

Evaluation of visual elements of "Mina" series based on the framework of Kress and van Leeuwen's model (2006)

**Reza Morad
Sahraee***

Professor, Linguistics Dept., Allameh Tabataba'i University,
Tehran, Iran

Mina Hamed

Ph.D. Student in Teaching Persian Language to Non Iranian
Students, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

Evaluating educational materials is a process that includes evaluating the value of a set of educational materials and judging its impact on users. One of the important topics in evaluation of materials in second language learning is the impact of visual elements. The "Mina" book series has been designed in four volumes for teaching Persian language to non-Persian speakers. This research has examined the visual elements of this books in the framework of kress and Van Leeuwen (2006) model. The status, importance, interpretation and suitability of the images with the educational goals of the Persian teaching were considered in the present research. Statistical calculations showed that 2.28 images are used on each page of the books, which is higher compared to similar researches and indicates the greater visual richness of the "Mina" book series. The ratio of the number of images to the number of pages goes from 3.61 in the first book to 0.44 in the fourth book, which shows that the authors emphasized the important role of images in language teaching at lower language proficiency levels. Also, the number of informational images and its comparison with illustrated and decorative images shows that 61.12% of the book's images are informational images and the book's images seek to attract the audience and engage them more effectively with the linguistic parts of the book. The pictures in the book are realistic to attract the audience's attention so the images have a suitable function related to the educational goals of the book.

Keywords: material development, material evaluation, visual elements, Teaching Persian to non-Persian speakers 'Mina' series

* Corresponding Author: sahraei@atu.ac.ir

How to Cite: Sahraee, R. M., & Hamed, M. (1401). Evaluation of visual elements of "Mina" series based on the framework of Kress and van Leeuwen's model (2006). *Technology of Instruction and Learning*, 5(16), 123-149.
doi: 10.22054/jti.2023.69998.1354



نقد و ارزیابی عناصر بصری مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی «مینا» در چارچوب مدل کرس و ون لیوون (۲۰۰۶)

رضامراد صحرائی*
استاد، گروه زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران / مدیر
هسته پژوهش‌های کاربردی برای توسعه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

مینا حامدی
دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه
طباطبائی، تهران، ایران / عضو هسته پژوهش‌های کاربردی برای توسعه آموزش
زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

چکیده

ارزشیابی مواد آموزشی فرایندی شامل سنجش ارزش مجموعه‌ای از مواد آموزشی و قضاوت درباره تأثیر آن بر استفاده‌کنندگان است. یکی از مباحث مهم در تدوین و ارزشیابی مواد آموزشی در آموزش زبان دوم تأثیر عناصر بصری بر آموزش بوده است. مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی «مینا» برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تاکنون در چهار جلد طراحی و تألیف شده است. این پژوهش عناصر بصری این مجموعه کتاب را در چارچوب مدل Kress and van (2006) بررسی کرده است. وضعیت، میزان اهمیت، تفسیر و تناسب تصاویر با اهداف آموزشی زبان فارسی در پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفت. محاسبات آماری نشان داد در هر صفحه از کتاب‌های مجموعه «مینا» ۲/۲۸ تصویر به کار رفته است که این عدد در مقایسه با پژوهش‌های مشابه بالاتر و نشان‌دهنده غنای تصویری بیشتر مجموعه کتاب‌های «مینا» است. نسبت تعداد تصویر به تعداد صفحات از ۳/۶۱ در کتاب اول به ۰/۴۴ در کتاب چهارم می‌رسد که نشان می‌دهد مؤلفان بر نقش مهم تصویر در آموزش زبان در سطوح پایین‌تر زبانی تأکید داشته‌اند. همچنین بررسی آماری تعداد تصاویر اطلاعاتی و مقایسه آن با تصاویر مصور و تزئینی نشان می‌دهد ۶۱/۱۲ درصد از تصاویر کتاب را تصاویر اطلاعاتی تشکیل می‌دهد و اکثر تصاویر کتاب درصدد جذب مخاطب و درگیری مؤثرتر وی با بخش‌های زبانی کتاب هستند. تصاویر کتاب واقع‌گرا هستند، در جهت جلب توجه مخاطب عمل می‌کنند و غالباً برای پاسخ به تمرینات کتاب توجه به تصاویر الزامی است. با در نظر گرفتن این خصایص تصاویر این مجموعه کتاب عملکرد مناسبی مرتبط با اهداف آموزشی کتاب دارند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی مواد آموزشی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تهیه و تدوین مواد آموزشی، عناصر بصری، مجموعه کتاب مینا

مقدمه

امروزه در آموزش زبان خارجی استفاده از منابع درسی یا به‌طور مشخص کتاب درسی یک اصل به شمار می‌آید و کمتر موسسه یا سیستم آموزشی را می‌توان یافت که بدون اتکا به کتاب درسی به تدریس زبان بپردازد. صاحب‌نظران عرصه آموزش نیز غالباً مزایای استفاده از کتاب درسی را بیشتر از معایب آن برشمرده‌اند. یونسکو در تعریف کتاب درسی می‌نویسد کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی هستند و ایده‌های اولیه درباره فرهنگ ملی را بازتاب می‌دهند (Pingel, 2010). همچنین گفته می‌شود معمولاً محتوای دروس به‌وسیله متن نوشتاری و تصویر ارائه می‌شوند بنابراین شایسته است بین متن نوشتاری و تصویر ارتباطی منطقی وجود داشته باشد (نوریان، ۱۳۹۳). Richards (2001) بر این باور است که استفاده از کتاب درسی، چارچوب مشخصی برای برنامه درسی فراهم می‌آورند، آموزش را استاندارد می‌سازد، کیفیت آموزش را بالا می‌برد، منابع گوناگونی برای یادگیری ارائه می‌دهد به معلم اجازه می‌دهد زمان بیشتری را صرف آموزش کند، داده‌های مناسب و کافی را در اختیار معلم‌های غیربومی قرار می‌دهد، معلم‌های بی‌تجربه را آموزش می‌دهد و به دلیل طراحی حرفه‌ای جذابیت دارد. با این حال اثرات منفی بالقوه‌ای هم متوجه این کتاب‌ها هست مثلاً ممکن است شامل زبان غیر اصیل باشد، یا برای قابل قبول بودن محتوا برای همه بافت‌ها آن را از حالت واقعی منحرف کند. کتاب ممکن است بازتاب نیازهای واقعی زبان‌آموزان نباشد و همچنین می‌تواند نقش معلم را در حد یک عامل به کتاب کاهش دهد و گاهی اوقات هزینه این کتاب‌ها برای زبان‌آموزان گران است.

ارزشیابی مواد آموزشی فرایندی است که شامل سنجش ارزش مجموعه‌ای از مواد آموزشی یا سنجش ارزش‌های بالقوه یک مجموعه آموزشی می‌شود. ارزشیابی مواد آموزشی درباره تأثیر مواد آموزشی بر استفاده‌کنندگان آن قضاوت می‌کند (Tomlinson, 2003). یکی از مباحث مهم در تدوین و ارزشیابی مواد آموزشی در آموزش زبان دوم بررسی تأثیر مواد و عناصر بصری بر آموزش و یادگیری است. طبق تعریف Tomlinson (2003) مواد بصری^۱ می‌تواند هر نوع وسیله بصری برای تسهیل یادگیری در کلاس، مانند استفاده از اسلاید باشد. عناصر بصری^۲ نیز هر نوع تصویرسازی یا عکس در کتاب درسی

1. visual materials

2. visual elements

است که می‌تواند یادگیری را تسهیل کند. گفته می‌شود متن همراه با عناصر بصری با اختلاف زیاد بهتر از متنی بدون هرگونه عنصر بصری درک می‌شود (Amettler & Pinto, 2002). مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی «مینا» بر پایه روش‌های علم آموزش زبان دوم طراحی و تألیف شده و در عین بهره‌گیری از دستاوردهای علمی جدید در این فن، کتابی جذاب و خواندنی تألیف کرده است. هدف این پژوهش بررسی عناصر بصری این مجموعه کتاب در یک چارچوب خاص است. چارچوب Kress and Van (2006) در کتابی با عنوان «خواندن تصاویر، دستور طراحی عناصر بصری»^۱ بر تلفیق عناصر برای رسیدن به یک کل معنادار تمرکز دارد و عنوان می‌کند همان‌طور که دستور در زبان نحوه تلفیق پاره‌گفتار، جملات و متن را توصیف می‌کند، دستور عناصر بصری نیز توصیف می‌کند که چطور عناصری مانند افراد، اماکن و اشیاء به گزاره‌ای بصری برای تغییر در پیچیدگی یا محدوده متون به کار می‌روند. این پژوهش تلاش دارد عناصر بصری مجموعه کتاب‌های «مینا» را در چارچوب Kress and Van (2006) بررسی کند.

این پژوهش در صدد است به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. وضعیت و میزان اهمیت تصاویر در مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی مجموعه «مینا» چگونه است؟
۲. تصاویر مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی مجموعه «مینا» را چگونه می‌توان تفسیر کرد؟
۳. تصاویر مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی «مینا» تا چه میزان متناسب با یادگیری زبان فارسی برای آموزش آموزان خارجی است؟

چارچوب نظری

تهیه و تدوین منابع آموزشی زمینه‌ای است که اصول و رویه‌های طراحی، ایجاد و ارزیابی مواد آموزش زبان را مورد بررسی قرار می‌دهد. این فرایند شامل تولید، ارزیابی و ارتقای مواد آموزش زبان است که توسط مدرسان برای کلاس‌های زبان خود و نویسندگان مواد آموزشی برای فروش یا توزیع نوشته می‌شود (Tomlinson, 2003). چارچوب نظری این پژوهش نظریه Kress and Van (2006) است که ریشه در نظریه معنی‌شناسی اجتماعی و زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند Halliday (1978, 1994) دارد که در آن بر درک معنا از

1. Reaing images, the grammer of visual design

طریق علم نشانه‌شناسی منابعی به جز زبان (مانند تصاویر، موسیقی و غیره) تأکید می‌شود. این نظریه بر پایه نظریه Barthe (1977) ساخته شده است و در آن معنی تصاویر مرتبط و وابسته به زبان تصور می‌شود. همچنین گفته می‌شود «دستور طراحی عناصر بصری» که عنوانی بر این نظریه است، نقش مهمی در خوانش تصاویر دارد زیرا قواعد ضمنی و الگوهای نادیدنی که یک عنصر بصری را بازنمود می‌دهند مشخص می‌سازد و بنابراین به بینندگان کمک می‌کند تصاویر را تفسیر کرده و دست به ساخت معنا از اطلاعات ارائه شده در آن بزنند (Tahririan & Sadri, 2013).

