

# معرفی مفهوم زبانگ آموزشی: موردی از برچسبزنی

◎ دکتر رضا پیش‌قدم<sup>۱</sup> ◎ دکتر شیما ابراهیمی<sup>۲</sup>

**چکیده:** تعامل افرادی مانند مدیران، معلمان، والدین و دانشآموزان با یکدیگر نقش مهمی در ارتقای اهداف عالی آموزش ایفا می‌کند. فرهنگ تعلیم و تربیت در محیط آموزشی وابسته به چگونگی استفاده از زبان مورد استفاده توسط متولیان آموزشی در تعامل با دانشآموزان می‌باشد که در شکل‌دهی و تغییر باورهای آنان حائز اهمیت است. بنابراین، با بررسی و شناسایی زبانگ (زبان + فرهنگ)‌های آموزشی می‌توان به فرهنگ غالب در این محیط‌ها پی برد. این پژوهش از نوع توصیفی و کیفی است و بر آن است تا با فرهنگ‌کاوی زبان متولیان آموزشی در محیط آموزشی و کلاس‌های درسی از نظام فکری و فرهنگی آنان در برخورده با دانشآموزان آگاه شود و تفکرات و دیدگاه آنان را در قالب بازخوردهایی که می‌دهند، ارزیابی کند. بنابراین، نگارندگان به منظور ارزیابی زبانگ‌های آموزشی، ۴۰۰ گفتمان طبیعی ۲۳ مدیر، ۱۰۰ معلم، ۱۰۰ دانشآموز و ۱۰۰ نفر از والدین این دانشآموزان را از طریق بررسی زبانگ برچسبزنی و در پرتو الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) مدنظر قرار داده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد این زبانگ‌ها با اهدافی مانند تعریف و تمجید، سرزنش و تحقیر، نصیحت، ایجاد انگیزه مثبت، تأمین خواسته، حفظ قدرت و سلطه، تهدید و ایجاد ترس در دانشآموز استفاده می‌شوند و نشان دهنده فرهنگ غیرمستقیم‌گویی، جمع‌گرایی، شرم‌محوری، کل‌نگری و اغراق‌افزوده ایرانیان می‌باشند. با آگاه‌کردن متولیان آموزشی نسبت به تأثیرات این زبانگ‌ها می‌توان در جهت مهندسی گفتمان آنان در ارائه بازخورد مناسب به دانشآموزان گام برداشته و شاهد ارتقای کیفیت یادگیری بود.

**کلید واژگان:** فرهنگ، آموزش، زبانگ، زبانگ آموزشی، الگوی SPEAKING هایمز، برچسبزنی

☒ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۸/۲۸

☒ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۷/۲۸

۱. استاد گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۲. (نویسنده مسئول) استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

## مقدمه

در فرایند آموزش و یادگیری، عوامل متعددی بر میزان موفقیت دانشآموزان تأثیرگذارند. یکی از این عوامل وجود محیط آموزشی آرام و ایمن و چگونگی تعامل افراد با یکدیگر در این محیط است (سیدیگ و الکاودری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸) که همواره یکی از دغدغه‌های متولیان آموزشی بوده است. تعامل میان - فردی<sup>۲</sup> افراد در محیط آموزشی عنصری اساسی در فرایند تدریس هر کشور است (تلی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) و چنانچه به درستی صورت گیرد، منجر به ایجاد رابطه مثبت میان آنها خواهد شد و یادگیری کارآمد را به دنبال خواهد داشت (اپیچ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). از آنجا که مدرس هدایتگر تعاملات در محیط کلاس است (دنبروک، فیشر و اسکات<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵)، زبان و گفتاری که در کلاس درس استفاده می‌کند، اثراتی قابل توجه بر تعامل او با دانشآموزان و به تبع آن انگیزه، موفقیت و میزان یادگیری آنان خواهد داشت (والبرگ<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴؛ نیوبری و دیویس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). زبان و گفتمان افرادی دیگر مانند مدیر و والدین به عنوان محرک مثبت و منفی در فرایند یادگیری را نیز نمی‌توان نادیده انگاشت. این گفتمان در محیط آموزشی به صورت بازخوردهای<sup>۸</sup> کلامی و نوشتاری قابل بررسی است که می‌توان آنان را حلقه ارتباطی سنجش و یادگیری درنظر گرفت (خوش خلق و اسلامیه، ۱۳۸۵). بازخورد فرایندی تعاملی با هدف آگاه‌ساختن فرآگیر از عملکرد خود تعریف شده است که به دو دسته بازخوردهای مثبت و منفی تقسیم می‌شود (فیلیپ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). این بازخوردها در محیط‌های آموزشی اغلب به صورت برچسبزنی<sup>۱۰</sup> به دانشآموزان بیان می‌شوند و هدف از به کاربردن آنان این است که دانشآموزان متوجه رفتار آموزشی خود باشند و نسبت به تنظیم و متناسب‌کردن رفتار خود با اهداف آموزشی اقدام کنند (ویگینز<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۲؛ نقل در خوش خلق و اسلامیه، ۱۳۸۵).

از سویی هم، به نظر می‌رسد زبان مورد استفاده مدیر، معلم و والدین در زمینه میزان یادگیری دانشآموزان در محیط آموزشی ارتباطی تنگانگ با چگونگی اندیشیدن آنان دارد، چنانچه ویگوتسکی<sup>۱۲</sup> (۱۹۸۶) معتقد است رابطه زبان و تفکر چنان به یکدیگر وابسته است که می‌توان گفت انسان با زبان می‌اندیشد و بدون زبان نیز اندیشه و تفکری وجود ندارد. وی معتقد است تفکر از طریق واژگان به وجود می‌آید و در قالب آنها بیان می‌شود. از این‌رو، با بررسی واژگان این افراد در برخورد با دانشآموزان

1. Siddig & AlKhoudary
2. Interpersonal interaction
3. Telli
4. Opić
5. Den Brok, Fisher & Scott
6. Walberg
7. Newberry & Davis
8. Feedback
9. Philip
10. Labelling
11. Wiggins
12. Vygotsky

می‌توان به تفکر و اندیشه آنان دست یافت و از طریق زبان برای تحلیل رفتارهای آنان در محیط آموزشی بهره گرفت.

از آنجایی که باورهای فکری مشترک افراد منجر به شکل‌گیری فعالیتهای مشترک و عادات و رفتارهایی می‌شوند که فرهنگ نامیده می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)، رابطه سه‌گانه‌ای میان زبان، تفکر و فرهنگ افراد برقرار است و فرهنگ افراد بر رفتار آنان نیز تأثیر می‌گذارد (کرانک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). فرهنگ تعلیم و تربیت در محیط آموزشی وابسته به زبان و عباراتی است که افرادی مانند مدیر، معلم و والدین در تعامل با دانش آموزان به کار می‌برند و می‌توان گفت اینکه این افراد در مواجهه با دانش آموز در محیط آموزشی از چه زبانی با بسامد بالا استفاده می‌کنند، رفتار آنان را شکل می‌دهد و بر نحوه خردورزی دانش آموزان تأثیری بسزا دارد. اگر گفتمان مدیر و معلم برگرفته از شخصیت و فلسفه آموزشی آنان باشد، قابل تعمیم به کل جامعه مدیران و معلمان یک منطقه نخواهد بود، اما چنانچه گفتمان و زبان آنان در محیط آموزش برگرفته از فرهنگ عمومی جامعه باشد قابل تعمیم به گروهی بزرگ‌تر است. در مورد اول تحلیل گفتمان<sup>۲</sup> می‌تواند به خوبی راهگشا باشد و در مورد دوم تحلیل زیاهنگ<sup>۳</sup> می‌تواند ما را به مقصد نزدیک کند.

زیاهنگ، تلفیقی از دو واژه زبان و فرهنگ (فرهنگ در زبان) است که پیش‌قدم (۱۳۹۱) مطرح کرده است. براساس این مفهوم زبان نمایانگر فرهنگ است و «با واکاوی دقیق هر زبان می‌شود تا حدی به فرهنگ پشت آن پی برد» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱: ۵۲). به عبارت دیگر، فرهنگ موجود در پاره‌گفتارهای زبانی می‌تواند عادات و رفتار گروهی را به تصویر بکشد. در سالهای اخیر به منظور بررسی فرهنگ افراد فارسی‌زبان از طریق عبارات زبانی آنان، این مفهوم در پژوهش‌های بسیاری از جمله پیش‌قدم و عطaran (۱۳۹۲)، پیش‌قدم، وحیدنیا و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۳)، پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۴)، پیش‌قدم و نوروزکرمانشاهی (۱۳۹۴)، پیش‌قدم و عطaran (۱۳۹۵)، پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و طباطبائی فارانی (۱۳۹۶)، پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۹) و غیره به کاررفته است. نگارندگان پژوهش حاضر، این مفهوم را به محیط آموزشی نیز بسط داده‌اند و با مطرح کردن مفهوم زیاهنگ‌های آموزشی<sup>۴</sup> برای نخستین بار معتقدند می‌توان با کالبدشکافی زبان گفتمان مدیران، معلمان، دانش آموزان و والدین آنها به بررسی موشکافانه زیاهنگ‌های آموزشی پرداخت. منظور از زیاهنگ آموزشی در این پژوهش، زبانی است که در محیط‌های آموزشی مانند مدارس با بسامد بالا و در میان یک‌گروه از افراد اعم از مدیر، معلم، دانش آموز، والدین دانش آموزان به کارگرفته می‌شود و برگرفته از فرهنگ غالب یک کشور است. زیاهنگ آموزشی معمولاً در برهم‌کنشی متقابل به تکثیر فرهنگ غالب گروه و تقویت خود می‌پردازد. برخی از این زیاهنگ‌ها مفید هستند و باید افزایش یابند و برخی از آنها مضرند و باید

1. Cronk

2. Discourse analysis

3. Cultuling analysis (CLA)

4. Educational cultuling

در جهت کاهش یا تغییر آنها تلاش نمود. از این‌رو، شناسایی این قبیل زبانگها حائز اهمیت است و تقویت و یا تضعیف آنها به معلمان و متولیان آموزش کمک می‌کند.

