

## بررسی بعد بازنمایی تصاویر کتاب‌های انگلیسی دوره اول متوسطه در چارچوب نشانه‌شناسی اجتماعی

علی روحانی\*

دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

خدیجه دیری\*\*

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۱/۲۲، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۷/۲۲، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

### چکیده

با توجه به نقش تعیین‌کننده تصاویر در انتقال مفاهیم درسی، پژوهش حاضر تصاویر کتاب‌های انگلیسی دوره اول متوسطه (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) را از دیدگاه رشدشناسی<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار داده است. نوشتار حاضر با استفاده از چارچوب نشانه‌شناسی اجتماعی کرس و ون لیون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، چگونگی تغییر فرایند رشدی در مفهوم بازنمایی<sup>۳</sup> تصاویر، این سه کتاب را به روش کمی و کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. نتایج نشان داد که با توجه به روند رشد ذهنی دانش‌آموزان، الگوی متناسب با چارچوب نشانه‌شناسی ارائه شده در انتخاب تصاویر وجود ندارد. بررسی سه بعد بازنمایی فرایند، شخصیت و محیط به ترتیب نشان داد که تغییرات رشدی از شیوه روایتی به شیوه مفهومی، از جزء به کل، از کارتون به عکس و از محیط‌های بومی به محیط‌های غیر بومی در تصاویر این سه کتاب درسی وجود ندارد. نتایج این پژوهش می‌تواند به افزایش دانش و آگاهی مؤلفان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در به‌کارگیری تصاویر در روند یادگیری دانش‌آموزان کمک کند.

واژه‌های کلیدی: تصاویر، کتاب‌های دوره اول متوسطه، مفهوم بازنمایی، رشدشناسی.

\* نویسنده مسئول: E-mail: roohani.ali@gmail.com

\*\* E-mail: kh.dayeri@yahoo.com

1. Ontogenetic perspective
2. Kress & van Leeuwen
3. Representational mode

## ۱- مقدمه

در بیشتر نظام‌های آموزشی، کتاب‌های درسی متداول‌ترین ابزار در آموزش فراگیرانند و در زمینه تأثیر و فواید آن‌ها سخن بسیار گفته شده‌است. برای مثال، ریچاردز<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) کتاب‌های درسی را با توجه به چگونگی استفاده از آن‌ها در زمینه‌های گوناگون دارای مزایا و معایبی می‌داند. در همین راستا، هاجینسون و تورس<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) کتاب‌های درسی را ابزاری جهانی در آموزش زبان انگلیسی برمی‌شمارند و اظهار می‌دارند که کتاب‌های درسی دانش‌آموزان را در نظم دادن به یادگیری در محیط کلاس و خارج از آن کمک کرده است و همچون یک چارچوب و یا راهنما عمل می‌کنند. با نگاهی فراتر، می‌توان گفت کتاب‌های آموزشی نقش به‌سزایی در روند پیشرفت بشر ایفا می‌کنند و همچون ابزاری در خدمت شکل‌گیری دانش، نگرش و اصول زندگی نسل جوان جامعه اهمیت دارند. کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نیز مهم‌ترین منبع دریافت اطلاعات زبانی و اساس تمرین و یادگیری در محیط کلاس است. کتاب آموزشی، پس از ارتباط کلامی با معلم، مهم‌ترین منبع ارتباط زبان‌آموزان با زبان است (نورین و ارشد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). در نتیجه، با توجه به تأثیر کتاب‌های آموزشی در سرعت بخشیدن به آموزش، ایجاد سرعت در فراگیری دانش‌آموزان و پس از آن، ایجاد انگیزه در این فرایند و پیشرفتی که به دنبال خواهد داشت، ارزیابی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به‌منظور بهبود بخشیدن به روند یادگیری و آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی، همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. همچنین، تصاویر در سرعت بخشیدن به انتقال مفاهیم، نقش کلیدی و مهمی ایفا می‌کنند، به‌گونه‌ای که «ارزش یک تصویر بیش از هزار واژه است» (هیبینگ و اریکسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳، ص. ۷۵۸). به‌گفته تاملینسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) اجزاء دیداری شامل هرگونه مواد تصویری، همانند نقاشی و عکس است که فرایند یادگیری را تسریع می‌کنند. امروزه شکل‌گیری دانش تنها از طریق مواد درسی نوشتاری صورت نمی‌گیرد؛ بلکه، از ویژگی‌های چند نمایی<sup>۶</sup> برای انتقال مفاهیم آموزشی استفاده می‌شود که در آن زبان تصویر و زبان نوشتاری هر دو با تأثیر متقابل بر

1. Richards
2. Hutchinson & Toress
3. Nooreen & Arshad
4. Hibbing & Ericson
5. Tomlinson
6. Multimodality

یکدیگر، روند آموزشی را شتاب می‌بخشند (کرس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ آنورث<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). استفاده چند نمایی به معنی به‌کارگیری نماهای چندگانه برای تبادل دانش و اطلاعات است که در آن هر جزء تصویری، اطلاعات موردنیاز را منتقل می‌کند (نوردنژوارد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). گردآوری کتاب‌های درسی با استفاده از ابزارهای چند نمایی به تبادل بهتر دانش میان طراحان کتاب‌های آموزشی، معلمان و فراگیران کمک می‌کند (بزم و کرس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). زبان‌آموزان می‌توانند متون درسی را از طریق تصاویر، رنگ، زیرنویس تصاویر و صفحه‌آرایی تفسیر کنند (آجایی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). همان طوری که روحانی و شریفی (۲۰۱۵) تأکید می‌کنند، اگر تصاویر به‌طور مناسبی با متن نوشتاری همراهی کنند و بین تصاویر و هدفی که بدان منظور به‌کارگرفته شده‌اند همخوانی و هماهنگی وجود داشته باشد، این تصاویر می‌توانند در آموزش زبان انگلیسی کارآمد باشند.

بااین‌وجود، یکی از موضوعاتی که در نظام آموزشی ایران کمتر به آن پرداخته شده‌است، ارزیابی ویژگی‌های تصویری کتاب‌های درسی انگلیسی و تأثیر آن‌ها در فراگیری زبان در مدارس است. به‌اعتقاد کرن<sup>۶</sup> (۲۰۰۸)، معلمان باید قادر باشند به‌زبان‌آموزان چگونگی استفاده از ابزار چند نمایی برای فراگیری مفاهیم درسی و تفسیر دانش ارائه‌شده در آن‌ها را بیاموزند. ازاین‌رو، بررسی جنبه‌های گوناگون آموزشی این تصاویر می‌تواند کمک شایانی به آگاهی بیشتر در تأثیر ویژگی‌های تصویری در روند زبان‌آموزی دانش‌آموزان بکند.

همچنین، با توجه به اهمیت رشد زبانی، تغییرات رشدی در زبان و سطح سواد در یک دوره آموزشی مشخص، همواره مورد توجه آموزگاران و پژوهشگران بوده‌است و فعالان گستره زبان‌آموزی از این امر مستثنا نیستند. به‌باور کریستی<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نظریه‌ای که به‌بررسی روند تغییرات رشدی در زبان‌آموزی پردازد، اصولی را فراهم می‌کند که بر پایه آن می‌توان درس‌های یک سال تحصیلی را برنامه‌ریزی کرد و به‌معلمان این فرصت را داد تا حمایت‌های لازم از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی داشته باشند و مشکلات یادگیری آن‌ها را پیش‌بینی کنند و راهکارهای مناسب برای انجام تکالیف در طول سال

1. Kress
2. Unsworth
3. Nordensvärd
4. Bezemer & Kress
5. Ajaye
6. Kern
7. Christie

تحصیلی ارائه دهند. در این راستا، پژوهش پیش رو به‌ارزیابی تصاویر کتاب‌های انگلیسی دوره اول متوسطه از دیدگاه رشدشناسی پرداخته و با استفاده از چارچوب نظری کرس و ون لیون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) تغییر بازنمایی ساختار تصاویر در این کتاب‌ها و رابطه آن با توانایی‌های ادراکی و شکل‌گیری دانش زبانی فراگیران را به روش کیفی و کمی موردبررسی قرار داده‌است.

