10.414>
- Alonso, A. C., & Ponte, D. C. (2016). EFL learners' cultural available lexicon: The effect of ELT textbooks. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 22(2), 177-201. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2016.117>
- Alonso, A. C., & Ponte, M. D. C. (2021). Cultural terms in EFL textbooks for young learners. *Encuentro Journal*, 29, 90-103. <https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1926>
- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31(6), 623-644. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1747291>
- Andersen, N. (2024). Enhancing Inclusion, Diversity, Equity and Accessibility (IDEA) in open textbook publishing: The development of a guide. *Open Praxis*, 16(4), 677-686. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.687>
- Aoumeur, H., & Ziani, M. (2022). Representation of Culture in EFL Textbooks: A Linguistic and Content Analysis of " My Book of English". *Arab World English Journal*, 13(2), 282-296. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no2.19>
- Ariawan, S. (2020). Investigating cultural dimensions in EFL textbook by using Byram checklist. *Register Journal*, 13(1), 123-152. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.123-152>
- Arshad, A., Shah, S. K., & Ahmad, M. (2020). Investigating cultural contents in English language teaching materials through textbook evaluation. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(2), 127-145. <https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0017>

- Azadsarv, M., Taghvaei, M., & Zamani, S. (2015). Cultural exophoric references in English textbooks used at four common English textbooks used at Iranian English language institutes: A comparative discursive study of the degree of referential burden. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(Special Issue), 66-75.
<https://doi.org/10.22055/rals.2015.11270>
- Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023). Culture in English Language Teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. *Frontiers in Education*, 8, 1012786. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1012786>
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bonvillain, N. (2019). *Language, culture, and communication: The meaning of messages*. Rowman & Littlefield.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating excitement in the classroom, in *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*, (Washington, DC: The George Washington University).
- Bose, P., & Gao, X. (2022). Cultural representations in Indian English language teaching textbooks. *Sage Open*, 12(1), <https://doi.org/10.1177/21582440221082102>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*: Sage.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence (Revisited ed.)*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Chang, B. M. (2022). English language textbooks for improving the cultural competence of EFL learners in Korea. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 9(5), 81-85. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2022.05.010>
- Chao, T. C. (2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *Journal of Asia TEFL*, 8(2), 189-210.
- Chen, H., Geng, Z., & He, J. (2023). Representation and reconstruction of Hispanic culture in localized Spanish textbooks in China: A multimodal discourse perspective. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (VIII), 11-26. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVIII.29197>
- Chi, R., Zhang, T., & Liu, L. (2024). How Do Intercultural Communication Textbooks Represent Culture? A Case Study of Chinese Culture. *Social Sciences*, 13(1), 32. <https://doi.org/10.3390/socsci13010032>
- Dahmardeh, M., Memar, H. T., & Memar, A. T. (2014). On ethics and culture: A matter of variation or deviation? A study on Top Notch series. *Cultura*, 11(1), 113-126. <https://doi.org/10.5840/cultura20141117>