از آنجاکه زبانگهای آموزشی و بازخوردهای کلامی مدیران، مدرسان و حتی والدین نقشی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و میزان توجه آنان دارند، در این جستار زبانگ برچسب‌زنی به عنوان یکی از زبانگهای آموزشی از رهروی الگوی SPEAKING هایمز<sup>۱</sup> (۱۹۶۷) در گفتمان آنها مورد تدقیق قرار گرفته است. از طریق این الگو می‌توان مشخص کرد که زبانگهای آموزشی در چه موقعیت زمانی و مکانی و از سوی چه افرادی به کار می‌روند. پس از آن می‌توان با بررسی گفته‌های این شرکت‌کنندگان، ابزار مورداستفاده آنان، لحن کلامی و قوانین و نوع گفتمان آنان را به هنگام کاربرد زبانگهای آموزشی تحلیل کرد و به بررسی جامعی پیرو این قطعات زبانی دست یافت.

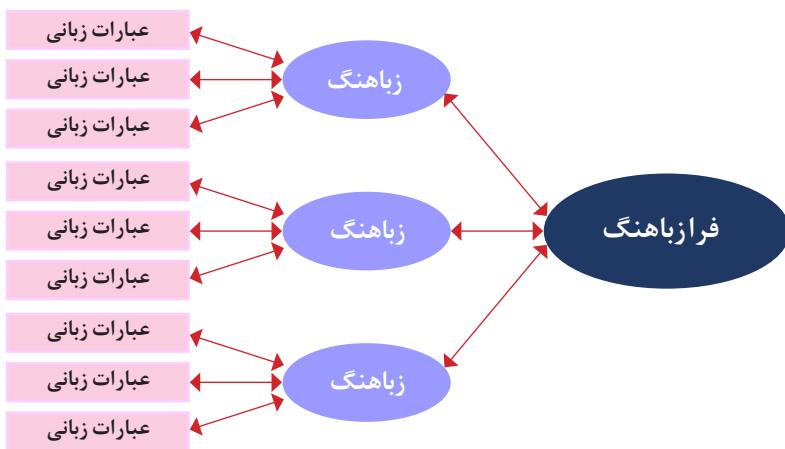
## ■ پیشینهٔ پژوهش

همانگونه که گفته شد، زبان و فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر دارند و زبان را می‌توان بیان کلامی فرهنگ مردم یک جامعه دانست که برای حفظ و انتقال فرهنگ و مؤلفه‌های مربوط به آن به کار می‌رود. همچنین، برای بیان افکار از زبان استفاده می‌شود و تفکر تحت تأثیر زبانی قرار دارد که فرد آن را به کار می‌گیرد. ارزشها و آداب و رسوم موجود در کشور نیز در راستای رشد تفکر، ارتقا می‌یابند (خطیب، حکمت‌شعار طبری و محمدی، ۱۶) و از طریق زبان انتقال می‌یابند (پلاگ و بیتس<sup>۲</sup>، ۱۳۷۵).

عطف به اهمیت رابطه زبان و فرهنگ، پیش‌قدم (۱۳۹۱)، مفهوم زبانگ را معرفی کرده و معتقد است با زبان کاوی مردم یک جامعه، می‌توان به فرهنگ، عادات و باورهای آنان دست یافت. این امر فرهنگ کاوی زبان<sup>۳</sup> نماید می‌شود. وی معتقد است «از آنجایی که ویژگیهای فرهنگی هر جامعه در زبان تبلور می‌یابد، می‌توان از طریق تحلیل زبان و بهویژه قطعات زبانی حامل اطلاعات فرهنگی، به فرهنگ حاکم بر جامعه دست یافت» (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۶: ۶۸) و زبانگها نقشی اساسی در این زمینه دارند.

«زبانگ به ساختارها و عباراتی از زبان اشاره دارد که نما و شمای فرهنگی یک قوم را نشان می‌دهند و در بردارنده رابطه دوسویه میان زبان و فرهنگ است. یعنی زبان می‌تواند نمایانگر فرهنگ یک جامعه باشد» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱: ۴۷). از مجموع چند زبانگ، می‌توان فرازبانگهایی<sup>۴</sup> را به دست آورد که با ترسیم شمای کلی یک فرهنگ، تصویری بهتر از نظام فکری و فرهنگی یک کشور ارائه می‌دهند (همان). به عبارت دیگر، زبانگهای موجود در یک جامعه زبانی در واقع درون قالبی بزرگ‌تر با عنوان فرازبانگ جای می‌گیرند و هر فرازبانگ، زبانگهای جزئی‌تر ولی مرتبط با یکدیگر را در بر دارد.

1. Hymes
2. Plog & Bates
3. Culturology of language
4. Meta-culturing



شکل ۱. شماتیکی ارتباط میان زبان و فرهنگ (برگرفته از پیش‌قدم، ۱۳۹۱)

بهسبت اهمیت زباهنگها در پی بردن به تفکرات غالب مردم یک جامعه، تاکنون پژوهش‌های بسیاری در زمینه زباهنگ‌های زبان فارسی صورت گرفته است که در ذیل به تعدادی از آنها اشاره می‌شود. پیش‌قدم (۱۳۹۱) ضمن معرفی مفهوم زباهنگ، تعدادی از زباهنگها مانند فردیت‌پرهیزی، قدرت/احترام - محوری، مسئولیت‌گریزی، صراحت‌گریزی، هوش هیجانی‌افزا و خانواده - محوری را مطرح می‌کند و معتقد است با آگاه‌سازی افراد و همچنین تغییر گفتمان زبانی مردم می‌توان زباهنگ‌های ناسالم را با زباهنگ‌های سالم جایگزین کرد و در راستای تعالی فرهنگی گام برداشت. «به عنوان نمونه، اگر در یابیم که صراحت‌گریزی و تعارف زیادی باعث کندی روند فکری و رشد ما می‌شود و یا ممکن است تزویر و ریا را در جامعه ترویج دهد، با آگاه‌سازی افراد و همچنین تغییر گفتمان زبانی مردم امکان آن فراهم می‌شود که این رفتار فرهنگی را اصلاح نمود» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱: ۵۹).

زباهنگ «قسم» را پیش‌قدم و عطاران (۱۳۹۲) در صد فیلم فارسی و انگلیسی بررسی کرده و نشان دادند که «قسم» در فرهنگ فارسی به بخشی از محاورات روزمره تبدیل شده است و در اغلب گفتمانهای روزانه اعم از تعارف، تمجید و اعتراف به کار می‌رود. از این‌رو، بسامد کاربرد آن در فیلمهای فارسی بیشتر از فیلمهای انگلیسی بوده است. این زباهنگ بر فرهنگ جمع‌گرایی<sup>۱</sup> ایرانیان صحه می‌گذارد و اذعان می‌دارد که آنان در تلاش هستند با بهره‌گیری از قسم در شرایط گوناگون روابط خود را مستحکم سازند، بنابراین، این زباهنگ برای جلب اعتماد و اطمینان مخاطب به کار می‌رود.

زباهنگ «دعا» از جمله زباهنگ‌هایی است که پیش‌قدم و وحیدی‌نیا (۱۳۹۴) مورد تحلیل قرار داده و نشان داده‌اند که انگیزه‌های غالب ایرانیان در مبادرت به دعاکردن، آرزوی سلامتی، برکت، شادی،

1. Collectivism

طول عمر، تشكیر و قدردانی، رفع بلا، طلب بخشنود و مغفرت و غیره است. این زیاهنگ که به نوعی نشان‌دهنده اعتقادات مذهبی ایرانیان است، بر جمع‌گرایی بودن ایرانیان صحه می‌گذارد و حاکی از قدرشناص بودن آنان است. زیرا در جوامع جمع‌گرای افراد تمایل دارند به همنوعان خود کمک کنند و برای رفع مشکلات یکدیگر بکوشند و در حق آنان دعا کنند.

پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۳) زیاهنگ نفرین را در دویست فیلم فارسی و انگلیسی بررسی کردند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد که نفرین در فیلمهای ایرانیان به وفور موجود است و فیلمهای انگلیسی مورد بررسی فاقد آن بوده‌اند و به جای نفرین از فحش و ناسزا استفاده کردند. بسامد بالای این زیاهنگ در زبان فارسی با اهدافی مانند نشان‌دادن و فروشناندن خشم، بیان عجز و درمان‌گی، ضرر و زیان و توهین نشان می‌دهد که نفرین در فرهنگ ایرانیان به بخشی از محاورات روزمره تبدیل شده است.

