

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی هفتم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۶
صفحه‌های ۱۶۷-۱۸۸

بررسی ارتباط میان میزان استفاده‌ی اساتید زبان انگلیسی از عناصر مختلف نگاره‌نویسی در طراحی سؤالات امتحانی، عملکرد دانشجویان در امتحانات و ارزشیابی آن‌ها از عملکرد اساتید

محمد صابر خاقانی نژاد*
راحله مودت**
دانشگاه شیراز

چکیده

تردیدی نیست که جوامع امروز جوامعی چندسواد و چندوجهی‌اند. بنابراین آگاهی مدرسان از وجوه مختلف معنا و به‌کارگیری آن‌ها هم در امر آموزش و هم در زمینه‌ی آزمون‌سازی می‌تواند نقش مؤثری را در یادگیری بهتر دانشجویان و بهبود عملکرد آنان ایفا کند. هدف این پژوهش بررسی رابطه بین میزان استفاده‌ی اساتید زبان انگلیسی از عناصر مختلف نگاره‌نویسی در طراحی نمونه سؤالات امتحانی و عملکرد دانشجویان در امتحانات و ارزشیابی آنان از عملکرد اساتید با استفاده از چهارچوب نظری نگاره‌نویسی سرافینی و کلاسمین (۲۰۱۲) می‌باشد. در انجام پژوهش حاضر از روش چندروشی کمی استفاده شد. ابتدا در مطالعه اول با بهره‌مندی از روش تحلیل محتوای کمی، تعداد ۳۰ نمونه سؤال امتحانی طراحی و تایپ‌شده توسط پنج تن از اساتید بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز از لحاظ میزان و چگونگی استفاده از عناصر نگاره‌نویسی ضخامت قلم، رنگ قلم، اندازه‌ی قلم، شیب قلم/حروف، چهارچوب به‌کارگرفته شده در ارائه‌ی اجزای متن، رسمیت قلم و تزئینات نگارشی قلم بررسی شد. سپس، در مطالعه دوم؛ با روش توصیفی-همبستگی رابطه بین میزان استفاده اساتید از عناصر مختلف نگاره‌نویسی در طراحی سؤالات امتحانی، عملکرد دانشجویان در امتحانات و ارزشیابی آن‌ها از عملکرد اساتید، بررسی گردید. بر اساس نتایج، برخی عناصر نگاره‌نویسی به‌کاررفته در تمامی نمونه سؤالات در جایگاه مناسب مورد استفاده قرار نگرفته بودند. علاوه بر آن، به نظر می‌رسید که چهارچوب‌های خاص نگارشی پذیرفته‌شده در حوزه‌های پژوهشی، مانند ای‌پی‌ای، بر نحوه‌ی نگارش و طراحی سؤالات و در واقع، بر نحوه‌ی انتخاب عناصر مختلف نگاره‌نویسی تأثیر گذاشته بود. به طور کلی، میزان و چگونگی به‌کارگیری عناصر مختلف نگاره‌نویسی در سؤالات امتحانی با عملکرد دانشجویان در امتحانات و حتی ارزشیابی آن‌ها از اساتید خود رابطه معنادار دارد.

واژه‌های کلیدی: نشانه شناسی، عناصر نگاره‌نویسی، ارزشیابی از اساتید، برگه‌های امتحانی

* استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز. mshaghani@shirazu.ac.ir

** دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز، نویسنده مسؤل، s.rmavadat@rose.shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۴/۲۵

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۶/۰۳/۰۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۱/۰۵

مقدمه

مطالعات نشان داده است که معانی در تصاویر و زبان نوشتاری به صورت هم‌زمان با یکدیگر تعامل دارند، مکمل یکدیگرند و بدین شیوه فهم متن را آسان می‌نمایند (دالای و آنس‌ورث^۱، ۲۰۱۱؛ ون لیوون^۲، ۲۰۰۶). شاید به همین دلیل باشد که منابع بصری به عنوان ابزاری برای یادگیری بهتر در امر آموزش و تصاویر به عنوان اصلی‌ترین ابزار در آموزش دروسی همچون علوم، جغرافی و تکنولوژی اطلاعات به کار می‌روند (کرس و ون لیوون^۳، ۱۹۹۶؛ رکنی و کریمی، ۲۰۱۳). استفاده از منابع بصری و تصاویر در امر آموزش پیشینه‌ای بس دور و دراز دارد. به عنوان مثال، تصویرگری عامل مهمی در اشاعه‌ی آیین مانوی در ایران باستان بوده است. بدین صورت که نگارش آیین مانوی اغلب بر روی پوست‌های براق و تذهیب‌کاری انجام می‌شد (ضمیری، ۱۳۷۱). متون علمی به‌جامانده از متفکران بزرگی همچون لئوناردو داوینچی نیز پر از تصویر و نشانه و تداعی‌هایی است که باعث می‌شوند متن، زنده و متحرک به نظر بیاید (داودی، ۱۳۸۹). بنابراین می‌توان گفت که ابزار و وجوه^۴ معناسازی نقشی مهم در انتقال و بیان موضوع دارند؛ چراکه هر وجه ارتباطی دارای ویژگی‌های منحصربه‌فردی است که این ویژگی‌ها بار هستی/معرفت‌شناختی منحصربه‌فردی را دامن می‌زنند (کبگانی و صحراگرد، ۱۳۹۲). با در نظر گرفتن آنچه تاکنون گفته شد، باید گفت که بررسی وجوه مختلف ارتباطی و اثرات آن موضوعاتی مهم در حیطه‌ی دانش نشانه‌شناسی^۵ قلمداد می‌شود.

بنا بر تعریف، نشانه‌شناسی نظریه‌ی نشانه‌ها (ریچاردز و اشمیت^۶، ۱۹۸۵) و درواقع علمی است در رابطه با نشانه‌ها، نشانه‌هایی که به عقیده‌ی بسیاری از اندیشمندان قرن بیستم، زبان تنها بخشی از آن به شمار می‌رود. بنابراین، کلمات و تکواژها نشانه و همچنین چراغ راهنما و به طور کلی همه‌ی چیزهایی که معنادارند، می‌توانند به عنوان نشانه محسوب گردند (ماتیزو^۷، ۱۹۹۷).

در رابطه با وجوه، باید گفت که آن‌ها عناصر معناسازی هستند که در بافت‌های گوناگون به کار می‌روند و همان‌طور که کرس و ون لیوون (۲۰۰۱) اظهار داشته‌اند منابع نشانه‌شناسی‌ای هستند که تحقق هم‌زمان گفتمان‌ها و انواع (برهم) کنش‌ها را میسر می‌سازند (وایش و توندرو^۸، ۲۰۱۰).

^۱. Daly & Unsworth

^۵. Semiotics

^۲. van Leeuwen

^۶. Richards & Schmidt

^۳. Kress & van Leeuwen

^۷. Matthews

^۴. modes

^۸. Vaish & Towndrow

نویسندگان گروه لندن جدید^۹ (۱۹۹۶) بر این باورند که ممکن است شش طرح‌واره‌ی اصلی در فرآیند معناسازی به کار روند و معنای زبان‌شناسی^{۱۰}، معنای بصری^{۱۱}، معنای سمعی^{۱۲}، معنای اشاره‌ای^{۱۳}، معنای فضایی^{۱۴} و بالاخره معنای چندوجهی^{۱۵} که حاصل ارتباط پنج وجه پیشین است را ایجاد نمایند.

چندوجهی بودن^{۱۶} یک متن اشاره به این حقیقت دارد که متن در تولید معنا از ترکیب وجوه نشانه‌شناسی گوناگونی بهره برده است (وو، ۲۰۱۴). در حقیقت در بررسی چندوجهی بودن یک متن آنچه حائز اهمیت است مفهوم معناسازی^{۱۸} است. معانی در متون چندوجهی ثابت و افزایشی نیستند، بلکه به طور فزاینده‌ای تغییرپذیرند. این بدان مفهوم است که معنای متن از طریق جمع معنای کلمه و معنای تصویر حاصل نمی‌شود و معنای کلمه توسط بافت تصویری و معنای تصویر توسط بافت لفظی تعدیل می‌شود. این حقیقت موجب می‌شود تا معنای کل در یک متن چندوجهی چیزی بسیار فراتر از جمع ساده معانی وجوه باشد (لمک، ۱۹۹۴).