## ۲- پیشینه تحقیق

ارزیابی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چراکه این امکان را به‌طراحان کتاب‌های درسی می‌دهد تا از تأثیرگذاری آن‌ها در رسیدن به‌اهداف آموزشی در نظر گرفته‌شده و کاستی‌های موجود در این مواد درسی آگاهی یابند و در رفع مشکلات و بهبود رویکردهای آموزشی گام بردارند. تاملینسون (۱۹۹۶) بر این باور است که ارزیابی مواد درسی به‌شناخت ما از راه‌های تأثیرگذاری آن‌ها کمک می‌کند و در نتیجه باعث رشد زبان‌آموزی می‌شود. در دو دهه گذشته، در ایران پژوهش‌های زیادی به‌ارزیابی کتاب‌های آموزشی از جمله کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی پرداخته‌اند که شامل بررسی جنبه‌های مختلف مانند تحلیل محتوایی، فرهنگی، جنسیت و غیره می‌باشند (برای نمونه رضی، ۱۳۸۸؛ بحرینی، ۱۳۹۲؛ رضوانی و حق شناس، ۱۳۹۳؛ روحانی و اکبر پور، ۱۳۹۳؛ کیا احمدی و عرب مفرد، ۲۰۱۵؛ نیک نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲).

همچنین، با توجه به پیشرفت فناوری و استفاده از ابزارها و نماهای مختلف در کتاب‌های آموزشی مانند تصویر، رنگ و فایل صوتی به‌منظور انتقال دانش، نیاز به‌ارزیابی کتاب‌های آموزشی از جنبه‌های تصویری و نمایی نیز به‌وجود آمده‌است. چرا که طراحی چندنمایی در کتاب‌ها بر روابط اجتماعی و آموزشی میان تدوینگران کتاب‌های درسی و فراگیران تأثیر می‌گذارد (آجایی، ۲۰۱۲). از این‌رو، پژوهشگران متعددی به‌ارزیابی کتاب‌های آموزشی از دیدگاه چند نمایی پرداخته‌اند. آجایی (۲۰۱۲) در مطالعه خود با بهره‌گیری از دیدگاه زبان‌شناسی نظام‌مند-کارکردی<sup>۲</sup> هالیدی<sup>۳</sup> (۱۹۷۶) نقش آموزگاران در آموزش زبان انگلیسی توسط کتاب‌های درسی چند نمایی را موردبررسی قرار داده‌است. یافته‌های او نشان داد که معلمان مورد مطالعه در تدریس مفاهیم پیچیده موجود در منابع چند نمایی دچار مشکل بودند. او در

1. Kress & van Leeuwen

2. Systemic-Functional Linguistics Theory

3. Halliday

نتیجه‌گیری خود بر ضرورت تربیت معلمان در آموزش کتاب‌های چند نمایی تأکید کرده‌است. در پژوهشی دیگر، تورز<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) به‌ارزیابی نشانه‌شناسی تصویری اجتماعی یک کتاب درسی در نظام آموزشی کره جنوبی با استفاده از چارچوب کرس و ون لیون (۲۰۰۶) پرداخته‌است. یافته‌های او نشان داد که برخی پیام‌های تصویری و پیام‌های کلامی کتاب درسی یادشده با یکدیگر در تعارض‌اند. او همچنین اظهار می‌دارد که چگونه این تعارض، ایدئولوژی درون آن تصاویر را آشکار می‌سازد.

شماری از پژوهشگران ایرانی نیز به‌بررسی جنبه‌های دیداری و زیبایی‌شناسی کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی تدریسی در نظام آموزشی کشور پرداخته‌اند. برای نمونه، روحانی و سعیدفر (۲۰۱۳) به‌بررسی اجزای تصویری کتاب‌های دوره راهنمایی در نظام آموزشی پیشین اهتمام ورزیدند. آن‌ها در یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان به‌این نتیجه رسیدند که معلمان، تصاویر بکار رفته در کتاب‌ها را با اهداف آموزشی مرتبط می‌دانند. آن‌ها همچنین عقیده داشتند که استفاده از تصاویر متناسب با فرهنگ و دین به‌فرازند تدریس آن‌ها کمک می‌کند. از طرفی دیگر، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، چنین نظر مثبتی را نسبت به تصاویر بکار رفته نداشتند. در پژوهش دیگری که تحریریان و صدری (۲۰۱۳) انجام دادند، تصاویر کتاب‌های دوره دبیرستان در نظام آموزشی پیشین به‌طور جامع با استفاده از مدل دستور تصویری کرس و ون لیون (۲۰۰۶) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که تصاویر به‌طور کامل در خدمت زبان‌آموزی بکار گرفته نشده بودند که مربوط به مشکلات موجود در ویژگی‌های بازنمایی و هم‌کنشی<sup>۲</sup> انتقال مفاهیم بود. با این حال، مجموعه جدید کتاب‌های انگلیسی متوسطه اول در ایران مورد مطالعه اندکی قرار گرفته‌اند و در این میان، تأثیر به‌کارگیری تصاویر این کتاب‌ها در روند رشد ادراکی زبان‌آموزان می‌تواند زمینه‌ای نو در گستره یادگیری زبان انگلیسی باشد که نیاز به‌بررسی و توجه دارد. به‌همین منظور، پژوهش پیش رو در پی یافتن پاسخ برای پرسش‌های زیر است:

۱. ویژگی‌های بازنمایی بکار رفته در تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه چیست؟

۲. آیا در ساختار تصاویر بکار رفته در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه، روند تغییر بازنمایی دیده می‌شود؟

1. Torres

2. Interactive Mode

۳. چگونه ساختارهای بازنمایی بکار رفته در این تصاویر به‌رشد ادراکی و انتقال دانش زبان‌آموزان ارتباط دارد؟

### ۳- چارچوب نظری تحقیق

هالیدی (۱۹۷۸) زبان را در ارتباط با فرایند آموزشی موردبررسی قرار داده است و در نظریه زبان‌شناسی نظام‌مند کارکردی خود، زبان را به‌عنوان نظامی معنی‌دار معرفی می‌کند. او کارکرد معانی را در سه بعد اندیشگانی<sup>۱</sup>، میان‌فردی<sup>۲</sup> و متنی<sup>۳</sup> توصیف می‌کند. معانی اندیشگانی، مربوط به وقایعی است که در جهان پیرامون ما رخ می‌دهند و چگونگی بیان تجربیات توسط افراد را در قالب کلمات توضیح می‌دهند. معانی میان‌فردی مربوط به شیوه‌های مختلف به‌کارگیری زبان در ارتباط کلامی میان گوینده و شنونده و چگونگی شکل‌گیری این ارتباط است. معانی متنی مربوط به چگونگی شکل‌گیری اجزای متنی در انتقال مفاهیم است و مربوط به بافت موقعیت می‌شود (آجایی، ۲۰۱۲).

کرس و ون لیون (۲۰۰۶) از مفهوم نظریه کارکردی ارائه شده توسط هالیدی (۱۹۹۶) برای توضیح نظریه نشانه‌شناسی اجتماعی<sup>۴</sup> خود استفاده کردند. آن‌ها «دستوری» برای طراحی تصویری ارائه می‌کنند که بر پایه یک انگاره اجتماعی است. آن‌ها بر این عقیده‌اند، همان‌گونه که دستور زبان به‌خواننده کمک می‌کند مفهوم جملات پیچیده را درک کند، دستور زبان طراحی تصویری نیز نقش مهمی در درک و فهم تصاویر دارد، چراکه این دستور زبان طرحواره منظم و پنهانی را که در ارائه تصاویر وجود دارد، آشکار می‌سازد (تحریریان و صدری، ۲۰۱۳). بنابراین، این ابزار است برای کمک به‌زبان‌آموز تا تصاویر را ارزیابی کرده و با اطلاعات موجود در آن‌ها ارتباط برقرار کرده و معنی موجود در آن‌ها را دریافت کند. کرس و ون لیون (۲۰۰۶) مفهوم بازنمایی هرگونه نمای نشانه‌شناسی را به‌عنوان جزء ارائه دهنده و رابطه آن با دنیای خارج از سامانه بازنمایی تعریف می‌کنند که مربوط به کارکرد اندیشگانی هالیدی می‌شود. مفهوم میان‌فردی نمای نشانه‌شناسی که با کارکرد بین‌فردی در ارتباط است، روابط اجتماعی میان پدیدآورنده، نگرنده و هدف ارائه شده را نشان می‌دهد. و در آخر معانی متنی نمای

1. Ideational
2. Interpersonal
3. Textual
4. Social Semiotic Theory

نشانه‌شناسی از طریق ساختارهای نگارشی آشکار می‌شوند که مربوط به کارکرد متنی‌اند. در این پژوهش به منظور ارزیابی فرایند انتقال مفاهیم به کمک تصاویر، از چارچوب مفهومی ارائه شده در نظریه نشانه‌شناسی اجتماعی کرس و ون لیون (۲۰۰۶) و ون لیون (۲۰۰۸) استفاده شد. برای بررسی ساختار تصاویر به کار رفته در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه، سه جزء نشان‌دهنده مفهوم بازنمایی مورد بررسی قرار گرفتند که شامل انواع فرایندها<sup>۱</sup>، شخصیت‌ها<sup>۲</sup> و محیط‌ها<sup>۳</sup> است (جدول شماره ۱). بر اساس انگاره کرس و ون لیون (۲۰۰۷) انواع فرایندها به دو گروه فرایندهای روایتی<sup>۴</sup> و مفهومی<sup>۵</sup> طبقه‌بندی می‌شوند. در فرایندهای روایتی شخصیت‌های تصاویر از منظر یک کنش یا یک رخداد ارائه می‌شوند (کرس و ون لیون ۲۰۰۶). در حالی که فرایندهای مفهومی همه چیز را از منظر بودن، معنی و مفهوم خاصی دادن، متعلق به طبقه خاصی بودن و یا داشتن ویژگی‌ها و اجزای خاص ارائه می‌دهند (جویت و اویاما<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱).