کاربردهای گوناگون واژه‌های ارزشی « حاجی »، « حاج » و « حاجیه‌خانم » را پیش‌قدم و نوروز‌کرمانشاهی (۱۳۹۵) به عنوان لقبهای مذهبی پرپیامد در زبان فارسی، مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهش آنان نشان می‌دهند که ارتباطی تنگاتنگ میان زبان، مذهب و فرهنگ افراد یک جامعه وجود دارد و این لقبها بسط معنایی پیدا کرده‌اند و امروزه در بافت‌های غیرمذهبی نیز به کار می‌روند. این امر تا جایی پیش‌رفته است که گاهی از این واژگان برای نشان‌دادن فاصله<sup>۱</sup> و قدرت طرف مقابل استفاده می‌شود. بنابراین، زیاهنگ مذکور نشان‌دهنده کمرنگ‌شدن هویت مذهبی ایرانیان است که می‌تواند ریشه در نفوذ رسانه داشته باشد.

پیش‌قدم و عطاران (۱۳۹۵)، با گفتمان‌شناسی « قسمت » در زبان و فرهنگ مردم ایران، زیاهنگ « جبرگرایی » را معرفی کرده و با استفاده از آن نشان داده‌اند که تفکر تقدیرگرایی در میان ایرانیان رایج است و این تفکر با سن رابطه‌ای مستقیم و با تحصیلات رابطه‌ای معکوس دارد، به‌گونه‌ای که کاربرد این واژه در میان جوانان و نوجوانان کمتر از میانسالان و افراد مسن است. در ضمن، افراد با میزان تحصیلات بالاتر، کمتر اعتقاد به تقدیرگرایی دارند.

قطعه‌زبانی « نمی‌دانم » و کاربردهای آن را پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶) مدنظر قرار دادند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد که این زیاهنگ نشان‌دهنده عدم برخورداری از دانش و اطلاعات موردنیاز، اجتناب از صراحت، اجتناب از قبول مسئولیت، به‌حداقل رساندن رفتارهای تهدیدکننده و وجهه و نشان‌دادن عدم اطمینان است که ما را به تشخیص فرازیاهنگ غیرمستقیم‌گویی و جمع‌گرایی ایرانیان هدایت می‌کند.

زیاهنگ « نازک‌ردن » را پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۶) مورد کنکاش قرار دادند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد که این زیاهنگ و عبارات وابسته به آن نشان‌دهنده عواطف و احساسات افراد با بار معنایی مثبت یا منفی‌اند. این زیاهنگ ریشه در فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان و دیده‌نشدن فرد در جامعه

1. Distance

دارد که به نوعی اعتراض در برابر این امر است. یعنی افراد تلاش می‌کنند که به منظور جبران خلاً نادیده گرفته شدن، از طریق نازکردن خود را مطرح کنند.

زبانه‌گر - محوری و شادی گریزی را نیز پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۹) مدنظر قرار داده‌اند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد که مرگ در جامعه و فرهنگ ایرانی - اسلامی از جایگاهی ویژه برخوردار است و این قطعه زبانی از گستردگی کاربرد برخوردار است. هدف کاربرد این زبانه‌گر در موقعیت‌های گوناگون مواردی مانند نفرین، دعا، قسم، توهین، بیان احساسات، تعریف و تمجید، تعارف و غیره است که نشان‌دهنده مرگ‌اندیش و مرگ‌طلب بودن، مردپرستی، غم‌ستایی و شادی‌گریزی در جامعه ایرانی است. همانگونه که مشاهده می‌شود، با بررسی زبانه‌گهای هر جامعه زبانی می‌توان اطلاعات قابل توجهی درباره فرهنگ آن جامعه بدست آورد. با توجه به اینکه مفهوم زبانه‌گر آموزشی را نخستین بار نگارندگان این پژوهش ارائه کرده‌اند و تاکنون در مورد این مفهوم برای دستیابی به تفکرات غالب مدیران، مدرسان و والدین و دانش‌آموزان در تعامل با یکدیگر پژوهشی صورت نگرفته است، در ادامه پس از بررسی چارچوب نظری پژوهش به تحلیل این زبانه‌گها در محیط‌های آموزشی پرداخته خواهد شد.

## ■ روشن پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور بررسی جنبه‌هایی از فرهنگ در گفتمان متولیان آموزشی مانند مدیران و معلمان در برخورد با دانش‌آموزان و والدین آنان، چهارصد گفتمان طبیعی در جامعه آماری مدارس شهر مشهد به صورت کیفی و توصیفی مورد بررسی قرار گرفتند. دلیل انتخاب این زبانه‌گها به تصویر کشیدن پاره‌ای از تفکرات، نگرش و فرهنگ متولیان آموزشی است تا از طریق بررسی آنها بتوان به دلایل نهفتۀ کاربرد این زبانه‌گها در محیط‌های آموزشی دست یافت. مشخصات شرکت‌کنندگان در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. مشخصات توصیفی شرکت‌کنندگان پژوهش

سمت	ردۀ سنی	مدرک تحصیلی	تعداد	جنسیت	تعداد	تعداد کل
مدیر	۴۳ - ۵۷ سال	کارشناسی ارشد	۹	زن	۱۳	۲۳ نفر
			۱۴	مرد	۱۰	
			۰			

## جدول ۱۰ (ادامه)

سمت	رده سنی	مدرک تحصیلی	تعداد	جنسیت	تعداد	تعداد کل
۵۲ نفر	۳۱ - ۵۶ سال	کارشناسی	۸	زن	۲۵	
		کارشناسی ارشد	۱۵			
	۱۰ - ۱۸ سال	دکتری	۲۹	مرد	۲۷	
۱۰۰ نفر	دانش آموز	دبستان	۵۰	زن	۵۰	
		دبیرستان	۵۰			
۱۰۰ نفر	والدین	دبیل	۲۰	زن	۶۵	
		کارشناسی	۴۲			
		کارشناسی ارشد	۲۶			
	۲۳ - ۵۴ سال	دکتری	۱۲	مرد	۳۵	

داده‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند و از طریق ۴۵۰ ساعت مشاهده محیط آموزشی و مصاحبه نیمه ساختاریافته از افراد گردآوری شده است. به این صورت که نگارندگان خود به صورت مستقیم در کلاسها (به مدت ۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در ۵ کلاس) حاضر شده و بازخوردهای کلامی معلمان را در این کلاسها مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته از مدیران، معلمان و والدین در خواست شده است به این پرسش پاسخ دهند که از چه تشویق‌ها و تنبیه‌های کلامی و نوشتاری در برخورد با دانش‌آموزان استفاده می‌کنند؟ شایان ذکر است که گردآوری داده‌ها تا زمان اشباع داده<sup>۱</sup> و تازمانی که پاسخ جدید دیگری به دست نیاید، صورت گرفته است. داده‌های پژوهش پس از مصاحبه روی کاغذ پیاده‌سازی شده و نگارندگان به تحلیل و دسته‌بندی زبانگ برچسب‌زنی به عنوان زبانگ آموزشی در چارچوب الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) پرداخته‌اند. یادآور می‌شود که صحت داده‌های پژوهش از نظر کیفی را دو متخصص زبانگ بررسی کرده‌اند که پیش از آن پژوهش‌هایی در این زمینه انجام داده‌اند.

1. Data saturation

## چارچوب نظری پژوهش

الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) یکی از معروف‌ترین الگوهای جامعه‌شناسی است که زبان را در بافت اجتماعی آن مدنظر قرار می‌دهد. این الگو معتقد است که افراد با طبقات اجتماعی گوناگون هر کدام به فرهنگی خاص تعلق دارند که از طریق آن با یکدیگر گفت‌و‌گو می‌کنند و روابط اجتماعی میان این افراد بر چگونگی تعاملات آنان تأثیرگذار است. هایمز (۱۹۶۷) تسلط بر یک زبان را فراتر از یادگیری صرف واژگان و قواعد دستوری آن می‌داند و معتقد است، قراردادهای اجتماعی و فرهنگی نیز در تعیین صورت صحیح زبانی نقش دارند. از این‌رو، معنای زبانی تحت تأثیر بافت اجتماعی و فرهنگی آن نیز قرار دارد (جانستون و مارسلینو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در چنین شرایطی، واحد تحلیل زبان فراتر از جمله است و باید در قالب رویداد گفتاری<sup>۲</sup> مدنظر قرار گیرد (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶).

باتوجه به نقش ارتباطات و تعاملات اجتماعی از طریق زبان، هایمز مجموعه عواملی را تحت عنوان SPEAKING به هشت زیرمجموعه تقسیم کرده و معتقد است که هریک از این زیرمجموعه‌ها در تعامل و تفسیر پیام و نوع گفتمان تأثیرگذارند. این عوامل عبارت‌اند از:

● **محیط/صحنه<sup>۳</sup>:** حرف S در این الگو به زمان و مکان شکل‌گیری گفتمان اشاره (هایمز، ۱۹۷۴). موقعیت یک گفتمان را با درنظر گرفتن شرایط فیزیکی و انتزاعی آن می‌توان به گروههای عمومی (خیابان)، رسمی (اداره) و خصوصی (منزل) و غیررسمی (مهمنیهای دوستانه) تقسیم کرد (پیش‌قدم و وحیدنیا، ۱۳۹۴).

● **شرکت‌کنندگان<sup>۴</sup>:** حرف P به شرکت‌کنندگان یک گفتمان اشاره دارد که در یک مکالمه با ویژگیهای شخصیتی مانند سن، جنسیت، موقعیت اجتماعی و روابط میان افراد ارزشیابی می‌شوند (هایمز، ۱۹۷۲). شرکت‌کنندگان از لحاظ روابط قدرت و فاصله میان آنان می‌توانند به چهار حالت (الف) همتراز و رسمی (مانند دو کارمند)، (ب) همتراز و غیررسمی (دو دوست)، (ج) نابرابر و رسمی (رئیس و مرئوس) و (د) نابرابر و غیررسمی (والدین و فرزند) تقسیم شوند (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹).

