

Students' Assertions and Interrogatives in IELTS Preparation Courses in Iran



Farzaneh Rezaeirajani *^{id} 0009-0009-4311-5071

Department of English, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran .

Email: F.rezaeirajani@iau.ir



Ahmadreza Lotfi ✉^{id} 0009-0000-9873-1749

Department of English, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran .

Email: larlotfi@iau.ir



Azizeh Chalak ***^{id} 0000-0002-6701-8366

Department of English, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran .

Email: azizeh.chalak@iau.ac.ir

ABSTRACT

A descriptive hypothesis-testing design was employed to research students' initiations. Candidates' assertions and interrogatives were studied as two types of initiations. IELTS preparation courses were selected as the context because, unlike other EFL courses in which the main aim is to develop learners' English skills, in IELTS preparation courses the main focus is on developing students' epistemic knowledge. Eight sessions were observed to check the instances in which students initiated. A researcher-made observational checklist was utilized to count the frequencies of each candidate's assertions and interrogatives. Pearson Chi-Square analysis and Spearman rho test were used to analyze the data. The findings indicated that the number of learners' assertions was significantly higher than their interrogatives. Moreover, the correlation value between the number of assertions and interrogatives is positive and moderate, which means that when one of them increases, the other one will also increase. The findings indicate that the talk pattern of IELTS preparation courses may be different because learners who are sitting in an IELTS course might come from various academic and professional backgrounds. When classroom discussion is on a specific topic, those who have expert knowledge in that area are more likely to initiate and assert their knowledge claims.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 17 June 2025

Received in revised form:
25 August 2025

Accepted: 5 September
2025

Available online:
Summer2025

Keywords:

EFL Learners, Epistemic
Claims, Classroom
Discourse, Students'
Assertions, Students'
Interrogatives

Rezaeirajani, F. , Lotfi, A. and Chalak, A. (2025). Students' Assertions and Interrogatives in IELTS Preparation Courses in Iran *Journal of Foreign Language Research*, 15(2), 157-169. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.396634.1214>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.396634.1214>

* Ms. Farzaneh Rezaei Rajani is a PhD student in English Language Teaching at the Islamic Azad University, Khorasgan Branch.

✉ Dr. Ahmadreza Lotfi is an assistant professor and faculty member in the English Department at Isfahan (Khorasgan) Branch of Islamic Azad University.

*** Azizeh Chalak is the Professor of Applied Linguistics at the English Department of Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran. She is the editor-in-chief of Research in English Language Pedagogy (RELP) and has presented and published many papers at different conferences and journals both at international and national levels. Her research interests include intercultural communication, computer-mediated communication (CMC), and integration of technology in teaching

اظهارات و جملات پرشی زبان‌آموزان در دوره‌های آمادگی آیلتس در ایران

فرزانه رضایی رجانی*

گروه زبان انگلیسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

رایانامه: F.rezaeirajani@iaui.ac.ir

احمد رضا لطفی**

گروه زبان انگلیسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

رایانامه: arlotfi@iaui.ac.ir

عزیزه چالاک***

گروه زبان انگلیسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

رایانامه: azizeh.chalakh@iaui.ac.ir



چکیده

در این پژوهش از طرح توصیفی فرضیه‌آزمایی برای بررسی آغازگری‌های (مشارکت فعالانه) زبان‌آموزان استفاده شد. اظهارات و جملات پرشی داوطلبان به‌عنوان دو نوع از آغازگری‌ها مورد بررسی قرار گرفت. دوره‌های آمادگی آیلتس به‌عنوان بستر پژوهش انتخاب شدند، چراکه برخلاف سایر دوره‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که هدف اصلی در آن‌ها تقویت مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان است، در دوره‌های آمادگی آیلتس تمرکز اصلی بر تقویت دانش معرفتی زبان‌آموزان است. هشت جلسه آموزشی مورد مشاهده قرار گرفت تا مواردی که زبان‌آموزان آغازگر گفتگو بودند، بررسی شود. یک فهرست مشاهده‌ای محقق ساخته برای شمارش تعداد اظهارات و جملات پرشی هر داوطلب به کار گرفته شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون χ^2 دو پیرسون و آزمون ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن (rho) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که تعداد اظهارات زبان‌آموزان به‌طور معناداری بیشتر از تعداد جملات پرشی آنان بود. همچنین، مقدار همبستگی بین تعداد اظهارات و جملات پرشی مثبت و در حد متوسط بود، به این معنا که با افزایش یکی، دیگری نیز افزایش می‌یابد. یافته‌ها حاکی از آن است که الگوی گفتگو در دوره‌های آمادگی آیلتس ممکن است متفاوت باشد، زیرا زبان‌آموزانی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند ممکن است از پیش‌زمینه‌های دانشگاهی و حرفه‌ای گوناگونی برخوردار باشند. زمانی که بحث کلاسی درباره موضوع خاصی شکل می‌گیرد، افرادی که در آن زمینه دانش تخصصی دارند، بیشتر تمایل دارند که آغازگر بحث باشند و ادعاهای دانشی خود را مطرح کنند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۳/۱۷
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۴
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۴
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

زبان‌آموزان انگلیسی
به‌عنوان زبان خارجی،
ادعاهای معرفتی، بحث
کلاسی، اظهارات زبان‌آموزان،
جملات پرشی زبان‌آموزان

رضایی رجانی، فرزانه، لطفی، احمد رضا و چالاک، عزیزه. (۱۴۰۴). اظهارات و جملات پرشی زبان‌آموزان در دوره‌های آمادگی آیلتس در ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۵ (۲)، ۱۵۷-۱۶۹.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2025.396634.1214



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2025.396634.1214x

* ۱ خانم فرزانه رضایی رجانی، دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان هستند.

** دکتراحمد رضا لطفی، استادیار و عضو هیأت علمی گروه زبان انگلیسی در واحد اصفهان (خوراسگان) دانشگاه آزاد اسلامی. است*** سجاد زاهدی مقدم، مربی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران و مربی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، مجتمع آموزش عالی گناباد، ایران
*** دکترعزیزه چالاک، استاد تمام گروه انگلیسی دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان) و سردبیر مجله RELP بوده و مقالات متعددی در نشریات و کنفرانس‌های بین‌المللی و ملی دارد. حوزه تخصصی وی در زمینه فناوری و آموزش زبان انگلیسی و همچنین مطالعات بین فرهنگی است

۱. مقدمه

شناخت الگوهای گفتگو و بررسی زبان در حال استفاده می‌تواند افق‌های جدیدی را در یادگیری زبان دوم پیش روی ما بگذارد. با تحلیل گفتمان کلاس، می‌توان تصمیمات بهتری برای بهبود روند یادگیری گرفت. در کلاس‌های زبان، مطالعه الگوهای گفتاری اهمیت بیشتری دارد، زیرا زبان در این فضا دو نقش هم‌زمان دارد. زبان هم هدف است و هم ابزار ارتباط. علاوه بر این، پیچیدگی الگوهای گفتار در کلاس‌های زبان دوم بیشتر می‌شود، زیرا زبان‌آموزان با دست‌کم دو زبان آشنا هستند و توانایی جابه‌جایی کد^۱ را دارند.