شخصیت‌ها از سه منظر مورد مطالعه قرار گرفتند: (۱) فردی یا گروهی<sup>۷</sup>، (۲) جزئی یا کلی<sup>۸</sup>، (۳) کارتونی یا عکس<sup>۹</sup>، دو منظر اول در طبقه‌بندی اجتماعی شخصیت‌های تصویری ون لیون (۲۰۰۸) ارائه شده‌اند و منظر سوم توسط کرس و ون لیون به عنوان زیر مجموعه<sup>۱۰</sup> وجه‌نمایی<sup>۱۱</sup> قرار دارد. با این حال، در این ارزیابی گنجانده شدند، چراکه گو و فنگ بر این باورند (۲۰۱۵) که بررسی گروه سوم از این جهت حائز اهمیت است که تغییرات رشدی را به‌طور واضح نشان می‌دهد.

محیط، آخرین جزء مفهوم بازنمایی تصاویر است که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت و شامل شرایطی است که شخصیت‌ها را به یک محیط خاص مرتبط می‌سازد (کرس و

- 
1. Process Types
  2. Participants
  3. Settings
  4. Narrative Processes
  5. Conceptual Processes
  6. Jewitt & Oyama
  7. Individual/Group
  8. Specific/Generic
  9. Cartoon/Photograph
  10. Modality

ون لیون (۲۰۰۶). این محیط‌ها شامل محیط‌های بومی<sup>۱</sup> و غیر بومی‌اند. از آنجایی که مخاطبان این کتاب‌ها زبان‌آموزان ایرانی‌اند، انواع فرایندهایی که در محیط کشور ایران رخ می‌دهند بومی و محیط‌های خارج از آن غیر بومی در نظر گرفته شدند. بنابراین بر اساس این طبقه‌بندی، مفاهیم بازنمایی تصاویر از منظر رشد شناسی مورد ارزیابی قرار گرفتند.

جدول شماره ۱. اجزای مفهوم بازنمایی تصاویر در کتاب‌های درسی (ارائه شده توسط گو و فنگ،

۲۰۱۵؛ برگرفته از کرس و ون لیون، ۲۰۰۶؛ ون لیون، ۲۰۰۸)

زیرمجموعه		مجموعه	حالت
کنشی	روایتی	فرایند	بازنمایی
واکنشی			
گفتگویی			
ذهنی			
تبدیلی	مفهومی		
طبقه بندی			
تحلیلی			
نمادین	کلی/جزئی		
گروه/فرد			
کارتون/عکس			
منطقه ای	غیر بومی	محیط	
جهانی			
شهر	بومی		
جامعه			
مدرسه			
خانواده			

1. Local

2. Non-local



#### ۴- مواد و روش تحقیق

مواد درسی مورد مطالعه در این تحقیق شامل سه کتاب انگلیسی پایه هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه است که با عنوان مجموعه کتاب‌های *English for Schools* به ترتیب با عنوان‌های *Prospect 1, 2, 3* در سال‌های ۱۳۹۲، ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ برای اولین بار به چاپ رسید. به گفته مؤلفان این مجموعه با رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه مطرح در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران تهیه و تدوین شده است و تلاش بر این بوده است تا با بهره‌گیری از نقاط قوت روش ارتباطی، به مبانی فرهنگی و تنوع کشور نیز توجه شود.

کتاب پایه هفتم (*Prospect 1*) شامل ۸ درس است. بخش آغازین کتاب خوشامدگویی (*Welcome*) و بخش پایانی آن نیز واژنامه تصویری (*Photo Dictionary*) است. به گفته مؤلفان، در این کتاب به آموزش همزمان هر چهار مهارت ارتباطی (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) توجه شده و هیچ یک از این مهارت‌های چهارگانه به نفع دیگری کنار گذاشته نشده است. (گروه زبان‌های خارجی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری، ۱۳۹۲). کتاب پایه هشتم (*Prospect 2*) دارای هفت درس است که همانند کتاب پایه هفتم، هر درس پیرامون یک مضمون<sup>۱</sup> و یک یا چند کنش ارتباطی<sup>۲</sup> سازمان‌بندی و تألیف شده است. در این کتاب نیز مضامین درس‌ها از حیثه شخصی گزینه شده است، اما حوزه، گستره و تنوع موقعیت‌های آموزشی از سطح مورد نظر در کتاب پایه هفتم فراتر رفته و با افزایش سطح زبانی دانش‌آموزان، موقعیت‌ها و بافت‌های اجتماعی و زبانی پیشرفته‌تری در هر درس ارائه شده است. شایان ذکر است که در کتاب پایه هشتم هر چهار مهارت زبانی، هم‌زمان تأکید شده‌اند. کتاب پایه نهم (*Prospect 3*) دارای شش درس است که بر پایه همان اصول بکار رفته در کتاب پایه هشتم است. هر سه کتاب با یک بخش تصویری شروع می‌شوند و با واژنامه تصویری در انتهای کتاب به پایان می‌رسند.

در این پژوهش، از دو شیوه کمی (آمار توصیفی) و کیفی (تحلیل تصاویر) بر اساس چارچوب نشانه‌شناسی اجتماعی کرس و ون لیون (۲۰۰۶) باهدف پاسخ به پرسش‌های تحقیق استفاده شد. از آنجایی که تصاویر بخش واژنامه تصویری در آخر هر کتاب در بخش‌های مختلف کتاب دیده می‌شوند، در این پژوهش گنجانده نشدند. جدول شماره ۲ گزارشی از تعداد صفحات هر سه کتاب مورد مطالعه ارائه می‌دهد.

1. Theme  
2. Function

جدول شماره ۲. فراوانی و توزیع تصاویر سه کتاب دوره اول متوسطه

تعداد صفحات	تعداد تصاویر	کتاب
۲۴	۶۸	Prospect 1 (پایه هفتم)
۲۲	۷۵	Prospect 2 (پایه هشتم)
۶۲	۱۴۸	Prospect 3 (پایه نهم)
۲۹۱		مجموع تصاویر

#### ۵- یافته‌ها

ابعاد مختلف معانی بازنمایی تصاویر هر سه کتاب، براساس چارچوب ارائه شده توسط گو و فنگ (۲۰۱۵) که برگرفته از نظریه کرس و ون لیون (۲۰۰۶) است، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. ارزیابی کمی تصاویر نشان داد که در بیشتر تصاویر کتاب پایه هفتم فرایندهای روایتی (تقریباً ۴۷٪) و مفهومی (تقریباً ۵۷٪) هر دو به‌طور قابل ملاحظه‌ای ارائه شده‌اند. در تصاویر این کتاب شخصیت‌ها به دو صورت کلی (۶۳،۲۳٪) و فردی (۳۵،۳۰٪) به‌تصویر کشیده شده‌اند و تقریباً همه تصاویر (۱۰۰٪) این کتاب به‌صورت عکس‌های واقعی و در محیط‌های بومی کشور ایران‌اند. در کتاب پایه هشتم، بیشتر تصاویر (۶۹٪) به‌صورت فرایندهای مفهومی و شخصیت‌ها هم به‌صورت کلی و هم فردی نشان داده شده‌اند. این تصاویر همچنین محیط‌های بومی بیشتری را نشان می‌دهند (حدود ۱۴،۶۷٪). در این کتاب از تصاویر کارتونی اندکی استفاده شده است (۱،۰۴٪). در تصاویر کتاب پایه نهم فرایندهای روایتی بیشتر از فرایندهای مفهومی به‌چشم می‌خورند (حدود ۸۰٪) که بیشتر شامل فرایندهای کنشی می‌شود (۷۳،۶۵٪). تعداد تصاویر کلی و فردی در این کتاب نسبت به کتاب‌های پایه هفتم و هشتم بیشتر است (حدود ۶۲،۱۶٪ و ۴۹،۳۰٪ به‌ترتیب). تصاویر کارتونی نسبت به عکس‌های واقعی در این کتاب به‌طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر از دو کتاب دیگر است (۱۲،۸۳٪) و بیشتر تصاویر بومی‌اند (بیشتر از ۲۴،۳۲٪). ارزیابی کیفی داده‌ها نیز به توضیح بیشتر این نتایج کمک کرد. در ادامه، هر کدام از این جنبه‌ها به‌طور کامل بررسی می‌شوند.

