

Research paper Year (Vol.), ...-, 2026

Multimodal Discourse Analysis of Classroom Interactions in a Baluchi–Persian Bilingual Educational Context: A Case Study of Third-Grade Primary Classrooms

Mansoureh Delaramifar¹  Zahra Mozaffari² 

¹ Assitant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran .E-mail: mdelarami@cfu.ac.ir

² Assitant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: z.mozaffari@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research article

Article history:

Received: 14 Feb. 2026

Received in revised form:

22 May 2026

Accepted: 4 Jun. 2026

Published online:

Keywords:

Multimodal Discourse Analysis (CMDA), Bilingual Education, Classroom interaction, Applied linguistics, Primary Education

ABSTRACT

This study examines linguistic and non-linguistic semiotic patterns in the multimodal discourse of bilingual classrooms to determine their role in creating learning opportunities. Adopting a qualitative, interpretivist design grounded in Kress and van Leeuwen's (2001) framework, the research utilized classroom observations of two teachers and 42 third-grade students in the Jalq region of Saravan. The findings reveal that classroom instructional discourse is organized around the auditory modality, particularly through repetition, question–answer patterns, and variations in intonation and voice quality, which function as the dominant mode of meaning-making. In contrast, the visual and bodily modalities, although possessing high semiotic potential as complementary resources, play a more limited and less systematically organized role in these classrooms. Overall, the results indicate a clear multimodal imbalance in classroom interactions and underscore the need to move toward a more balanced multimodal pedagogy to enhance learning opportunities and educational outcomes for bilingual students.

Cite this article: Delaramifar, M., Mozaffari, Z. (2026). "Multimodal Discourse Analysis of Classroom Interactions in a Baluchi–Persian Bilingual Educational Context: A Case Study of Third-Grade Primary Classrooms". *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, Year (Vol.), ...-.....



© The Author(s).

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: [10.22034/jls.2026.145470.1349](https://doi.org/10.22034/jls.2026.145470.1349)

Corresponding author: mdelarami@cfu.ac.ir

Introduction

In recent decades, increasing linguistic and cultural diversity has established bilingual education as a critical concern for modern educational systems. Bilingual classrooms are inherently dynamic environments where diverse communicative practices intersect to shape the teaching and learning process (Kulikov, 2023). In such contexts, relying exclusively on verbal language for knowledge transmission is often insufficient to address the communicative complexities and cognitive needs of bilingual students. This pedagogical limitation may hinder classroom participation, impede conceptual understanding, and exacerbate educational inequality (Baker, 2011).

The present study addresses this challenge by examining authentic teacher–student interactions through the lens of Multimodal Discourse Analysis (MDA). By analyzing the interplay of auditory, visual, and bodily modalities, this research identifies dominant instructional discourse patterns and extracts core components of a multimodal pedagogy. The objective is to provide an analytical account of how semiotic resources are orchestrated within the classroom to enhance educational quality. This study is guided by two research questions: 1. What semiotic components of multimodal discourse do teachers employ in bilingual primary classroom instruction? 2. What roles do the auditory, visual, and bodily modalities play in relation to one another in shaping classroom interactional discourse? By conducting a qualitative case study in Baluchi–Persian bilingual classrooms, this research aims to offer a rigorous analysis of how semiotic resources are mobilized to bridge linguistic gaps and facilitate meaningful learning.

A brief note of previous works

In the Iranian context, research on bilingual classroom discourse with a focus on authentic instructional interactions remains limited. Much domestic scholarship has either confined its analysis to the linguistic features of educational texts (Javadi, 2022) or addressed visual elements solely within textbooks and media (Sahragard, 2016; Majdizadeh & Ravadrad, 2024). Other studies (Athari et al., 2025; Vaisi et al., 2025; Mahmoudabadi, 2025) have focused on discourse analysis within broader literary or sociocultural contexts rather than the dynamics of classroom interaction. This gap is significant, as students in underserved borderland regions are frequently educated in bilingual environments where learning quality is deeply shaped by teachers' multimodal practices.