مطالعات پیشین در این حوزه تلاش کرده‌اند الگوهای مختلف گفتگوی کلاسی را ترسیم کنند (میرزایی (شجاع‌خانلو، ۱۳۹۱؛ کازدن، ۲۰۰۱؛ موهونن و همکاران ۲۰۲۰؛ سینکلر و کولتارد، ۱۹۷۵). اما به این نکته توجه نکرده‌اند که زبان‌آموزان خود نیز عاملانی فعال در فرایند یادگیری هستند. از این رو، تمرکز اصلی این پژوهش‌ها — دست‌کم در زمینه جملات آغازگر — بر نقش معلمان بوده است (سینکلر و کولتارد، ۱۹۷۵). پژوهش‌های بعدی در زمینه گفتمان کلاسی، جملات آغازگر زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که زبان‌آموز چگونه نظر معلم را می‌پرسد (پارک، ۲۰۱۲)^۲، سؤال می‌پرسد (سولم، ۲۰۱۶)^۳، توضیحات و دیدگاه‌های مدرس را به چالش می‌کشد (رودریگز و ویلسترمن، ۲۰۱۸)^۴، موضوعات گفتگو را ادامه می‌دهد (دولچه و ون کامپرنول، ۲۰۲۰)^۵ و با دیدگاه معلم مخالفت می‌کند (جکینک، ۲۰۱۱ الف، ۲۰۱۱ ب)^۶.

در این پژوهش، جملات آغازگر زبان‌آموزان به دو زیرشاخه تقسیم می‌شوند: اظهارات^۹ و جملات پرسشی^{۱۰}. اظهارات، به مواردی اشاره دارد که زبان‌آموز دانسته‌ای از خود را بدون اینکه از وی سوال شود، در کلاس مطرح می‌کند و جملات پرسشی به مواردی گفته می‌شود که زبان‌آموز سؤالی را مطرح می‌کند. بررسی جملات پرسشی و اظهارات زبان‌آموزان بسیار ارزشمند است، چراکه نشان‌دهنده عاملیت زبان‌آموز است؛ عاملیت افراد می‌تواند بر یادگیری آن‌ها اثر بگذارد (لانتولف، تورن، ۲۰۰۶)^{۱۱}. افزون بر این، زبان‌آموزان

از طریق جملات آغازگر خود می‌توانند فهمشان را بررسی و بیان کنند همچنین (مرک، ۲۰۱۸)^{۱۲} پرسش‌های آغازگر زبان‌آموز را نوعی ابزار یادگیری می‌داند که با احساسات زبان‌آموز درهم تنیده است. اگرچه از زمان شکل‌گیری نخستین مطالعات گفتمان کلاسی، به پرسش‌های زبان‌آموزان نیز پرداخته شده، اما هنوز تعداد این مطالعات اندک است (دوران و سرت، ۲۰۲۱)^{۱۳}. با وجود پژوهش‌های صورت گرفته، تعداد مطالعاتی که به جملات آغازگر زبان‌آموز در بافت زبان دوم می‌پردازد، همچنان کافی نیست. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی مواردی پرداخته است که در آن‌ها زبان‌آموز یا دانسته‌ای را مطرح می‌کند یا سؤالی می‌پرسد.

این پژوهش بر پایه طراحی توصیفی با آزمون فرضیه انجام شده تا اهداف مختلفی را دنبال کند. جملات آغازگر زبان‌آموزان با توجه به تعداد دفعاتی که در کلاس دانسته‌ای را بدون دعوت بیان کرده یا سؤالی مطرح کرده‌اند، بررسی شد. سپس پژوهشگران تلاش کردند مشخص کنند آیا تفاوت معناداری میان این دو نوع جمله آغازگر وجود دارد یا نه. یکی دیگر از اهداف مهم این پژوهش بررسی رابطه میان تعداد جملات پرسشی و اظهارات هر زبان‌آموز در جملات آغازگر بود.

به‌طور کلی این پژوهش از آن جهت اهمیت دارد که مطالعات پیشین در این حوزه بسیار اندک‌اند. افزون بر این، تاکنون هیچ پژوهشی به بررسی رابطه میان تعداد اظهارات و جملات پرسشی هر زبان‌آموز در جملات آغازگر نپرداخته است. بنابراین، تحقیقات بیشتری برای گسترش دانش ما درباره موقعیت‌هایی که زبان‌آموزان در آن‌ها جمله آغازگر دارند، لازم بود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند معلمان زبان انگلیسی و سیاست‌گذاران آموزشی را درباره الگوهای گفتگوی کلاس‌ها آگاه کند و در نتیجه، تصمیمات بهتری برای ارتقای روند یادگیری اتخاذ شود.

۲. پیشینه پژوهش

مطالعه گفتمان کلاسی همواره یکی از حوزه‌های مهم پژوهشی بوده است و پژوهشگران در این زمینه به بررسی پویایی تعاملات، نحوه استفاده از زبان و شیوه‌های آموزشی

⁷ -Dolce & Van Compernelle, 2020

⁸ -Jacknick, 2011a, 2011b

⁹ -assertions

¹⁰ - interrogatives

¹¹ -Lantolf, Thorne, 2006

¹² -Merke, 2018

¹³ -Duran & Sert, 2021

¹ -code-switching

² -Mirzaei Shojakhanlou, 2022; Cazden, 2001; Muhonen et al. 2020; Sinclair & Coulthard, 1975

³ -Sinclair & Coulthard, 1975

⁴ -Park, 2012

⁵ -Solem, 2016

⁶ -Rodriguez & Wilstermann, 2018

پرداخته‌اند (سولم، ۲۰۱۶). در مطالعات مربوط به تعامل در گفتمان کلاسی، بیشتر تمرکز بر آغازگری‌های معلم و در نظر گرفتن زبان‌آموزان به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل بوده است (مکنیلی و همکاران،^۱ ۱۹۹۸؛ (مک‌هول، ۱۹۷۸؛)، سینکلر و کولتارد،^۲ ۱۹۷۹). چنانچه جنکین (۲۰۱۱ب)^۳ اشاره می‌کند، پژوهشگران حوزه گفتمان کلاسی دریافتند که معمولاً معلمان کنترل قابل توجهی بر فرایند نوبت‌گیری دارند این وضعیت اغلب باعث می‌شود فرصت‌های مشارکت زبان‌آموزان محدود شود، به‌ویژه در فعالیت‌هایی که توسط معلم هدایت می‌شوند یا به‌صورت گروهی انجام می‌گیرند، چراکه اختیار معلم در آغاز و تنظیم نوبت‌های صحبت‌کردن می‌تواند مانع از مشارکت فعال زبان‌آموزان در بحث شود (مهان، ۱۹۷۹؛ سینکلر و کولتارد، ۱۹۷۵). سینکلر و کولتارد (۱۹۷۵) مدلی برای گفتمان گفتاری در کلاس‌های زبان ارائه دادند. آن‌ها معتقد بودند که الگوهای گفتگو در کلاس با گفتگوی روزمره تفاوت دارد، چراکه گفتار آموزشی ساختاریافته است و تحت سلطه یک طرف غالب، یعنی معلم، قرار دارد. این مدل که از گفتگوهای کلاسی در مقطع دبیرستان استخراج شده، الگوی آی آر اف^۴ نام دارد که مخفف «آغاز - پاسخ - بازخورد»^۵ است. این مدل، نخستین الگویی بود که برای مطالعه گفتمان کلاسی معرفی شد. افزون بر این، الگوی پرسش/پاسخ/ارزیابی که میان پرسشگری آگاه‌تر و پاسخ‌دهنده‌ای کم‌دانش‌تر شکل می‌گیرد، نقش عاملیت زبان‌آموزان را نادیده می‌گیرد. در مطالعه‌ای دیگر، موهونن و همکاران (۲۰۲۰)^۶ در حوزه آموزش کودکان به بررسی انواع گفتگوی آموزشی پرداختند. آن‌ها دریافتند که الگوی «آغاز - پاسخ - بازخورد» (آی آر اف) حتی در مقاطع ابتدایی نیز بیشترین کاربرد را دارد. اما سولم (۲۰۱۵)^۷ رویکرد متفاوتی در پیش گرفت و توالی‌های «پرسش - پاسخ» که زبان‌آموز آغازگر آن بود، را نقطه شروع تحلیل خود قرار داد.