#### ۵-۱- فرایند

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که تصاویر همراه با فرایند روایتی که کنش‌ها و حرکات انسان را نشان می‌دهند در سه کتاب به ترتیب افزایش یافته است. در حالی که تصاویر با

فرایندهای مفهومی که در آن‌ها اشیاء و انسان‌ها را معرفی می‌کنند، در کتاب پایه هشتم بیشتر از دو کتاب دیگر مشاهده می‌شوند (۱۶,۴۹٪). کتاب پایه نهم، از کمترین تصاویر با فرایندهای مفهومی در این مجموعه برخوردار است (۷,۵۶٪).

جدول شماره ۳. فراوانی و درصد هر فرایند

پایه نهم		پایه هشتم		پایه هفتم		کتاب	فرایند
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
۱۰۹	۷۳,۶۴	۳۴	۴۶,۶۷	۲۹	۴۲,۶۴	کنشی	فرایند روایتی
۳	۲,۰۲	۱	۰,۷۵	۳	۴,۴۱	واکنشی	
۵	۳,۳۷	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	گفتگویی	
۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	ذهنی	
۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۳	۴,۴۱	طبقه بندی	فرایند مفهومی
۲۲	۱۴,۸۶	۴۸	۶۴	۳۶	۵۲,۹۴	تحلیلی	
۳	۲,۰۲	۴	۵,۳۳	۰,۰۰	۰,۰۰	نمادین	

همانطور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، هر دو فرایند روایتی و مفهومی در تصاویر کتاب پایه هفتم قابل ملاحظه‌اند؛ اگر چه تعداد تصاویر با فرایند مفهومی اندکی بیشتر (حدود ۵۷٪) است. فرایندهای روایتی بکاررفته به طور عمده (۴۲,۶۴٪) شامل فرایند کنشی است؛ تعداد اندکی از تصاویر با فرایند واکنشی (۴,۴۱٪) نیز دیده می‌شود. همچنین، در بعضی از تصاویر بیشتر از یک فرایند را می‌توان شناسایی کرد. تصویر شماره ۱ هم از این دست است. در تصاویر کتاب پایه هشتم فرایندهای روایتی و مفهومی بیشتری نسبت به کتاب پایه هفتم دیده می‌شوند (به ترتیب ۴۶,۶۷٪ و ۶۹٪) که به ترتیب از نوع کنشی و تحلیلی‌اند. در کتاب پایه نهم بیشترین تعداد تصاویر فرایند روایتی دارند (حدود ۸۰٪) که بیشتر آن‌ها (۷۳,۶۴٪) از نوع کنشی‌اند.



تصویر شماره ۱. نمونه‌ای از فرایند کنشی روایتی و فرایند تبدیلی روایتی (کتاب پایه هفتم، ص ۱۰).

همچنین چگونگی به‌کارگیری فرایندهای ذکر شده در تصاویر این سه کتاب، تحلیل کیفی شدند. برای نمونه، تصویر شماره ۱ تصویر انتخاب شده از کتاب پایه هفتم است که در بخش مکالمه یکی از دروس همراه با متن مکالمه آمده است. در این تصویر سه دانش‌آموز در حال مکالمه‌اند. علی و پرهام در حال گفتگو درباره دانش‌آموز سوم به نام عرفان‌اند. پرهام، عرفان را به‌علی معرفی می‌کند، این دو نفر با یکدیگر آشنا شده و دست می‌دهند. این تصویر دو فرایند روایتی کنشی و تبدیلی را نشان می‌دهد. عمل پرهام که در حال گفتگو با علی است و همزمان به عرفان اشاره می‌کند نشان‌دهنده فرایند کنشی است. عرفان در ابتدا به‌عنوان شخص سوم است که هدف مکالمه دو شخص دیگر است و سپس با دست دادن به‌علی فرایند کنشی را به‌عنوان کنشگر نشان می‌دهد که به‌این حالت فرایند تبدیلی گفته می‌شود. بسیاری از تصاویر بکاررفته در کتاب پایه هفتم، که بیشترین در بخش مکالمه کتاب بکار برده شده‌اند، مشابه این تصویرند. در این کتاب تصاویر با فرایند مفهومی نیز استفاده شده‌اند که بیشتر در بخش خوشامدگویی و برای معرفی مفاهیم و یادگیری آن‌ها بکار گرفته شده‌اند.

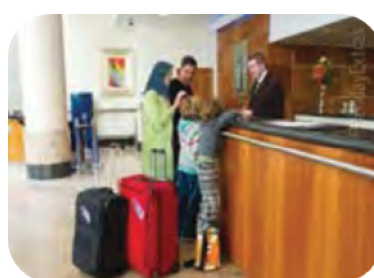
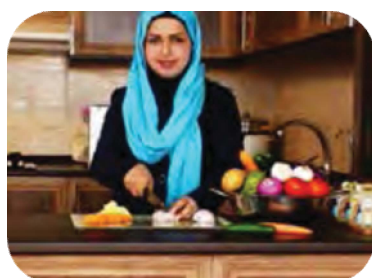
همان‌طور که در بخش تحلیل کمی داده‌ها اشاره شد، در کتاب پایه هشتم تعداد تصاویر با فرایند روایتی قابل ملاحظه است و مانند کتاب هفتم مربوط به بخش مکالمه‌اند؛ اما، تعداد تصاویر با فرایندهای مفهومی بیشتر است. در این کتاب بیشتر از فرایند مفهومی تحلیلی در انتخاب تصاویر استفاده شده است. برای مثال تصویر شماره ۲ مفهوم پل را به تصویر می‌کشد. بیشتر تصاویر بکاررفته در این کتاب از این نوع‌اند و به‌معرفی مفاهیم مختلف می‌پردازند. این

تصاویر به‌توصیف ویژگی‌های مفاهیم ارائه شده در قالب کلمات و عبارات کمک می‌کنند.



تصویر شماره ۲. نمونه‌ای از فرایند تحلیلی مفهومی (کتاب پایه هشتم، ص ۴۴).

در کتاب پایه نهم از جنبه‌های زیبایی شناختی و تصاویر بسیار بیشتری نسبت به دو کتاب دیگر استفاده شده است. در این کتاب فرایندهای روایتی بسیار چشمگیرتر از فرایندهای مفهومی‌اند. یک دلیل عمده می‌تواند این باشد که افزون بر بخش‌های مکالمه که همراه با تصاویر روایتی آمده‌اند، مفاهیم مختلف کنشی نیز به‌صورت روایتی به‌تصویر کشیده شده‌اند و مفاهیم کنشی بیشتری برای یادگیری گنجانده شده است (افعال مختلف نظیر ناهارپختن، دیدن آتش‌بازی و...). تعداد تصاویر مفهومی از دو کتاب قبلی کمتر است. تصاویر شماره ۳ و ۴ نمونه‌هایی از این دست فرایندهای روایتی‌اند که مفاهیم غذا پختن و وارد هتل شدن را در فرایندهای کنشی روایتی نشان می‌دهند.