تصاویر در این چارچوب در سه وجه بازنمایی^۱، تعاملی^۲ و ترکیبی^۳ ارزیابی شده‌اند. وجه بازنمایی مربوط به ساختار بصری و شامل طبقه انسان و غیرانسان و زیرطبقه‌های آن از جمله سن، جنسیت، تجارب، فعالیت‌ها و کیفیات مشخصه‌ای برای انسان و زیرطبقه‌های حیوانات، اماکن، اشیا برای غیرانسان است؛ بنابراین اولین قدم در تحلیل تصاویر مشخص کردن نوع آن‌ها از جهت انسان/ غیرانسان بودن، زیرمشخصه‌های آن و بسامد حضور آن‌هاست. این بررسی می‌تواند کلیشه‌های جنسیتی و دلالت‌های ضمنی اجتماعی فرهنگی تصاویر را نشان دهد. وجه تعاملی به طریقه اتصال، ارتباط و ارجاع‌دهی تصاویر به بینندگان برمی‌گردد. تعامل میان تصاویر و بینندگان از سه منظر تحلیل می‌شود: فاصله^۴، ژرف‌نمایی^۵ و وجه‌نمایی^۶ آن. فاصله به ابعاد تصویر برمی‌گردد که نشان‌دهنده دوری و نزدیکی (صمیمیت) بین تصویر و بینندگان است. تصاویر نمای نزدیک^۷ (تصویر صرفاً سر و شانه‌ها) نشان‌دهنده صمیمیت و تصاویر نمای میانه^۸ (تصاویری که حدوداً نیمی از بدن را نشان می‌دهد) بیان‌کننده نوعی ارتباط اجتماعی میان تصویر و مخاطب است. تصاویر نمای دور^۹ نشان می‌دهد رابطه میان تصویر و بینندگان آن عمومی و کاملاً غیرشخصی است. ژرف‌نمایی درجه قدرت و شمول را بسته به عمودی یا افقی بودن زاویه تصویر نشان می‌دهد. (Elmiana, 2019) محور افقی نشان می‌دهد تصویر از بیننده می‌خواهد جزئی از جهان داخل تصویر باشد در حالی که محور

-
1. Representational mode
 2. interactive mode
 3. Compositional mode
 4. distance
 5. perspective
 6. modality
 7. Close up
 8. Medium shot
 9. Long shot

عمودی قدرت را از درجات مختلف بسته به زاویه نگاه، از بالا به پایین، پایین به بالا و نگاه در سطح چشم نشان می‌دهد. وجه ترکیبی به اصول صفحه‌آرایی و انواع مختلف جانمایی تصاویر ارتباط دارد. در وجه ترکیبی دو مقدار ارزش اطلاعاتی^۱ و تصویر نوشتاری^۲ باید مورد بررسی قرار گیرد. ارزش اطلاعاتی به جای‌گیری تصویر در صفحه اطلاق می‌شود و به چپ و راست بودن یا بالا و پایین آن مربوط است. طبق Kress and Van (2006) ترکیب متن-تصویر به صورت چپ-راست، نشان می‌دهد عنصر سمت چپ آشناسمت و عنصر سمت راست اطلاعات جدیدی به مخاطب ارائه می‌کند، بنابراین اگر تصویر در سمت چپ قرار گیرد نشان می‌دهد مخاطب با تصویر آشناسمت و متن در حال دادن اطلاعات جدید به مخاطب است. در مورد جای‌گیری بالا-پایین نیز گفته می‌شود جایگاه بالا نشان از ایده‌آل بودن تصویر و جایگاه پایین واقعی بودن یک تصویر را نمایش می‌دهد. البته جایگاه قرارگیری تصویر تا حد زیادی وابسته به ابعاد تصویر است و تصاویر کوچک‌تر غالباً در سمت راست و چپ صفحه قرار می‌گیرند در حالی که تصاویر بزرگ‌تر در زیر متن قرار می‌گیرند (Kress & van, 2006). Unsworth (2008) نیز در این مورد می‌گوید تمایز ایده‌آل بودن / واقعی بودن در کتاب‌های درسی معنی خاصی را منتقل می‌کنند بخش بالا با اطلاعات عمومی، انتزاعی و مفهومی مرتبط است در حالی که بخش پایین اطلاعات خاص، ثابت و قابل مشاهده را در خود دارد.

در این چارچوب فام، اشباع بودن و میزان رنگ یک تصویر بر میزان تصور بیننده از واقعی بودن آن تأثیر می‌گذارد. اگر رنگ تصاویر مشابه رنگ سوژه در واقعیت باشد درجه واقع‌گرایی تصویر بالاتر است. درباره تأثیر سامان‌دهی فضایی عناصر بصری نسبت به جایگاه بیننده گفته می‌شود زاویه بین مخاطب و تصویر بر دیدگاه او تأثیر می‌گذارد؛ زاویه مستقیم بیشتر از زاویه اریب می‌تواند بیننده را با خود همراه کند. همچنین تفاوت در ارتفاع نگاه بیننده و سوژه موجود در تصویر بر تحلیل آن مؤثر است؛ اگر بیننده در موقعیتی باشد که برای دیدن تصویر مجبور به نگاه به پایین باشد بیننده بر تصویر سلطه دارد و اگر نگاه رو به بالا باشد بیننده در موقعیت فرودست قرار گرفته است. اگر سوژه و سطح نگاه بیننده در یک سطح باشد نوعی از تساوی بین مخاطب و سوژه تصویر برقرار است (Kress & van, 2006). در جدول ۱ تمامی وجوه، طبقات و زیرطبقات این نظریه مشخص شده است.

1. informational value

2. text-image

جدول ۱. حالت‌های مدل Kress and van (2006) (برگرفته از Tahririan & Sadri, 2013)

| وجه | طبقه | زیرطبقه |
|-------------|-----------------|----------------------|
| بازنمایی | مشترکین | سن |
| | | جنسیت |
| تعامل | فاصله | تصویر اجتماعی فرهنگی |
| | | غیرانسان |
| | | نمای نزدیک |
| ترکیبی | ژرف‌نمایی | نمای دور |
| | | افقی |
| | | عمودی |
| | | مستقیم |
| وجه‌نمایی | ارزش اطلاعات | اریب |
| | | بالا |
| تصاویر متنی | تصاویر اطلاعاتی | پایین |
| | | سطح چشم |
| | | رنگ |
| تصاویر متنی | تصاویر متنی | بافت‌مندی |
| | | چپ/ راست |
| | | بالا/ پایین |
| تصاویر متنی | تصاویر متنی | تصویر اطلاعاتی |
| | | تصویر مصور |
| | | تصویر تزئینی |

در مورد زبان انگلیسی پژوهش Elmiana (2019) و پژوهش Tahririan and Sadri (2013) از چارچوب Kress and Van (2006) پیروی می‌کنند. پژوهش Elmiana از این چارچوب برای تحلیل عناصر بصری کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در آندونزی و پژوهش تحریریان و صدری برای تحلیل عناصر بصری کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران استفاده کرده است. تحلیل عناصر بصری درباره کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان تاکنون انجام نگرفته است و این پژوهش از این حیث دارای اهمیت است.

پیشینه پژوهش

نخستین بار Corder (1966) مفهوم عناصر بصری را تعریف کرد. در این تعریف آمده است هر چیزی که یادگیرنده می‌تواند در کلاس یا از طریق پنجره ببیند به صورت بالقوه یک عنصر بصری در آموزش یک مفهوم است. طراحی‌ها، تصاویر، دیاگرام‌ها و چارت‌ها و فیلم‌ها همگی کمک‌کننده‌های بصری یا سمعی بصری هستند. در ادامه پژوهش‌های بسیاری در زمینه استفاده از عناصر بصری و میزان اثربخشی آن بر آموزش زبان انجام شده است از جمله پژوهش Carney and Levin (2002) با مرور تحقیقات انجام‌شده در زمینه استفاده از تصویر در متن به نحوه و میزان تسهیل تصاویر در کتاب‌های آموزش زبان می‌پردازد. پژوهش (Anglin et al., 2004) به نقل از Spaulding, 1955) با مروری بر ۱۶ پژوهش بین سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۳ که بر روی تصویرسازی‌ها کار شده بود، نشان داد تصویرسازی می‌تواند ابزار مؤثری در جلب علاقه یادگیرندگان باشد و همچنین می‌تواند به یادگیرندگان در تفسیر و به‌یادسپاری محتوای متنی تصویرسازی کمک کند. این پژوهش نشان می‌دهد تصاویر رنگی مؤثرتر از تصاویر سیاه‌وسفید و تصاویر بزرگ‌تر جذاب‌تر از تصاویر کوچک‌تر هستند. پژوهش Liu (2004) بر روی نقش داستان مصور^۱ بر درک خواننداری انگلیسی‌آموزان کار شده و نشان می‌دهد در سطوح پایین‌تر زبانی نمره زبان‌آموزانی که از آموزش همراه با داستان مصور استفاده کرده‌اند به صورت معنادار بیشتر از نمره زبان‌آموزانی است که از این ابزار بی‌بهره بوده‌اند. همچنین در سطح بالای زبانی استفاده از ابزار داستان مصور تأثیری در میزان یادآوری زبان‌آموزان از متن ندارد. پژوهش Shimad and Kitajima (2006) مدلی را ارائه می‌کند که می‌تواند با استفاده از دو عامل افزایش انگیزه^۲ و تشریح عمیق^۳، استفاده از تصویرسازی برای ارتقای درک متن را توضیح دهد. در این پژوهش بر نقش مؤثر تصویرسازی بر ارتقای انگیزه شرکت‌کنندگان در خواندن یک متن تأکید می‌شود و در کنار آن مشخص می‌شود در متن‌های همراه با تصویرسازی توضیح عمیق‌تر می‌تواند درک بیشتری به همراه داشته باشد. پژوهش Gerrard (2008) بر روی درک خواننداری دانش‌آموزان پایه دوم که از سه نوع متن بدون تصویرسازی، متن در ترکیب با تصویرسازی و تصویرسازی تنها استفاده شده است، تصویرسازی توانسته تأثیر مثبتی بر