یادآور می‌شود: «زبان‌آموزان به‌طور کامل تحت کنترل معلم نیستند... آن‌ها در زمینه نوع و میزان مشارکت خود در کلاس، تا حدی آزادی دارند» (ص. ۱۶۶). به‌صورت تجربی، مطالعات بسیاری (امری و سرت، ۲۰۲۲)^۸؛ کوپور و برانت^۹، ۲۰۲۳؛ دوران و سرت^{۱۰}، (۲۰۲۱)؛ اینگرام^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ جنکین^{۱۲}، ۲۰۱۲ سولم،) نیز تلاش کرده‌اند نشان دهند که سازماندهی گفتمان کلاسی تنها به آغازگری‌های معلمان محدود نیست. تمام مطالعات یادشده یا در کلاس‌های زبان اول انجام شده‌اند یا در کلاس‌های زبان دوم، تا نشان دهند که زبان‌آموزان نیز می‌توانند تمرکز آموزشی را شکل دهند.

مطالعات سولم (۲۰۱۶) به بررسی پویایی نمایش و چانه‌زنی دانشی در گفتمان کلاسی پرداخته‌اند. پژوهش نخست، بر استفاده از جملات پرسشی به‌عنوان ابزاری برای نمایش دانش تمرکز دارد، درحالی‌که پژوهش دوم به اظهارات زبان‌آموزان و چانه‌زنی بر سر ادعاهای دانشی در تعاملات کلاسی می‌پردازد. هر دو مطالعه برای مرور پیشینه تحقیق حاضر بسیار حائز اهمیت‌اند، چراکه دیدگاه‌های ارزشمندی درباره سازوکار انتقال و مذاکره دانشی در محیط‌های آموزشی ارائه می‌کنند. مطالعه سولم (۲۰۱۵) بر اهمیت جملات پرسشی در نمایش دانش در گفتمان کلاسی تأکید دارد. این پژوهش نقش پرسش‌ها را به‌عنوان ابزاری برای نشان‌دادن فهم زبان‌آموزان و مشارکت آن‌ها در فرآیند نمایش دانش برجسته می‌سازد. این نکته در درک چگونگی مشارکت فعال زبان‌آموزان در ساخت دانش از طریق پرسشگری اهمیت دارد. در ادامه، سولم (۲۰۱۶) به بررسی چانه‌زنی در ادعاهای دانشی پرداخت و تمرکز ویژه‌ای بر اظهارات زبان‌آموزان در تعاملات کلاسی داشت. این مطالعه تحلیلی جامع از نحوه اظهار فهم توسط زبان‌آموزان و چگونگی مذاکره دانشی در فضای کلاس ارائه می‌دهد. این پژوهش بینش‌های ارزشمندی درباره ماهیت تعاملی ساخت دانش فراهم می‌آورد و روند پویای مشارکت زبان‌آموزان در طرح و به چالش کشیدن ادعاهای دانشی یکدیگر را روشن می‌سازد.

^۸ -Initiation-Response-Feedback

^۹ -Muhonen et al. (2020)

^{۱۰} -Solem (2015)

^{۱۱} -Amri & Sert, 2022

^{۱۲} -Copur & Brandt

^{۱۳} -Duran & Sert, 2022

^{۱۴} -Ingram, 2021

^{۱۵} -2020; Jacknick

^۱ -Cosden, 2001; McNeely et al.,

^۲ McHoul; 1998

^۳ -Sinclair & Coulthard; 1979

^۴ -Jacknick (2011b)

^۵ -Mehan, 1979;

^۶ - Sinclair & Coulthard, 1975

^۷ -IRF

اغلب در کنترل گفتمان توسط معلم انعکاس می‌یابد. معلمان اغلب گفتگو را در دست می‌گیرند و با استفاده از راهبردهایی همچون پرسش‌های مستقیم و بازخورد اقتدارآمیز، کنترل را حفظ می‌کنند. این سلطه از سوی زمینه فرهنگی نیز تقویت می‌شود، جایی که دیدگاه‌های سنتی نسبت به اقتدار معلم رایج است. افزون بر این، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که رویکردی متوازن‌تر در تعاملات کلاسی که در آن زبان‌آموزان تشویق به مشارکت و ابراز دیدگاه‌های خود شوند، می‌تواند تجربه یادگیری را بهبود بخشد.

در مطالعه‌ای دیگر که توسط مظفری و یعغوبی (۲۰۱۵) انجام شد، آغازگری‌های یادگیرندگان در برنامه پرسش و پاسخ مورد تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش کیفی، نویسندگان از رویکرد تحلیل گفتگو (CA) نه تنها برای کشف آغازگری‌های زبان‌آموزان بلکه برای بررسی این موضوع استفاده کردند که چگونه کنش‌های تعاملی معلمان زبان، آغازگری‌ها و بازخوردهای آن‌ها موجب تقویت آغازگری‌های یادگیرندگان می‌شود. باین‌حال، این نویسندگان، آغازگری‌های یادگیرندگان را در پاسخ به کنش‌های آغازین معلم و پرسش‌های ارجاعی بررسی کردند و ادعاهای معرفتی اصیل زبان‌آموزان را در نظر نگرفتند. باین‌حال، این نکته قابل توجه است که تقریباً همه در پاسخ به یک پرسش مستقیم واکنش نشان می‌دهند، اما بسیاری از آن‌ها گفتگو را ادامه نمی‌دهند یا خودشان آغازگر تعامل نمی‌شوند. برجسته و همکاران (۲۰۱۲)، با استفاده از یک پرسش‌نامه بررسی کردند که یادگیرندگان در چه موقعیت‌هایی تمایل بیشتری به آغاز تعامل دارند. آن‌ها دریافتند که زبان‌آموزان ایرانی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در موقعیت‌هایی که قبلاً تجربه کرده‌اند، مانند بحث‌های گروهی یا گفتگو با دوستان خود، تمایل بیشتری به شروع صحبت دارند.