تردید نیست که جوامع امروزی چندوجهی‌اند و معانی را از طریق کاربرد تلفیقی منابع نشانه‌شناسی تولید می‌کنند (وو، ۲۰۱۴). در حقیقت، چندوجهی بودن توسط تکنولوژی به امری آسان، معمول و طبیعی مبدل گشته است (کرس، ۲۰۰۳). در نتیجه، امروزه ما شاهد تغییرات مهمی در آموزش سواد و یادگیری هستیم، تغییراتی که خود با تغییرات گسترده در جوامع، ارتباطی نزدیک داشته‌اند (میلز، ۲۰۱۱). همان‌طور که سرافینی، کلوسن و فولتن^{۲۲} (۲۰۱۲) بیان می‌کنند محققانی همچون آنستی و بول (۲۰۰۶) و کرس (۲۰۰۳) بر این باورند که توجه جوامع امروزی از تسلط سنتی متون مبتنی بر چاپ به اهمیت تصاویر بصری و عناصر طراحی متون دیجیتال و چندوجهی تغییر یافته است. بنابراین مفهوم سواد تعریف جدیدی به خود گرفته که بر طبق آن [در درک و تولید یک معنا] باید همه وجوه و تعاملات آن‌ها به طور مساوی و منتقدانه تفسیر شوند (کرس، به نقل از وایش و توندرو، ۲۰۱۰).

^۹. New London Group

^{۱۰}. linguistic meaning

^{۱۱}. visual meaning

^{۱۲}. audio meaning

^{۱۳}. gestural meaning

^{۱۴}. spatial meaning

^{۱۵}. multimodal meaning

^{۱۶}. Multimodality

^{۱۷}. Wu

^{۱۸}. Meaning making

^{۱۹}. Lemke

^{۲۰}. Kress

^{۲۱}. Mills

^{۲۲}. Serafini, Clausen, & Fulton

بر این اساس، تعریف جدیدی از سواد [چندسواد^{۲۳}] توسط ائتلاف رسانه‌های گروهی جدید مطرح شده است که در آن سواد به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌ها و محل تداخل سواد سمعی، بصری و دیجیتالی قلمداد شده است. این توانایی‌ها شامل توانایی درک قدرت تصاویر و اصوات و توانایی تصدیق و استفاده از این قدرت است (جنکینز، پوروشتما، ویگل، کلیتون و رابینسون^{۲۴}، ۲۰۰۹).

با توجه به آنچه در بالا ذکر شد، باید گفت که ویژگی‌های قلم و نگاره‌نویسی^{۲۵} در یک متن، شکلی از وجه ارتباط بصری است که به عنوان یک منبع نشانه‌شناسی عمل می‌نماید. در واقع، قلم به عنوان بعدی از زبان نوشتاری به صورت بالقوه دارای معناست. بعدی که خوانندگان و ناشران برای انتقال و ساختن معنی از آن بهره می‌جویند (سرافینی، کلوسن و فولتن، ۲۰۱۲). بنابراین آگاهی از ویژگی‌های این شکل از وجه بصری و به‌کارگیری آگاهانه‌ی آن می‌تواند سهم بسزایی در انتقال مفاهیم و آموزش موفق داشته باشد. همچنین بررسی نمونه سؤالات امتحانی از نقطه‌نظر عناصر نگاره‌نویسی می‌تواند اطلاعات بسیار مفیدی را در زمینه‌ی استفاده‌ی معلمان از این شکل از وجه معنای بصری به محققان ارائه دهد. اما تا آنجا که نویسندگان این مقاله مطلع‌اند، تاکنون هیچ پژوهشی در ایران به بررسی کاربرد عناصر نگاره‌نویسی در نمونه‌ی سؤالات امتحانی نپرداخته است. با در نظر گرفتن این موضوع، آگاهی از یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای اساتید دانشگاه و همچنین پژوهشگران علاقه‌مند در حوزه‌های آموزش، آزمون‌سازی و نیز نشانه‌شناسی اجتماعی بسیار مفید واقع شود.

نورتون^{۲۶} (۲۰۱۰) معتقد است که در هر منطقه‌ای از دنیا معلمان نوآور به دنبال این هستند که برای دانشجویان خویش فرصت‌های گوناگونی را فراهم کنند تا خود معنا را بسازند و برای آینده‌ی خویش طیف وسیعی از هویت‌ها را متصور شوند. در حقیقت این معلمان به دنبال این هستند که آنچه را که مطلوب آن‌هاست ممکن سازند. به‌ویژه در ارتباط با آموزش زبان انگلیسی، او باور دارد که تکنیک‌های آموزشی چندوجهی شیوه‌های نوآورانه‌ای را برای معلمان فراهم می‌کند تا آن‌ها بتوانند [انواع دانش‌ها و... سوادها، تجارب و فرهنگ‌های دانشجویان خویش را معتبر شمارند و بدین ترتیب این تکنیک‌ها در حمایت از فراگیری زبان انگلیسی در کلاس درس بسیار مؤثر هستند. موضوع دستیابی منصفانه به کامپیوتر و سواد چندوجهی به‌خصوص در کلاس‌های آموزش زبان خارجه

^{۲۳}. Multiliteracy

^{۲۵}. typography

^{۲۴}. Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison

^{۲۶}. Norton

از آن جهت حائز اهمیت است که مهارت‌های کسب‌شده در کلاس‌های زبان مستقیماً مرتبط با مهارت‌های مورد نیاز محیط‌های کاری قرن بیست و یکم هستند. به علاوه، بر اساس نتایج مطالعه جویت^{۲۷} (۲۰۰۲)، استفاده از تکنیک‌های آموزشی چندسوادی در کلاس زبان سبب ارتباط هر چه بیشتر دانشجویان با موضوع درس و مشارکت فعالانه‌تر آن‌ها در کلاس می‌شود. همچنین بکر و راویتز^{۲۸} (۱۹۹۹) دریافتند که تمرکز بر چندسوادی [و به طور ویژه استفاده از تکنولوژی] در کلاس سبب می‌شود که تکنیک‌های آموزشی معلم از نوع انتقال‌گرایی^{۲۹} به نوع ساخت‌گرایی^{۳۰} تغییر یابد. این موضوع از آن جهت مهم است که در تکنیک‌های آموزشی ساخت‌گرایی فعالیت‌ها بر اساس علایق معلم و دانشجو و نه با تمرکز بر برنامه‌ی درسی طراحی می‌شوند. به علاوه معلم، نه در نقش یک کارشناس بلکه در نقش شخصی که خود به امر یادگیری اشتغال دارد، با استفاده از این تکنیک‌ها می‌تواند دانشجویان را در پروژه‌های گروهی مشارکتی درگیر نماید و بر ایده‌های پیچیده و نه بر تعاریف و حقایق تمرکز نماید و نیز به دانشجویان بیاموزد تا خود را ارزیابی نمایند.

همان‌طور که وایش و توندرو (۲۰۱۰) اذعان نموده‌اند، مطالعات اندکی در زمینه‌ی به‌کارگیری آموزش چندوجهی در امر آموزش زبان انگلیسی انجام گرفته است. اما بر اساس اطلاعات نویسندگان این مقاله، از میان این مطالعات اندک نیز تنها تعداد بسیار محدودی به بررسی و تجزیه و تحلیل وجوه مختلف معناسازی در آزمون‌های زبان خارجه پرداخته‌اند. در این راستا، این پژوهش بر آن است تا به بررسی کاربرد وجه بصری و به‌ویژه نگاره‌نویسی در آزمون‌های زبان طراحی‌شده در بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز بپردازد. اما قبل از بررسی هر چه جزئی‌تر اهداف این پژوهش، مرور چند مورد از مطالعات در زمینه‌ی آموزشی چندوجهی با تمرکز بر آموزش و آزمون‌سازی و نیز ارزشیابی از اساتید ضروری به نظر می‌رسد.