-
1. comic strips
 2. increasing motivation
 3. deepening elaboration

درک دانش‌آموزان داشته باشد. پژوهش Romney (2011) نقش گرافیک در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی را بررسی کرده است، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد تصاویر این کتب اکثراً تزئینی است و کمتر در نقش‌های آموزشی دیده می‌شوند. پژوهش Erfani (2012) بر تأثیرگذاری استفاده از بافت‌های تصویری بر درک خوانداری در آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه تمرکز دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از بافت دارای تصویر درک خوانداری زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد. پژوهش Ena (2013) با بررسی هشت کتاب آموزش زبان انگلیسی در مدارس اندونزی چهار جنبه از تنوع فرهنگی از جمله مذهب، جنسیت، قومیت و طبقه اجتماعی اقتصادی را در تصاویر این کتب ارزیابی و میزان بازنمایی هر کدام از این جنبه‌ها را در تصاویر به صورت کمی بیان کرده است. این چهار جنبه به دلیل شرایط جغرافیایی و پیشینه تاریخی اندونزی در یادگیری زبان‌آموزان اندونزیایی مؤثر دانسته شده است. پژوهش Woelfer and Werner (2016) تأثیر مهارت خوانداری انگلیسی‌آموزان و ظرفیت حافظه فعال را بر پردازش اطلاعات کلامی و تصویری بررسی کرده است. نتایج این پژوهش در سه گزاره ارائه شده است: ۱. محدود بودن حافظه فعال بر محدودیت پردازش متن‌های بدون تصویر تأثیر می‌گذارد. ۲. محدودیت در سطح مهارت خوانداری زبان انگلیسی تأثیرگذاری پردازش اطلاعات تصویری را با اختلال مواجه می‌کند. ۳. دانش پیش‌زمینه‌ای می‌تواند محدودیت حافظه فعال را در پردازش اطلاعات تصویری جبران کند. در نهایت کاربرد آموزشی این پژوهش این است که علی‌رغم تفاوت در مهارت‌های خوانداری و میزان حافظه فعال استفاده از مواد آموزشی تصویرسازی شده می‌تواند در آموزش زبان دوم سودمند باشد. پژوهش Başal و همکاران (2016) تصویرسازی‌های چهار کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی در ترکیه را در پنج طبقه‌بندی تزئینی، بازنمودی، ساماندهی، تفسیری و انتقالی قرار داده است. تحلیل نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بیشتر تصاویر این کتاب‌ها در طبقه بازنمودی قرار گرفته‌اند و در سایر طبقه‌ها دارای خلأ هستند. پژوهش Elmiana (2019) تصاویر کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در اندونزی را از منظر میزان تناسب و فایده‌مندی برای اهداف آموزشی بررسی می‌کند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد از نظر جنسیت، مردان بیش از زنان در تصاویر ظاهر شده‌اند همچنین میان تصاویر و بینندگان آن یک ارتباط غیرشخصی و ابزاری وجود دارد. با این حال تناقضی نیز در ارتباط تصاویر و بینندگان آن وجود ندارد و یادگیرندگان می‌توانند

بین تصاویر ارتباط برقرار کنند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد تصاویر می‌تواند زبان‌آموزان را به صورت مؤثری با تمرینات درگیر کند و بر بخش‌های زبانی آن تأکید بگذارد. پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی را می‌توان در دو دسته کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و کتاب‌های آموزش زبان‌های خارجی در مدارس ایران قرار داد. مقاله Tahririan and Sadri (2013) تصاویر کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مدارس ایران را مورد تحلیل قرار داده و در آن از چارچوب Kress and van (2006) استفاده کرده است. سایر پژوهش‌های این حوزه به جنبه‌های خاصی از ارزیابی کتاب درسی پرداخته‌اند که توجه به عناصر بصری در میان آن‌ها به چشم نمی‌خورد. پژوهش غیثیان و همکاران (۱۳۹۵) مصادیق فرهنگ و هویت ایرانی-اسلامی را در بخش واژگان، تصاویر و مضامین با بررسی کتاب آموزش زبان انگلیسی پایه نهم متوسطه اول نشان می‌دهد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که چه تعداد از تصاویر این کتاب دارای بار فرهنگی هستند و این تصاویر بر اساس زیر مقوله‌های فرهنگی، از جمله فرهنگ مبدأ، مقصد و بین‌الملل، همچنین افراد، شغل و ملیت بررسی می‌شوند. پژوهش طاهرخانی (۱۴۰۰) به بررسی و نقد نحوه ارائه فرهنگ در کتاب درسی زبان انگلیسی «پراسپکت ۲»^۱ می‌پردازد. در بخشی از این پژوهش تناسب تصاویر کتاب با فرهنگ بومی زبان‌آموزان مطرح می‌شود که نظرات مدرسان این کتاب نشان می‌دهد از عکس‌هایی که برای دانش‌آموزان جذابیت داشته باشد استفاده نشده است.

در زمینه کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مقاله طالبی و صحرائی (۱۳۹۶) با عنوان بازنمایی نقش‌ها و مفاهیم زبان در دو مجموعه آموزشی فارسی بیاموزیم به استفاده از رویکرد مفهومی-نقشی در تولید کتب آموزشی می‌پردازد و میزان بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها را در این دو مجموعه کتاب بررسی می‌کند. همچنین کیاشمشکی و صحرائی (۱۳۹۷) کتاب مقدماتی مجموعه فارسی شیرین است را بر پایه شاخص‌های ارزیابی کتاب درسی مناسب Cunningsworth (2005) ارزیابی کرده‌اند. مقاله آریان و همکاران (۱۳۹۵) چگونگی آموزش دستور زبان در کتاب اول «آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیرفارسی‌زبانان (آزوفا)» را بررسی کرده است. پژوهش رشیدی و اله‌یار (۱۳۹۴) مجموعه فارسی بیاموزیم را بر اساس الگوی سه‌مرحله‌ای لیتل‌جان^۲ تحلیل کرده که هدف اصلی این

1. Prospect2

2. Littlejohn

پژوهش ارائه توصیفی تحلیلی از اصول زیربنایی مجموعه فارسی بیاموزیم با استفاده از تحلیل محتوا و به‌ویژه تحلیل تکالیف موجود بوده و عناصر بصری مجموعه در این تحلیل مورد توجه قرار نگرفته است. پژوهش‌های خیبری (۱۳۷۸) با عنوان «مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی»، رضاخانی (۱۳۸۵) «بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم از منظر فرانش بینافردی بر اساس چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هالیدی»، پژوهش رضایی و علی‌پور (۱۳۹۱) با عنوان «بررسی متون خوانداری مجموعه فارسی بیاموزیم بر اساس نقش‌های هفت‌گانه زبان از دیدگاه هالیدی» و پژوهش صحرائی و شهناز (۱۳۹۱) با عنوان «تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه انگاره Neil Anderson» از دیگر عناوین در زمینه ارزیابی کتاب درسی است که هیچ‌کدام به نقش عناصر بصری کتاب در اثرگذاری منابع آموزشی توجه نکرده‌اند؛ بنابراین در خلال جست‌وجوها پژوهشی که به بررسی عناصر بصری در کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان توجه کرده باشد دیده نشد.

روش

این پژوهش از نوع کمی است و اطلاعات آن از بررسی چهار جلد از مجموعه کتاب‌های «مینا» انتشارات بنیاد سعدی جمع‌آوری شده است. جهت پاسخ به سؤالات این پژوهش در خصوص عناصر بصری مجموعه کتاب‌های «مینا» به بررسی آماری تعداد، بسامد و توزیع تصاویر این مجموعه نیاز بود که مورد محاسبه قرار گرفت. مجموعه کتاب‌های «مینا» در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای سطوح مقدماتی تا پیشرفته طراحی شده است. کتاب مینا ۱ برای سطح مقدماتی و پیش‌میان، کتاب مینا ۲ برای سطح پیش‌میان و میان، کتاب مینا ۳ برای سطح میان و فوق‌میان و کتاب مینا ۴ برای سطح پیشرفته طراحی شده است. این مجموعه کتاب پس از بررسی دقیق وضع موجود و مطالعه برنامه‌های درسی در بنیاد سعدی تولید شده است. مجموعه «مینا» بر پایه برنامه درسی کارمحور تدوین شده و اجرای آن نیز تنها بر پایه رویکرد ارتباطی آموزش زبان امکان‌پذیر است. تمرین‌های کتاب همگی از نوع ارتباطی هستند و انجام آن‌ها به‌انجام‌رساندن یک کار زبانی در بافت واقعی زندگی روزمره است. همچنین تصویرگری کتاب منطبق بر متن درس و متناسب با اهداف ارتباطی کتاب است. در این پژوهش ابتدا تمام تصاویر کتاب شمارش شده است. سپس مشخصه‌های چارچوب Kress and Van (2006) در هر مرحله مدنظر قرار گرفته و

تصاویر ذیل هر مشخصه شمارش و در جداول مختلف مشخص شده‌اند. این پژوهش می‌کوشد به صورت درصدی مشخص کند توزیع تصاویر ذیل هر مشخصه چگونه است. تحلیل آماری این پژوهش به تفسیر تصاویر و پاسخ به سؤالات پژوهش کمک می‌کند.