● **هدف<sup>۵</sup>:** هدف به حرف E در این الگو اشاره دارد که نیت، غرض، دستاورده و نتیجه یک گفتمان را نشان می‌دهد. هایمز (۱۹۷۴) معتقد است هر گفتمان با هدفی خاص صورت می‌گیرد و هر شرکت‌کننده در گفتگو می‌تواند اهداف گوناگونی داشته باشد.

1. Johnstone & Marcellino
2. Speech event
3. Setting and scene
4. Participants
5. End

● **ترتیب عملکرد<sup>۱</sup>**: حرف A ترتیب عملکرد است که چگونگی بیان گفته را نشان می‌دهد (هایمز، ۱۹۷۴) و با بررسی آن می‌توان به کارکرد یک گفتمان پی برد. در واقع، شرکت‌کنندگان در یک گفتمان با بهره‌گیری از ترتیب آن، زمینه را برای شکل‌گیری گفتمان فراهم می‌سازند (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹).

● **لحن<sup>۲</sup>**: حرف K به چگونگی بیان یک گفته اشاره دارد (وارداد، ۲۰۱۰) که افراد در موقعیتهاي متفاوت با توجه به بافت گفتمان می‌توانند از لحن‌هایي متفاوت مانند دوستانه، محبت‌آمیز، تحفیر‌آمیز و غیره استفاده کنند. به صورت کلی لحن می‌تواند به دو گونه رسمی و غیررسمی به کار رود (هایمز، ۱۹۷۴).

● **ابزار<sup>۳</sup>**: حرف I روش استفاده از گفتمان است که به زبان، گویش و انواع آن اشاره دارد (هایمز، ۱۹۷۴) و قالبهایي متفاوت مانند شفاهی (گفتاری)، کتبی (نوشتاری)، تلگرافی یا هر نوع دیگر می‌تواند داشته باشد (فرح، ۱۹۹۷). اما به طور کلی، ابزار گفتمان به دو دسته نوشتاری و گفتاری تقسیم می‌شود (پیش‌قدم و عطaran، ۱۳۹۵).

● **قوانين گفتمان<sup>۴</sup>**: حرف N در این الگو به قواعد و قوانین اجتماعی حاکم بر یک رویداد فرهنگی و رفتارها و عکس‌العملهای شرکت‌کنندگان اشاره دارد که از جامعه‌های به جامعه دیگر متفاوت است (هایمز، ۱۹۷۴) و این عوامل می‌توانند سیر و هدف یک گفتمان را مشخص سازند (وارداد، ۲۰۱۰). به عنوان نمونه، فرهنگی می‌تواند دارای ویژگیهای جمع‌گرایی باشد و ارتباطات و فعالیتهای دسته‌جمعی برای آنان اهمیت بسیار داشته باشد.

● **نوع گفتمان<sup>۵</sup>**: حرف G مجموعه ویژگیهای تشکیل‌دهنده یک گفتمان است که می‌توان آن را چارچوبی برای گفتمان درنظر گرفت (هایمز، ۱۹۷۴) و انواع گوناگونی مانند شعر، نثر، ضرب‌المثل، معما، سخنرانی و غیره دارد (ساویل - ترویکه، ۲۰۰۳).

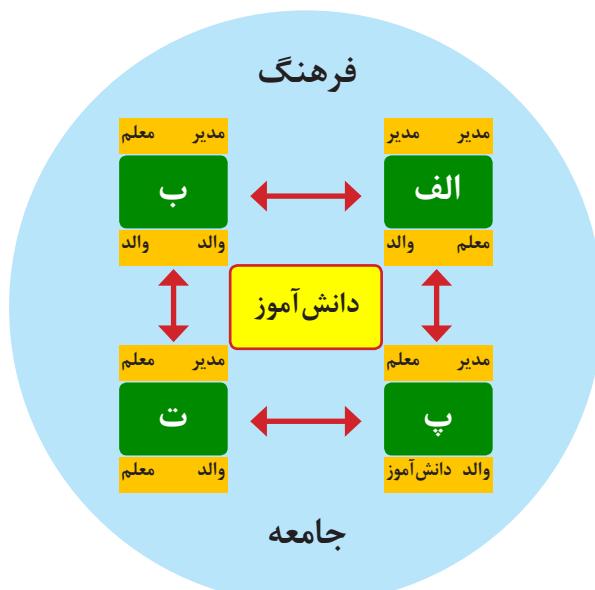
هایمز (۱۹۷۴) معتقد است با توجه به این هشت مؤلفه می‌توان اهداف، نیازها و سطوح رضایت افراد در گیر را در یک مکالمه و اینکه زبان چگونه در یک بافت زبانی کاربرد دارد، مشخص ساخت و رفتارهای اجتماعی آنان را با توجه به بعد زبانی تحلیل کرد. بنابراین، با توجه به اهمیت این الگو در تبیین و تحلیل ارتباطات کلامی و از آنجاکه بارها در پژوهش‌های مربوط به زبانگ که ذکر آن پیش از این رفت، از آن

1. Acts sequence
2. Key
3. Wardhaugh
4. Instrumentalities
5. Farah
6. Norms
7. Genre
8. Saville-Troike

استفاده شده است، نگارنده‌گان در پژوهش حاضر پس از معرفی زبان‌گاه‌های آموزشی، زبان‌گاه برچسب‌زنی را به مثابه یکی از زبان‌گاه‌های آموزشی پرسامد در پرتو الگوی SPEAKING هایمز مدنظر قرار خواهد داد. درواقع به نظر می‌رسد با کاربرد این الگو می‌توان تحلیلی جامع درباره زبان‌گاه‌های آموزشی به دست آورده.

## ■ زبان‌گاه‌های آموزشی

زبان‌گاه‌های آموزشی را می‌توان زبان و فرهنگ (زبان‌گاه) موجود در فضای آموزشی درنظر گرفت. این زبان‌گاه‌ها به زبان موجود در فضای آموزشی می‌پردازند که در گفتار و نوشتار کنشگران عرصه آموزش در فضای آموزشی با بسامد زیاد اتفاق می‌افتد. می‌توان گفت زبان‌گاه‌های آموزشی برگرفته از فرهنگ غالب یک کشورند که در گفتار و نوشتار متولیان آموزشی نیز نمود پیدا کرده‌اند و دربرهم کنشی مقابل به تکثیر فرهنگ غالب در محیط آموزش و تقویت خود می‌پردازند. بنابراین، تحلیل آنها می‌تواند خیلی از ناگفته‌های فرهنگ آموزشی را آشکار سازد. به عبارت دیگر، فرهنگ تعلیم و تربیت در محیط آموزشی مانند مدرسه و دانشگاه وابسته به زبان‌گاه‌های آموزشی است که دانش‌آموز از محیط اطراف خود دریافت می‌کند. از این‌منظور، ارکانی گوناگون در این تحلیل دخیل‌اند که نگارنده‌گان پژوهش حاضر در شکل ۲ ارائه کرده‌اند:



شکل ۲. زبان‌گاه‌های آموزشی اطراف دانش‌آموز در محیط آموزش

همانگونه که شکل ۲ نشان می‌دهد، دانشآموز در محیط آموزشی با افراد بسیاری مانند مدیر، معلم، همکلاسیها و حتی والدین خود در تعامل است و از آنان بازخوردهای کلامی و نوشتاری بسیاری دریافت می‌کند که این بازخوردها می‌توانند در میزان یادگیری وی نقش افزاینده<sup>۱</sup> یا کاهنده<sup>۲</sup> داشته باشند. به عبارت دیگر، بازخوردهایی که دانشآموز از این افراد می‌گیرد در ارزشیابی تحصیلی وی، تحقیق‌پذیری اهداف آموزشی، کیفیت یادگیری و میزان توجه وی به مطالب درسی تأثیرگذار است. تعامل میان مدیران آموزشی با یکدیگر یا با معلمان و والدین دانشآموز می‌تواند زمینه‌ساز زیاهنگ آموزشی در قالب بازخوردهای کلامی و نوشتاری باشد که در کادرهای الف، ب، پ و ت قابل مشاهده است. تمامی این تعاملات تحت تأثیر فرهنگ عمومی و جامعه پیرامون شکل می‌گیرند که در ادامه براساس الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) با ذکر مثال مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

**۱. محیط و صحنه (موقعیت):** چنانچه محیط و صحنه زیاهنگهای آموزشی را محیط آموزشی مانند مدرسه و دانشگاه درنظر بگیریم، زیاهنگهای آموزشی میان مدیران، معلمان، والدین و دانشآموزان آنها در موقعیتهای متنوع مانند موقعیتهای عمومی، خصوصی، رسمی و غیررسمی به کار می‌روند، اما بسامد استفاده از آنها در موقعیتهای عمومی و رسمی (فضای کلاسی و مدرسه) بیشتر از موقعیتهای خصوصی و غیررسمی مانند صحیتهای دولستانه و مکالمه‌های تلفنی خارج از محیط آموزشی بوده است. افراد با کاربرد زیاهنگهای آموزشی تلاش می‌کنند تا بازخوردهای مثبت و منفی خود را به دیگران منتقل کنند و در این میان دانشآموز نقشی پررنگ‌تر در دریافت این بازخوردها از اطرافیان (مدیر، معلم و والدین) خود دارد. به عنوان نمونه:

(الف) موقعیت عمومی و رسمی: مدیر مدرسه با معاون خود مشغول صحبت است و به وی می‌گوید: «شاید این به هیچ در در روزگار نمی‌خورن. اصلاً معلوم نیست به چه هدفی دارن ادامه تحصیل می‌دان. روز به روز با افرادی روبه‌رو می‌شیم که بی‌استعدادتر از قبل هستند. خدایی آینده مملکت ما با وجود این افراد رو خدا بخیر کنه!»