انتظاری، طالع پسند و رضایی (۱۳۹۲) به بررسی تأثیر تصاویر ایستا و انیمیشن بر بهبود یادگیری و همچنین نقش تعدیل‌کننده‌ی جنسیت در آموزش چندرسانه‌ای پرداختند. بر اساس نتایج این محققان، آموزش از طریق انیمیشن بر آموزش از طریق تصاویر ایستا برتری داشت. دلای و آنس ورت (۲۰۱۱) بر اساس مدلی از ارتباط بین تصویر و متن در متون چندوجهی به تجزیه و تحلیل پنج آزمون مهارت‌های اساسی اناس دابلو (بی‌اس‌تی)^{۳۱} پرداختند. بر اساس نتایج آنان، معانی

^{۲۷}. Jewitt

^{۲۸}. Constructivist

^{۲۹}. Becker & Ravitz

^{۳۱}. NSW Basic Skills Tests (BST)

^{۳۰}. Transmissionist

انگاره‌ای^{۳۲} در تصاویر و در متون نوشتاری به طور هم‌زمان بر هم اثر می‌گذارند و مکمل یکدیگرند. عبدالمنافی رکنی و کریمی (۲۰۱۳) تأثیر آموزش بصری را بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی در گروهی از زبان‌آموز زن ایرانی مورد بررسی قرار دادند. این پژوهشگران دریافتند که آموزش بصری، نسبت به آموزش از طریق کلام و توضیح، منجر به پیشرفت بیشتری در یادگیری واژگان زبان انگلیسی می‌شود. لیو^{۳۳} (۲۰۱۳) با اقتباس نظریه‌های نشانه‌شناختی و گرامر ارتباطات بصری و هنر^{۳۴}، چهارچوبی را برای تفسیر و تجزیه و تحلیل متون چندوجهی ارائه داد. بر این اساس محقق به توضیح راهکارهای فراتفسیری^{۳۵}، ادراکی^{۳۶}، تحلیلی^{۳۷} و اجتماعی فرهنگی^{۳۸} برای ادراک بهتر متون چندوجهی می‌پردازد. در مطالعه‌ی دیگری، ون لیئون (۲۰۰۶) یک رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی را برای تجزیه و تحلیل معانی بالقوه‌ی انگاره‌ای، بین شخصی^{۳۹} و متنی^{۴۰} ارائه داد. بدین منظور او مدل تجزیه و تحلیل ویژگی‌های متمایز جاکسون^{۴۱} و همچنین نظریه‌ی استعاره‌ی تجربی لاکوف و جانسون^{۴۲} استفاده نمود. وو (۲۰۱۴) به آنالیز چندوجهی ارتباط میان تصویر و متن در کتاب‌های مصور پرداخت. برای این کار او از چهارچوب تجزیه و تحلیل چندوجهی تابعی سیستمیک^{۴۳} استفاده نمود. بر اساس یافته‌های این محقق، هر یک از کلمات و تصاویر به طور تقریباً مستقل به ایجاد تأثیرات کلی معناشناختی، زیباشناختی و احساسی کتاب‌های مصور کمک می‌کنند.

در ارتباط با ارزشیابی از اساتید در ایران معمولاً شیوه‌های متفاوتی وجود دارد. ارزشیابی دانشجو و میزان رضایتمندی او از عملکرد یک استاد معمولاً یکی از معیارهای مهم در امتیازدهی به عملکرد یک استاد است. به دلیل محدودیت‌های فضا برای ذکر مطالعات خارجی، در زیر تنها به ذکر چند نمونه مطالعه در حوزه‌ی ارزشیابی دانشجویان ایرانی از اساتید خود می‌پردازیم.

آقامیرزایی، عمران و رحیم‌پور کامی (۱۳۹۳) عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی توسط دانشجویان را بررسی نمودند. محققان دریافتند که میانگین نمرات ارزشیابی از اساتید به عوامل مختلفی همچون وضعیت عملکرد تحصیلی دانشجویان، جنسیت و مقطع تحصیلی آنان، توان علمی - آموزشی و نیز رفتار اجتماعی اساتید بستگی دارد. در پژوهشی دیگر، اشرف،

^{۳۲}. ideational meanings

^{۳۳}. Liu

^{۳۴}. art and visual communication grammar

^{۳۵}. meta-interpretive Strategies

^{۳۶}. perceptual Strategy

^{۳۷}. analytical Strategy

^{۳۸}. sociocultural Strategy

^{۳۹}. interpersonal meaning

^{۴۰}. textual meaning

^{۴۱}. Jakobson s distinctive feature analysis

^{۴۲}. Lakoff and Johnson s theory of experiential metaphor

^{۴۳}. Systemic Functional Multimodal Analysis Framework

صبری و حق پناه عوامل مؤثر در ارزشیابی از اساتید دانشگاه علوم پزشکی را بررسی نمودند و دریافتند که عواملی همچون قدرت بیان، راهنمایی دانشجویان و رفتارهای مناسب بین فردی اساتید تأثیر مهمی در نظرات دانشجویان نسبت به اساتید دارد. ترک زاده، مرزوقی، محمدی و محترم (۱۳۹۳) نیز مطالعه‌ای را در زمینه‌ی عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید انجام دادند. نتایج مطالعات آنان نشان داد که پنج عامل مهم تأثیرگذار در ارزیابی دانشجویان از اساتیدشان به ترتیب اولویت عبارت‌اند از تخصص استاد، شخصیت او، رابطه‌ی متقابل استاد با دانشجو، ارزشیابی استاد از دانشجو و همچنین مدیریت کلاسی استاد.

بنا بر اطلاعات نویسندگان این مقاله، تاکنون هیچ پژوهشی در ایران به بررسی نمونه‌ی سؤالات امتحانی از نقطه‌نظر نگاره‌نویسی نپرداخته است. همچنین ارتباط میان میزان استفاده از عناصر نگاره‌نویسی و نمرات دانشجویان و نیز نمرات ارزشیابی از اساتید در پژوهش‌های پیشین بررسی نشده است. با در نظر گرفتن نیاز به انجام چنین مطالعه‌ای، پژوهش حاضر ابتدا به بررسی میزان استفاده از عناصر نگاره‌نویسی در نمونه‌ی سؤالات امتحانی زبان طراحی شده توسط اساتید بخش زبان‌های خارجه‌ی دانشگاه شیراز خواهد پرداخت. در وهله‌ی بعد، ارتباط میان کاربرد عناصر نگاره‌نویسی در نمونه‌ی سؤالات، میانگین نمرات دانشجویان و نیز میانگین نمرات ارزشیابی از اساتید در دروس به تفکیک گروه نمونه‌ی سؤالات مربوط به هر استاد بررسی می‌شود. با در نظر گرفتن این اهداف، پژوهش حاضر بر آن است تا به سؤالات زیر پاسخ گوید:

۱. در طراحی نمونه‌ی سؤالات امتحانی توسط اساتید زبان انگلیسی، از کدام یک از عناصر نگاره‌نویسی مطرح شده توسط چهارچوب نظری نگاره‌نویسی سرافینی استفاده شده است و از هر یک از این عناصر به چه میزان بهره برده شده است؟
۲. آیا ارتباطی میان میزان استفاده اساتید زبان انگلیسی از عناصر مختلف نگاره‌نویسی در نمونه‌ی سؤالات امتحانی و عملکرد دانشجویان در امتحانات و نیز ارزشیابی آنان از عملکرد اساتید وجود دارد؟

روش تحقیق

در انجام پژوهش حاضر، از رویکرد چندمطالعه‌ای^{۴۴} کمی استفاده شد. بدین طریق که در مطالعه اول از روش تحلیل محتوای کمی و در مطالعه دوم از روش توصیفی - همبستگی بهره گرفته

^{۴۴}. Multi-method approach

شد.

جامعه آماری، نمونه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

برای انجام هر دو مطالعه، سؤالات امتحانی طراحی، تایپ و اجرا شده در دروس زبان تخصصی و عمومی، مخصوص دوره کارشناسی، از طریق پنج تن از اساتید بخش زبان دانشگاه شیراز گردآوری شد. این اساتید که بر اساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، شامل دو زن و سه مرد با درجه‌های علمی استادیار و دانشیار، میانگین سنی ۴۲ سال و میانگین سابقه‌ی تدریس ۱۰ سال بودند.