پوردانا و محمدی زنوزق (1400) در مقاله‌ای با عنوان انواع بازخورد، انتقال معنا و انتقال ساختار در نگارش مشارکتی زبان انگلیسی در بستر تعاملات رایانه‌ای چندرسانه‌ای و متن - محور؛ نشان دادند که در بستر تعاملات چندرسانه‌ای و متن - محور، درگیر شدن زبان‌آموزان با انواع

دوران و سرت (۲۰۲۱)^۱ پژوهشی دقیق در خصوص پویایی پرسش‌های چندبخشی آغازشده توسط زبان‌آموزان^۲ در بستر تعاملات کلاسی گروهی انجام دادند و در این راستا از چهارچوب «تحلیل گفتگو»^۳ بهره گرفتند. این رویکرد روش‌شناختی برای بررسی سازمان‌دهی ترتیبی گفتار و تولید موقعیتی کنش‌های اجتماعی در زمینه‌های تعاملی بسیار مناسب است. پژوهشگران به‌طور دقیق 30 ساعت تعاملات ویدیویی ثبت‌شده در کلاس درس را تحلیل و رونویسی کرده و گفتمان را بادقت موردبررسی قرار دادند تا شیوه‌های پیچیده به‌کارگیری MUQها از سوی زبان‌آموزان را آشکار کنند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که زبان‌آموزان از MUQها برای معرفی موضوعات جدید استفاده می‌کردند و بدین ترتیب درک پیشرفته‌ای از مدیریت گفتمان و گذار موضوعی از خود نشان می‌دادند. مهم‌تر آنکه این مطالعه نشان داد زبان‌آموزان در هنگام استفاده از MUQها برای آغاز یک موضوع از راهبردهای مختلفی بهره می‌گیرند، از جمله استفاده از پیوندهای انسجام‌بخش و ارجاع‌های صریح به مسائل پیشین، و نیز مواردی که در آن‌ها موضوع بدون به‌کارگیری چنین ابزارهای زبانی معرفی می‌شود. این درک دقیق از چگونگی به‌کارگیری MUQها از سوی زبان‌آموزان برای آغاز موضوعات، روشن‌کننده تعامل پیچیده میان زبان، تعامل و یادگیری در محیط‌های آموزشی است.

موضوع آغازگری و گفتمان کلاسی در تحقیقات داخل کشور نیز مورد غفلت قرار نگرفته است (بابایی و همکاران، ۲۰۱۷^۴؛ برجسته و همکاران، ۲۰۱۲^۵؛ چالاک، ۲۰۲۱^۶؛ اسماعیلی‌باویلی و همکاران، ۲۰۲۳^۷؛ مظفری و یعغوبی، ۲۰۱۵^۸؛ رشیدی و رفیعی راد، ۲۰۱۰^۹).

در مطالعه‌ای دیگر توسط چالاک (۲۰۲۱) پژوهشگر تلاش کرد تا چگونگی بروز روابط قدرت در گفتمان کلاسی و تأثیر این پویایی‌ها بر تعاملات معلم و زبان‌آموز را بررسی کند. با بهره‌گیری از طرح پژوهش کیفی و استفاده از مشاهده کلاس و تحلیل گفتمان به‌عنوان ابزار گردآوری داده، این مطالعه شیوه‌های اعمال قدرت از سوی معلمان در تعاملات کلاسی و ویژگی‌های تعاملی این تبادلات را موردبررسی قرار داد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که پویایی قدرت در کلاس

^۵ -Barjesteh et al., 2012

^۶ -Chalak;2021

^۷ -Esmaeilibavili et al., 2023

^۸ -Mozaffari & Yaqubi ,2015

^۹ -Rashidi & Rafieerad;2010

^۱ Duran & Sert (2021)

^۲ MUQs: multi-unit questions

^۳ CA: Conversation Analysis

^۴ Babaii et al., 2017

مختلف بازخورد به هنگام نگارش مشارکتی به‌طور معناداری متفاوت است. رشیدی و پرویز (1399) در مقاله‌ای با عنوان مشارکت در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی: رابطه بین رفتارهای غیرکلامی و پاسخ‌های غیرکلامی فراگیران؛ به بررسی نقش گفتمان^۱ و رفتارهای غیرکلامی در یک کلاس زبان عمومی در دانشگاه شیراز پرداخته و نشان دادند: حرکات بدنی و رفتارهای تقلیدی استاد به عینیت‌بخشی زبان انگلیسی برای دانشجویان کمک می‌کند.

پورحاجی (1396) در مقاله‌ای با عنوان بسط بافت‌های معنا محور در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه: پژوهشی تجربی؛ نشان داد چهارچوب بسط بافت معنامحور تأثیر معناداری بر مدت‌زمان این نوع بافت در گفتمان کلاسی زبان خارجه انگلیسی داشت.

مطالعه حاضر با هدف بررسی اظهارات و جملات پرسشی در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان انجام شده است. این پژوهش به بررسی مواردی پرداخته که در آن‌ها زبان‌آموزان یا ادعای معرفتی خود را بیان می‌کنند یا پرسشی را مطرح می‌سازند. در همین راستا، این تحقیق دو پرسش پژوهشی زیر را مطرح می‌کند:

۱. آیا تفاوت معناداری میان فراوانی اظهارات و جملات پرسشی در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان وجود دارد؟

۲. آیا رابطه معناداری میان تعداد اظهارات و تعداد جملات پرسشی تولیدشده توسط هر شرکت‌کننده در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان وجود دارد؟

بر اساس این پرسش‌های پژوهشی، فرضیه‌های صفر زیر به ترتیب قابل طرح هستند:

الف- تفاوت معناداری میان فراوانی اظهارات و جملات پرسشی شرکت‌کنندگان در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان وجود ندارد.

ب- رابطه معناداری میان تعداد اظهارات و تعداد جملات پرسشی تولیدشده توسط هر شرکت‌کننده در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان وجود ندارد.

۳. روش‌شناسی

این بخش به روش‌شناسی پژوهش اختصاص دارد. در ابتدا طرح و محیط انجام پژوهش معرفی می‌شود. سپس شرکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری به‌صورت کامل توضیح

داده می‌شود. در ادامه ابزار گردآوری داده معرفی شده و فرایند جمع‌آوری داده تشریح می‌گردد. در پایان، این بخش با مروری کوتاه بر شیوه تحلیل داده‌ها به پایان می‌رسد.

۳.۱. طرح و محیط پژوهش

این حوزه از پژوهش دارای اهمیت فراوانی است و پژوهشگران در آن به بررسی پویایی‌های تعامل، کاربرد زبان، و شیوه‌های تدریس پرداخته‌اند (سولم، ۲۰۱۶). هدف این پژوهش، کشف میزان مشارکت زبان‌آموزان در کلاس درس بود. طرح توصیفی مبتنی بر آزمون فرضیه، با اهداف این تحقیق سازگار بود؛ چراکه این نوع طراحی در چهارچوب الگوی پژوهش کمی قرار دارد و در آن از روش‌های کمی برای آزمودن فرضیه‌ها یا نظریه‌ها و اندازه‌گیری متغیرها استفاده می‌شود. این نوع طراحی معمولاً رویکردی قیاسی را دنبال می‌کند تا فرضیه‌هایی را که از طریق روش‌های کیفی استقرایی ایجاد شده‌اند، تأیید یا رد کند (انور، ۲۰۱۵).^۲

تمرکز اصلی این پژوهش شناسایی آغازگری‌های زبان‌آموزان در ارتباط با ادعاهای معرفتی آن‌ها بود؛ ازاین‌رو، دوره‌های آمادگی آزمون آیلنس به‌عنوان بستر این پژوهش انتخاب شدند تا اهداف تحقیق به‌خوبی محقق شوند. دوره‌های آمادگی آیلنس به این دلیل به‌عنوان زمینه پژوهش انتخاب شدند که برخلاف سایر دوره‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که هدف اصلی آن‌ها ارتقای مهارت‌های زبانی یادگیرندگان است، در این دوره‌ها تمرکز اصلی بر توسعه دانش معرفتی زبان‌آموزان است. بنابراین، پژوهش در بستر دوره‌های آمادگی آزمون آیلنس که در شهر اصفهان برگزار می‌شدند، انجام گرفت و گردآوری داده‌ها در سال ۱۴۰۳ در مؤسسه گاما در اصفهان صورت پذیرفت.