- Davidson, R., & Liu, Y. (2020). Reaching the world outside: cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 32-49.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1560460>
- Derakhshan, A. (2024). 'Should textbook images be merely decorative?': Cultural representations in the Iranian EFL national textbook from the semiotic approach perspective. *Language Teaching Research*, 28(1), 79-113.
<https://doi.org/10.1177/1362168821992264>
- Deswila, N., Kustati, M., Yusuf, Y. Q., & Harun, R. N. S. R. (2021). Cultural contents in the ELT textbook prepared by the Indonesian ministry of education for secondary schools. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 6(1), 222-241.
<https://doi.org/10.24200/jonus.vol6iss1pp222-241>
- Ertugruloglu, O., Gülcan, N. Y., & Pişkin Abidoğlu, Ü. (2024). The Impact of Culture on the Education System. *International E-Journal of Educational Studies*, 8(16), 131-141.
<https://doi.org/10.31458/iej.es.1436091>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T. (2011). Making the right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396-413.
<https://doi.org/10.1108/09578231111146470>
- Forman, R. (2014). How local teachers respond to the culture and language of a global English as a foreign language textbook. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 72-88.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2013.868473>
- Gao, R., Cai, S., & Wen, Z. (2024). Representation of Cultures in Local Italian Language Textbooks for Chinese Universities: A Diachronic Content Analysis. *Italian Studies*, 79(3), 318-337. <https://doi.org/10.1080/00751634.2024.2403209>
- García Laborda, J., & Valencia Robles, J. (2022). American Culture presence in EFL Textbooks used in Baccalaureate in Spain. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (37), 47-62.
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.22339>
- Gheisari, M., & Akbari, O. (2024). A comparison of cultural representation and ideologies in the multimodal discourses of textbooks used in public and private Iranian contexts: a cross-textual study. *Social Semiotics*, 34(2), 289-309.
<https://doi.org/10.1080/10350330.2022.2094234>
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 167-187.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>
- Gutiérrez, K. D. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human development*, 45(4), 312-321. <https://doi.org/10.1159/000064995>
- Habib, A., Yousafe, M., Masroor, F., & Khan, I. A. (2021). Incorporation and portrayal of cultures in pedagogic discourse in Pakistan: A Study of Teachers' Perspectives. *3L*:

- Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 27(2). 101-115.
<http://doi.org/10.17576/3L-2021-2702-08>
- 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>
- Hua, X., Yu, Y., & Chan, T. F. (2024). A critical discourse study of cultural and national identity (re) construction in Taiwanese high school EFL textbooks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2412596>
- Hua, X., Hu, G., & Liu, F. (2023). The cultural representation of Chinese-speaking groups in US-produced Chinese as a foreign language textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(1), 126-143. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1889971>
- Hussain, S., Sandaran, S. C., & Saeed, A. (2023). Representation of Culture and National Identity in Pakistani ESL Textbooks. *IARTEM e-journal*, 15(1), 1-17.
<https://doi.org/10.21344/iartem.v15i1.975>
- Keles, U., & Yazan, B. (2023). Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis. *Language Teaching Research*, 27(5), 1325-1346.
<https://doi.org/10.1177/1362168820976922>
- Kim, S. Y., & Paek, J. (2015). An analysis of culture-related content in English textbooks. *Linguistic Research*, 32(1), 83-104.
<https://doi.org/10.17250/khisli.32..201507.005>
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367.
<https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving Cultural Relevance and Achievement Motivation Into Inclusive Classroom Cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Lawrence, C., Mhlaba, T., Stewart, K. A., Moletsane, R., Gaede, B., & Moshabela, M. (2018). The Hidden Curricula of Medical Education: A Scoping Review. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 93(4), 648-656.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002004>
- Lee, J. F., & Li, X. (2020). Cultural representation in English language textbooks: A comparison of textbooks used in mainland China and Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 605-623. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1681495>
- Li, Z., Zeng, J., & Nam, B. H. (2023). A Comparative Analysis of Multimodal Native Cultural Content in English-Language Textbooks in China and Mongolia. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231178195>
- Lendo, S. J., Widodo, H. P., Fadlilah, S., & Qonnita, T. R. (2023). Cultural representation in German as a foreign language textbooks used in Indonesia: A critical social semiotic analysis. *Foreign Language Annals*, 56(3), 580-599. <https://doi.org/10.1111/flan.12716>
- Liu, Y., Zhang, L. J., & May, S. (2022). Dominance of Anglo-American cultural representations in university English textbooks in China: A corpus linguistics analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 83-101.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1941077>