ابزار گردآوری داده‌ها

در مطالعه‌ی حاضر برای جمع‌آوری داده، چهارچوب نظری نگاره‌نویسی سرافینی و کلاسن (۲۰۱۲) مورد استفاده قرار گرفت. بنا بر اطلاعات نویسندگان این مقاله، این چهارچوب تنها و به‌روزترین چهارچوب ارائه‌شده در زمینه‌ی نگاره‌نویسی است که از یافته‌ها و آثار پژوهشگران برجسته در زمینه‌ی دانش‌شناسی اجتماعی همچون کرس و ون لیثون (۱۹۹۶) بهره برده است. بر اساس این چهارچوب، شاخص‌های نگاره‌نویسی عبارت‌اند از: ضخامت^{۴۵} قلم، رنگ^{۴۶} قلم، اندازه^{۴۷} ی قلم^{۴۷}، شیب^{۴۸} قلم/حروف، چهارچوب^{۴۹} به‌کارگرفته شده در ارائه‌ی اجزای متن، رسمیت^{۵۰} قلم و تزئینات نگارشی^{۵۱} قلم. جدول ۱ به توضیح هر یک از این موارد پرداخته است.

جدول ۱: عناصر نگاره‌نویسی در چهارچوب نظری نگاره‌نویسی سرافینی و کلاسن (۲۰۱۲)

نویسندگان از ضخامت قلم، ضخامت علائم و حروف به منظور ایجاد تأکید در متن استفاده می‌کنند. در واقع، یک قلم ضخیم می‌تواند اهمیت یک عنصر خاص نگاره‌نویسی را در یک اثر چندوجهی نشان دهد، در حالی که یک قلم نازک از اهمیت آن عنصر می‌کاهد.	ضخامت قلم
از رنگ قلم برای طبقه‌بندی و ایجاد تمایز میان عناصر طرح و همچنین ایجاد ارتباط میان اجزای نگارشی بهره می‌گیرند (کابوتو ^{۵۲} ، ۲۰۰۹). علاوه بر این، رنگ‌ها با احساسات ویژه و معانی اجتماعی مرتبط‌اند و به عنوان یک منبع نشانه‌شناسی برای بیان و انتقال معنا در بافت‌های اجتماعی و فرهنگ‌ها استفاده می‌شوند (ون لیثون، ۲۰۰۶).	رنگ قلم

^{۴۵}. weight

^{۴۶}. color

^{۴۷}. size

^{۴۸}. slant

^{۴۹}. framing

^{۵۰}. formality

^{۵۱}. flourish

^{۵۲}. Kabuto

اندازه‌ی قلم	اندازه‌ی قلم برای ایجاد تأکید بر جنبه‌های خاصی از شاخصه‌های طرح و اجزای بصری استفاده می‌گردد. در اکثر موارد، هر چه این عنصر بزرگ‌تر باشد اهمیت آن بیشتر خواهد بود و بیشتر مورد توجه قرار خواهد گرفت.
شیب قلم	حروف یک متن ممکن است به صورت کاملاً عمودی باشند یا اینکه به سمت راست یا چپ شیب داشته باشند. به طور کلی قلم‌های رسمی بدون شیب هستند، در حالی که در متون دست‌نویس قلم‌ها دارای شیب‌اند. همچنین شیب قلم می‌تواند پویایی و انرژی را در ذهن مجسم کند.
چهارچوب متن	چهارچوب متن برای جداسازی یا اتصال اجزای بصری خاص در یک اثر چندوجهی به کار می‌رود. چهارچوب‌های رسمی مانند حواشی و خطوط برای جداسازی اجزای نگارشی ویژه استفاده می‌شوند. چهارچوب همچنین می‌تواند به صورت غیررسمی و به وسیله‌ی رنگ، فضای سفید در صفحه و موقعیت نسبی اجزای نگارشی نسبت به هم اعمال گردد.
رسمیت قلم	قلم‌ها می‌توانند استاندارد یا غیررسمی باشند و اطلاعات متفاوتی را درباره‌ی جدی بودن یا عدم جدی بودن یک متن، قدرت نویسنده و نیز رسمی یا غیررسمی بودن متن به خواننده ارائه دهند.
تزیینات نگارشی قلم	تزیینات نگارشی همان زوائیدی هستند که به قلم‌های خاص به صورت رسمی و به عنوان بخشی از خود قلم یا به صورت غیررسمی، مانند استفاده از دایره به عنوان نقطه در نگارش حرف <i>i</i> برای القای مفهوم آرامش و صمیمیت، افزوده می‌شوند و می‌توانند بر معانی بالقوه‌ی یک عنصر نگارشی بیفزایند.

روش اجرا

برای انجام هر دو مطالعه، تعداد ۴۳ نمونه سؤال امتحانی از دروس متفاوت زبان تخصصی و عمومی از طریق نمونه‌گیری در دسترس گردآوری شد. سؤالات مخصوص دانشجویان در مقطع کارشناسی بود که به وسیله‌ی اساتید بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز طراحی، تایپ و اجرا شده بود. اما از این نمونه سؤالات نیز تنها ۳۰ عدد انتخاب شدند. در انتخاب این ۳۰ نمونه سؤال چندین معیار لحاظ گردید. اولین معیار این بود که نباید بیش از یک نمونه سؤال برای هر نیم‌سال درسی در ارتباط با یک درس خاص که توسط یک استاد خاص تدریس می‌شد مورد ارزیابی قرار می‌گرفت. دومین معیار این بود که نمونه سؤالات ارائه‌شده نبایست مربوط به دروس تک‌درس- نمونه سؤالی که تنها برای یک دانشجو با شرایط خاص طراحی می‌شود- می‌بودند. همچنین نمونه سؤالات نباید مربوط به دروسی چون مقاله‌نویسی و نامه‌نگاری می‌بودند؛ چراکه صورت سؤال در این گونه آزمون‌ها بسیار کوتاه و در حد چند جمله‌ی مختصر می‌شد. علاوه بر این، معیار نهایی در انتخاب هر نمونه سؤال، امکان دسترسی به نمره‌ی میانگین کلاسی دانشجویان و همچنین امکان دسترسی به میانگین نمره‌ی ارزشیابی آنان از استاد خویش در درس و نیم‌سال تحصیلی مرتبط بود. با در نظر گرفتن این معیارها و همچنین این حقیقت که این نمونه سؤالات

توسط افراد متخصص و باتجربه در زمینه‌ی تدریس خود طراحی شده بود و پایایی و روایی آن‌ها به‌کرات توسط این اساتید مورد ارزیابی قرار گرفته بود، نهایتاً ۳۰ نمونه سؤال طراحی شده توسط پنج تن از اساتید و در نتیجه پنج گروه نمونه سؤال، به لحاظ کاربرد عناصر نگاره‌نویسی بررسی شد. در ادامه، در انجام مطالعه‌ی اول به روش تحلیل محتوای کمی، هریک از نمونه سؤالات به لحاظ کاربرد عناصر نگاره‌نویسی بررسی شدند. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، برای بررسی نمونه سؤال‌ها از نقطه‌نظر نگاره‌نویسی، طبق چهارچوب ارائه‌شده توسط سرافینی و همکاران (۲۰۱۲) عمل گردید و هر نمونه سؤال به لحاظ نحوه‌ی به‌کارگیری عناصر ضخامت قلم، رنگ قلم، اندازه‌ی قلم، شیب قلم/حروف، چهارچوب به‌کارگرفته شده در ارائه‌ی اجزای متن، رسمیت قلم و همچنین به لحاظ تزیینات نگارشی قلم بررسی گردید. سپس، ارزیابی هر نمونه سؤال و امتیازدهی به آن بر اساس وجود تنوع در هر یک از هفت مورد مذکور در آن نمونه سؤال انجام شد. بدین گونه که مثلاً به ازای وجود هر نوع قلم (میزان رسمیت قلم) یا هر رنگ یا هر اندازه‌ی قلم در یک نمونه سؤال، یک امتیاز به آن نمونه سؤال تعلق می‌گرفت. علاوه بر آن، اگر در نمونه سؤالی، حروف هم به صورت ضخیم و هم به صورت نازک نگاشته شده بودند، امتیاز ۲ به لحاظ تنوع در ضخامت حروف به آن نمونه سؤال تعلق می‌گرفت. به همین صورت، نمونه‌ی سؤالات به لحاظ داشتن حروف شیب‌دار یا راست امتیازدهی شدند. اگر نمونه سؤالی تنها به صورت رسمی، یعنی با به‌کارگیری قلم‌های خاصی مثل Times New Roman از عنصر تزیینات نگارشی قلم بهره برده بود امتیاز ۱ به آن تعلق می‌گرفت و در صورتی که به صورت غیررسمی نیز، همان‌گونه که مثال آن در بالا ذکر شد، از این ویژگی بهره می‌برد امتیاز ۲ به آن تعلق می‌گرفت. در مورد چهارچوب به‌کارگرفته در اجزای متن نیز تصمیم بر آن شد که به ازای وجود هر یک از موارد خط‌کشی حاشیه‌ی صفحه، خط جداکننده‌ی اجزای گوناگون نمونه سؤال، فضای سفید میان اجزاء، رنگ‌های به‌کارگرفته در جداسازی اجزاء و همچنین به ازای رعایت موقعیت‌های متفاوت اجزاء نسبت به هم، یک امتیاز به آن نمونه سؤال تعلق گیرد. بدین ترتیب برای هر نمونه سؤال یک نمره‌ی کل به دست آمد که حاصل مجموع نمرات به‌دست‌آمده در هر یک از هفت ویژگی مذکور بود. پایایی نمرات به‌دست‌آمده نیز با بررسی دوباره و سه‌باره‌ی هر نمونه سؤال در فواصل زمانی یک هفته و سه هفته بعد از بررسی اولیه توسط یکی از پژوهشگران و در واقع به روش بررسی پایایی درون-آزمونگر به دست آمد. علاوه بر آن، سعی شد که تجزیه و تحلیل داده‌ها دقیقاً طبق چهارچوب ارائه‌شده توسط سرافینی و همکاران (۲۰۱۲) صورت پذیرد تا نتایج و تفاسیر حاصل از این مطالعه از روایی لازم نیز برخوردار باشند.