۳.۲. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در هر پژوهشی نقشی اساسی دارند و انتخاب آگاهانه و مناسب آن‌ها بسیار ضروری و تأثیرگذار است؛ چراکه به گفته دوپستس (۲۰۲۱)^۳، کیفیت یک پژوهش به‌طور چشمگیری به شرکت‌کنندگانی که برای آن انتخاب می‌شوند وابسته است. دوپستس همچنین بیان می‌کند که نخستین گام در انتخاب شرکت‌کنندگان مناسب برای یک پژوهش، توجه به پرسش‌های تحقیق است. ازاین‌رو، با در نظر داشتن پرسش‌های پژوهش حاضر، جمعیت آماری و

^۲- Devposts ;2021

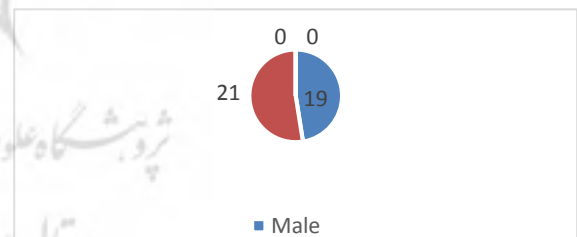
^۱ Discourse

^۲-Anwar ,2015

جامعه هدف تعریف شدند و سپس شرکت کنندگان انتخاب شدند.

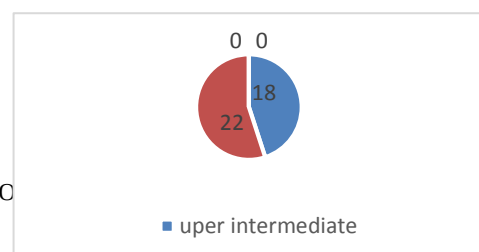
جمعیت این پژوهش زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی بودند که در دوره های آمادگی آيلتس شرکت کرده بودند. با این حال، جامعه هدف به زبان آموزان شهر اصفهان محدود شد. پس از تعریف جمعیت و جامعه هدف، انجام پژوهش بر روی تمام اعضای جامعه امکان پذیر نبود؛ بنابراین، لازم بود از یک روش نمونه گیری مناسب استفاده شود.

با توجه به اینکه همه مؤسسات یا مدرسان تمایل به همکاری در این پژوهش نداشتند، از روش نمونه گیری در دسترس برای انتخاب شرکت کنندگان استفاده شد. در این روش، از مؤسسات و مدرسان آزاد مختلف در اصفهان درخواست شد تا در این پژوهش مشارکت کنند. با توجه به حساسیت آموزشی و علمی تدریس آيلتس، عدم تمایل بسیاری از مدرسان و مؤسسات به حضور در این تحقیق، تنها یک مؤسسه، یعنی گاما، با شرکت در پژوهش موافقت کرد. در این مؤسسه، دو جلسه مختلف از چهار مدرس این مؤسسه، صدا برداری شد. در مجموع، 40 زبان آموز آيلتس در این پژوهش شرکت داشتند. ویژگی های شرکت کنندگان در جدول 1 ارائه شده است. از میان این 40 نفر، 19 نفر مرد و 21 نفر زن بودند. شکل 1، توزیع جنسیتی و شکل 2 سطح زبان شرکت کنندگان را نشان می دهد.



شکل 1، توزیع جنسیتی شرکت کنندگان

سطح مهارت زبان انگلیسی شرکت کنندگان، پیش از ثبت نام در دوره های آيلتس، توسط مؤسسه آموزشی آنها سنجیده شده بود. برای ارزیابی مهارت زبان دوم (L2) شرکت کنندگان از آزمون تعیین سطح آکسفورد¹ استفاده شد.



¹ - O

شکل ۲، توزیع سطح زبان شرکت کنندگان

جدول ۱، اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان	
تعداد شرکت کنندگان	۴۰ نفر
محدوده سنی	۱۸ تا ۴۵ سال
وضعیت اقتصادی - اجتماعی	متنوع
جنسیت	۱۹ مرد و ۲۱ زن
سطح زبان	۲۲ نفر در سطح متوسط و ۱۸ نفر در سطح متوسط به بالا
ملیت	ایرانی

۳،۳. ابزارها

پژوهشگر به منظور پاسخ گویی به سؤالات تحقیقاتی اول و دوم که به تفاوت اظهارات و جملات پرسشی در توالی های آغاز شده توسط زبان آموزان و رابطه بین این دو توالی مربوط می شد، از ابزاری برای مشاهده استفاده کرد تا داده های مربوطه را جمع آوری کرده و بررسی کند که آیا تفاوت معناداری در فراوانی اظهارات و جملات پرسشی در این توالی ها وجود دارد یا خیر.

برای این منظور، از یک فهرست مشاهده ای ساخته شده توسط پژوهشگر استفاده شد که به ناظر این امکان را می داد تا مواردی را که در آنها زبان آموزان ادعای معرفتی کردند یا سؤالی پرسیدند، ثبت کند. این فهرست، شامل ستونی در سمت چپ برای نام شرکت کنندگان بود و دو ستون اضافی برای هر شرکت کننده دیگر، یکی برای اظهارات ادعای دانش و دیگری برای جملات پرسشی آنان. با استفاده از این چهارچوب مشاهده ای، ناظر در کنار نام هر شرکت کننده در ستون مربوط به ادعا یا پرسش، علامتی قرار می داد. همچنین مسائل اخلاقی شرکت کنندگان رعایت شد و به آنها اطلاع داده شد که نام هایشان در تحقیق استفاده نخواهد شد.

۳،۴. روش گردآوری داده ها

در مجموع، هشت جلسه از کلاس‌های مؤسسه گاما در اصفهان مشاهده و ضبط صوتی شد. پژوهشگر طی این مشاهدات، از یک فهرست بررسی برای شمارش تعداد اظهارات و پرسش‌های مطرح‌شده توسط زبان‌آموزان در تعاملاتشان استفاده کرد. این فهرست شامل ستونی در سمت چپ برای ثبت نام شرکت‌کنندگان و دو ستون برای هر فرد بود: یکی برای ثبت اظهارات و دیگری برای پرسش‌ها. ناظر با این ساختار، بر اساس نوع مشارکت هر زبان‌آموز، علامت مناسب را در ستون مربوطه مقابل نام او ثبت می‌نمود.

پس از اجرای این روش و گردآوری داده‌های مرتبط، امکان پاسخ‌گویی به دو پرسش پژوهش و بررسی دو فرضیه تحقیق فراهم شد. فرضیه اول بیان می‌کرد که تفاوت معناداری بین فراوانی اظهارات و جملات پرسشی در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان وجود ندارد. فرضیه دوم نیز یک فرضیه صفر بود و ادعا می‌کرد که بین فراوانی این دو نوع تعامل در دنباله‌های آغازشده توسط زبان‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد.