تحلیل داده‌ها

تحلیل تصاویر این پژوهش بر پایه مدل Kress and Van (2006) انجام گرفته است. این مدل طیف وسیعی از جنبه‌ها و انواع ابزارهای بصری از نقاشی کودکان تا تصویرسازی کتاب، عکس‌های خبری و حتی ساختارهای سه بعدی مانند مجسمه و اسباب‌بازی را در بر می‌گیرد؛ بنابراین مدل دستور بصری را نمی‌توان برای تمامی بازنمودهای بصری مورد استفاده قرار داد و باید مشخصه‌های تحلیلی بسیار وسیعی را که در این مدل مورد استفاده قرار گرفته به دقت موشکافی و برای یک هدف خاص، در اینجا تحلیل تصاویر کتاب‌های درسی آموزش زبان، بازنگری کرد (Tahririan & Sadri, 2013). چارچوب این پژوهش، چارچوبی است که توسط Tahririan and Sadri (2013) با دقت در مدل کرس و ون لیوون مورد استفاده قرار گرفته است. این پژوهش در گام اول به شمارش تصاویر هر جلد از کتاب‌های مجموعه «مینا» پرداخت که تعداد تصاویر هر کتاب در جدول ۲ آمده است. به طور خلاصه چارچوب Kress and Van (2006) شامل سه وجه بازنمایی، تعاملی و ترکیبی است که در گام‌های بعدی این پژوهش بررسی این سه وجه و زیرطبقه‌های آن مدنظر قرار گرفته است.

جدول ۲. تعداد تصاویر کتاب‌های مجموعه مینا

| کتاب | تعداد تصویر | تعداد صفحات کتاب | نسبت تعداد تصویر به تعداد صفحه |
|--------|-------------|------------------|--------------------------------|
| مینا ۱ | ۴۰۹ | ۱۱۳ | ۳,۶۱ |
| مینا ۲ | ۳۸۹ | ۱۱۳ | ۳,۴۴ |
| مینا ۳ | ۱۸۸ | ۱۲۸ | ۱,۴۶ |
| مینا ۴ | ۴۳ | ۹۶ | ۰,۴۴ |
| مجموع | ۱۰۲۹ | ۴۵۰ | ۲,۲۸ |

پیش از هر چیز بررسی نسبت تعداد تصویر به تعداد صفحات هر کتاب نشان می‌دهد این میزان از کتاب اول به کتاب چهارم به ترتیب کاهش می‌یابد و از عدد ۳,۶۱ به ۰,۴۴ در هر صفحه می‌رسد بنابراین می‌توان این نتیجه را گرفت که برای تیم مؤلفان کتاب اهمیت تصاویر در کتاب‌های ابتدایی این مجموعه که مخصوص سطوح پایین زبانی هستند بیشتر از سطوح

بالایی زبانی است و بر نقش روشنگری تصاویر در درک مطلب تمرکز شده است. با توجه به چارچوب Kress and Van (2006) وجه بازنمایی به طریقه بازنمایی اشخاص، حیوانات، اماکن و فعالیت‌ها، تجارب و روابط آن‌ها در ساخت‌های تصویری بازمی‌گردد، یعنی تصویر مذکور شامل انسان است یا غیرانسان و ویژگی سن، جنسیت و شغل انسان موجود در تصویر چیست. در جداول ۳ تا ۶ تعداد تصاویر شامل انسان، تعداد تصاویر بدون انسان و زیرطبقه‌های آن مانند تعداد و درصد کودکان و بزرگسالان برای انسان و تعداد و درصد اشیا، حیوانات و اماکن در هر یک از کتاب‌های مجموعه مینا آمده است. همچنین تعداد و درصد جنسیت افراد حاضر در تصاویر مجموعه کتاب «مینا» در جدول ۷ بازتاب داده شده است.

جدول ۳. میزان تصاویر شامل انسان و غیرانسان و زیرطبقه‌های آن در کتاب مینا ۱

| درصد | تعداد | مشارکین | |
|-------|-------|---------|----------------|
| ۱۰,۹۸ | ۴۰ | کودک | انسان (۲۲۰) |
| ۸۹,۰۱ | ۳۲۴ | بزرگسال | %۵۳,۷۸ |
| ۷۰,۳۷ | ۱۳۳ | اشیا | غیرانسان (۱۸۹) |
| ۳,۱۷ | ۶ | حیوانات | %۴۶,۲۱ |
| ۲۶,۴۵ | ۵۰ | اماکن | |

جدول ۴. میزان تصاویر شامل انسان و غیرانسان و زیرطبقه‌های آن در کتاب مینا ۲

| درصد | تعداد | مشارکین | |
|-------|-------|---------|----------------|
| ۱۱,۸۲ | ۴۶ | کودک | انسان (۲۶۷) |
| ۸۷,۴۰ | ۳۴۰ | بزرگسال | %۶۸,۶۳ |
| ۷۷,۰۴ | ۹۴ | اشیا | غیرانسان (۱۲۲) |
| ۱۱,۴۷ | ۱۴ | حیوانات | %۳۱,۳۶ |
| ۱۱,۴۷ | ۱۴ | اماکن | |

جدول ۵. میزان تصاویر شامل انسان و غیرانسان و زیرطبقه‌های آن در کتاب مینا ۳

| درصد | تعداد | مشارکین | |
|-------|-------|---------|---------------|
| ۶,۳۸ | ۱۵ | کودک | انسان (۱۲۵) |
| ۹۳,۶۱ | ۲۲۰ | بزرگسال | %۶۶,۴۸ |
| ۶۰,۳۱ | ۳۸ | اشیا | غیرانسان (۶۳) |
| ۹,۵۲ | ۶ | حیوانات | %۳۳,۵۱ |
| ۳۰,۱۵ | ۱۹ | اماکن | |

جدول ۶. میزان تصاویر شامل انسان و غیرانسان و زیرطبقه‌های آن در کتاب مینا ۴

| مشارکین | تعداد | درصد |
|---------------|-------|-------|
| انسان (۱۷) | ۲ | ۲,۸۹ |
| بزرگ‌سال | ۶۷ | ۹۷,۱۰ |
| غیرانسان (۲۶) | ۱۴ | ۵۳,۸۴ |
| حیوانات | ۱ | ۳,۸۴ |
| اماکن | ۱۱ | ۴۲,۹۰ |

جدول ۷. تعداد افراد حاضر در کتاب‌های مجموعه مینا به تفکیک جنسیت

| کتاب | تعداد انسان | تعداد زن | درصد زنان | تعداد مرد | درصد مردان |
|-----------------------------|-------------|----------|-----------|-----------|------------|
| مینا ۱ | ۳۶۴ | ۸۵ | ۲۳,۳۵ | ۲۷۹ | ۷۶,۶۴ |
| مینا ۲ | ۳۸۹ | ۱۴۸ | ۳۸,۰۴ | ۲۳۸ | ۶۱,۹۵ |
| مینا ۳ | ۲۳۵ | ۶۱ | ۲۵,۹۵ | ۱۷۴ | ۷۴,۰۴ |
| مینا ۴ | ۶۹ | ۱۱ | ۱۵,۹۴ | ۵۸ | ۸۴,۰۵ |
| مجموع | ۱۰۵۷ | ۳۰۵ | ۲۸,۸۵ | ۷۴۹ | ۷۰,۸۶ |
| نسبت مردان به زنان در مجموع | | ۲,۴۵ | | | |

در مورد نقش‌های اجتماعی فرهنگی افراد در تصاویر کتاب، در جدول ۸ نوع و تعداد مشاغلی که زنان و مردان در آن حاضر شده‌اند مشخص شده است.