پس از مشخص شدن توزیع فراوانی و درصد استفاده از هریک از عناصر نگاره‌نویسی در کل نمونه‌ی سؤالات و پس از به دست آمدن یک نمره‌ی کل، مرتبط با میزان استفاده از این عناصر، برای هر نمونه سؤال، در مطالعه‌ی دوم که به روش توصیفی^{۵۳} همبستگی انجام شد ارتباط میان میزان استفاده‌ی اساتید زبان انگلیسی از عناصر مختلف نگاره‌نویسی در طراحی این ۳۰ نمونه سؤال امتحانی، عملکرد دانشجویان در این امتحانات و ارزشیابی آن‌ها از عملکرد اساتید در درس مربوط از طریق اجرای آزمون ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از برنامه‌ی نرم‌افزاری اسپ‌اس^{۵۳} (نسخه‌ی ۱۶) بهره برده شد. در روش تحلیل محتوای کمی، ابتدا داده‌های به‌دست‌آمده به لحاظ آمار توصیفی مورد ارزیابی قرار گرفتند و توزیع فراوانی و درصد کاربرد هر ویژگی قلم در کل نمونه سؤالات به دست آمد. پس از آن در مطالعه‌ی دوم، به روش توصیفی- همبستگی، ارتباط میان سه متغیر کاربرد عناصر نگاره‌نویسی در نمونه‌ی سؤالات، نمرات نهایی دانشجویان و نمرات ارزشیابی از اساتید در درس مورد نظر از طریق اجرای آزمون همبستگی پیرسون^{۵۴} بررسی شد.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا به ارائه‌ی یافته‌های حاصل از مطالعه‌ی اول که از طریق تحلیل محتوای کمی ۳۰ نمونه سؤال امتحانی بررسی شده در این پژوهش انجام شد، پرداخته شده است و سپس یافته‌های حاصل از به‌کارگیری روش توصیفی- همبستگی و اجرای آزمون ضریب همبستگی پیرسون مطرح شده است.

نتایج حاصل از تحلیل محتوای کمی نمونه سؤالات بررسی شده

در ارزیابی ۳۰ نمونه سؤال امتحانی به لحاظ نگاره‌نویسی، هر یک از نمونه سؤالات به لحاظ ویژگی‌های خاصی که پیش از این ذکر شد مورد بررسی قرار گرفتند. سپس، در مورد هر پنج گروه نمونه سؤال طراحی شده توسط پنج استاد، تعداد و درصد استفاده از هر ویژگی به دست آمد. اما از آنجا که پرداختن به جزئیات با توجه به اهداف پژوهش حاضر و محدودیت فضا در ارائه‌ی مطالب

^{۵۳}. SPSS

^{۵۴}. Pearson product-moment correlation

مناسب به نظر نمی‌رسد، به بررسی نتایج کلی مرتبط با اهداف این پژوهش پرداخته خواهد شد.

جدول ۲: یافته‌های کمی و توصیفی این پژوهش

نوع قلم											
Cambrria	Arial	Bookman Old	B Nazanin	Edvardian Script	Palace Script MT	Script MT	Calibri	Kunstler Script	Times New Roman		
۱	۲	۱	۲	۲	۹	۱	۱۸	۶	۲۸	تعداد	
۳/۳۳	۶/۶۶	۳/۳۳	۶/۶۶	۶/۶۶	۳۰	۳/۳۳	۶۰	۲۰	۹۳/۳	درصد	
اندازه‌ی قلم											
۳۶	۲۸	۲۶	۲۴	۲۲	۱۶	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹
۱	۵	۶	۶	۸	۳	۱۶	۱	۲۶	۲۳	۴	۱
۳/۳۳	۱۶/۶۶	۲۰	۲۰	۲۶/۶۶	۱۰	۵۳/۳۳	۳/۳۳	۸۶/۶۶	۷۶/۶۶	۱۳/۳۳	۳/۳۳
رنگ قلم											
									سیاه	خاکستری	
									۳۰	۱۶	
									۱۰۰	۵۳/۳۳	
ضخامت قلم											
									ضخیم	نازک	
									۳۰	۳۰	
									۱۰۰	۱۰۰	
شیب قلم											
									صاف	شیب‌دار	
									۳۰	۲۱	
									۱۰۰	۷۰	
تزیینات نگارشی قلم/حروف											
									رسمی (نوع قلم)	غیررسمی	
									۲۹	۰	
									۹۶/۶۶	۰	
چهارچوب ارائه‌ی اجزای متن											
									خط‌کشی حاشیه	خط‌کشی میان اجزا	رنگ
									۰	۲۲	۵
									ی صفحه	فضای سفید میان اجزاء	موقعیت نسبی اجزا نسبت به هم
									تعداد	۳۰	۲۹

نوع قلم				
درصد	۰	۷۳/۳۳	۱۶/۶۶	۹۶/۶۶

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ۱۰ قلم متفاوت در کل این ۳۰ نمونه سؤال استفاده شده است. در این میان، قلم Times New Roman با استفاده در ۲۸ نمونه سؤال (۹۳/۳٪) بیش از قلم‌های دیگر و اغلب در نوشتن صورت سؤالات به کار رفته بود. این قلم یک قلم رسمی است که کاربرد آن به‌ویژه در نگارش مقالات به شیوه‌ی ای‌پی‌ای^{۵۵} توصیه شده است. این قلم دارای زائده‌های به صورت خطوط افقی کوچک در بالا و انتهای حروف خود می‌باشد که به خوانایی بهتر مطلب کمک و از خستگی چشم جلوگیری می‌کند (انجمن روانشناسی آمریکا^{۵۶}، ۲۰۱۰). دومین قلم مورد استفاده Calibri می‌باشد که در ۱۸ نمونه سؤال (۶۰٪) به کار برده شده است. این نوع قلم، قلم پیش‌فرض نرم‌افزار ورد است و گوشه‌ها و کناره‌های منحنی حروف این قلم، آن‌ها را به صورت نرم و مطبوعی نمایش می‌دهد (کالبری، ۲۰۱۶). در نمونه سؤالات، این قلم بیشتر در نگارش شماره‌ی صفحات به کار رفته بود. قلم‌های دیگر استفاده شده Palace Script MT و Kunstler Script بودند که از آن‌ها در ذکر جزئیاتی همچون عنوان امتحان و یا عبارات پایانی امتحان مثل Good luck استفاده شده بود. هر دوی این‌ها از قلم‌های دست‌نویسی و خوشنویسی هستند و به لحاظ هنری و جنبه‌های زیباشناختی مورد توجه‌اند (فونت کانستلر، ۲۰۱۴؛ لیست فونت‌ها^{۵۷}، ۲۰۱۶). قلم‌های استفاده شده در نمونه سؤالات در ۱۲ اندازه‌ی متفاوت به کار رفته بودند. از قلم‌هایی با اندازه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲ اغلب برای نگارش صورت سؤالات استفاده شده بود، در حالی که قلم‌های بزرگ‌تر بیشتر در نگارش عنوان تست و در نوشتن عباراتی همچون «موفق باشید» در انتهای تست به کار رفته بودند. قلم‌های متوسط، مثل قلم ۱۴، نیز در نگارش عنوان قسمت‌های مختلف و نیز دستورالعمل‌ها برای نحوه‌ی پاسخ‌دهی به تست‌ها استفاده شده بود.