(ب) موقعیت خصوصی و غیررسمی: معلم در مکالمه‌ای تلفنی با مادر دانشآموزش به وی می‌گوید: «خانم باقری، کار امیر حسین از این حرفا گذشته. شرترین پسریه که به عمرم دیدم. غیرقابل کنترله. صد بار به خودشم گفتم که به این وضع ادامه بدی هیچی نمی‌شی.»

**۲. شرکت‌کنندگان:** با توجه به دو مؤلفه قدرت و فاصله، شرکت‌کنندگان نسبت به یکدیگر در چهار حالت همتراز و رسمی، همتراز و غیررسمی، نابرابر و رسمی و نابرابر و غیررسمی بوده‌اند که در ذیل برای هریک مثالی ذکر می‌شود:

1. Booster
2. Gloomer

**الف) حالت همتراز و رسمی:** در این نوع رابطه شرکت‌کنندگان نسبت به یکدیگر از نظر موقعیت اجتماعی و قدرت در جایگاهی یکسان قرار دارند. روابطی مانند مدیر - مدیر، والد - والد و معلم - معلم از این دست روابط‌اند. به عنوان نمونه، در مدرسه دو معلم مشغول صحبت در مورد دانش‌آموزان خودند، یکی از آنها می‌گوید: «دانش‌آموزان الان روز به روز بی‌مسئولیت‌تر از قبل می‌شن و توقع دارن انگار معلوماً به جا‌شون درس هم بخونن! اگر در هر کلاس همین یکی دو تا دانش‌آموز باستعداد هم نباشه، من یکی که حتی حوصله‌آمدن به مدرسه رو هم ندارم».

**ب) حالت همتراز و غیررسمی:** در این نوع رابطه، شرکت‌کنندگان نسبت به یکدیگر همترازند و رابطه‌ای صمیمی میان آنان برقرار است. چنانچه روابط افرادی روابط معلم - مدیر، معلم - معلم، والد - والد از حالت رسمی خود خارج شود و رابطه صمیمانه‌ای میان این افراد برقرار شود، در این دسته قرار می‌گیرند. به عنوان نمونه، دو معلم که باهم دوستانی صمیمی نیز هستند در مدرسه مشغول صحبت‌اند و یکی از آنها به دیگری می‌گوید: «حسن تو چه جوری با دانش‌آموزی خنگ کلاس شکوفه طاقت آوردی؟ من پارسال باهاشون کلاس داشتم دیوونه‌ام کردن! غیرقابل کنترل اصلاً!».

**پ) حالت نابرابر و رسمی:** روابطی مانند روابط مدیر - معلم و معلم - والد در این دسته قرار می‌گیرند. به عنوان نمونه، مدیر مدرسه به معلم یکی از کلاسها تذکر می‌دهد: «خانم شیرازی درسته اینا پسرن و غیرقابل کنترل ولی ناسلامتی شما هم مدرس کلاس‌اید و باید بتونید اونارو کنترل کنید. کل مدرسه رو روی سرشون گذاشتن».

**ت) حالت نابرابر و غیررسمی:** این رابطه می‌تواند در میان افرادی مانند معلم - دانش‌آموز، مدیر - دانش‌آموز و والد - دانش‌آموز مشاهده شود. به عنوان نمونه، پدری به پسرش می‌گوید: «بین پسرم اگه درس نخونی فقط وبال این جامعه می‌شی و هیچ‌کاری ازت برنمی‌یاد. آخه جامعه‌آدم بیکار و نکره رو که هیچ‌کاری ازش برنمی‌یاد می‌خواهد چکار!».

**۳. هدف:** با بررسی داده‌های موجود، اهدافی متفاوت برای کاربرد زبانه‌گهای آموزشی در قالب برچسب‌زنی به صورت ذیل در نظر گرفته شدند:

● **تعريف و تمجيد:** در موقع بسیار مدیران، معلمان و والدین برای تشویق، تعريف و تمجيد دانش‌آموزان از برچسبهای مثبت مانند «تو خیلی باهوشی، تو آینده درخشانی داری، تو بهترین دانش‌آموزی هستی که تا الان داشتم، من مطمئنم شما به هرچی بخواین می‌رسید، درود به تلاش و همت، چه خط خوبی داری، باعث افتخاری و غیره» استفاده می‌کنند. به عنوان نمونه، مدیری در سخنرانی خود در جشن تجلیل از دانش‌آموزان برگزیده این‌گونه گفته است: «واقعاً باعث افتخاره که شاهد موفقیت تک‌تک شما عزیزان هستم. آینده من و امثال من هم در دستان توانای شما عزیزان هست. به امید روزی که شما را در بهترین جایگاه‌های دنیا ببینم که لایق بهترینها هستید. کسب رتبه اول در مسابقات رباتیک رو مدیون هوش و استعداد عزیزان کلاس ب هستیم».

**سرزنش و تحقیر:** در برخی مواقع مตولیان آموزش که از عملکرد دانشآموز رضایت ندارند، واکنش و اعتراض خود را به صورت بازخوردها و برچسب‌زنیهای منفی و در قالب سرزنش و تحقیر نشان می‌دهند. این زبانگها باعث دلسردی دانشآموز می‌شوند و رغبت وی را نسبت به مطالب آموزشی از بین می‌برند. کاربرد عباراتی مانند «تو هیچی نمی‌شی، خیلی خنگی، چرا اینقدر کودن بازی در مباری، تا حالا دانشآموزی به ابله‌ی تو نداشتم، بی‌مسئولیت‌ترین آدمی هستی که تا به حال دیدم، چرا نمی‌تونی مثل آدم درس بخونی، تکالیفت به درد خودت می‌خوره، با این وضع ادامه بدی به هیچ‌جا نمی‌رسی، واسه شماها حیفه وقت تلف کنم و غیره»، به منظور سرزنش و تحقیر دانشآموز از سوی مدیر، معلم و والدین دانشآموزان در محیط‌های آموزشی استفاده می‌شوند. به عنوان نمونه، معلمی به دانشآموزش می‌گوید: «من که دیگه حریف بی‌مسئولیتی و خنگبازی‌ای تو نمی‌شم. وقت اضافی ندارم که هزار بار یک چیزی رو برات توضیح بدم و تو هم هی خودت رو بزنی به نفهمی».

**ایجاد انگیزه مثبت برای تلاش بیشتر:** در تعدادی مواقع، مตولیان آموزشی به منظور تشویق دانشآموزان به تلاش بیشتر از عباراتی استفاده می‌کنند که در آنان انگیزه بیشتر ایجاد کند. به کارگیری عباراتی مانند «بیشتر تلاش کنی بهترین رتبه رو کسب می‌کنی، آدمای موفق همه شبانه‌روز تلاش کردن، اگر همین‌جوری ادامه بدهید بهترین آینده در انتظارتونه و غیره» در دانشآموز تولید انگیزه بیشتر برای درس‌خواندن بیشتر می‌کند. به عنوان نمونه، معلمی به دانشآموزش که برای کنکور در حال مطالعه است می‌گوید: «آفرین من مطمئنم همین تلاش شبانه‌روزیت باعث می‌شه بهترین رتبه رو کسب کنی و برای مدرسه و خانوادهات افتخار بیافرینی».

**تأمین خواسته:** در تعدادی موارد مตولیان آموزشی تلاش دارند به منظور دستیابی به خواسته‌های فردی خود با بازخوردهای کلامی که به دانشآموزان می‌دهند، آنان را وادار کنند تا در راستای اهداف‌شان گام بردارند. عباراتی مانند «با توجه به اینکه فرصت من محدوده، <sup>۴</sup> نمره اضافی برای افرادی که به بقیه شاگردان در رفع اشکال کمک کنند، درنظر می‌گیرم»، «<sup>۳</sup> نمره کمکی برای دانشآموزانی که برای ارائه کلاسی داوطلب شوند، اختصاص داده شده» نشان‌دهنده ایجاد انگیزه در دانشآموز برای انجام دادن کارهای بیشتر کلاسی است.

**تهذید و ایجاد ترس در دانشآموز:** در برخی مواقع متولیان آموزشی به منظور تحریک دانشآموزان برای تلاش بیشتر عباراتی را مانند «اگر به همین روش ادامه بدی محبور به اخراجت می‌شم»، «اگر بخوای درس نخونی باز هم می‌افتدی، اگر به خنگبازیات ادامه بدی پدر و مادر تو می‌خوام، اگر همین‌جوری بخوای اذیت کنی کلاس‌ستو عوض می‌کنم، اگر بیشتر تلاش نکنی چاره‌ای نداری جز اینکه برگردی و از اول کلاس یازده رو بخونی و غیره» استفاده می‌کنند و تلاش دارند دانشآموز

را تهدید کنند تا از عواقب درس‌خواندن خود بترسد و تلاش بیشتری در راستای تحصیل خود بکنند. به عنوان نمونه، پدری به پسر خود می‌گوید: «پدرام شورش رو درآوردی. آبرو برام نذاشتی با این کودن‌بازیات. به همین وضع ادامه بدی از مدرسه برت می‌دارم و دیگه نمی‌ذارم درس بخونی. اونوقت باید بشی سریار جامعه.»