جدول ۸. نوع و تعداد مشاغلی افراد حاضر در تصاویر مجموعه «مینا» به تفکیک جنسیت

| جنسیت | شغل - مینا ۱ | شغل - مینا ۲ | شغل - مینا ۳ | شغل - مینا ۴ |
|-------|--------------|--------------------|----------------|-----------------|
| زن | معلم | منشی مسئول ثبت نام | پرستار | مسئول فروش |
| | منشی | پزشک | ورزشکار | مسئول پذیرش هتل |
| | پرستار | مسئول روابط عمومی | بازیگر | بازیگر تئاتر |
| | پزشک | نویسنده | فروشنده | نوازنده |
| | فروشنده | پزشک | قالیاف | |
| | خانه‌دار | کارمند | دکترای مددکاری | |
| | مجموع | ۷ | ۹ | ۹ |
| مرد | استاد | مجری تلویزیون | چوب‌بر، نجار | بازیگر تئاتر |
| | آرایشگر | پیشخدمت | راننده تاکسی | شاعر |

| جنسیت | شغل - مینا ۱ | شغل - مینا ۲ | شغل - مینا ۳ | شغل - مینا ۴ |
|-------|--------------|---------------|-----------------|--------------|
| | پلیس | آشپز | دزد | سرباز |
| | پیشخدمت | پیشخدمت | فروشنده | دانشمند |
| | تاجر | آشپز | دانشمند هسته‌ای | سیاست‌مدار |
| | تعمیرکار | کارمند | پزشک | فرمانده جنگ |
| | خبرنگار | رئیس | خبرنگار | کارگر |
| | خلبان | راننده اتوبوس | معلم | کشاورز |
| | خواننده | طلافروش | مشاور املاک | |
| | داروساز | نویسنده | کارمند بانک | |
| | دکتر | پزشک | پلیس | |
| | راننده تاکسی | فروشنده | مهندس ساختمان | |
| | فروشنده | مدیر | بازیگر | |
| | فوتبالیست | رئیس جمهور | نویسنده | |
| | کارمند | شکارچی | معلم | |
| | مدیر | فوتبالیست | مسئول ثبت‌نام | |
| | مربی ورزش | | پلیس | |
| | معلم | | صنعت‌گر | |
| | مهندس | | (صنایع دستی) | |
| | نانوا | | کوزه‌گر | |
| | نقاش ساختمان | | ریخته‌گر | |
| | نگهبان | | مجری | |
| | پارک/شرکت | | | |
| مجموع | ۲۲ | ۱۶ | ۲۱ | ۸ |

با توجه به آمارهای موجود که در جداول پیش ذکر شده است میزان بازنمایی انسان‌ها در سه کتاب اول مجموعه «مینا» بیش از میزان بازنمایی غیر انسان‌هاست بنابراین تصاویر، زندگی واقعی مخاطبان کتاب را بازتاب می‌دهد و انسان‌ها و فعالیت‌ها و روابط اجتماعی آن‌ها در مرکزیت تصاویر است. در کتاب چهارم این مجموعه که مخصوص سطح پیشرفته است معرفی اماکن، شعرا و انواع متن‌های ادبی افزایش یافته است و در نهایت با توجه به تعداد کم تصاویر کتاب درصد بازنمایی تصاویر شامل غیرانسان بیشتر از بازنمایی انسان‌هاست. تصاویر اشیا، اماکن و حیوانات در این کتاب‌ها شامل اشیای متداول زندگی روزمره ایرانیان است که این موارد تکنولوژی‌های روز دنیا، مانند لپ‌تاپ و تلفن‌های هوشمند را نشان می‌دهد. همچنین اماکن نشان‌داده شده در تصاویر در برخی موارد شامل کلاس‌های درس،

خیابان و سایر مکان‌های متداول در کل جهان و برخی موارد طبیعت خاص ایران را بازتاب می‌دهد. همچنین زنان و مردان ایرانی تصویر شده در کتاب دارای چهره و پوشش متناسب با نژاد، فرهنگ و قوانین ایران هستند اما زنان غیرایرانی متناسب با ملیت و قوانین خود به تصویر درآمده‌اند و از این لحاظ نوعی واقع‌گرایی در تصاویر کتاب به چشم می‌خورد. به لحاظ سنی نیز درصد بیشتری از مشارکین تصاویر مجموعه کتاب‌های «مینا» را بزرگ‌سالان تشکیل می‌دهند که می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که این مجموعه برای مخاطب بزرگ‌سال تدوین شده است که به نظر می‌رسد با میزان مخاطبان جهانی این مجموعه همخوانی داشته باشد. با این حال وجود تصویرسازی در کنار عکس‌های واقعی می‌تواند کتاب را برای مخاطب خردسال نیز جذاب کند.

پژوهش‌هایی که به سوگیری‌های جنسیتی در کتاب‌های آموزش زبان می‌پردازد نشان می‌دهد کلیشه‌های برجسته جنسیتی اکثراً شامل به تصویر کشیدن زنان به عنوان افرادی احساساتی و علاقه‌مند به مد، ظاهر و دکوراسیون و قبول مسئولیت‌هایی مانند خانه‌داری و بچه‌داری است و در مقابل مردان را علاقه‌مند به ورزش و قدرت بدنی نشان می‌دهد که بعضاً در فعالیت‌های مجرمانه مشارکت می‌کنند (Talbot, 2003). با این حال اخیراً پژوهش‌ها نشان از نمایش نوعی از برابری جنسیتی در قبول مسئولیت‌ها دارد، به‌طور مثال نظافت منزل در هر دو جنس دیده می‌شود و زنان نیز همانند مردان در نقش‌های ابرقهرمان، خلبان یا دانشمند به تصویر کشیده می‌شوند (Bağ & Bayyurt, 2016). پژوهش بر روی کتاب‌های هدوی^۱ در زبان انگلیسی نشان از نوعی سوگیری جنسیتی علیه زنان در فضاهای تفریحی، خانگی، حرفه‌ای و آموزشی دارد. بازنمایی جنسیتی در این کتب بر اساس گفت‌وگوهای کلیشه‌ای بنا شده است و زنان در فضای خانه فعالیت‌های خانگی دارند در حالی که مردان در حال استراحت هستند یا با فرزندان بازی می‌کنند. در محیط کار نیز مردان در حالی به تصویر کشیده شده‌اند که بر روی کار خود تمرکز کامل دارند اما زنان مشغول فعالیت‌های خدماتی یا مراقبتی هستند (Keles et al., 2021). عدم تعادل و کلیشه‌های جنسیتی در تمام دنیا و همچنین ایران وجود دارد. با این حال جهش‌هایی در توجه به زنان در کتاب‌های درسی بین سال‌های 1999 تا 2012 دیده شده است اما تحلیل‌ها نشان می‌دهد تا سال 2017 پیشرفتی در این مسئله دیده نمی‌شود. (Hall, 2014) به نقل از (Demir & Yavuz, 2021) همچنین گفته می‌شود علی‌رغم اینکه نیمی از جمعیت ایران و نیمی از مخاطبان کتاب‌های درسی زبان

انگلیسی در ایران زنان هستند بازنمایی زنان و مردان در این کتاب‌ها منصفانه و واقع‌گرایانه نیست (Demir & Yavuz, 2021). پژوهش Demir and Yavuz (2017) نشان می‌دهد فارغ از محل انتشار کتاب‌های درسی آموزش زبان، مردان بیشتر و در طیف گسترده‌ای نسبت به زنان به تصویر کشیده می‌شوند و زنان غالباً در مشاغل مراقبتی و زیردستانه دیده می‌شوند. در پژوهش Elmiana (2019) که در چارچوب Kress and van (2006) انجام شده درصد حضور مردان تقریباً دو برابر درصد حضور زنان است و مردان از فرصت‌های شغلی وسیع‌تری برخوردارند. در پژوهش Tahririan and Sadri (2013) نیز که کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران را در همین چارچوب مورد ارزیابی قرار داده است درصد حضور مردان ۲,۵ برابر درصد حضور زنان است. در مجموعه کتاب‌های «مینا» به لحاظ جنسیت درصد حضور مردان در تصاویر بیشتر از درصد حضور زنان و ۲,۴۵ برابر آن است و مردان تنوع شغلی بیشتری دارند. با این حال از نظر پیشه و حضور اجتماعی فرهنگی اگرچه تنوع مشاغلی که مردان به آن اشتغال دارند بیشتر از مشاغل زنان است، تفاوتی از نظر فعالیت‌های اجتماعی و سطح مشاغلی که به آن اشتغال دارند میان دو جنس وجود ندارد و مشاغل سطح بالا یا دشوار مانند پزشکی و خبرنگاری در انحصار جنسیت خاصی قرار نگرفته است و زنان تنها در مشاغلی مانند خانه‌داری که به نوعی کلیشه جنسیتی برای زنان محسوب می‌شود، ظاهر نشده‌اند. در تصاویری که خانواده را نمایش می‌دهند نیز نشانه‌ای از تبعیض جنسیتی و اختصاص زنان به کارهای خانگی و مردان به استراحت دیده نمی‌شود و انجام کارهای خانگی مانند جارو کشیدن یا شستن لباس‌ها توسط هر دو جنس انجام می‌شود. همچنین در کلاس‌های درس، هر دو جنسیت حضور دارند و تحصیلات مختص به جنسیت خاصی نیست.

وجه تعاملی شامل ارتباط تصاویر و بینندگان است و از سه وجه فاصله، ژرف‌نمایی و ماهیت تحلیل می‌شود. در وجه فاصله باید بررسی شود که چه تعداد از تصاویر در نمای نزدیک، نمای میانه و نمای دور به تصویر کشیده شده‌اند. فاصله در هر یک از تصاویر می‌تواند تحلیل خاص خود را داشته باشد که در ادامه به آن اشاره خواهد شد. در جدول ۹ درصد توزیع تصاویر در هر نما مشخص شده است.

جدول ۹. درصد توزیع تصاویر مجموعه «مینا» در سه نمای نزدیک، میانه و دور

| کتاب | نمای نزدیک | نمای میانه | نمای دور |
|--------|------------|------------|----------|
| مینا ۱ | ۲۷,۵۵ | ۳۴,۱۸ | ۳۸,۲۶ |
| مینا ۲ | ۹,۱۶ | ۳۹,۴۴ | ۵۱,۳۹ |
| مینا ۳ | ۱۷,۶۰ | ۳۵,۲۰ | ۴۷,۲۰ |
| مینا ۴ | ۲۹,۴۱ | ۲۳,۵۲ | ۴۷,۰۵ |

آمار به دست آمده از درصد تصاویری که از نماهای مختلف در کتاب حضور دارند نشان می‌دهد از نظر فاصله در سه کتاب اول مجموعه «مینا» میزان تصاویر از نمای دور بیشتر از تصاویر از نمای میانه و درصد تصاویر از نمای میانه بیشتر از درصد تصاویر از نمای نزدیک است. در کتاب چهارم مینا تصاویر از نمای دور بیشترین تعداد عکس‌ها را تشکیل می‌دهد و تصاویر از نمای نزدیک با اختلاف یک عکس از تصاویر از نمای میانه بیشتر است. با توجه به چارچوب Kress and Van (2006) آمار تعداد تصاویر در هر نما و بیشتر بودن تعداد تصاویر از نمای دور نشان می‌دهد ارتباط میان تصاویر و مخاطبان عمومی و غیرشخصی است و تصاویر تلاش می‌کنند ارتباطی بی‌طرف و غیرشخصی بین خود و بینندگان ایجاد کند. میزان استفاده از تصاویر با نمای دور، نزدیک یا میانه در میان چهار کتاب مجموعه آهنگ یکسانی ندارد و نمی‌توان نتیجه خاصی از مقایسه کتاب‌های مجموعه با یکدیگر گرفت.