اساتید تنها از دو رنگ در طراحی نمونه سؤالات خود بهره برده بودند، سیاه و خاکستری. رنگ سیاه در نگارش صورت‌های سؤال و به طور کلی اجزای مختلف نمونه سؤالات استفاده شده بود، در حالی که خاکستری در شماره‌ی صفحات و یا خطوط جداکننده‌ی پاورقی از متن اصلی به چشم می‌خورد. صورت‌های نمونه سؤالات با قلم‌های نازک نگاشته شده بود و در ارتباط با شیب قلم، همه ۳۰ نمونه سؤال (۱۰۰٪) از قلم‌های صاف برای نوشتن متن سؤالات بهره برده بودند، اما

^{۵۵}. APA

^{۵۷}. List of typefaces

^{۵۶}. American Psychological Association

فقط ۲۱ نمونه سؤال (۷۰٪) از حروف شیب‌دار هم استفاده کرده بودند. نکته‌ی قابل توجه این بود که از ضخامت قلم و شیب حروف برای بارز کردن بخشی از خود سؤال کمتر استفاده شده بود. به عبارت دیگر، بعضی از اساتید از قلم‌های ضخیم یا شیب‌دار تنها در قسمت آغازین نمونه سؤالات، یعنی محل مربوط به اطلاعات آزمون و درخواست اطلاعاتی درباره‌ی هویت دانشجویان و نیز در قسمت پایانی نمونه سؤال، برای نوشتن عباراتی نظیر موفق باشید بهره جسته بودند.

از تزیینات نگارشی حروف به صورت غیررسمی در هیچ‌یک از نمونه سؤالات استفاده نشده بود. به بیان دیگر، اکثر نمونه سؤالات تنها به صورت رسمی و آن هم از طریق قلم‌هایی چون Times New Roman از این عنصر نگاره‌نویسی استفاده نموده بودند. در هیچ‌یک از نمونه سؤالات حواشی صفحه خط‌کشی نشده و از خط‌کشی میان اجزا نیز تنها در ۲۲ نمونه سؤال (۳۳٪ موارد) استفاده شده بود. رنگ نیز فقط در ۵ نمونه سؤال (۱۶٪) به عنوان شاخصه‌ای مهم در جداسازی اجزای متن به شمار می‌آمد و آن هم زمانی بود که خطوط خاکستری‌رنگی متن، سؤالات را از حواشی صفحه جدا می‌کردند. در ۲۹ نمونه سؤال (۹۶٪)، اجزای مختلف توسط فضاها سفیدی از هم جدا شده بودند و علاوه بر آن در همه‌ی نمونه سؤالات اجزای مختلف در موقعیت‌های مکانی متفاوتی نسبت به هم قرار گرفته بودند.

یافته‌های مبتنی بر به‌کارگیری روش توصیفی - همبستگی

همان‌طور که پیش از این گفته شد، پژوهشگران در این مطالعه به بررسی روابط میان میزان کاربرد عناصر مختلف نگاره‌نویسی در نمونه سؤالات امتحانی، میانگین نمرات کلاسی دانشجویان در امتحانات مربوط و نیز میانگین نمرات ارزشیابی از اساتید در دروس مربوط به نمونه سؤالات در هر یک از پنج گروه نمونه سؤالات امتحانی پرداختند. نتایج به‌دست‌آمده برای هر گروه نمونه سؤال که توسط یک استاد طراحی شده است در زیر آمده است. در اینجا برای ارائه‌ی بهتر مطالب پنج گروه نمونه سؤال به ترتیب از ۱ تا ۵ کدگذاری شده‌اند.

جدول ۳: ارتباط میان متغیرهای نگاره‌نویسی، نمرات کلاسی دانشجویان و نمرات ارزشیابی از

اساتید در بررسی گروه نمونه سؤالات شماره‌ی ۱

نگاره‌نویسی	نمرات کلاسی دانشجویان	نمرات ارزشیابی از اساتید
ضریب همبستگی	۰/۶۱۳*	-۰/۳۶۶
سطح معناداری	۰/۰۲۰	۰/۱۹۹

تعداد	۱۴	۱۴	۱۴
-------	----	----	----

اولین گروه نمونه سؤالات شامل ۱۴ نمونه سؤال بود که توسط یکی از اساتید طراحی شده بود. طبق نظر کوهن، در ارتباط میان دو متغیر اگر میزان r بین ۰/۱ تا ۰/۲۹ باشد ارتباط کم است، اگر میزان r بین ۰/۳ تا ۰/۴۹ باشد ارتباط متوسط است و اگر این میزان بین ۰/۵ تا ۱/۰ باشد ارتباط زیاد است (پلنت ۵۹، ۲۰۰۷). همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میان متغیرهای میزان کاربرد عناصر نگاره‌نویسی در نمونه سؤالات و میانگین نمرات دانشجویان ارتباط بالایی مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0/613, p=0/020, p<0/05$).

اما ضریب همبستگی اطلاعات کمی را در رابطه با ماهیت رابطه‌ی میان دو متغیر ارائه می‌دهد و بنابراین برای درک بهتر همبستگی، بهتر است ضریب تشخیص^{۵۸} ۶۰ نیز تعیین گردد (موسوی، ۱۹۹۹). ضریب تشخیص نشان می‌دهد که چه میزان از واریانس دو متغیر مشترک است و برای به دست آوردن آن باید مجذور ضریب همبستگی را در ۱۰۰ ضرب نمود (پلنت، ۲۰۰۷). در ارتباط میان این دو متغیر، ضریب تشخیص ۳۷/۵٪ است که نشان می‌دهد واریانس مشترک میان دو متغیر حدود ۳۷٪ است و بنابراین می‌توان گفت که ارتباط تقریباً متوسطی میان دو متغیر وجود دارد. در ارتباط میان دو متغیر نگاره‌نویسی و نمرات ارزشیابی از این استاد نیز ارتباطی منفی و متوسط وجود دارد که معنادار نیست ($r = -0/366, p=0/199, p>0/05$). جدول ۴ ارتباط میان متغیرهای مذکور در دومین گروه نمونه سؤالات را نشان می‌دهد.

جدول ۴: ارتباط میان متغیرهای نگاره‌نویسی، نمرات کلاسی دانشجویان و نمرات ارزشیابی از اساتید در بررسی گروه نمونه سؤالات شماره‌ی ۲

نگاره‌نویسی	نمرات کلاسی دانشجویان	نمرات ارزشیابی از اساتید
ضریب همبستگی	۰/۴۹۹	۰/۹۹۶**
سطح معناداری	۰/۵۰۱	۰/۰۰۴
تعداد	۴	۴

در ارزیابی دومین گروه نمونه سؤالات که شامل چهار نمونه سؤال می‌شد، رابطه‌ی معناداری میان متغیرهای میزان کاربرد عناصر نگاره‌نویسی و نمرات کلاسی دانشجویان مشاهده نشد ($r=0/499, p=0/501, p>0/05$) اما رابطه‌ی بزرگی میان متغیر نگاره‌نویسی و نمرات ارزشیابی از اساتید به دست

^{۵۸}. Coefficient of determination

آمد ($r=0/996, p=0/004, p<0/01$). برای درک بهتر چگونگی این رابطه، ضریب تشخیص نیز محاسبه شد و حدود ۹۹٪ تعیین گشت. این میزان ضریب تشخیص بدان مفهوم بود که میان این دو متغیر ارتباط بسیار بالایی برقرار است.