- López-Jiménez, M. D. (2024). (Inter) cultural content in Spanish as a non-native language textbooks. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (41), 11-26. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.21630>
- Lu, B., & Zhang, F. (2024). Integrating Chinese cultural elements in senior high school English textbooks: A comparative study. *Language Teaching Research*, 13621688241275874. <https://doi.org/10.1177/13621688241275874>
- Lu, J., Liu, Y., An, L., & Zhang, Y. (2022). The cultural sustainability in English as foreign language textbooks: Investigating the cultural representations in English language textbooks in China for senior middle school students. *Frontiers in Psychology*, 13, 944381. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944381>
- McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404783>
- Misechko, O., & Lytniova, T. (2024). The cultural component in language education: its implementation in secondary school course books for teaching English in Soviet Ukraine (1930s–1980s). *Paedagogica Historica*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2324191>
- Mostafaei Alaei, M., & Parsazadeh, H. (2021). The emergence of a purpose-specific model: Culture in English language textbooks. *Intercultural Education*, 32(5), 547-561. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1878111>
- Mulyani, E. R., Widodo, H. P., Simbuka, S., Balisar Panjaitan, N., & Lestariyana, R. P. D. (2024). A critical discourse analysis of cultural representation in language learning tasks: The case of an English language textbook used in Indonesian secondary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2391503>
- Nault, D. (2006). Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314–328. <https://doi.org/10.1080/07908310608668770>
- Nhan, N. T., & Yutdhana, S. (2019). An Analysis of Cultural Contents Embedded in English Textbooks for the Upper Secondary Level in Vietnam. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 27(3), 1541 – 1556.
- Nguyen, T. T. T. (2017). Integrating culture into language teaching and learning: Learner outcomes. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 145-155.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rashidi, N., & Ghaedsharafi, S. (2015). An Investigation into the culture and social actors representation in summit series ELT textbooks within van Leeuwen's 1996 framework. *Sage Open*, 5(1), <https://doi.org/10.1177/2158244015576054>
- Riazi, A. M. (2003). What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. A. Renandya. (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). Singapore: SEAMEO Regional Center.

- Sadeghi, K., & Sepahi, Z. (2018). Cultural content of three EFL textbooks: teachers' and learners' cultural preferences and cultural themes of textbooks. *Pedagogies: An International Journal*, 13(3), 222-245. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1417128>
- Sahraee Juybari, M., & Bozorgian, H. (2020). Cultural Linguistics and ELT curriculum: The case of 'Prospect' English textbooks in Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(3), 479-496. <https://doi.org/10.1111/ijal.12301>
- Salami, A., & Ghajarieh, A. (2016). Culture and gender representation in Iranian school textbooks. *Sexuality & Culture*, 20, 69-84.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez Garcia, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural communication: An international investigation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781853598456>
- Scherger, S., & Savage, M. (2010). Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility. *The Sociological Review*, 58(3), 406-428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x>
- Setyono, B., & Widodo, H. P. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: a critical discourse analysis. *Intercultural Education*, 30(4), 383-397. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1548102>
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.237>
- Sherlock, Z. (2016). Japan's textbook inequality: How cultural bias affects foreign language acquisition. *Power and Education*, 8(1), 73-87. <https://doi.org/10.1177/1757743815624119>
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>
- Sihombing, T. H., & Nguyen, M. X. N. C. (2022). Cultural content of an English textbook in Indonesia: text analysis and teachers' attitudes. *Asian Englishes*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2132131>
- Song, B. (2019). Exploring the cultural content in Chinese ELT textbooks from intercultural perspectives. *Journal of Asia TEFL*, 16(1), 267. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.17.267>
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, 24(4), 382-390. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248>
- Tafazoli, D., & Egan, K. (2022). Antagonism between western and Islamic cultures in Iranian English textbooks. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (37), 63-88. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.21243>
- Tajeddin, Z., & Pakzadian, M. (2020). Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00089-9>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716. <https://doi.org/10.1002/tesq.87>
- Xiong, T., & Peng, Y. (2021). Representing culture in Chinese as a second language textbooks: A critical social semiotic approach. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797079>
- Yonata, F., Tambunan, A. R. S., Lubis, F. K., Mulyani, E. R., & Suwarno, S. (2024). Demystifying the cultural representations in international high school English textbooks: a social-semiotic approach and teachers' views. *Educational Research and Evaluation*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2358434>
- Zhang, H., Li, X., & Chang, W. (2024a). Representation of cultures in national English textbooks in China: a synchronic content analysis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3394-3414. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2099406>
- Zhang, H., Li, R., Chen, X., & Yan, F. (2024b). Cultural representation in foreign language textbooks: A scoping review from 2012 to 2022. *Linguistics and Education*, 83, 101331. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101331>