تصاویر شماره ۳ و ۴. نمونه‌هایی از فرایندهای کنشی روایتی (کتاب پایه نهم، ص ۳۲ و ۵۲)

## ۲-۵- شخصیت

در این پژوهش چگونگی حضور شخصیت‌ها در تصاویر از جنبه‌های مختلف، بررسی شد. شخصیت‌ها به ترتیب به‌عنوان جزئی یا کلی، فردی یا گروهی و کارتونی یا عکس بررسی شدند. در تصاویر هر سه کتاب دوره اول متوسطه، حضور شخصیت‌ها بصورت کلی نسبت به حضور جزئی آن‌ها چشمگیرتر است. در مجموع، تعداد تصاویر با حضور جزئی در کتاب هشتم بیشتر از کتاب هفتم و در کتاب نهم بیشتر از هر دو کتاب دیگر است. جدول شماره ۴ تحلیل کمی تصاویر را از این منظر نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴. فراوانی و درصد شخصیت‌ها (کلی، جزئی)

کتاب	پایه هفتم		پایه هشتم		پایه نهم	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
کلی	۴۳	۶۳,۲۳	۴۳	۵۷,۳۳	۹۲	۶۲,۱۶
جزئی	۲۴	۳۵,۲۹	۳۲	۴۲,۶۶	۵۰	۳۳,۷۸

همان‌طور که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، تعداد تصاویر کلی در دو کتاب پایه هفتم و هشتم به یک اندازه است (۶۳,۲۳٪ و ۵۷,۳۳٪ به ترتیب)، اما تعداد آن‌ها در کتاب پایه نهم افزایش یافته است (۶۲,۱۶٪). تعداد تصاویر جزئی در سه کتاب هفتم (۳۵,۲۹٪)، هشتم (۴۲,۶۶٪) و نهم (۳۳,۷۸٪) به ترتیب افزایش یافته است. در مجموع تعداد تصاویر کلی در هر سه کتاب، بیشتر از تصاویر جزئی و خاص است.

همچنین، کلی و جزئی بودن تصاویر این سه کتاب تحلیل کیفی شدند. تصاویر شماره ۵ و ۶ که از کتاب پایه هشتم انتخاب شدند، نمونه‌هایی از حضور کلی شخصیت‌ها در تصاویرند. این دو تصویر به‌منظور آشنایی دیداری دانش‌آموزان با دو مفهوم آشپزی و سردرد بکار گرفته شده‌اند. یکی از ویژگی‌های این تصاویر این است که پشت صحنه آن‌ها حذف شده‌است؛ بنابراین می‌توان این تصاویر را در هر موقعیتی تصور کرد. با برداشتن تصویر زمینه، در واقع تنها مفاهیم کلی چون آشپزی و سردرد مورد توجه قرار می‌گیرند و افراد خاصی مد نظر نیستند. به گفته کرس و ون لیون (۲۰۰۶) تصاویری که بدون بافت موقعیتی ارائه می‌شوند، شخصیت‌ها

را بطور کلی نشان می‌دهند و به‌زمان و مکان خاصی مربوط نیستند. همچنین ماچین<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) بر این باور است که عدم ارائه بافت موقعیتی یکی از نشانه‌های بارز انتزاعی بودن است.



تصاویر شماره ۵ و ۶. نمونه‌هایی از شخصیت‌های کلی (کتاب پایه هشتم، صفحه‌های ۲۸ و ۳۵).

یکی دیگر از جنبه‌های مورد مطالعه، بررسی تصاویر از جهت فردی یا گروهی بودن حضور شخصیت‌ها است. در مجموع، نمود شخصیت‌ها به‌صورت فردی در هر سه کتاب پایه هفتم، هشتم، و نهم بیشتر از گروهی است. جدول شماره ۵ تحلیل کمی تصاویر از این منظر را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. فراوانی و درصد شخصیت‌ها (گروه، فرد)

پایه نهم		پایه هشتم		پایه هفتم		کتاب شخصیت
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۱۶	۱۰٫۸۱	۲	۲٫۶۶	۷	۱۰٫۲۹	گروه
۷۳	۴۹٫۳۲	۲۸	۳۵٫۸۹	۲۰	۲۹٫۴۱	فرد

همان گونه که در جدول شماره ۵ دیده می‌شود، کمترین تعداد تصاویر گروهی، مربوط به کتاب پایه هشتم است (۲٫۶۶٪) و بیشترین تعداد (۱۰٫۸۱٪)، مربوط به کتاب پایه نهم است. همچنین کتاب پایه هفتم کمترین تعداد (۲۹٫۴۱٪) و کتاب پایه نهم بیشترین تعداد تصاویر فردی (۴۹٫۳۲٪) را دارند.

ارزیابی کیفی شخصیت‌ها در تصاویر هر سه کتاب متوسطه اول از منظر فردی و گروهی نیز انجام شد. در تصویر شماره ۷ که از کتاب پایه هشتم انتخاب شده است شخصیت‌ها به صورت فردی به نمایش گذاشته شده‌اند. در این تصویر که به همراه بخش مکالمه اول درس آمده است، شایان، پسرعمویش سام را به معلمش معرفی می‌کند. سام در فرانسسه زندگی و به زبان فرانسوی نیز صحبت می‌کند. سپس معلم و سام مکالمه کوتاهی درباره ایران انجام می‌دهند. در این جا، شایان، سام و معلم به عنوان شخصیت‌های فردی نشان داده شده‌اند.



تصویر شماره ۷. نمونه‌ای از شخصیت‌ها به صورت فردی (کتاب پایه هشتم، ص ۱۲).

با این وجود، همان‌گونه که در بخش تحلیل کمی اشاره شد، تعداد تصاویری که شخصیت‌ها را به صورت گروهی نشان می‌دهند، در کتاب پایه نهم بیشتر از دو کتاب دیگر است. تصویر شماره ۸ نمونه‌ای از شخصیت‌ها است که به صورت گروهی در تصویر نشان داده شده‌اند. افراد درون تصویر گروهی از دانش‌آموزانند که در راه‌پیمایی شرکت دارند. در این تصویر حضور یک یا چند شخصیت خاص را نمی‌بینیم و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به تصویر کشیده نشده‌اند بلکه به عنوان گروهی از دانش‌آموزان دیده می‌شوند.





تصویر شماره ۸. نمونه‌ای از شخصیت‌ها به صورت گروهی ( کتاب پایه نهم، ص ۴۹).

در تصویری دیگر (تصویر شماره ۹) متن مکالمه مربوط به دو دانش‌آموز با نام‌های الهام و سارا است. آن‌ها درباره توانایی‌های فردی خود صحبت می‌کنند. سارا می‌گوید که در نقاشی استعداد دارد، در حالی که الهام عکاس خوبی است. این دو شخصیت به‌عنوان افرادی با ویژگی‌های خاص نشان داده شده‌اند و ویژگی‌های یک گروه را ندارند. تفاوت‌های فردی این دو دانش‌آموز به واسطه استعدادهای آن‌ها نشان داده شده‌است و بر ویژگی‌های فردی آنان تأکید شده‌است.



تصویر شماره ۹. نمونه‌ای از شخصیت‌هایی جزئی و خاص (کتاب پایه هشتم، ص ۲۶).

افزون بر این، شخصیت‌ها می‌توانند به صورت کارتونی یا عکس باشند. تصاویر بکار رفته در این مجموعه از این نقطه نظر نیز مورد تحلیل کمی و کیفی قرار گرفتند. تحلیل کمی تصاویر هر سه کتاب در جدول شماره ۶ شرح داده شده است.

جدول شماره ۶. فراوانی و درصد شخصیت‌ها (کارتونی، عکس)

پایه نهم		پایه هشتم		پایه هفتم		کتاب شخصیت
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۱۹	۶,۵۲	۳	۱,۰۳	۰,۰۰	۰,۰۰	کارتون
۲۷۲	۹۳,۴۷	۲۸۸	۹۸,۹۶	۲۹۱	۱۰۰	عکس

در کتاب پایه هفتم تقریباً هیچ تصویر کارتونی دیده نمی‌شود و در کتاب پایه هشتم تعداد اندکی از این دست وجود دارد. با این حال، در کتاب پایه نهم تا حدودی (۶,۵۲٪) به ارائه شخصیت‌های تصاویر به صورت کارتونی پرداخته شده است. در کتاب پایه هفتم همه تصاویر (۱۰۰٪) به صورت عکس واقعی‌اند. درصد بالایی از تصاویر کتاب‌های پایه هشتم (۹۸,۹۶٪) و نهم (۹۳,۴۷٪) از نوع تصاویر واقعی‌اند. تحلیل کیفی تصاویر از این جنبه نیز انجام شد. تصویر شماره ۱۰ نمونه‌ای از ارائه افراد به صورت کارتونی است. نمونه‌ای از عکس‌های واقعی را می‌توان در تصاویر شماره ۱ و ۲ مشاهده کرد.



تصویر شماره ۱۰. نمونه‌ای از شخصیت‌های کارتونی ارائه شده (کتاب پایه نهم، ص ۷۸).