جدول ۵: ارتباط میان متغیرهای نگاره‌نویسی، نمرات کلاسی دانشجویان و نمرات ارزشیابی از

اساتید در بررسی گروه نمونه سؤالات شماره‌ی ۳

نگاره‌نویسی	نمرات کلاسی دانشجویان	نمرات ارزشیابی از اساتید
ضریب همبستگی	۰/۲۳۵	*۰/۹۷۸
سطح معناداری	۰/۷۶۵	۰/۰۲۲
تعداد	۴	۴

در بررسی سومین گروه نمونه سؤالات، هیچ ارتباط معناداری میان متغیرهای میزان کاربرد عناصر نگاره‌نویسی و نمرات کلاسی دانشجویان مشاهده نگشت ($r=-0/235, p=0/765, p>0/05$). اما ضریب همبستگی میان دو متغیر نگاره‌نویسی و نمرات ارزشیابی از اساتید میزان بالایی را نشان داد ($r=-0/978, p=0/022, p<0/05$). ضریب تشخیص نیز به مقدار حدود ۹۵٪ مشخص شد و ارتباط بسیار بالای میان دو متغیر مذکور را تأیید نمود.

جدول ۶: ارتباط میان متغیرهای نگاره‌نویسی، نمرات کلاسی دانشجویان و نمرات ارزشیابی از

اساتید در بررسی گروه نمونه سؤالات شماره‌ی ۴

نگاره‌نویسی	نمرات کلاسی دانشجویان	نمرات ارزشیابی از اساتید
ضریب همبستگی	۰/۶۰۴	۰/۰۴۲
سطح معناداری	۰/۳۹۶	۰/۹۵۸
تعداد	۴	۴

در بررسی گروه نمونه سؤالات شماره‌ی ۴، هیچ رابطه‌ی معناداری میان متغیر میزان کاربرد عناصر نگاره‌نویسی و متغیر نمرات کلاسی دانشجویان یافت نشد ($r=0/604, p=0/396, p>0/05$). علاوه بر آن، رابطه‌ی میان متغیرهای نگاره‌نویسی و نمرات ارزشیابی از اساتید نیز معنادار نبود ($r=0/042, p=0/958, p>0/05$).

جدول ۷: ارتباط میان متغیرهای نگاره‌نویسی، نمرات کلاسی دانشجویان و نمرات ارزشیابی از

اساتید در بررسی گروه نمونه سؤالات شماره‌ی ۵

نگاره‌نویسی	نمرات کلاسی دانشجویان	نمرات ارزشیابی از اساتید
-------------	-----------------------	--------------------------

ضریب همبستگی	۱	-۰/۶۵۵	-۰/۵۷۲
نگاره‌نویسی	سطح معناداری	۰/۳۴۵	۰/۴۲۸
تعداد	۴	۴	۴

ارزیابی پنجمین گروه نمونه سؤالات نیز هیچ رابطه‌ی معناداری میان متغیر میزان استفاده از عناصر نگاره‌نویسی و نمرات کلاسی دانشجویان نشان نداد ($r = -0/655, p = 0/345, p > 0/05$). همین‌طور، رابطه‌ی میان میزان استفاده از عناصر نگاره‌نویسی و نمرات ارزشیابی از اساتید معنادار نبود ($r = -0/572, p = 0/428, p > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به چندوجهی بودن جوامع امروزی، استفاده‌ی درست و آگاهانه از وجوه مختلف معنا هم در امر آموزش و هم در زمینه‌ی آزمون‌سازی برای مدرسان بسیار حائز اهمیت است و می‌تواند نقش مؤثری را در یادگیری بهتر دانشجویان و بهبود عملکرد آنان در جلسه‌ی امتحان ایفا کند. در زمینه‌ی نگارش سؤالات امتحانی، استفاده‌ی مناسب از عناصر نگاره‌نویسی، همچون اندازه و ضخامت قلم، می‌تواند در افزایش تمرکز امتحان‌دهندگان مؤثر باشد. علاوه بر آن، کاربرد برخی قلم‌ها در اندازه‌ها و رنگ‌های مناسب می‌تواند از بروز خستگی چشم جلوگیری نماید (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۰) و به لحاظ روانی نیز موجب ایجاد آرامش ذهن و کاهش نگرانی و اضطراب امتحان‌دهنده گردد، چراکه همان‌گونه که ون لیثوون (۲۰۰۶) اظهار می‌دارد نگاره‌نویسی می‌تواند در انتقال معانی بین فردی و بیان احساسات و نگرش‌های خاص مؤثر باشد.

همچنین ارزیابی نمونه سؤالات می‌تواند از نقطه‌نظر قضاوت درباره‌ی اجرای عدالت فرآیندی^{۵۹} و به‌ویژه مناسب بودن شیوه‌های به‌کارگیری عناصر نگاره‌نویسی در طراحی نمونه سؤالات مورد توجه قرار گیرد، چراکه همان‌گونه که فونداکارو^{۶۰} و همکاران (۲۰۰۶) اظهار می‌دارند [در قضاوت درباره‌ی یک آزمون] افراد هم به اجرای عدالت توزیعی^{۶۱}، یا منصفانه بودن نمره‌ی نهایی خویش با توجه به تلاشی که کرده‌اند و هم به اجرای عدالت فرآیندی، یا شیوه‌ی نمره‌دهی، اهمیت می‌دهند. همچنین بر اساس نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی^{۶۲} که در آن یادگیری حاصل تعامل فرد با دیگران و محیط است (ریچاردز و اشمیت، ۱۹۸۵)، کاربرد وجوه مختلف معنا و نیز عناصر

^{۵۹}. procedural justice

^{۶۱}. Distributive

^{۶۰}. Fondacaro

^{۶۲}. Vygotsky's sociocultural theory

نگاره‌نویسی می‌تواند در امر تکیه‌گاه‌سازی در آموزش^{۶۳} که به مفهوم پشتیبانی از فراگیرنده برای انجام اموری است که خارج از ظرفیت فعلی اوست (ریچاردز و اشمیت، ۱۹۸۵) و نیز در اجرای ارزیابی‌های پویا^{۶۴} که در آن‌ها هدف توسعه‌ی یادگیری است (خاقانی‌نژاد، ۲۰۱۵)، بسیار مؤثر واقع شود.

همان‌گونه که ملاحظه شد، تنها چند قلم محدود و اغلب رسمی در نمونه سؤالات بررسی شده به کار رفته بودند. به عنوان مثال، قلم Times New Roman در نگارش صورت سؤال‌ها بیشتر از دیگر قلم‌ها به کار رفته بود. از آنجا که خود مبحث امتحان و جلسه‌ی امتحان همواره برای دانشجویان تداعی‌کننده‌ی استرس و نگرانی است، شاید بهتر باشد قلم‌هایی چون Calibri، به دلیل ویژگی خاص ذکرشده، بیشتر در نگارش صورت سؤالات مورد استفاده قرار بگیرند و از قلم‌های مناسب دیگر نیز در این زمینه بهره گرفت. بدین‌گونه، دانشجو با آرامش خاطر بیشتری قادر به تمرکز بر و پاسخگویی به سؤالات خواهد بود.

همان‌گونه که ون لیئون (۲۰۰۶) اظهار می‌دارد، استفاده از اندازه‌های مختلف قلم، تضاد رنگی، حروف شیب‌دار و ضخامت یا نازکی قلم می‌تواند در ارائه‌ی نکته‌ای برجسته در متن مفید باشد. اما در هیچ صورت سؤالی در کل این نمونه سؤالات از ویژگی تغییر اندازه‌ی قلم برای این منظور استفاده نشده بود و مشخص گردید که تنها دو رنگ در طراحی نمونه سؤالات به کار رفته‌اند. در مورد استفاده از حروف شیب‌دار و نیز قلم‌های نازک و ضخیم نیز، این دو ویژگی در طرح خود سؤالات کمتر به کار رفته بودند.