● **حفظ قدرت و سلطه: گاهی مدیران و معلمان تلاش دارند با به کاربردن بازخوردها و برچسبهای کلامی جایگاه برتر خود را به دانش‌آموزان نشان دهند. کاربرد عباراتی مانند: «در کلاس منم که تعیین می‌کنم کی چکار کنه، شماها در جایگاهی نیستید که نظر بدید، هرجچی گفتمن باید انجام بشه، معلم صلاح شاگردشو بیشتر از هر کسی می‌دونه، اگر به حرف من گوش ندید به هیچ جا نمی‌رسید و غیره» نشان‌دهنده این است که مدیر یا معلم جایگاه خود را بالاتر از سایرین می‌داند و این امکان را به خود می‌دهد که دیگران را هدایت کند. به عنوان نمونه، معلمی به دانش‌آموز خود می‌گوید: «من صلاح می‌دونم بری رشتۀ انسانی. تو استعداد رشتۀ تجربی رو نداری و تجربه من بهم نشون می‌ده که اشتباه نمی‌کنم و تو واقعاً واسه رشتۀ تجربی ساخته نشدم!».**

● **نصیحت: گاهی متولیان آموزشی به قصد نصیحت دانش‌آموزان از برچسب‌زنی استفاده می‌کنند. عباراتی مانند: «دانش‌آموزان زرنگ همیشه بُرد می‌کنند، دانش‌آموزان باهوش وقت رو تلف نمی‌کنند، دانش‌آموزان تیز قدر زمان رو می‌دونن و از اون استفاده می‌کنن و غیره» نشان می‌دهند که متولیان آموزشی در تلاش هستند دانش‌آموزان را متوجه استفاده از زمان بکنند. به عنوان نمونه، معلمی به دانش‌آموزش می‌گوید: «سعید تو دانش‌آموز زرنگی هستی می‌دونم وقت برات مهمه. این روزای آخر همه تلاشتو بکن تا باز هم مثل همیشه بدرخشی!».**

٤. **ترتیب عملکرد:** با بررسی ترتیب گفتمان متولیان آموزشی که زبانگهای آموزشی را به کار می‌برند، می‌توان نقش گفتمان آن را تعیین و واکنش و اقدام مخاطب را نسبت به آنان پیش‌بینی کرد. به عنوان نمونه، زبانگهای آموزشی که در قالب برچسب‌زنی مشتبه بیان می‌شوند، نقش افزاینده آموزشی دارند و میزان انگیزه، علاقه و توجه مخاطب را به مطلب آموزشی بالا می‌برند و در مقابل زبانگهایی که در قالب بازخوردهای منفی بیان می‌شوند موجب تحقیر دانش‌آموز می‌شوند و نقش کاهنده آموزشی دارند. به عنوان نمونه، معلمی به دانش‌آموزان مقطع یازدهم متوسطه گفته است: «اکثر نکاتی که می‌گم سؤال کنکور سالهای قبل بوده. دانش‌آموزای باهوش منظور منو به خوبی می‌گیرن و تک تک جملاتم رو یادداشت می‌کنند». پر واضح است که دانش‌آموزان در چنین شرایطی با شنیدن اسم کنکور و سؤالات مربوط به آن تمایل بیشتری به گوش‌سپاری و نتبرداری از سخنان معلم نشان می‌دهند و در رقابت آموزشی با یکدیگر تلاش بیشتری می‌کنند. بنابراین، نقش گفتمان این مکالمه، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان است.

**۵. لحن:** با توجه به موقعیت و هدف گفتمان، زبانگهای آموزشی با لحن‌هایی متفاوت بیان می‌شوند که عبارت‌اند از:

● **محبت‌آمیز:** بازخوردها و برچسبهای کلامی مثبت معمولاً با این لحن بیان می‌شوند. مثلاً معلمی به دانش‌آموزانش می‌گوید: «قدرت خوشحالم که پیشرفت نابغه‌هایی مثل شما رو می‌بینم».

● **دوستانه:** مدیری به معلم یکی از کلاس‌ها می‌گوید: «خانم عباسی، دیگه امید من به شماست. ببین بالآخره با چه ترفندی این بچه‌های شر و شیطون رو سرجاشون می‌نشونید و به درس امیدوار می‌کنید».

● **عصبانی:** معلمی که از کم‌کاری دانش‌آموزانش شاکی است به آنها می‌گوید: «من نمی‌فهمم اصلاً هدف شماها از آمدن به مدرسه چیه؟! فقط او مدید تفریح انگار! بی‌مسئولیت‌تر از شماها ندیدم!».

● **تحقیر‌آمیز:** مدیر یکی از دانش‌آموزان خاطر را به دفتر خود احضار می‌کند و به وی می‌گوید: «با این ریخت و قیافه که برای خودت درست کردی بایدم وقت نداشته باشی درس بخونی. بیشتر شبیه دلکه‌ها هستی تا دانش‌آموز!».

● **توهین‌آمیز:** معلم به یکی از دانش‌آموزانش که تکالیف خود را انجام نداده است به او می‌گوید: «مگه اینجا مهدکوکه که باید هر حرفی رو صدبار تکرار کنم! من به جای تو باشم ترک تحصیل می‌کنم. آدم بازیگوشی مثل تورو چه به درس خوندن!».

● **طعنه‌آمیز:** معلمی خطاب به دانش‌آموزان خود می‌گوید: «من می‌گم چطوره کلاس رو تعطیل کنیم و بریم سینما. انگار بعضی از شماها شأن و حرمت معلم رو نمی‌شناسید. عجیبه برام که وقتی دارم درس می‌دم اینهمه سر و صداست. کلاس شما بدترین کلاسیه که به عمرم داشتم. خیلی بی‌مسئولیت هستین!».

● **اغراق‌آمیز:** معلمی به والدین یکی از دانش‌آموزان خود می‌گوید: «پسر شما تبلیغ‌ترین دانش‌آموزی هست که به عمرم دیدم. چه جوری تو خونه باهаш سر و کله می‌زنید که هیچی حالیش نیست؟!».

● **دلسوزانه:** مادری به دخترش می‌گوید: «دخترم به خدا خوبیتو می‌خوام که می‌گم درس بخونی. آخه تو به این با استعدادی. حیفه مادر با آیندهات بازی کنی!».

● **پند‌آمیز:** پدری به پسرش می‌گوید: «اگر می‌خوای درس نخونی نخون ولی آخر و عاقبت می‌شه یکی عین من. هرچی هم بازیگوش باشی باید بالآخره یک روز واسه آیندهات تصمیم بگیری!».

● **متعجبانه:** معلمی به والدین یکی از دانش‌آموزان می‌گوید: «من تعجب می‌کنم که پسر شما چرا هیچ استعدادی تو هیچ زمینه‌ای نداره. هرچی می‌گم انگار با دیوارم!».

● **پرسشی: مدیری نماینده یکی از کلاس‌های مقطع دبستان را صدا می‌زند و می‌گوید: «واقعاً تو چه جور نماینده بی‌مسئولیتی هستی که اجازه دادی در غیاب معلم دوستات کلاس رو بذارن رو سرشون؟ وظيفة خود تو نمی‌دونی؟».**

● **مؤدبانه و محترمانه:** مدیر مدرسه به والدین یکی از دانش‌آموزان می‌گوید: «جناب آقای مظفری از شما خواهش می‌کنم کمی جدی‌تر با پسرتون صحبت کنید. به نظر هیچ دل به درس نمی‌ده و از دست مها دیگه کاری برنمی‌یاد. استدعا می‌کنم کمی ایشون رو نصیحت بفرمایید. به نظر پسر باستعدادی می‌باد و حیفه».

● **نگران:** معلمی با لحن نگران به دانش‌آموزان کلاس‌ش می‌گوید: «واقعاً نگرانم شماها چه جوری می‌خواین کنکور بدید. وضعیت نمره‌هاتون عجیب نگران‌کننده است. قبل‌اها بیشتر دل به درس می‌دادید و حرف‌شنوت بودید».

۶. **ابزار:** زبانگهای آموزشی در هر دو گونه گفتاری و نوشتاری رواج دارند. در مقطع تحصیلی دبستان بسامد گونه نوشتاری آن همانند گونه گفتاری بالاست اما در سایر مقاطع تحصیلی، بسامد گونه گفتاری بیشتر از گونه نوشتاری بوده است. گفتنی است که گونه نوشتاری بازخوردها از طریق مشاهده کلاسها از سوی نگارندگان گردآوری شده است.

الف) **قالب گفتاری:** مدیر مدرسه به معلم می‌گوید: «آقای منصوری در اینکه دانش‌آموزان الان بی‌انگیزه شدن و بی‌مسئولیتی هیچ شکی نیست. شاید بتونیم بگیم سر به هواترم شدند. اما مها باید فکری برداریم. شاید شیوه آموزش ماست که برای اونا جذابیتی نداره. همیشه نمی‌شه نوک پیکان رو سمت اونا بگیریم».

ب) **گونه نوشتاری:** معلمی در دفتر دانش‌آموز خود این گونه نوشته است: «فرزنده‌پر تلاش، وظیفه‌شناسی و تلاشت قابل تقدیر است. موفق باشی عزیزم».