### ۳-۵- محیط

موقعیت مکانی تصاویر در کتاب‌های دوره اول متوسطه بر اساس دو نوع موقعیت بومی و غیر بومی مورد تحلیل کمی و کیفی قرار گرفت. موقعیت‌های بومی شامل خانواده، مدرسه، جامعه و شهر و موقعیت‌های غیر بومی شامل موقعیت‌های منطقه‌ای و جهانی است. تحلیل کمی تصاویر نشان می‌دهد که بیشتر تصاویر در هر سه کتاب نشانگر موقعیت‌های بومی‌اند و تصاویر کمی موقعیت‌های غیر بومی را نشان می‌دهند. جدول شماره ۷ چگونگی توزیع تصاویر را از منظر محیط نشان می‌دهد.

جدول شماره ۷. فراوانی و درصد محیط‌ها

پایه نهم		پایه هشتم		پایه هفتم		کتاب محیط
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۱۰	۳,۴۳	۳	۱,۰۳	۳	۱,۰۳	خانواده
۱۵	۵,۱۵	۶	۲,۰۶	۱۴	۴,۸۱	مدرسه
۱۱	۳,۷۸	۲	۰,۶۸	۰,۰۰	۰,۰۰	جامعه
۳	۱,۰۳	۰,۰۰	۰,۰۰	۳	۱,۰۳	منطقه‌ای
۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	جهانی

همان‌طور که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد، در کتاب پایه هفتم تصاویر مدرسه که از نوع بومی‌اند، بیشتر از محیط‌های دیگر به چشم می‌خورند (۴,۸۱٪). در کتاب پایه هشتم نیز تصاویر مدرسه به نسبت دیگر محیط‌ها بیشتر است (۲,۰۶٪)؛ اگر چه نسبت به کتاب پایه هفتم کمتر است. در کتاب پایه نهم نیز تصاویر مدرسه از محیط‌های دیگر بیشتر به چشم می‌خورد (۵,۱۵٪). در این کتاب تصاویر در محیط‌های خانواده (۳,۴۳٪) و جامعه (۳,۷۸٪) بیشتر از دو کتاب دیگر بکار رفته است. تصاویر غیر بومی به صورت منطقه‌ای به یک میزان در کتاب‌های پایه هفتم و نهم (۱,۰۳٪) وجود دارد و هیچ تصویری که محیط جهانی را نشان دهد، در هیچ یک از کتاب‌ها دیده نشد.

در این پژوهش به تحلیل کیفی تصاویر از منظر محیطی نیز پرداخته شد. تصویر شماره ۱۱ از کتاب پایه نهم موقعیتی را نشان می‌دهد که در آن فرزندان در حال بازی فکریند و پدر و

مادر نیز به تماشای آن‌ها نشسته‌اند. پس زمینه تصویر شامل مبلمان و میز است که موقعیت یک منزل را تداعی می‌کند. این موقعیت و محیط نشان‌دهنده یک محیط خانوادگی است. محیط خانواده در کتاب‌های پایه هفتم و هشتم کمتر از پایه نهم به تصویر کشیده‌است. در مجموع به محیط خانواده در تصاویر توجه قابل ملاحظه‌ای نشده‌است (جدول شماره ۷).



تصویر شماره ۱۱. نمونه‌ای از محیط خانواده (کتاب پایه نهم، ص ۸۹).

در تصویر شماره ۱۲ کلاس درس را می‌بینیم که در آن معلم مشغول تدریس است. دانش‌آموزان لباس‌های فرم مدرسه را به تن دارند و دیوارهای کلاس با روزنامه دیواری و کارهای مختلف دانش‌آموزان پوشیده شده‌است که نشان‌دهنده محیط مدرسه است. همان‌طور که تحلیل کمی نیز نشان داد؛ بیشتر تصاویر پایه هفتم و نهم در محیط مدرسه‌اند. همچنین، بیشتر تصاویر بخش‌های مکالمه، در محیط مدرسه رخ می‌دهند.



تصویر شماره ۱۲. نمونه‌ای از محیط مدرسه (کتاب پایه نهم ص ۳۴).

محیط دیگری که مورد ارزیابی قرار گرفته است، محیط جامعه است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند سرگرمی‌ها و علائق خود را به اشتراک بگذارند. برای نمونه، تصویر شماره ۱۳ گروهی از افراد را نشان می‌دهد که به تماشای آتش‌بازی مشغول‌اند. محیط این تصویر به عنوان اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که در آن افراد قادرند علایق خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند. (گو و فنگ، ۲۰۱۵). در کتاب پایه هفتم تصویری با محیط اجتماعی دیده نمی‌شود. در پایه هشتم نیز تنها دو تصویر این محیط را بازتابنده‌اند. اما در کتاب پایه نهم تاحدودی از این تصاویر استفاده شده است (جدول شماره ۷).

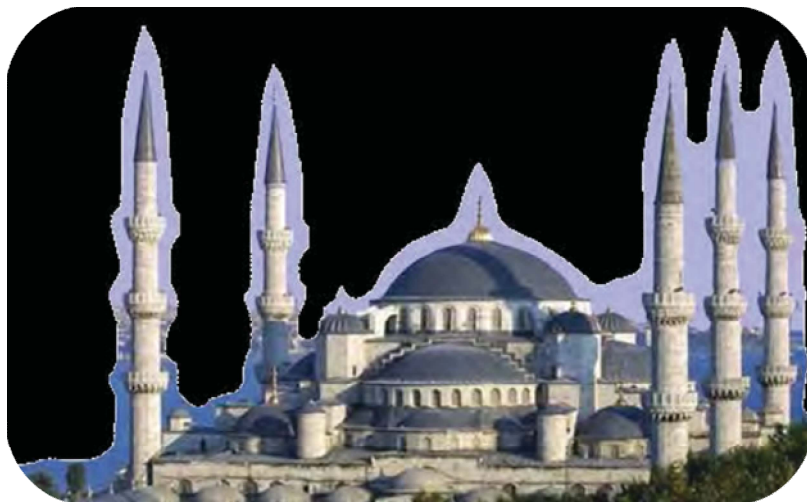


تصویر شماره ۱۳. نمونه‌ای از محیط اجتماعی (کتاب پایه نهم، ص ۵۳).

در تصویر شماره ۱۴ باغ‌چهل‌ستون که یکی از جاذبه‌های گردشگری شهر اصفهان است، به تصویر کشیده شده است که موقعیت شهری نامیده می‌شود. در هر سه کتاب به‌نمایش تصاویر شهری توجه شده است؛ به‌ویژه در کتاب پایه هشتم، این بعد از ارائه محیط در تصاویر بسیار دیده می‌شود. مناطق غیر بومی در تعدادی از تصاویر بررسی شده نیز دیده می‌شود. دانش‌آموزان با این تصاویر آشنایی کمتری دارند. تصاویر غیر بومی شامل محیط‌های غیرمنطقه‌ای و جهانی‌اند. همان‌طور که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد، تعداد اندکی از تصاویر با محیط منطقه‌ای در کتاب‌های پایه هفتم و نهم به تصویر کشیده شده‌اند. برای نمونه، در تصویر شماره ۱۵ یک بنای معروف تاریخی در ترکیه را نشان می‌دهد که مثالی از تصاویر منطقه‌ای غیر بومی است. تصاویری با محیط جهانی که بتوان آن را بدون در نظر گرفتن محیط به‌مسائل جهانی ربط داد، تقریباً در هیچ یک از کتاب‌ها دیده نمی‌شود.



تصویر شماره ۱۴. نمونه‌ای از محیط بومی (کتاب پایه هشتم، ص ۴۲).



تصویر شماره ۱۵. نمونه‌ای از محیط منطقه ای (کتاب پایه نهم، ص ۵۷).

#### ۶- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تغییر نگرش مؤلفان کتاب‌های انگلیسی در آموزش و پرورش و اتخاذ رویکرد ارتباطی به مقوله آموزش زبان و استفاده از ابزار چند نمایی نظیر تصاویر، فایل‌های صوتی و غیره، بدیهی است که توجه به چگونگی تأثیرگذاری این ابزارها نیز حائز اهمیت خواهد بود. از این رو، از طریق شناساندن ابزاری برای توصیف و ارزیابی ساختارهای چندنمایی بکار رفته در کتاب‌های درسی می‌توان به دانش‌آموزان، معلمان و مؤلفان مواد درسی در زمینه آموزش زبان کمک کرد تا در انتقال مفاهیم آموزشی چند نمایی آشکار و تساوای در آموزش گام بردارند (کالو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ کوپ و کالانتسیز<sup>۲</sup> ۲۰۰۰). در این پژوهش، ویژگی‌های بازنمایی تصاویر بکار رفته در کتاب‌های دوره اول متوسطه بررسی شد. تجزیه و تحلیل کیفی و کمی تصاویر این مجموعه کتاب‌ها می‌تواند ویژگی‌های رشد‌شناسی نهفته در این تصاویر را آشکار سازد. ماتیسن<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) هشت زمینه اصلی فعالیت را ارائه می‌دهد که شامل شرح دادن<sup>۴</sup>

1. Callow
2. Cope & Kalantzis
3. Matthiessen
4. Expounding



طبقه‌بندی کلی یک پدیده)، گزارش<sup>۱</sup> (مثال‌های مشخصی از یک پدیده، که معمولاً شامل حوادث به ترتیب زمان رویداد است)، بازسازی<sup>۲</sup> (جنبه‌ای از تجربه یا رویداد بطور تخیلی)، به اشتراک گذاشتن<sup>۳</sup> (ارزش‌های فردی و تجربیات)، انجام دادن<sup>۴</sup> (همکاری در یا هدایت رفتارهای اجتماعی)، قادر ساختن<sup>۵</sup> (به‌طور معمول یک دوره فعالیت)، پیشنهاد<sup>۶</sup> (یک دوره فعالیت یا یک محصول)، کاوش<sup>۷</sup> (تعیین ارزش اجتماعی برای محصولات یا تبادل نظر درباره ایده‌ها) می‌باشند.