۳.۵. روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های حاصل از فهرست مشاهده، فراوانی اظهارات و جملات پرسشی تولیدشده توسط هر زبان‌آموز به صورت جداگانه شمارش و ثبت شد. سپس برای بررسی اینکه آیا تفاوت معناداری بین تعداد این دو نوع تعامل وجود دارد یا خیر، از آزمون χ^2 دو استفاده شد. برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش که به بررسی رابطه بین تعداد اظهارات و جملات پرسشی زبان‌آموزان در تعاملات آغازشده توسط خود آن‌ها مربوط می‌شد، تحلیل همبستگی صورت گرفت. بدین ترتیب، پس از تحلیل داده‌ها و پاسخ‌دهی به دو پرسش تحقیق، پژوهشگران توانستند فرضیه‌های تحقیق را رد یا تأیید کنند.

۴. یافته‌ها

پس از اتمام مراحل مشاهده، تعداد اظهارات و جملات پرسشی برای هر زبان‌آموز ثبت شد تا در مراحل بعدی تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. هدف نخست این پژوهش آن بود که مشخص شود آیا تفاوت بین تعداد اظهارات و جملات پرسشی معنادار است یا خیر. برای دستیابی به این هدف، از آزمون χ^2 دو پیرسون^۲ استفاده شد. جدول ۲ نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۲ نتایج آزمون χ^2 دو پیرسون

مقدار	درجه آزادی (df)	معنی‌داری مونت کارلو (دوطرفه)	
		سطح معناداری	بازه اطمینان ۹۹٪
		حد پایین	حد بالا
خی دو پیرسون	۱۲۶	۰/۰۱۰ ^b	۰/۰۰۷
نسبت درست‌نمایی	۱۲۶	۰/۰۰۳ ^b	۰/۰۰۱
تعداد موارد معتبر	۴۰		

نکته: الف. ۱۴۹ خانه (۹۹/۳ درصد) دارای تعداد

پیش‌بینی‌شده کمتر از ۵ هستند. حداقل تعداد پیش‌بینی‌شده برابر با ۰/۰۳ است.

ب. بر اساس ۱۰۰۰ جدول نمونه‌برداری شده با مقدار اولیه ۹۲۲۰۸۵۷۳

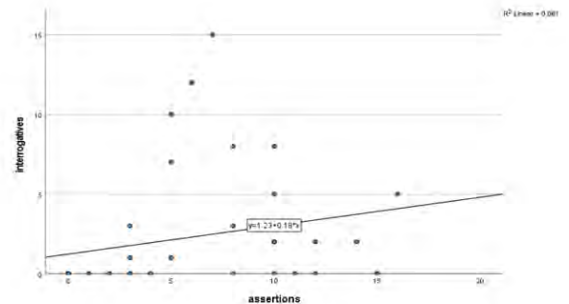
فراوانی هر یک از اظهارات دانش‌آموز و جملات پرسشی او از طریق تجزیه و تحلیل آزمون χ^2 دو پیرسون مورد بررسی

قرار گرفت. طبق جدول ۲، از آنجاکه سطح معناداری آزمون χ^2 دو پیرسون ۰/۰۱۰ است و این مقدار کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، تفاوت بین این دو متغیر با اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. به‌طور مشابه، از آنجاکه سطح معناداری آزمون χ^2 دو نسبت احتمال ۰/۰۰۳ است که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، تفاوت بین این دو متغیر با اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. نتیجه این تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که تفاوت بین این اظهارات

^۲- Pearson Chi-Square

^۱ - Chi-Square

و جملات پرسشی با اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. به عبارت دیگر، فراوانی اظهارات زبان‌آموزان به مراتب بیشتر از



شکل ۳، نمودار پراکندگی جملات پرسشی بر اساس گزاره‌ها

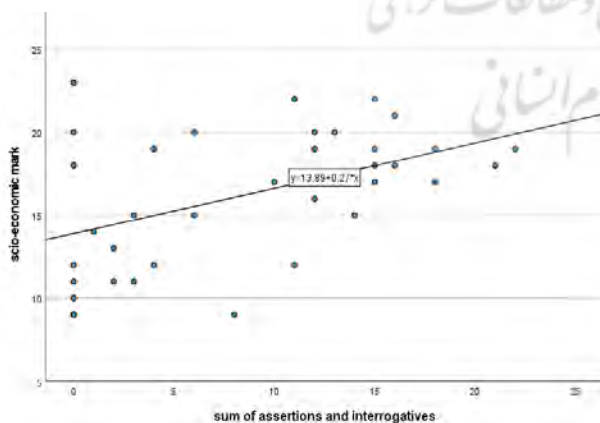
جملات پرسشی آنان بود. شکل ۳ رگرسیون خطی بین تعداد جملات تأکیدی و جملات پرسشی را نشان می‌دهد. بر اساس این سؤال پژوهشی، فرضیه صفر تنظیم شد که بیان می‌کند تفاوت معناداری بین فراوانی اظهارات و جملات پرسشی در دنباله‌های آغاز شده توسط زبان‌آموزان وجود

ندارد. زیرا سطح معناداری آزمون خی دو نسبت احتمال کمتر از ۰.۰۵ بود، تفاوت بین این دو متغیر با اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. به عبارت دیگر، فرضیه اول پژوهش با اطمینان ۹۵ درصد رد شد. جالب بود که مشخص شد فراوانی اظهارات زبان‌آموزان به طور قابل توجهی بیشتر از جملات پرسشی آنان بود. این بدان معناست که در دوره‌های آمادگی آیتس، تمایل داوطلبان به بیان اظهارات دانش خود به طور نسبی بیشتر از تمایل آنها به طرح سؤالات بود.

هدف دیگر این پژوهش یافتن رابطه بین تعداد اظهارات و جملات پرسشی بود که هر داوطلب در دنباله‌های آغاز شده توسط خود تولید می‌کند. برای بررسی این رابطه، تحلیل همبستگی مورد نیاز بود. از آنجاکه داده‌ها برای این دو عامل، اظهارات و جملات پرسشی، توزیع نرمال نداشتند، از آزمون همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن برای بررسی رابطه آنها استفاده شد. جدول ۳ نتیجه آزمون همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن را نمایش می‌دهد.

جدول ۳ نتیجه آزمون همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن

مقدار	درجه آزادی (df)	معنی داری مونت کارلو (دوطرفه)	
		سطح معناداری	بازه اطمینان ۹۹٪
همبستگی اسپیرمن	۰/۰۰۴	۰/۰۰۵	حد پایین ۰/۰۳ حد بالا ۰/۰۰۷
تعداد موارد معتبر	۴۰		



شکل ۴، نمودار پراکندگی نمره اجتماعی-اقتصادی بر اساس مجموع جملات تأکیدی و پرسشی

علاوه بر این، شکل ۴ تحلیل رگرسیون خطی انجام شده بین این دو عامل را نشان می‌دهد و نمایش بصری از رابطه را ارائه می‌دهد. این تصویر گرافیکی بیشتر بر همبستگی مثبت ۱۶۵

بر اساس جدول بالا، از آنجاکه سطح معناداری آزمون همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن (۰/۰۰۵) کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان گفت که همبستگی بین دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. علاوه بر این، میزان همبستگی میان دو متغیر برابر با ۰/۴۴۸ است. این مقدار همبستگی، مثبت و در حد متوسط است؛ به این معنا که با افزایش یکی از متغیرها، متغیر دیگر نیز افزایش می‌یابد و با کاهش یکی، دیگری نیز کاهش پیدا می‌کند. در چهارچوب سؤال دوم پژوهش، فرضیه صفر بدین صورت تدوین شد که بین تعداد اظهارات و جملات پرسشی تولید شده توسط هر داوطلب در توالی‌هایی که توسط زبان‌آموزان آغاز می‌شود، رابطه معناداری وجود ندارد. با توجه به این که سطح معناداری آزمون اسپیرمن (۰/۰۰۵) کمتر از ۰/۰۵ است و همبستگی میان دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است، فرضیه صفر دوم نیز با سطح اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

شناسایی شده در تحلیل آماری تأکید می‌کند و این نتیجه‌گیری را تقویت می‌کند که وضعیت اجتماعی-اقتصادی نقش مهمی در تأثیرگذاری بر مشارکت دانش‌آموزان از طریق توالی‌های آغازین دارد.