۷. **قوانین گفتمان:** بررسی زبانگهای آموزشی نشان می‌دهد که اغلب این زبانگها به منزله بازخوردها و برچسب‌زنیهای مثبت و منفی در برابر میزان یادگیری و تلاش دانش‌آموزان بیان می‌شوند. در برخی شرایط مدیران و معلمان برای رعایت ادب و حفظ وجهه دانش‌آموز تلاش کرده‌اند بازخوردها و برچسب‌های منفی خود را به صورت غیرمستقیم بیان کنند، بنابراین، زبانگهایی که به کار برده‌اند، جملاتی مثبت بوده است که حاوی پیام غیرمستقیم تلاش بیشتر است. مثلاً استفاده از عباراتی مانند «هر کی تلاش نکنه به هیچ جا نمیرسه»؛ «آخر تنبیلی و بی‌عاری شکسته» وغیره. از این‌رو، در برخی شرایط این زبانگها را می‌توان نشان‌دهنده فرهنگ غیرمستقیم گویی

ایرانیان در راستای اجتناب از رک‌گویی و فرهنگ شرم‌محور<sup>۱</sup> در نظر گرفت که متولیان آموزشی تلاش می‌کنند گفته آنان مؤدبانه‌تر به نظر برسد و باز مسئولیت گفته را از روی دوش خود بردارند. بنابراین، بازخوردهای منفی آنان بهویژه در مقطع تحصیلی دبستان اغلب غیرمستقیم است. از سویی هم، بازخوردهای مثبت نیز نشان‌دهنده اهمیت حفظ شائینت افراد در فرهنگ ایرانی و تلاش برای حفظ ارتباط بهتر و تعامل میان متولیان آموزشی و دانش‌آموزان است که می‌تواند در تأیید فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان باشد.

**۸. نوع گفتمان:** رایج‌ترین نوع زباهنگ آموزشی برچسبزنی در بافت اجتماعی مکالمه‌های شفاهی است اما این زباهنگ در شعر نیز کاربرد دارد. شایان ذکر است که بسامد زباهنگ‌های آموزشی در قالب شعر در مقطع دبستان زیاد است و در سایر مقاطع تحصیلی این زباهنگ‌ها به صورت گفتاری به کار می‌روند:

شعر: فرشته بهشتی!	عالیه خوب نوشتی!
پرونده زرنگ!	خسته‌نباشی زرنگ!

## ■ زباهنگ‌های آموزشی و جنسیت

بررسی داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که بازخوردها و برچسبهای مثبت به منزله زباهنگ آموزشی در میان مدرسان خانم، بهویژه در مقطع تحصیلی دبستان به مراتب بیشتر از مدرسان آقا بوده است (۱۱۴) بازخورد مثبت از سوی مدرسان خانم و ۴۹ بازخورد منفی از سوی مدرسان آقا در مقطع دبستان) و آنان از تشویقهای بیشتری برای دانش‌آموزان خود استفاده می‌کرده‌اند که شاید بتوان این امر را به ویژگی عاطفی آنان نسبت داد. درواقع عواطف مثبت مقاومت فرد را در برابر رویدادهای منفی کاهش می‌دهد (ایزارد، ۲۰۰۲) و منجر به همدلی<sup>۲</sup> بیشتر در آنان می‌شود (کریستوف - مور<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین، بازخوردها و برچسبهای منفی را مدیران و مدرسان مرد بیشتر از خانمها به کار گرفته‌اند. باید خاطرنشان ساخت که مدرسان و مدیران جوان‌تر در تعامل با دانش‌آموزان صیر بیشتری از خود نشان داده و برای حفظ وجهه دانش‌آموز بازخوردهای منفی خود را معمولاً به صورت غیرمستقیم بیان کرده‌اند.

- 
1. Shame culture
  2. Izard
  3. Empathy
  4. Christov-Moore

## نتیجه‌گیری

امروزه نظام آموزشی تنها مسئولیت تدریس و انتقال مواد آموزشی را ندارد بلکه تلاش می‌کند محیطی را فراهم آورد که دانش‌آموزان بتوانند افزون بر یادگیری مطالب درسی، به لحاظ عاطفی و اجتماعی نیز تأمین شوند (جعفری، عابدی و لیاقت‌دار، ۱۳۸۳). بنابراین، محیط آموزشی ابزار قدرتمندی برای شکل‌دادن فرایند یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌رود (آلدریج، مک‌چزنی و افاری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸) و شناسایی عواملی که به رشد این محیط کمک می‌کنند، حائز اهمیت است.

در محیط‌های آموزشی یکی از عواملی که نقشی بسیار در بهینه‌سازی یادگیری دارد، بازخوردها و برچسب‌های کلامی و نوشتاری است (استیری و همکاران، ۱۳۹۲) که نقش انگیزشی فراگیر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بادامی و همکاران، ۲۰۱۱). این بازخوردها می‌توانند در تعاملاتی مانند مدیر - مدیر، مدیر - معلم، معلم - معلم - والد به دانش‌آموز منتقل شوند و چنانچه از نوع مثبت باشند می‌توانند میزان دانش وی، توانمندی‌ها و درک‌طلب او را از مطالب درسی ارتقا دهند (فلامینه‌ام و مورگو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). با توجه به اینکه زبان، تفکر و فرهنگ رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند و زبان را می‌توان بازتابنده فرهنگ و تفکر افراد دانست (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۷)، با بررسی این بازخوردها و برچسب‌های کلامی در قالب زبان‌گهای آموزشی می‌توان به موشکافی دقیق آنان پرداخت و در جهت اصلاح بازخوردها و برچسب‌زنی‌های منفی و تقویت بازخوردها و برچسب‌زنی‌های مثبت گام برداشت، زیرا بازخوردها نیز به نوعی نشان‌دهنده این هستند که افراد چگونه فکر می‌کنند و چگونه احساسات و واکنش‌های خود را در قالب برچسب‌زنی مثبت یا منفی نشان می‌دهند (بهروزی و کریمنیا، ۲۰۱۷).

موشکافی و مدافه در زبان متولیان آموزش ما را به ظرفتهای فرهنگی آنان رهنمون می‌سازد و از منظر بررسی زبانی که آنان در محیط آموزشی به کار می‌برند می‌توان به تفکر غالب و فرهنگ نهفته در پشت این زبان نیز دست یافت. بنابراین، با واکاوی زبان‌گهای، از جمله زبان‌گهای آموزشی می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی، ارزشی و نگرشی افراد یک جامعه آموزشی پی برد (پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰) و چگونگی استفاده از بازخوردهای کلامی در میان متولیان آموزشی یکسان نیست. شماری از آنان تمایل دارند بازخوردهای مثبت خود را به صورت برچسب‌زنی مستقیم به دانش‌آموز منتقل و از بیان مستقیم بازخوردهای منفی اجتناب کنند و راههای دیگری مانند تشویق دانش‌آموزان دیگر، قهر با دانش‌آموز و عدم توجه به وی، ارائه تکالیف بیشتر در جهت جبران و غیره را به جای ابراز مستقیم بازخوردها و برچسب‌زنی‌های منفی برمی‌گزینند. اما شماری دیگر معتقدند حتی بازخوردهای منفی و برچسب‌زنی‌ها نقشی مؤثر در ایجاد انگیزه و جلب توجه دانش‌آموز دارند و باید مستقیم بیان شوند.

1. Aldridge, McChesney & Afari

2. Fluminhan & Murgo

از این‌رو، هریک از متولیان آموزشی بر اساس نگرش و ارزشهای خود ممکن است از شیوه‌هایی متفاوت در انتخاب برچسب‌زنی استفاده کند. آنچه حائز اهمیت است اینکه از مجموع بررسی زبانهای آموزشی این افراد می‌توان به فرازبانه‌های غالب آموزشی دست یافته و تصویری بهتر از نظام فکری و فرهنگی متولیان آموزشی ارائه داد. براین اساس، می‌توان رفتارهای فرهنگی نادرست این افراد را شناسایی و آنان را با زبانهایی مثبت جایگزین کرد. چنانچه متولیان آموزشی از نتیجه بازخوردها و برچسب‌زنیهای خود نسبت به دانش‌آموزان آگاه باشند، بهتر می‌توانند در مورد انتخاب واژگان خود برنامه‌ریزی کنند و در اصلاح رفتارهای کلامی فرهنگی نادرست خود بکوشند.

نیتو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) معتقد است واژگان ارزشی یک جامعه تأثیر بسیار در شکل‌گیری فرهنگ آن جامعه دارند و فرهنگ یک جامعه نیز ارزش‌ها و باورهای مردم آن جامعه را در بر می‌گیرد (کیث، ۲۰۱۱). زبانهای آموزشی افرادی مانند مدیران، معلمان و والدین در تعامل با دانش‌آموز را می‌توان از جمله واژگان ارزشی محسوب کرد که به صورت برچسب‌زنیهای مثبت و منفی فرهنگ این افراد را نشان می‌دهند. بنابراین، با بررسی این زبانهای می‌توان اطلاعاتی از شرمند درباره فرهنگ آموزشی افراد نیز به دست آورد و با شناسایی نقاط قوت و ضعف آنها در راه تغییر و تدبیر فرهنگ آموزشی گام بردشت.