همچنین در هیچ‌یک از نمونه سؤالات به‌جز در موارد رسمی که به دلیل استفاده از قلم‌های خاص بود، حروف دارای زائده یا تزئینات خاصی نبودند. این یافته می‌تواند گواه بیشتری بر این موضوع باشد که امتحانات به شیوه‌ی رایجی که هم‌اکنون در سیستم آموزشی ما برگزار می‌شوند کاملاً به صورت رسمی هستند و در بیان معانی بین شخصی که می‌تواند در نحوه‌ی نگرش و احساسات دانشجویان نسبت به آزمون بسیار تأثیرگذار باشد ضعیف عمل می‌نمایند. علاوه بر آن، به نظر می‌رسد که چهارچوب پذیرفته‌شده‌ای در طراحی نمونه سؤالات وجود دارد که بر اساس آن اساتید از قلم‌های خاصی همچون Times New Roman بیشتر از دیگر قلم‌ها استفاده می‌کنند و یا از خطوط حاشیه‌ی صفحه استفاده نمی‌نمایند و شاید این به دلیل تأثیر چهارچوب‌ها و قالب‌های خاص نگارشی پذیرفته‌شده در حوزه‌های پژوهشی اساتید باشد.

^{۶۳}. educational scaffolding

^{۶۴}. dynamic assessments

بررسی نمونه سؤالات در چندین مورد وجود ارتباط میان متغیرهای نگاره‌نویسی، نمرات دانشجویان و نیز نمرات ارزشیابی از اساتید را نشان داد. البته مشخص است که وجود ارتباط میان دو متغیر لزوماً نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی علی و معلولی میان آن دو نیست و این ارتباط می‌تواند تحت تأثیر متغیر سومی ایجاد شده باشد (اری، جکوبس، رضویه و سورنسون^{۶۵}، ۲۰۱۰). مثلاً به‌کارگیری بیشتر عناصر نگاره‌نویسی در نمونه سؤالات می‌تواند ناشی از علاقه و توجه خاص یک استاد نسبت به گروهی از دانشجویان خود باشد. علاوه بر این، داشتن فرصت زمانی کافی در طراحی نمونه سؤالات می‌تواند منجر به استفاده‌ی هر چه بهتر و بیشتر از عناصر نگاره‌نویسی گردد. همچنین، نمرات ارزشیابی از اساتید می‌تواند تحت تأثیر عوامل متفاوت دیگری از جمله سطح دانش و مهارت استاد، شخصیت استاد و رابطه‌ی میان او و دانشجویان و مدیریت کلاس باشد (ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۳). به هر حال، لزوم انجام پژوهش‌های بیشتر برای مشخص شدن این موضوع اجتناب‌ناپذیر است.

سپاسگزاری

بدین وسیله بر خود لازم می‌دانیم که از اساتید بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند تشکر کنیم. همچنین از سردبیر محترم مجله و داوران گرامی که با راهنمایی‌های سازنده خود در ارائه هر چه بهتر این مقاله به ما کمک نمودند کمال تشکر را داریم.

منابع

الف. منابع فارسی

- آقا میرزایی، طاهره؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ رحیم پور کامی، باقر. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیات علمی توسط دانشجویان. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۱)، ۵۸-۶۲.
- اشرف، حسین؛ صبری، محمدرضا؛ حق پناه، سزانه. (۱۳۸۱). تعیین مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ارزیابی آموزشی استاد از دیدگاه دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۷، ۱۴-۱۵.

^{۶۵}. Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen

انتظاری، نسیم؛ طالع پسند، سیاوش؛ رضایی، علی محمد. (۱۳۹۲). تأثیر تصاویر ایستا و انیمیشن بر بهبود یادگیری: نقش تعدیل‌کننده‌ی نشانه‌های دیداری و جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۱)، ۲۳-۴۶.

بازان، تونی. (۱۹۹۳). *نقشه ذهن*. ترجمه عفت داودی. قم: بوکتاب.

ترک زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت اله؛ محمدی، مهدی؛ محترم، معصومه (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارزشیابی از اساتید از دیدگاه دانشجویان. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷، ۱۳۹-۱۶۴.

ضمیری، محمدعلی (۱۳۷۱). *زمینه تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام*. شیراز: راهگشا.
کرس، گونتر آر (۲۰۱۰). *نشانه‌شناسی اجتماعی از نظریه تا کاربرد: بازنمود چندوجهی رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی به موضوع ارتباط در عصر حاضر (سجاد کبکانی، رحمان صحراگرد)*. تهران: مارلیک.

ب. منابع انگلیسی

- Abdolmanafi Rokni, S. J., & Karimi, N. (2013). Visual instruction: An advantage or a disadvantage? What about its effect on EFL learners' vocabulary learning? *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(4), 236-243.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson.
- Becker, H. J. & Ravitz, J. (1999). The influence of computer and internet use on teachers' pedagogical practices and perceptions. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 356-384.
- Calibri. (2016, May 12). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 05:16, May 13, 2016, from <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Calibri&oldid=719864300>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and constructing mixed-methods research*. London: Sage publications.
- Daly, A., & Unsworth, L. (2011). Analysis and comprehension of multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 61-80.
- Fondacaro, M. R., Brank, E. M., Stuart, J., Villanueva-Abraham, S., Luescher, J., & McNatt, P. S. (2006). Identity orientation, voice, and judgments of procedural justice during late adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 35(6), 987-997.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: The multimodal reshaping of school English. *Journal of Visual Communication*, 1(2), 171-196.
- Kabuto, B. (2009). Color as a semiotic resource in early sign making. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), 1-20.

- Khaghaninejad, M. S. (2015). *Dynamic assessment from theory to practice*. Germany: Lambert Academic Publication.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge Falmer.
- Kuenstler Script. (2014, May 8). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 05:31, May 13, 2016, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Kuenstler_Script&oldid=607609609
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo and R.D. Keiffer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World* (pp. 283°-301). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- List of typefaces. (2016, May 2). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 05:40, May 13, 2016, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_typefaces&oldid=718185406
- Liu, J. (2013). Visual images interpretive strategies in multimodal texts. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1259-1263.
- Mattews, P. H. (1997). *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, K. A. (2011). *The multiliteracies classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mousavi, S. A. (1999). *A dictionary of language testing*. Tehran: Rahnama Publications.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60°-92.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. H. Hornberger & S. L. Mckay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for version 15* (3rd ed.). London: Open University Press.
- Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135-173.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). London: Longman.
- Serafini, F., Clausen, J., & Fulton, M. L. (2012). Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16.
- van Leeuwen, T. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, 14(2), 139-155.
- Vaish, V., & and Towndrow, P. A. (2010). Multimodal literacy in language classrooms. In N. H. Hornberger & S. L. Mckay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 317-345). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Wu, S. (2014). A multimodal analysis of image-text relations in picture books. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1415-1420.

Investigating the Relationship between Application of Typographical Features in Designing Exam Papers, EFL Students' Performance and Evaluation of their Teachers

Mohammad Saber Khaghaninejad¹

Raheleh Mavaddat²

Shiraz university

Abstract

Undoubtedly, today's world is multi-modal and multi-literate, therefore, it is very important for school teachers and university instructors to be aware of different types of meaning negotiation and to consider them in both teaching and constructing test items. The purpose of present study was study of the relationship between the application of typographical features in designing exam papers and EFL students' performance and evaluation of their teachers. For analyzing and interpreting typographical elements, Serafini and Clausen discourse analysis framework (2012) was used. The research design was quantitative multimethod. 30 exams in Microsoft word format were collected from 5 experienced foreign language instructors at the department of foreign languages and linguistics, Shiraz University. It seems that the use of typographical features in exam papers was significantly affected by the APA format which instructors followed in writing their research papers. Although, some features such as weight and slope were used in some tests, they seemed to be used just for aesthetic purposes and not to show the saliency of the elements. Considering each instructor's exam papers, it was found that typographical features had a statistically significant relationship with either students' total scores or teachers' evaluation scores.

Keywords: Semiotics, Typographical features, Teacher evaluation, Designing exam papers

¹ Assistant professor of TEFL, department of foreign languages and linguistics, Shiraz University, Iran. Email: mskhaghani@shirazu.ac.ir

² (Corresponding author) Ph. D candidate of TEFL, department of foreign languages and linguistics, Shiraz University, Iran. Email: s.rmavadat@rose.shirazu.ac.ir