ژرف‌نمایی در تصاویر درجه مشارکت و قدرت را مشخص می‌کند و این مسئله از طریق انتخاب زاویه افقی یا عمودی در تصاویر مشخص می‌شود. انتخاب ژرف‌نمایی یا زوایای دید مختلف درجات متفاوتی از مشارکت، جذب، بالادستی یا پایین‌دستی بودن را نشان می‌دهد. در مورد تصاویر افقی، زاویه دید مستقیم از مخاطب دعوت می‌کند جزئی از جهان تصویر باشد اما زاویه اریب نوعی از عدم اتصال بین مخاطب و تصویر را نشان می‌دهد. در مورد تصاویر عمودی نیز زاویه نگاه (نگاه از بالا به پایین، نگاه از پایین به بالا و نگاه در سطح چشم) مشخص‌کننده میزان قدرت در سطوح مختلف است، به‌طور مثال اگر فرد به تصویر کشیده شده از زاویه پایین به بالا نمایش داده شود می‌توان گفت فرد به مخاطب برتری دارد (Kress & Van, 2006). در تصاویر کتاب‌ها «مینا» تمامی تصاویر با زاویه مستقیم هستند و تصویری که زاویه اریب داشته باشد دیده نمی‌شود. همچنین زاویه تمامی تصاویر در سطح چشم است؛ بنابراین تصاویر در پی سلطه و قدرت‌نمایی به مخاطب نیستند و از مخاطب دعوت می‌کنند جزئی از جهان تصویر باشند.

وجه‌نمایی به میزان واقع‌گرایی تصاویر برمی‌گردد. دو عامل مهم در واقع‌گرایی تصویر، رنگ و بافت‌مندی است. استفاده از رنگ نقش مهمی در فهم مخاطب از میزان طبیعی بودن تصویر دارد بنابراین تصاویر رنگی میزان وجه‌نمایی را ارتقا و تصاویر سیاه‌وسفید و تک‌رنگ میزان وجه‌نمایی را کاهش می‌دهند. همچنین میزان بافت‌مندی به دارابودن پس‌زمینه در تصاویر اشاره دارد که در آن حضور پس‌زمینه باعث افزایش وجه‌نمایی تصویر و غیاب پس‌زمینه باعث کاهش آن می‌شود. در مجموعه کتاب‌های «مینا» تمامی تصاویر رنگی و دارای پس‌زمینه است. مجموعاً می‌توان گفت با توجه به وجود رنگ و پس‌زمینه در تمامی تصاویر طبق چارچوب Kress and Van (2006) میزان واقع‌گرایی تصاویر مجموعه کتاب‌های «مینا» بالاست و مخاطب با نگاه به تصاویر، طبیعی و واقعی بودن تصاویر را احساس می‌کند.

وجه ترکیبی به اصول صفحه‌آرایی و انواع مختلف جانمایی تصاویر ارتباط دارد. برای بررسی وجه ترکیبی در تصاویر باید به دو زیرمجموعه تصاویر متنی و ارزش اطلاعاتی توجه کرد. بررسی تصاویر متنی به معنی بررسی رابطه میان متن و تصویر همراه آن است. تصاویر در این بررسی در سه دسته اطلاعاتی، مصور و تزئینی قرار می‌گیرند. تصاویر اطلاعاتی غالباً دارای اطلاعاتی است که برای حل تمرین به آن‌ها نیاز است. در این حالت تصویر مهم‌تر از متن است. تصویرهای دسته مصور برای همراهی و روشنگری بخش‌های زبانی متن کتاب در آن قرار گرفته‌اند و نقشی در حل تمرین و تکالیف کتاب ندارد. تصویرهای تزئینی ارتباط مشخصی با متن ندارند و تنها برای زیبایی بخشی کتاب در آنجای گرفته‌اند. جدول ۱۰ درصد توزیع تصاویر در سه دسته اطلاعاتی، مصور و تزئینی را در مجموعه کتاب «مینا» نمایش می‌دهد.

جدول ۱۰. درصد توزیع تصاویر مجموعه «مینا» در سه دسته تصاویر متنی

| کتاب | تعداد کل تصاویر | درصد تصاویر اطلاعاتی | درصد تصاویر مصور | تزئینی |
|--------|-----------------|----------------------|------------------|--------|
| مینا ۱ | ۴۰۹ | ۶۷,۷۰ | ۳۲,۲۹ | ۰ |
| مینا ۲ | ۳۸۹ | ۵۹,۱۲ | ۴۰,۸۷ | ۰ |
| مینا ۳ | ۱۸۸ | ۵۱,۰۶ | ۴۸,۹۳ | ۰ |
| مینا ۴ | ۴۳ | ۵۵,۸۱ | ۱۶,۲۷ | ۲۷,۹۰ |
| مجموع | ۱۰۲۹ | ۶۱,۱۲ | ۳۸,۱۱ | ۰,۷۷ |

آمارهای به دست آمده از بررسی مجموعه کتاب‌های «مینا» نشان می‌دهد ۶۱,۱۲ درصد از کل تصاویر کتاب را می‌توان در دسته تصاویر اطلاعاتی قرار داد. همچنین در سه کتاب اول مجموعه «مینا» تصویر صرفاً تزئینی به کار نرفته است. در کتاب چهارم این مجموعه و تنها در صفحه معرفی هر فصل یک تصویر به صورت تزئینی به کار رفته است که این را نیز می‌توان به افزایش سطح زبانی مخاطب و نیاز کمتر او به تصاویر مصوری که در نقش روشنگری بخش‌های زبانی به کار می‌روند ارتباط داد. در تمامی کتاب‌های این مجموعه درصد تصاویر اطلاعاتی بیش از درصد تصاویر بخش مصور است، یعنی اولاً اکثر تصاویر کتاب درصد جذب مخاطب و درگیری بیشتر و مؤثرتر وی با بخش‌های زبانی کتاب است و تنها هشت تصویر برای معرفی هر فصل آن‌هم فقط در کتاب سطح پیشرفته به صورت تزئینی به کار رفته است، ثانیاً بیشتر تصاویر کتاب شامل تصاویر اطلاعاتی است که برای حل تمرین‌های کتاب به آن‌ها نیاز است، بنابراین برای پاسخ به تمرینات رجوع به تصاویر و تعمق در آن‌ها ضروری است. در مجموع تصاویر کتاب نقش برجسته و مهمی برای ارائه اطلاعات و همچنین توضیح و روشنگری اطلاعات موجود در متن کتاب دارند.

ارزش اطلاعاتی به جای‌گیری تصویر در صفحه اطلاق می‌شود که در آن چپ و راست بودن یا بالا و پایین آن هر یک ارزش متفاوتی دارد. طبق Kress and Van (2006) ترکیب متن-تصویر به صورت چپ-راست، نشان می‌دهد عنصر سمت چپ آشناست و عنصر سمت راست اطلاعات جدیدی به مخاطب ارائه می‌کند، بنابراین اگر تصویر در سمت چپ قرار گیرد نشان می‌دهد مخاطب با تصویر آشناست و متن در حال دادن اطلاعات جدید به مخاطب است. در مورد جای‌گیری بالا-پایین نیز گفته می‌شود جایگاه بالا نشان از ایده‌آل بودن تصویر و جایگاه پایین واقعی بودن یک تصویر را نمایش می‌دهد. به طور مثال در تصاویر تبلیغات آنچه در مورد محصول وعده داده می‌شود، مانند شعارهای تبلیغاتی، در بالای تصویر قرار می‌گیرد و تصویر خود محصول در جایگاهی پایین‌تر دیده می‌شود. البته جایگاه قرارگیری تصویر تا حد زیادی وابسته به ابعاد تصویر است؛ تصاویر کوچک‌تر غالباً در سمت راست و چپ صفحه قرار می‌گیرند در حالی که تصاویر بزرگ‌تر در زیر متن قرار می‌گیرند. جدول ۱۱ درصد توزیع تصاویر بر اساس جانمایی آن در صفحه را در مجموعه کتاب «مینا» نشان می‌دهد. در این جدول در یک بخش درصد تصاویری که بالای متن قرار گرفته‌اند نسبت به تصاویری که پایین متن قرار گرفته‌اند محاسبه شده و در یک بخش درصد

تصاویری که چپ و راست متن قرار گرفته‌اند نسبت به یکدیگر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در بخش دیگر درصد تصاویر با جانمایی بالا/پایین نسبت به تصاویری که جانمایی چپ/راست دارند مورد محاسبه قرار گرفته است.