از این‌رو، عطف به اهمیت رابطه میان زبان و فرهنگ در آموزش، زبانهای آموزشی در پرتو الگوی هایمز (۱۹۶۷) مدنظر قرار گرفتند و در بررسی موردى زبانهگاه برچسب‌زنی به عنوان یکی از رایج‌ترین زبانهای آموزشی مشخص شد که زبانهگاه آموزشی مذکور با اهداف پرسامدی مانند تعریف و تمجید، سرزنش و تحقیر، ایجاد انگیزه مثبت در دانش‌آموز، تهدید و ترس، نصیحت و حفظ قدرت و سلطه در مقابل دانش‌آموز به کار می‌رond. این زبانهگاه به خوبی فاصله قدرت میان متولیان آموزشی و دانش‌آموزان را به تصویر می‌کشد و نشان می‌دهد که در محیط‌های آموزشی معمولاً فاصله قدرت میان افراد زیاد است و دانش‌آموزان در معرض انواع برچسب‌زنیهای منفی و مثبت از سوی متولیان آموزشی اند که می‌تواند بر انگیزه، میزان توجه، خلاقیت و میزان یادگیری آنان تأثیر بسیار داشته باشد و آنان را علاوه‌مند به یادگیری کند یا از یادگیری دلزده و دلسزد سازد. همچنین، با توجه به اینکه موفقیتها و شکستهای دانش‌آموزان در مقایسه با سایر همکلاسیهای سنجیده می‌شود، این زبانهای نشان‌دهنده فرهنگ جمع‌گرایی متولیان آموزشی نیز هست. این امر در تأیید گفته پیش‌قدم (۱۳۹۱) است که معتقد است در جوامع جمع‌گرای، مفهوم «خود» در ارتباط با سایرین تعریف می‌گردد و هر فرد ارزشش را در کنار دیگران کسب می‌کند و در ارتباط با اهداف و خواسته‌های آنها عمل می‌کند. یعنی افراد دیگر، کانون فعالیت خود فرد و انگیزش فردی او محسوب می‌شوند. برچسبهای مثبت و منفی دانش‌آموزان نیز در تعامل با دیگران در محیط آموزشی به آنها نسبت داده می‌شود.

1. Nieto  
2. Keith

در برخی موارد این زبانه‌گاه‌های آموزشی به صورت افراطی به دانش آموز نسبت داده می‌شوند و هنگام استفاده از آنها اغراق صورت می‌پذیرد. مثلاً، دانش آموزی ممکن است تنها در یکی از دروس خود ضعف داشته باشد اما معلم به وی برچسبهایی مانند «خنگ، کودن، نفهم، بی استعداد و غیره» می‌زند. در چنین شرایطی زبانه‌گاه‌های مذکور را می‌توان در تأیید فرهنگ کل نگری<sup>۱</sup> و اغراق افزودگی<sup>۲</sup> متولیان آموزشی دانست که مطابق با ویژگی فرهنگ‌های اغراق‌افزوده مدرس نیز ممکن است نظریات خود را درباره این ویژگیهای منفی با تردید، ابهام، دودلی، تعارف و غیرمستقیم بیان کند و درنظر او اغراق واضح و شفاف باشد (میر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

روشن است که شناسایی فرهنگ آموزشی می‌تواند به عنوان زیرساخت فکری آن، زمینه‌ساز رشد و تعالی دانش آموزان شود. بی‌تردد، ارتقای آگاهی از فرهنگ متولیان آموزشی و تلاش برای یافتن رفتارهای فرهنگی صحیح و ارتقای آنها و همچنین اصلاح رفتارهای فرهنگی ناسالم، کمک بسیار به رشد و تعالی و توانمندسازی دانش آموزان خواهد کرد. از این‌رو، بررسی سایر زبانه‌گاه‌های آموزشی در گفتار متولیان آموزشی، دانش آموزان و متون کتابهای درسی توصیه می‌شود.

- 
1. Holistic
  2. Upgraders
  3. Meyer

# منابع

## REFERENCES

- استیری، زهرا؛ عرب عامری، الهه؛ حمایت طلب، رسول؛ شیخ، محمود؛ حجازی، الهه؛ رهلوی، رزا و چشمی، علی. (۱۳۹۲). تأثیر بازخورد به کوشش‌های موفق و ناموفق بر یادگیری تکالیف ردبایی ساده و پیچیده. *رشد و یادگیری حرکتی-ورزشی*، ۲۵-۵، (۱۳).
- پلاگ، فرد و بیتس، دانیل. (۱۳۷۵). *انسان‌شناسی فرهنگی*، ترجمه محسن ثلاثی. تهران: انتشارات علمی.
- پیش‌قدم، رضا. (۱۳۹۱). معرفی «زبان‌نگ» به عنوان ابزاری تحولگرای فرهنگ کاوی زبان. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۵-۶۲، (۴).
- پیش‌قدم، رضا و ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۷). نسبیت حسی و تأثیر آن بر مهارت نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان. *جستارهای زبانی*، ۹، (۶)، ۲۱۳-۲۴۰.
- پیش‌قدم، رضا و عطارات، آتنا. (۱۳۹۲). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری قسم؛ مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۶، (۴)، ۲۵-۵۰.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۹۵). گفتمان‌شناسی «قسمت» در زبان و فرهنگ مردم ایران. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، (۳۵)، ۱۷-۱۲۹، ۱۴۹.
- پیش‌قدم، رضا و فیروزیان پوراصفهانی، آیدا. (۱۳۹۶). تأملی جامعه‌شناختی پیرامون کاربردهای گفتمانی «نمی‌دانم» در زبان فارسی در پرتو الگوی هایمز. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۸، (۳۷)، ۷-۳۵.
- پیش‌قدم، رضا؛ فیروزیان پوراصفهانی، آیدا و طباطبائی‌فارانی، سحر. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت «ناز کردن» و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگوی هیجان‌آمده. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۸، (۳۹)، ۶۷-۹۶.
- پیش‌قدم، رضا؛ فیروزیان پوراصفهانی، آیدا و فیروزیان پوراصفهانی، آیلین. (۱۳۹۹). معرفی زبان‌نگ مرگ‌محوری و شادی‌گریزی از طریق تفحص در گفتمان‌شناسی «مرگ» در زبان فارسی. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۲۱، (۴۹)، ۱۸۱-۲۰۶.
- پیش‌قدم، رضا و نوروز‌کرمانشاهی، پریا. (۱۳۹۵). ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیقی در کارکردهای لقب «حاجی» و واژه‌های وابسته در زبان فارسی. *زبان پژوهی*، ۲۰، (۱)، ۲۷-۵۱.
- پیش‌قدم، رضا و حیدری، فاطمه. (۱۳۹۴). کاربردهای «دعا» در فیلمهای فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی هایمز. *جستارهای زبانی*، ۶، (۷)، ۵۳-۷۲.
- پیش‌قدم، رضا؛ حیدری، فاطمه و فیروزیان پوراصفهانی، آیلین. (۱۳۹۳). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۲۴، (۲)، ۴۵-۷۲.
- جعفری، سیدابراهیم؛ عابدی، محمدرضا و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۸۳). شادمانی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان میزان و عوامل مؤثر بر آن. *طب و تزکیه*، ۵، (۴)، ۱۵-۲۳.
- خوش‌خلق، ایرج و اسلامیه، محمد مهدی. (۱۳۸۵). تدوین و طراحی الگویی برای ارائه بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. *نوآوریهای آموزشی*، ۵، (۴)، ۵۷-۷۸.

Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviors. *Learning Environments Research*, 21(2), 153-172.

Badami, R., VaezMousavi, M., Wulf, G., & Namazizadeh, M. (2011). Feedback after good versus

- poor trials affects intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 360-364.
- Behroozi, B., & Karimnia, A. (2017). Educational context and ELT teachers' corrective feedback preference: Public and private school teachers in focus. *International Journal of Research*, 2(2), 10-15.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627.
- Cronk, L. (2017). Culture's influence on behavior: Steps toward a theory. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 11(1), 36-52.
- Den Brok, P., Fisher, D., & Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary sciences classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-779.
- Farah, I. (1997). Ethnography of communication. In N. H. Hornberger, & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Research methods in language and education* (Vol. 8, pp. 125-133). Netherlands: Springer.
- Fluminhan, C. S. L., & Murgo, C. S. (2017). Analysis of the scientific production on feedback on teaching English as a foreign language using ERIC database. *Acta Scientiarum: Education*, 39, 453-553.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.
- \_\_\_\_\_. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824.
- Johnstone, B., & Marcellino, W. (2010). *Dell Hymes and the ethnography of communication*. In R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswill (Eds.), *The Sage handbook of sociolinguistics* (pp. 57-66). London: Sage Publishers.
- Keith, K. D. (2011). Introduction to cross-cultural psychology. In K. D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 3-19). UK: Wiley-Blackwell.
- Khatib, M., Hekmatshoar Tabari, B., & Mohammadi, M. J. (2016). Tracing native culture in Iranian students academic writing: Focus on acknowledgements. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(1), 46-54.
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. New York: Public Affairs.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture and teaching* (2nd ed.). London: Routledge.
- Opić, S. (2016). Interactional relations in school. *International Journal of Cognitive Research in*

*Science, Engineering and Education*, 4(2), 9-21.

- Philip, C. (2018). *Positive and negative written corrective feedback: A mixed - method investigation of EAP teachers' word choices*. University of Stirling, British Council ELT Master's Dissertation.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Derakhshan, A. (2020). Cultling analysis: A new methodology for discovering cultural memes. *International Journal of Society, Culture, & Language*, 8(2), 17-34.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. London: Blackwell.
- Siddig, B. E., & AlKhoudary, Y. A. (2018). Investigating classroom interaction: Teacher and learner participation. *English Language Teaching*, 11(12), 86-92.
- Telli, S., den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of a Turkish version of the Questionnaire on teacher interaction. *Learning Environment Research*, 10(2), 115-129.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. US: Presidents and Fellows of Harvard College.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.