۵. بحث

داده‌هایی که از طریق فهرست وارسی مشاهده‌ای گردآوری شده بودند، به‌دقت تحلیل شدند. برای پاسخ به دو پرسش پژوهش، از تحلیل‌های دو پرسون و آزمون اسپیرمن استفاده شد. در پرسش نخست، هدف این بود که بررسی شود آیا بین فراوانی اظهارات و جملات پرسشی در توالی‌هایی که توسط زبان‌آموزان آغاز می‌شود تفاوت معناداری وجود دارد یا نه. داده‌ها نشان دادند که فراوانی اظهارات زبان‌آموزان به‌طور قابل توجهی بیشتر از جملات پرسشی آنان بوده است. بر اساس این پرسش پژوهش، فرضیه صفر بدین صورت مطرح شد که بین فراوانی اظهارات و جملات پرسشی در توالی‌هایی که توسط زبان‌آموزان آغاز می‌شود، تفاوت معناداری وجود ندارد. تفاوت میان این دو متغیر معنادار بود و فرضیه صفر اول رد شد. نکته جالب‌توجه این بود که فراوانی اظهارات زبان‌آموزان به‌مراتب بیشتر از جملات پرسشی آن‌ها بود. این موضوع نشان می‌دهد که در دوره‌های آمادگی آلتس، تمایل داوطلبان به بیان ادعاهای دانشی بیشتر از تمایل آن‌ها به طرح پرسش است. هدف دوم این پژوهش بررسی رابطه معنادار احتمالی میان تعداد اظهارات و جملات پرسشی تولیدشده توسط هر داوطلب در توالی‌هایی بود که توسط زبان‌آموزان آغاز می‌شود. برای بررسی این رابطه، از آزمون اسپیرمن استفاده شد. مقدار همبستگی میان این دو نوع آغازکننده مثبت و در حد متوسط بود؛ به این معنا که با افزایش یکی از متغیرها، متغیر دیگر نیز افزایش می‌یابد و با کاهش یکی، دیگری نیز کاهش پیدا می‌کند. به بیان دیگر، با افزایش تعداد اظهارات، ممکن است تعداد جملات پرسشی نیز افزایش یابد و بالعکس.

مقایسه یافته‌های این پژوهش با مطالعات پیشین در این حوزه ممکن است کار آسانی نباشد. ماهیت پژوهش‌هایی که معمولاً در حوزه تحلیل گفتمان، به‌ویژه تحلیل گفتمان در کلاس درس، انجام می‌شوند غالباً کیفی است. با این حال، پژوهش حاضر گامی نوآورانه برداشت و بر اساس اهداف خود، از یک طراحی کمی بهره گرفت. مقایسه نتایج یک

پژوهش کمی با پژوهش‌های کیفی ممکن است تا حدودی دشوار باشد.

یافته‌های این پژوهش با بسیاری از مطالعات پیشین هم‌راستا هستند (برانت، ۲۰۲۳)، (اینگرام، ۲۰۱۱) همانند این مطالعات، پژوهش حاضر نیز تلاش کرد نشان دهد سازمان‌دهی گفتمان کلاس درس صرفاً محدود به آغازگری معلم نیست. یافته‌های این مطالعه همچنین با نتایج دو پژوهش دیگر از سولم (۲۰۱۵) و سولم (۲۰۱۶) نیز همخوانی دارد. مشابه این دو پژوهش، در پژوهش حاضر نیز مشخص شد که زبان‌آموزان از اظهارات و جملات پرسشی برای بیان ادعاهای معرفتی خود استفاده می‌کنند. با این حال، یافته‌های این مطالعه کاملاً با نتایج دوران و سرت (۲۰۲۱)^۳ هم‌راستا نیست. آن‌ها نشان دادند که زبان‌آموزان از پرسش‌های چندبخشی به‌عنوان ابزاری برای معرفی موضوعات جدید بهره می‌گیرند و این امر نشان‌دهنده درک پیشرفته آن‌ها از مدیریت گفتمان و انتقال موضوع است. اما مطابق پاسخ به سؤال اول پژوهش حاضر، تفاوت معناداری میان فراوانی اظهارات و جملات پرسشی داوطلبان وجود داشت؛ به‌طوری که شرکت‌کنندگان تمایل بیشتری به ارائه اظهارات به‌منظور معرفی موضوعات جدید داشتند تا اینکه پرسشی مطرح کنند. تفاوت بین یافته‌های این مطالعه و نتایج دوران و سرت (۲۰۲۱) ممکن است به نقش «تجربه» بازگردد. برجسته و همکاران (۲۰۱۲) با استفاده از یک پرسش‌نامه بررسی کردند که در چه موقعیت‌هایی زبان‌آموزان بیشتر تمایل به آغاز گفتگو دارند. آن‌ها دریافتند که زبان‌آموزان ایرانی در موقعیت‌هایی که در آن‌ها تجربه دارند، تمایل بیشتری به آغاز گفتگو دارند. لازم به ذکر است که بافت این مطالعه کلاس‌های آمادگی آلتس بود. داوطلبانی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند ممکن است پیشینه‌های حرفه‌ای و علمی متفاوتی داشته باشند. بنابراین، زمانی که موضوع بحث در کلاس مرتبط با تخصص و تجربه برخی از زبان‌آموزان باشد، آن‌ها احتمالاً بیشتر تمایل دارند که آغازگر تعامل باشند و ادعاهای معرفتی خود را بیان کنند.

۶. نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی موقعیت‌هایی بود که در آن‌ها زبان‌آموزان نقش آغازگر گفتگو را ایفا می‌کنند. دو نوع از آغازگری‌ها، یعنی اظهارات و جملات پرسشی،

³ -Duran & Sert (2021)

¹ -Brandt;2021

² -Ingram;2011

موردبررسی قرار گرفت. فراوانی هر یک از این نوع جملات برای هر زبان آموز شمارش شد و داده‌های جمع‌آوری شده با روش‌های دقیق آماری تحلیل گردید. بررسی رابطه میان اظهارات و جملات پرسشی می‌تواند الگوهایی را آشکار سازد که نشان‌دهنده نحوه مشارکت زبان‌آموزان در گفتمان کلاس درس و در نهایت بیانگر پویایی تعاملات کلاسی است.