جدول ۱۱. درصد توزیع تصاویر بر اساس جانمایی آن در صفحه

| کتاب | بالا | پایین | درصد تصاویر با جانمایی | | درصد تصاویر با جانمایی چپ/راست |
|--------|-------|-------|------------------------|-------|--------------------------------|
| | | | چپ | راست | |
| مینا ۱ | ۷۰,۴۵ | ۲۹,۵۴ | ۶۴,۵۴ | ۵۵,۷۱ | ۳۵,۴۵ |
| مینا ۲ | ۷۳,۰۹ | ۲۶,۹۰ | ۶۴,۰۱ | ۷۷,۱۴ | ۳۵,۹۸ |
| مینا ۳ | ۴۲,۵۳ | ۵۷,۴۷ | ۷۱,۲۷ | ۹۶,۲۹ | ۲۸,۷۲ |
| مینا ۴ | ۰ | ۱۰۰ | ۵۸,۸۲ | ۱۰۰ | ۴۱,۱۷ |

در این بررسی نشان داده می‌شود که در کتاب‌های مینا ۱ و ۲ درصد تصاویری که بالای متن قرار گرفته‌اند بیشتر از تصاویری است که پایین متن قرار گرفته‌اند و تفسیری که از این آمار می‌توان داشت این است که بیشتر تصاویر این مجموعه در حالت ایدئال قرار گرفته‌اند و تصاویر کمتری در وضعیت واقعی قرار دارند، یا می‌توان گفت بیشتر تصاویر این مجموعه حاوی اطلاعات عمومی، انتزاعی و مفهومی برجسته‌ای است که برای درک متن ضرورت دارند. در مقابل در کتاب‌های مینا ۳ و ۴ درصد تصاویری که پایین متن هستند بیشتر از تصاویری است که بالای متن حضور دارند در نتیجه تصاویر این کتاب بیشتر در حالت واقعی قرار دارند و سرنخ‌های قابل مشاهده برای درک متن را مهیا می‌کنند. در مورد جانمایی چپ و راست گفته شد جانمایی متن-تصویر به صورت چپ-راست، نشان می‌دهد عنصر سمت چپ آشناست و عنصر سمت راست اطلاعات جدیدی به مخاطب ارائه می‌کند، از آنجایی که این گزاره برای زبان انگلیسی و فرم خواندن چپ به راست ارائه شده است می‌توان برای زبان فارسی برعکس این گزاره را مفروض دانست بنابراین در مجموعه کتاب‌های «مینا» عنصر سمت راست آشناست و عنصر سمت چپ اطلاعات جدیدی به مخاطب ارائه می‌کند. با بررسی تصاویر در هر چهار کتاب می‌توان گفت درصد بیشتری از تصاویر در سمت چپ تصویر قرار دارند بنابراین آشنایی مخاطب با تصویر کمتر از متن است و تصویر اطلاعات جدید بیشتری در خود دارد و حاوی اطلاعات مهمی برای درک سؤال و تمرینات کتاب است. نتایج این بررسی با نتایج بررسی میزان تصاویر اطلاعاتی که پیش‌تر به دست آمد و

نشان می‌داد تصاویر حاوی اطلاعات جدید برای حل تمرین‌های آموزشی کتاب است، همخوانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش برای پاسخ به سؤالات زیر انجام شد:

۱. وضعیت و میزان اهمیت تصاویر در کتاب‌های آموزش زبان فارسی مجموعه «مینا» چگونه است؟

۲. تفسیر و کاربرد تصاویر در کتاب‌های آموزش زبان فارسی مجموعه «مینا» چگونه است؟

۳. تصاویر کتاب‌های آموزش زبان فارسی مجموعه «مینا» تا چه میزان متناسب با یادگیری زبان فارسی برای آموزش آموزان خارجی است؟

در پاسخ به سؤال اول باید گفت درصد زیادی از حجم صفحات کتاب‌های مجموعه «مینا» را تصاویر تشکیل داده است، یعنی می‌توان گفت در مجموع چهار جلد کتاب این مجموعه با تقسیم تعداد تصاویر به تعداد صفحات مجموعه، در هر صفحه ۲,۲۸ تصویر به کار رفته است. این عدد در مورد کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در اندونزی در پژوهش Elmiana (2019) ۰,۳۲ و در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران در پژوهش Tahririan and Sadri (2013) ۰,۸۷ است. اگرچه این پژوهش در صدد مقایسه کتاب‌های آموزش زبان با یکدیگر نیست، با نگاهی به سایر پژوهش‌های مشابه در این خصوص می‌توان دید این عدد در مقایسه با کتاب‌های مورد بررسی در آن پژوهش‌ها در زبان انگلیسی نشان‌دهنده غنای تصویری بیشتری در مجموعه کتاب‌های «مینا» است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت برای تیم مؤلفان کتاب تصویر و تصویرسازی اهمیت بالایی داشته است و بر کیفیت و غنای آن تمرکز داشته‌اند. همچنین تلاش شده است تصاویر مجموعه طیف وسیعی از مشارکین انسان، غیرانسان، کودک، بزرگسال، اشیاء، اماکن و حیوانات را در برگیرد و در عین جذابیت برای مخاطبان بازتابی از شرایط واقعی زندگی افراد باشد. با مقایسه نسبت تصویر به صفحات کتاب در هر چهار کتاب مجموعه «مینا» می‌توان دید این عدد به تدریج از کتاب اول تا کتاب چهارم کاهش می‌یابد بنابراین می‌توان دریافت در جلد‌های ابتدایی که مخصوص سطوح پایین تر زبانی است مؤلفین بر نقش تصویر در ایجاد ارتباط و درک بهتر زبان آموز تأکید بیشتری داشتند و به این منظور تصاویر بیشتری در صفحات کتاب گنجانده شده است و به تدریج با افزایش سطح زبانی بر ارائه متن‌های مختلف و انواع ادبی

تمرکز می‌شود. همچنین کتاب چهارم مجموعه «مینا» از جدول، دیاگرام و چارت نیز بیشتر از جلد‌های پیشین بهره گرفته است.

در مورد تفسیر و کاربرد تصاویر که در سؤال دوم پژوهش مطرح شده است باید به وجوه تصاویر در چارچوب Kress and Van (2006) که در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است توجه کرد. در وجه بازنمایی نتایج بررسی‌های آماری نشان داد تصاویر زندگی واقعی مخاطبان کتاب را بازتاب می‌دهد و انسان‌ها و فعالیت‌ها و روابط اجتماعی آن‌ها در مرکزیت تصاویر است، همچنین در وجه تعاملی نشان داده شد که ارتباط میان تصاویر و مخاطبان عمومی و غیرشخصی است و تصاویر تلاش می‌کنند ارتباطی بی‌طرف و غیرشخصی بین خود و بینندگان ایجاد کنند. در همین وجه مشخص شد تصاویر ویژگی سلطه‌طلبانه ندارند و تلاش دارند مخاطب را با درگیر کردن با تصویر، جزئی از جهان کتاب کند. بررسی رنگ و بافت مندی نشان داد میزان واقع‌گرایی تصاویر این مجموعه بالاست و حس طبیعی بودن را به مخاطب منتقل می‌سازد. به نظر پژوهشگران مهم‌ترین وجه برای تفسیر تصاویر مجموعه کتاب‌های مینا بررسی کاربردی یا تزئینی بودن تصاویر کتاب است که آمارها نشان می‌دهد استفاده از تصویر صرفاً تزئینی در این کتاب در هشت مورد خلاصه می‌شود که در کتاب مینا ۴ در شروع هر فصل قرار گرفته است و سایر تصاویر کتاب در دو دسته اطلاعاتی و مصور قرار می‌گیرند که در این میان درصد تصاویر اطلاعاتی که حاوی اطلاعات مهمی برای پاسخ به تمرینات کتاب است بیشتر است؛ بنابراین کتاب درصدد جذب مخاطب و درگیری بیشتر و مؤثرتر مخاطب با بخش‌های زبانی فصول است. همچنین در مجموع مشخص شد تصاویر کتاب نقش برجسته و مهمی برای ارائه، توضیح و روشن‌گری اطلاعات موجود در متن کتاب دارند. در وجه ترکیبی نیز که به صفحه‌آرایی و جانمایی تصاویر کتاب مرتبط است بررسی‌ها نشان می‌دهد تصاویر با ویژگی ایدئال در دو کتاب مینا ۱ و ۲ و تصاویر با ویژگی واقع‌گرایانه در کتاب‌های مینا ۳ و ۴ بیشتر به کار رفته است همچنین درصد بیشتری از تصاویر در سمت چپ قرار گرفته که نشان می‌دهد اکثر تصاویر حاوی اطلاعات مهمی برای درک و پاسخ به تمرینات کتاب است و بر اهمیت تصاویر صحنه می‌گذارد.

در پاسخ به سؤال سوم این پژوهش که به تناسب تصاویر کتاب با اهداف آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اشاره دارد می‌توان با توجه به واقع‌گرا بودن تصاویر، تلاش در جهت جلب توجه مخاطب و کاربردی بودن تصاویر برای پاسخ به تمرینات کتاب، نتیجه

گرفت تصاویر این مجموعه کتاب می‌توانند عملکرد مناسبی مرتبط با اهداف آموزشی کتاب داشته باشد. نتایج این پژوهش نشان داد تصاویر کتاب‌های درسی و وجوه مختلف آن از جانمایی تا مشارکین حاضر در تصویر را تا چه می‌توان در سطوح مختلف تفسیر کرد. اطلاعات این پژوهش می‌تواند برای مؤلفان، تصویرگران و مدرسان کتاب‌های درسی مفید باشد و به ارتقای کیفیت تهیه و تدوین مواد آموزشی و درنهایت آموزش و یادگیری زبان فارسی بینجامد.