از دیدگاه فرایندهای اجتماعی- نشانه‌شناسی رشد، متون چند نمایی از کنش (انجام دادن)، اشتراک‌گذاری و بازسازی در سطوح ابتدایی به تدریج به سمت گزارش، تشریح، کاوش و پیشنهاد در سطوح بالاتر آموزشی پیش می‌روند (گو و فنگ، ۲۰۱۵). از این رو، این روند رشدی همگام با انواع فرایند تصاویر می‌تواند در شکل‌گیری دانش زبان‌آموزان تأثیرگذار باشد. بدین جهت، این پژوهش به بررسی ویژگی‌های بازنمایی موجود در تصاویر مجموعه کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه و چگونگی تأثیر به‌کارگیری آن‌ها در رشد ادراکی دانش‌آموزان پرداخت. در پاسخ به پرسش‌های تحقیق، ارزیابی بازنمایی تصاویر از سه منظر فرایند، شخصیت و محیط صورت گرفت. بررسی فرایندهای به‌کارگرفته‌شده در تصاویر پایه هفتم و هشتم نشان داد که این تصاویر رخدادهای بین فردی و روایتی زیادی را به‌تصویر می‌کشند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند در باره رخدادهای اطلاعات کسب کنند و تأمل کنند. با این وجود، دانش‌آموزان با تصاویر مفهومی زیادی روبرو می‌شوند که به آن‌ها کمک می‌کند تا ویژگی‌های افراد، حیوانات و اشیاء را بیاموزند. بخش اعظم فرایندهای مفهومی ارائه شده در این تصاویر از نوع تحلیلی اند و تصاویر مربوط به فرایندهایی نظیر مفهوم طبقه‌بندی و نمادین به‌ندرت در تصاویر پایه هفتم و هشتم دیده می‌شوند.

نکته قابل ذکر دیگر این است که تصاویر روایتی در کتاب پایه نهم بیشتر از دو کتاب دیگر است و تنها در این کتاب می‌توان فرایند روایتی گفتگویی را دید. در حالی که از نظر رشد

- 
1. Reporting
  2. Recreating
  3. Sharing
  4. Doing
  5. Enabling
  6. Recommending
  7. Exploring



ادراکی انتظار می‌رود در سال اول دوره متوسطه، تصاویر روایتی همراه با بالن‌های گفتگویی دیده شوند. گو و فنگ (۲۰۱۵) اظهار می‌دارند که تصاویر زمانی به‌سوی رشد ادراکی دانش‌آموزان قرار می‌گیرند که از فرایند روایتی در مراحل ابتدایی آموزشی به‌سوی فرایندهای مفهومی پیش روند در حالی که تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر نشان داد که این تطابق در تصاویر ارزیابی شده وجود ندارد و روند مشخصی در طول این سه سال تحصیلی برای ارائه مفاهیم توسط تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه وجود ندارد. به‌عبارتی دیگر، هیچ پیشرفتی از فرایندهای روایتی که کنش‌ها و حرکت انسان در سطح ابتدایی آموزش را نشان می‌دهد به‌سمت فرایندهای مفهومی که اشیاء، انسان و حیوانات را در سطوح بالاتر آموزشی به‌تصویر می‌کشند، مشاهده نشد. در حقیقت، تصاویر روایتی در طول این سه سال تحصیلی افزایش یافته‌اند و کمتر به‌تصاویر مفهومی پرداخته شده‌است. افزون بر این، ارائه فرایندهای مفهومی نیز از نظم خاصی برخوردار نیست. این بدین معنی است که حتی در سطح بالاتر آموزشی نیز تصاویر کتاب آن‌چه را که اتفاق می‌افتد، روایت می‌کند و یا به‌اشتراک می‌گذارد و ویژگی‌هایی نظیر گزارش، تشریح و کاوش ویژگی‌های اشیاء، انسان و حیوانات را که مربوط به فرایندهای مفهومی می‌شود، کمتر ارائه می‌کنند.

در نتیجه می‌توان اینگونه برداشت کرد که فرایند رشدی تصاویر این سه کتاب، در طول زمان با فرایند رشد ادراکی و ذهنی دانش‌آموزان کمتر هماهنگی دارد. همان‌گونه که گو و فنگ (۲۰۱۵) تأکید می‌کنند، تغییرات شکل‌گیری دانش در مقاطع ابتدایی مدرسه توسط مشاهدات عینی و ملموس در تصاویر صورت می‌گیرد که در آن دانش روزمره و عمومی آموخته می‌شود. در حالی که با ارائه تصاویر انتزاعی و شناخت آن‌ها، دانش‌آموزان با دانش آموزشی و تخصصی آشنا می‌شوند. با این وجود، بنابر نتایج ارزیابی تصاویر این سه کتاب تغییر گسترده دانش از مشاهدات آشکار و معمولی در سطح ابتدایی به‌سمت شناخت مفاهیم انتزاعی و غیر معمول در سطوح بالاتر آموزشی به‌طور مشهودی دیده نمی‌شود.

چگونگی ارائه شخصیت‌ها و تغییر در فرایند رشدی آن‌ها در این مجموعه نیز مورد ارزیابی قرار گرفت. از منظر رشدشناسی، توقع می‌رود که دانش‌آموزان به‌تدریج از شناخت ویژگی‌های فردی به‌سمت یادگیری ویژگی‌های کلی شخصیت‌ها پیش روند. شخصیت‌ها در سطوح ابتدایی باید به‌صورت جزئی، فردی و کارتونی نشان داده‌شوند و در سطوح بالاتر به‌صورت کلی، گروهی و تصاویر واقعی ارائه شوند (گو و فنگ، ۲۰۱۵). با این وجود، در تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه در این روند رشدی دیده نمی‌شود. و روند

ثابتی در ارائه شخصیت‌ها وجود ندارد. در سطح ابتدایی افراد را بیشتر به صورت کلی و در سطوح بالاتر بیشتر به صورت فردی می‌بینیم. هیچ تصویر کارتونی در کتاب هفتم دیده نمی‌شود و همه تصاویر واقعی‌اند. در کتاب هشتم نیز تقریباً به همین منوال است و تعداد انگشت شماری از تصاویر کارتونی دیده می‌شود. در حالی که در کتاب نهم، حضور این تصاویر قابل توجه است که روندی مخالف رشد ذهنی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. این امر نشانگر عدم توجه به این بعد از فرایند رشدی ارائه تصاویر می‌باشد. چراکه انتظار می‌رود در سطوح پایین‌تر با تصاویر کارتونی و در سطوح بالاتر با تصاویر واقعی مواجه شوند.

تصاویر گروهی، این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهند تا بجای بررسی تفاوت‌های فردی به دنبال یافتن شباهت‌های افراد در یک گروه باشند. (گو و فنگ، ۲۰۱۵). اگر چه در کتاب نهم تعدادی از این تصاویر گروهی دیده می‌شود، ولی در مجموع با توجه به تحلیل داده‌ها در این مجموعه از کتاب‌ها، توجهی به این جنبه از ارائه تصاویر نشده است. به اعتقاد گو و فنگ (۲۰۱۵)، انتظار می‌رود که روند پیشرفت علمی دانش‌آموزان از شناخت ویژگی‌های آشکار فردی به سوی شناخت شباهت‌های انتزاعی و کلی افراد یک گروه پیش رود که در عمل در انتخاب تصاویر این سه کتاب چنین روند رشدی ملاحظه نمی‌شود.