یافته‌های این مطالعه نشان داد که تفاوت بین تعداد اظهارات و جملات پرسشی زبان‌آموزان معنادار بود. به عبارت دیگر، فراوانی اظهارات زبان‌آموزان به مراتب بیشتر از جملات پرسشی آنان بود. دلیل این امر ممکن است به زمینه این مطالعه، یعنی دوره‌های آمادگی آزمون آیلتس، برگردد. داوطلبان این دوره‌ها معمولاً در برخی از زمینه‌های علمی دارای تخصص هستند و عمدتاً زبان‌آموزانی که در دوره‌های آمادگی آزمون آیلتس شرکت می‌کنند به قصد مهاجرت به کشورهای انگلیسی‌زبان هستند. بنابراین، آن‌ها ممکن است تلاش کنند تا ادعاهای معرفتی خود را مطرح کنند و گفتمان کلاس را تغییر دهند. البته این موضوع نیازمند بررسی‌های بیشتر در تحقیقات آینده است.

نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که ممکن است رابطه‌ای بین تعداد اظهارات و جملات پرسشی زبان‌آموزان وجود داشته باشد. این مطالعه نشان داد که زمانی که یکی از این عوامل افزایش می‌یابد، دیگری نیز افزایش می‌یابد. به طور کلی، مطالعه رابطه بین این عوامل می‌تواند الگوهایی را در نحوه مشارکت زبان‌آموزان در گفتمان آشکار سازد و در نهایت پویایی‌های گفتمان کلاس درس را نمایان کند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند برای معلمان و داوطلبان آیلتس مفید باشد. این نتایج نشان می‌دهد که تخصص بالقوه داوطلبان می‌تواند در بحث‌های کلاسی برای تسهیل فرایند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. یافته‌های این پژوهش همچنین می‌تواند به معلمان توصیه کند که چگونه به آغازگری‌های داوطلبان برخورد کنند. به جای سرکوب آغازگری‌های داوطلبان، معلمان می‌توانند آن‌ها را تشویق کنند تا در ارائه‌های کلاسی برنامه‌ریزی شده شرکت کنند.

منابع و مأخذ:

پورحاجی، مصطفی. (۱۳۹۶). بسط بافت‌های معنامحور در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه: پژوهشی تجربی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های

خارجی، ۷ (۱)، ۵۳-۷۸، doi: 10.22059/jflr.2017.235279.345

پوردانا، ناتاشا و محمدی زنوزق، زهره. (۱۴۰۰). انواع بازخورد، انتقال معنا و انتقال ساختار در نگارش مشارکتی زبان انگلیسی در بستر تعاملات رایانه‌ای چندرسانه‌ای و متن - محور. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۱ (۳)، ۴۵۳-۴۷۱، doi: 10.22059/jflr.2021.321348.825

رشیدی، ناصر و پرویز، مریم. (۱۳۹۹). مشارکت در کلاس‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی: رابطه بین رفتارهای غیرکلامی و پاسخ‌های غیرکلامی فراگیران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰ (۴)، ۷۷۵-۷۵۲، doi: 10.22059/jflr.2021.312261.768

Åberg, M. (2017). Talk, text, and tasks in student-initiated instructional interaction. *Discourse Processes*, 54(8), 618-637.

Amri, M., & Sert, O. (2022). Establishing understanding during student-initiated between-desk instructions in project work. *Cambridge Journal of Education*, 52(6), 667-689. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2022.2047890>

Anwar, M. (2015). Mixed-methods research in pharmacy practice and its implications. *Archives of Pharmacy Practice*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.4103/2045-080X.151279>

Babaii, E., Parsazadeh, A., & Moradi, H. (2017). The question of power in language classes from a critical discourse analysis perspective. *Pragmatics and Society*, 8(4), 542-570. <https://doi.org/10.1075/ps.8.4.04bab>

Barjesteh, H., Vaseghi, R., & Neissi, S. (2012). Iranian EFL learners' willingness to communicate across different context- and receiver-types. *International Journal*

- Language Teaching and Learning*, 14(30), 91-114.
- Hammond, J. (2012). Classroom discourse. In K. Hyland & B. Paltridge, *Continuum companion to discourse analysis* (pp. 291-305). Continuum.
- Ingram, J. (2020). Epistemic management in mathematics classroom interactions: student claims of not knowing or not understanding. *The Journal of Mathematical Behavior*, 58, 100754. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.100754>
- Jacknick, C. M. (2011a). "But this is writing": Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas –ROYAL*, 5(1), 39–54.
- Jacknick, C. M. (2011b). Breaking in is hard to do: how students negotiate classroom activity shifts. *Classroom Discourse*, 2(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562656>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- MacNeille, L. H., Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. L., & Prendergast, C. (1998). Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. *Language, Language and Literacy Series*. 74(2), 444.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213. <https://doi.org/10.1017/s0047404500005522>
- of English Linguistics, 2(1), 47-54. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n1p47>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH.
- Chalak A. (2021). Power dominance and interaction features in Iranian EFL teachers' classroom discourse. *Language Related Research*. 12(5), 385-404. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.5.1>
- Copur, N., & Brandt, A. (2023). Flagging a turn as humorous with prospective indexicals. *Linguistics and Education*, 73(2), 101-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2022.101141>
- Dolce, F. M., & Van Compernelle, R. A. (2020). Topic management and student initiation in an advanced Chinese-as-a-foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 11(1), 80–98.
- Duran, D. and Sert, O. (2021). Student-initiated multi-unit questions in emi classrooms. *Linguistics and Education*, 65, 100980. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100980>
- Esmailibavili, M., Seifoori, Z., & Ahour, T. (2023). Assessing English language teachers' initiation of discourse in the light of teaching experience and learners' proficiency level. *Journal of Language and Translation*. 13(3), 185-199. <https://doi.org/10.30495/tlt.2023.705469>
- Estaji, M. & Mirzaei Shojakhanlou, M. (2022). Realization of initiation, response, and feedback in teacher-student interactions in EFL classrooms: Learning realities and opportunities. *Journal of English*

- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Solem, M. S. (2015). Displaying knowledge through interrogatives. *Classroom Discourse*, 7, 18–35.
- Solem, M. S. (2016). Negotiating knowledge claims: Students' assertions in classroom interactions. *Discourse Studies*, 18(6), 737–757.
<https://doi.org/10.1177/1461445616668072>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organizations in the Classroom*. Harvard University Press.
- Merke, S. (2018). Challenging and objecting: Functions of third position turns in student-initiated question sequences. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 298–315.
- Mozaffari, F., & Yaqubi, B. (2015). Learner initiatives across question-answer sequences: A conversation analytic account of language classroom discourse. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7(2), 93–125.
- Muhonen, H., Verma, P., Von Suchodoletz, A., & Rasku-Puttonen, H. (2020). Exploring types of educational classroom talk in early childhood education centers. *Research Papers in Education* 37(1), 30–51.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784259>
- Park, I. (2012). Seeking advice: Epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences. *Journal of Pragmatics*, 44 (14), 2004–2021.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.012>
- Rashidi, N., & Rafieerad, M. (2010). Analyzing patterns of classroom interaction in EFL classrooms in Iran. *The Journal of Asia TEFL*, 7(3), 93–120.
- Rodriguez, J. B., & Wilstermann, I. M. (2018). Learner initiative in the Spanish as a foreign language classroom: Implications for the interactional development. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 113–133.