منابع

- آریان، حسین، کاظم خانلو، ناصر و بیرانوند، نسرين. (۱۳۹۵). بررسی چگونگی آموزش دستور زبان در کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیرفارسی‌زبانان (آزوفا). دو فصلنامه علمی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۰(۳۸)، ۱-۲۵.
- خیبری، ستاره. (۱۳۷۸). مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی (آزفا)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- رشیدی، ناصراله‌یار و فرزانه. (۱۳۹۴). توصیف و تحلیل مجموعه «فارسی بیاموزیم» بر اساس الگوی لیتل جان (۲۰۱۱). پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۴(۱)، ۱۰۳-۱۳۶.
- رضاخانی، فرشته. (۱۳۸۵). بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم از منظر فرانتش بینافردی بر اساس چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، پایان‌نامه دانشگاه شهید بهشتی.
- رضایی و علی پور. (۱۳۹۱). بررسی متون خوانداری مجموعه «فارسی بیاموزیم» بر اساس نقش‌های هفت‌گانه زبان از دیدگاه هلیدی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱(۲)، ۱۶۳-۱۷۹.
- صحرائی و شهباز. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه انگاره نیل اندرسون. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱(۲)، ۱-۳۰.
- صحرائی، رضامراد، غریبی، افسانه، ملک‌لو، داود، صادقی، سمانه، شهباز، منیره و سلطانی، مریم. (۱۳۹۶). ۱، کانون زبان ایران.
- صحرائی، رضامراد، غریبی، افسانه، ملک‌لو، داود، صادقی، سمانه، شهباز، منیره، سلطانی، مریم. (۱۳۹۸). مینا ۲، کانون زبان ایران.
- صحرائی، رضامراد، غریبی، افسانه، شهباز، منیره، سلطانی، مریم و طالبی، مروارید. (۱۳۹۹). مینا ۳، بنیاد سعدی، انتشارات آزفا.

- صحرائی، رضامراد، غریبی، افسانه، شهباز، منیره، سلطانی، مریم و طبسی، سیده فاطمه. (۱۴۰۰). مینا ۴، بنیاد سعدی، انتشارات آذفا.
- طالبی، مروارید و صحرائی، رضامراد. (۱۳۹۶). *بازنمایی نقش‌ها و مفاهیم زبان در دو مجموعه آموزشی فارسی بیاموزیم و زبان فارسی، جستارهای زبانی*، ۸(۱)، ۱۲۷-۱۵۳.
- طاهرخانی، رضا و متقی، فاطمه. (۱۴۰۰). ارزیابی و نقد کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هشتم پراسپکت ۲ از لحاظ جنبه‌های فرهنگی. *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی*، ۲۱(۱۰)، ۲۹۵-۳۲۱.
- غیاثیان، مریم، سراج، فرشته و بحرینی، مسعود. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی پایه نهم بر اساس فرهنگ و هویت ایرانی-اسلامی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۱(۴۳)، ۱۵-۱۴۴.
- کیاشمشکی، لیلا و صحرائی، رضامراد. (۱۳۹۷). ارزیابی مجموعه آموزشی فارسی شیرین است بر مبنای مجموعه شاخص‌های کانینگزورث. *زبان‌پژوهی*، ۱۰(۲۷)، ۱۴۷-۱۶۹.
- نوریان، محمد. (۱۳۹۳). *راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی*. چاپ چهارم. تهران: شورا.

References

- Amettler, J., & Pintó, R. (2002). Students' reading of innovative images of energy at secondary school level. *International Journal of Science Education*, 24(3), 285-312.
- Anglin, G. J., Vaez, H., & Cunningham, K. L. (2013). Visual representations and learning: The role of static and animated graphics. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 854-905). Routledge.
- Tomlinson, B., Burns, A., & Richards, J. C. (2000). Materials development. in R. Carter and D. Nunan (eds), *Cambridge*: Cambridge University Press.
- Bağ, E., & Bayyurt, Y. (2015). Gender Representations in EFL Textbooks in Turkey1. In *Gender representation in learning materials* (pp. 64-85). Routledge.
- Basal, A., Celen, K. M., Kaya, H., & Bogaz, S. N. (2016). An Investigation into Illustrations in English Course Books in a Turkish Context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 525-536.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational psychology review*, 14, 5-26.
- Corder, S. (1966). *The visual element in language teaching*, Longmans.
- Dahmardeh, M., & Kim, S. D. (2020). Gender representation in Iranian English language coursebooks: Is sexism still alive?. *English Today*, 36(1), 12-22.
- Demir, Y., & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 103-122.
- Elmiana, D. S. (2019). Pedagogical representation of visual images in EFL textbooks: a multimodal perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 613-628.
- Ena, O. T. (2013). *Visual analysis of e-textbooks for senior high school in Indonesia* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

- Eppler, M. J., & Burkhard, R. A. (2004). *Knowledge visualization: towards a new discipline and its fields of application*. Università della Svizzera italiana.
- Erfani, S. M. (2012). Pictures Speak Louder than Words in ESP, Too!. *English Language Teaching*, 5(8), 164-169.
- Ge, J., & Li, X. (2019, July). Investigating into visual representations for foreign language knowledge. In *2019 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 202-204). IEEE.
- Namatende-Sakwa, L. (2018). Gender Representation in Learning Materials: International Perspectives (pp. 64–85). London, UK: Routledge.
- Gerrard, E. E. (2008). *Picturebooks as visual literacy: The influence of illustrations on second-graders' comprehension of narrative text*. University of Maryland, College Park.
- Ghiyasiyan, M., Seraj, F., & Bahreini, M. (2017). A content analysis of the ninth grade English textbook according to Iranian-Islamic culture and identity. *Journal of Curriculum Studies (JCS)*, 11(43), 125-144. [in Persian]
- Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(2), 253-261.
- Hill, D. A. (2003). The visual elements in EFL coursebooks. *Developing materials for language teaching*, 174-182.
- Holmes, J., & Meyerhoff, M. (Eds.). (2008). *The handbook of language and gender*. John Wiley & Sons.
- Keles, U., Mansouri, B., & Yazan, B. (2021). Perpetuation of gender bias in New Headway: a multimodal critical discourse analysis with a diachronic lens. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-23.
- Kiashemshaki, L., & Sahraei, R. (2018). Assessment of Course Book "Farsi Shirin Ast" Based on the Cunningsworth's indices. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 10(27), 147-169. [in Persian]
- Wang, C. Y., & Liu, Y. L. (2007). Theories and practice of knowledge visualization. *Modern Educational Technology*, 17(6), 18-21.
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL quarterly*, 38(2), 225-243.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Unesco.
- Qiu, Y., & Gao, R. G. (2007). To improve the representation form of learning by the visualization of knowledge. *Journal of Jiangsu Institute of Education (Natural Sciences)*, 24(4), 55-58.
- Rashidi, N., & Allahyar, F. (2015). Describing and Analyzing "Farsi Biamouzim" Series within the Framework of Little John (2011). *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 4(TOME 9), 103-136. [in Persian]
- Reza Khani, F. (2006). *A Study of Farsi Biamuzim,s Collection (Farsi Language Learning) from the Perspective of Interpersonal metafunction Based on the Theory of the Halliday,s systemic functional grammar*, (Master's Degree), ShahidBeheshti University, Tehran, Iran. [in Persian]
- Rezai, H., & Alipur, M. (2013). A study of the reading passages from "FARSI BIAMUZIM" based on Halliday's seven functions of language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 163-179. [in Persian]
- Romney, C., Bell, L., Bradford-Watts, R. C., & Skier, E. (2011). The role of graphics in business English textbooks. *The*, 210-219.
- Sahraei, R., & Shahbaz, M. (2013). Content analysis of selected sources of teaching Persian based on the Neil Anderson's model. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 1-30. [in Persian]

- Sahraei, R., Gharibi, A., Maleklou, D., Sadeghi, S., Shahbaz, M., Soltani, M. (2015) *Mina1*, Iran language institute. [in Persian]
- Sahraei, R., Gharibi, A., Maleklou, D., Sadeghi, S., Shahbaz, M., Soltani, M. (2017) *Mina2*, Iran language institute. [in Persian]
- Sahraei, R., Gharibi, A., Shahbaz, M., Soltani, M., Tabasi, F. (2020) *Mina4*, Saadi Foundation. [in Persian]
- Sahraei, R., Gharibi, A., Shahbaz, M., Soltani, M., Talebi, M. (2018) *Mina3*, Saadi Foundation. [in Persian]
- Shimada, H., & Kitajima, M. (2006, July). Why do illustrations promote text comprehension? Motivation effect and elaboration effect. In *Proceedings of the 5th International Conference of the Cognitive Science* (pp. 185-188).
- Spaulding, S. (1955). Research on pictorial illustration. *Audio visual communication review*: 35-45.
- Taherkhani, R., & Mottaghi, F. (2021). A Critique of the English Book for 8th Graders Entitled "Prospect 2" in Terms of its Cultural Aspects. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences and Council for the Study of Humanities Texts and Books*, 21(10), 307-333. [in Persian]
- TahririanandSadri, E. (2013). Analysis of images in Iranian high school EFL course books. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 137-160.
- Talbot, M. (2003). Gender stereotypes: Reproduction and challenge. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The*
- Talebi M., Sahraei R. (2017). The Representation of Persian Language Functions and Notions in Let's Learn Persian and Persian Language Series. *LRR*, 8(1), 127-153. [in Persian]
- Unsworth, L. (2014). Multiliteracies and Metalanguage:: Describing Image/Text Relations as a Resource for Negotiating Multimodal Texts. *Handbook of research on new literacies*, Routledge: 377-406.
- Woelfer, S. W. (2016). Constructing meaning from cartoons: the effects of efl reading proficiency and working memory capacity on the processing of verbal and pictorial information.
- Zhang, Y. H. Z. a. S. Y. (2013). Knowledge visual representation: the practical approach of knowledge visualization. *e-Education Research*, 8, 17-23.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

استناد به این مقاله: صحرائی، رضامراد و حامدی، مینا. (۷۸۱). ارزیابی عناصر بصری مجموعه کتاب‌های آموزش

زبان فارسی «مینا» در چارچوب مدل کرس و ون لیوون (۲۰۰۶). *فناوری آموزش و یادگیری*، ۱۶(۵)، ۱۲۳-۱۴۹.

doi: 10.22054/jti.2023.69998.1354



Technology of Instruction and Learning is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.