افزون بر این، تصاویر از منظر محیطی نیز مورد بررسی قرار گرفتند. محیط تصاویر زمانی به کمک روند رشدی و شناخت دانش‌آموزان می‌آید که در سطوح ابتدایی به صورت محیط‌های بومی نشان داده شوند و در سطوح بالاتر تحصیلی، به صورت محیط‌های منطقه‌ای و جهانی ارائه شوند (گو و فنگ، ۲۰۱۵). در بررسی محیط، تصاویر انتخاب شده در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه تغییر رشدی از موقعیت‌های بومی به موقعیت‌های غیر بومی در تصاویر بکار رفته دیده نشد؛ در حقیقت روند رشدی مشخصی دیده نمی‌شود و تصاویر بومی در هر سه پایه تحصیلی به صورت گسترده‌تری نشان داده شده‌اند. بطور کلی تقریباً هیچ تصویری با ارائه یک محیط جهانی برای انتقال مفاهیم یا مشکلی جهانی در این سه کتاب به چشم نمی‌خورد. تعداد تصاویری که محیط‌هایی از مناطق مختلف دنیا را نشان می‌دهد، نیز بسیار انگشت شمار است؛ شاید بتوان آن را به دلیل رویکرد بومی مؤلفان این مجموعه کتاب‌ها در انتخاب تصاویر دانست.

تصاویر نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری دانش زبان‌آموزان در طول سال‌های تحصیلی دارند و بررسی چگونگی ارائه تصاویر با توجه به فرآیند رشد ذهنی دانش‌آموزان در قالب چارچوب نشانه‌سازی-اجتماعی می‌تواند کمک شایانی در به‌کارگیری ابزار چند نمایی در

برنامه درسی و پیشرفت علمی دانش‌آموزان باشد. بررسی رابطه میان دگرگونی‌های رشدی دانش‌آموزان و گونه‌هایی که در این نوشتار به آن‌ها پرداخته شده‌است، می‌تواند راهنمایی برای مؤلفان این مجموعه کتاب‌ها باشد تا در انتخاب تصاویر، این جنبه از تأثیرگذاری تصاویر را در نظر بگیرند. به‌طور خلاصه، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تصاویر در هر سه کتاب زبان انگلیسی دوره اول متوسطه نمی‌توانند میان روند رشدی ذهنی دانش‌آموزان و جنبه‌های مفهوم بازنمایی تطابق الگویی خاصی را ارائه دهند و به‌نظر می‌رسد جنبه‌ها بر اساس توانایی‌های ذهنی و نوع تجربیات دانش‌آموزان دیده نشده و ملاحظه کافی مد نظر گرفته نشده است.

افزون بر این، بررسی تصاویر از منظر رشدشناسی به‌دست‌اندرکاران کتاب‌های آموزشی کشور کمک می‌کند تا تأثیر ابزار چندنمایی در یادگیری زبان خارجی را مد نظر قرار دهند و در هدفمند کردن این ابزار در خدمت انتقال مطالب درسی اهتمام بورزند. بر اساس این پژوهش، با تنظیم و انتخاب تصاویر مناسب بر اساس فرایند رشدی دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی می‌توان به تسریع آموزش و یادگیری زبان کمک کرد. در پایان باید تأکید کرد که نوشتار حاضر به بررسی انواع گونه‌ها در نظام نشانه‌شناسی تصاویر پرداخت و تنها بعد بازنمایی تصاویر موردتوجه قرار گرفت. در پژوهش‌های آتی، محققان می‌توانند به بررسی ابعاد دیگری نظیر بعد تعاملی و ترکیبی بپردازند و در جهت بهبود نظام آموزشی کشور در زمینه آموزش زبان دوم گام مؤثر بردارند.

#### ۷- منابع

بحرینی، ن. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. راهبرد فرهنگ، ۲۲، ۱۸۲-۱۶۳.

رضوانی، ر.، و حق‌شناس، ب. (۱۳۹۳). ۷ ارزیابی هم‌ترازی کتاب‌های کارشناسی زبان انگلیسی تخصصی رشته‌های علوم انسانی انتشارات سمت و استانداردهای آموزشی مربوطه براساس اهداف آموزشی اندرسون و کرات‌ول. فصل‌نامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴، ۱۱۰-۹۵.

رضی، الف.، (۱۳۸۸). شاخص ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی. سخن سمت، ۲۱، ۳۰-۲۱.  
روحانی، ع.، و اکبرپور، س. (۱۳۹۳). نمود جنسیت در کتاب American English File. فصلنامه مطالعات

زبان و ترجمه، ۲، ۱۰۷-۱۳۱.

نیک نفس، س.، و علی آبادی، خ. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی. *مجله جهانی رسانه*، ۲(۱۶)، ۱۵۰-۱۲۴.

Ajaye, L. (2013). How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. *TESOL Journal*, 3, 16-35.

Alimorad, Z. (2014). Examining identity options in native and nonnative produced textbooks taught in Iran: A Critical textbook evaluation. *RALS*, 5(2), 95-112.

Bezemer, J., & Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Design for Learning*, 3, 10-29.

Callow, J. (2006). Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 7-23.

Christie, F. (2010). The ontogenesis of writing in childhood and adolescence. In D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language, and literacy teaching* (pp. 146-158). London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, Victoria: Macmillan Publishers Australia.

Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual meaning: A social semiotic approach. In T. van Leeuwen, & C. Jewitt (Eds.), *A handbook of visual analysis* (pp. 134-156). London: SAGE Publications.

Kasmaiezhadfar, S., & Pourrajab, M. (2015). Effects of pictures in textbooks on students' creativity. *Multi Disciplinary Edu Global Quest (Quarterly)*, 4(2), 83-96.

Kern, R. (2008). *Literacy, technology, and language learning: Where we've been and where we're headed*. Retrieved May 2016 from World Wide Web: [php.csUMB.edu/wlc/ojs/index.php/ds/article/viewArticle/25](http://php.csUMB.edu/wlc/ojs/index.php/ds/article/viewArticle/25)

Kia-Ahmadi, E., & Arabmofrad, A. (2015). An analysis of first grade junior high schools' English textbooks in the light of multiple intelligence theory: The comparison between newly published "Prospect 1" and the old one "Right Path to English 2". *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 4(2), 111-120.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.

Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language*. London: Oxford University Press.

- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan, & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 339-376). London: Longman (reprinted in J. J. Webster (Eds.), *The collected works of M.A.K. Halliday: Vol. 9. Language and education* (pp. 97-132). London: Continuum.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Ericson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual image to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Guo, N. S. (2015). *The ontogenesis of multiliteracy scaffolding in textbooks: Multimodal analysis of English language teaching textbooks of different grades*. Unpublished doctoral dissertation, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong.
- Guo, N. S., & Feng, D. (2015). Infusing multiliteracies into English language curriculum: The visual construction of knowledge in English textbooks from an ontogenetic perspective. *Linguistics and Education*, 31, 115-129.
- Guo, N. S. (2015). Infusing multiliteracies into English language curriculum: The visual construction of knowledge in English textbooks from an ontogenetic perspective. *Linguistics and Education*, 31, 115-129.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315- 328.
- Machin, D. (2004). Building the world's visual language: The increasing global importance of image banks in corporate media. *Visual Communication*, 3, 316-336.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Applicable discourse analysis. In Y. Fang, & J. J. Webster (Eds.), *Developing systemic functional linguistics: Theory and application* (pp. 138-208). London: Continuum.
- Moghtadi, L. (2013). Visual elements used in Iran EFL high school textbooks. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*. 1(1), 45-56.
- Moghtadi, L. (2014). Iranian High school EFL Textbooks: Why they should be modified. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(2), 53-69.
- Nooreen N., & Arshad, A. A. (2010). Examining the importance of EST and ESL textbooks and materials: Objectives, content, and form. Retrieved January 2016 from: World Wide Web: [http://www.esp-world.info/Articles\\_9/textbooks.htm](http://www.esp-world.info/Articles_9/textbooks.htm)
- Nordensvärd, E. (2010). Multimodality: *An EFL textbook comparison using multimodal discourse analysis*. Retrieved February 2016 from World Wide Web: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:395278/FULLTEXT01.pdf>
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roohani, A., & Saeidfar, A. (2013). A critical evaluation of visual elements in Iranian junior high school English textbooks. *Journal of Faculty of Letter and Humanities*, 8(28), 80-96.

- Tomlinson, B. (Ed.). (1996). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.) (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Torres, G. (2015). 'Reading' world link: A visual social semiotic analysis of an EFL textbook. *International Journal of English Language Education*, 3, 239-253.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.