Conversely, international research demonstrates that learning in bilingual settings is not merely a linguistic process but emerges from a complex interplay of semiotic resources (Baker, 2011; Cummins, 2000; Bednarek, 2019). These studies emphasize that meaning-making is multimodal, shaped by coordinated patterns of speech, gesture, gaze, and material artifacts. Consequently, effective pedagogy depends on the teacher's ability to strategically orchestrate these resources. The present study addresses this gap by grounding its analysis in actual teacher–student interactions, using Multimodal Discourse Analysis to uncover the mechanisms shaping instructional communication.

Theoretical framework

Multimodal Discourse Analysis is a theoretical approach that does not regard meaning as a purely linguistic phenomenon; rather, it considers meaning to be the product of the simultaneous interaction of diverse semiotic resources within a specific socio-cultural context (Farsani & Mendez, 2023). From this perspective, the production and interpretation of meaning in communicative situations, including the classroom, take place through the combination of various semiotic systems such as speech, image, bodily movement, gaze, and spatial organization. Meaning, therefore, is not a static or isolated entity; rather, it is a dynamic and context-dependent process that is formed in the course of social action (Lim, 2021). The theoretical origins of Multimodal Discourse Analysis can be traced to social semiotics and to the extension of Halliday's (1978) Systemic Functional Grammar. Within this framework, language, as one of the semiotic systems, encompasses three main functions, or metafunctions: representational, interpersonal, and textual. These metafunctions indicate that every act of meaning simultaneously involves the representation of experience, the regulation of social relations, and the organization of meaning elements into a coherent whole (Kress & van Leeuwen, 2001). By extending this functional logic beyond language, Multimodal Discourse Analysis is based on the principle that non-linguistic modes also possess the same meaning-making capacities and can be analyzed according to those same fundamental functions (Kress & van Leeuwen, 2006). Accordingly, classroom discourse is regarded as an inherently multimodal discourse; that is, a space in which meaning is constructed and conveyed not only through the speech of teachers and students, but also through the ways in which the board, images, instructional tools, bodily movements, gestures, and gaze direction are used (Jewitt, 2013). In educational settings, different modes do not operate independently; rather, through their interaction with one another, they form a network of semiotic resources.

Research methodology

The present study was conducted using a qualitative research design grounded in an interpretivist paradigm. The theoretical approach underpinning the research is classroom discourse analysis, within which language is regarded as only one of the meaning making resources, while other semiotic systems—such as images, bodily movement, and spatial organization—are considered to play an equally significant role in the construction of meaning. The research context consisted of third grade Persian language classrooms in the Jalq district of Saravan County, where students are educated in a Baluchi–Persian bilingual setting. In these classrooms, students' first language is Baluchi, while Persian is learned primarily through formal schooling. The participants in the study included two third grade primary school teachers and the students in their respective classes. The primary data were collected through non participant observation and video recordings of six complete teaching sessions of the third grade Persian language course. The total duration of the recorded video data was 306 minutes.

Conclusion

The findings of the study indicate that the instructional discourse of the bilingual classrooms under investigation possesses considerable potential in terms of multimodality; however, this potential has not been fully actualized. The predominance of the auditory mode, together with the limited and uncoordinated use of visual and bodily modes, suggests that teachers rely more on traditional teaching patterns than on a multimodal logic of instruction. Moreover, a more conscious use of visual and bodily modes could play a more effective role in facilitating the learning of bilingual students.

The analysis of the data obtained in this study indicates that it is not possible to determine a fixed and predetermined model for the use of the dominant mode and complementary modes within a multimodal discourse framework. Rather, a flexible and context sensitive framework should be considered. Such a framework allows teachers to employ complementary modes in different ways according to instructional objectives, students' linguistic proficiency levels, and lesson content. Based on the research data and drawing on the two principles of effectiveness and economy, the main components of a multimodal teaching approach can be explained as follows:

The beginning and the end of the class should be primarily based on the auditory mode as the dominant mode, since the transmission of instructions and the summarization of concepts through speech are both economical and effective. In the stages of content presentation, explanation of linguistic points, and practice activities, visual and bodily modes should be used purposefully as complementary resources in order to create semantic synergy. The simultaneous use of multiple modes is justified only when it contributes to a clearer understanding of meaning and avoids unnecessary cognitive load.

دورهٔ ...، شمارهٔ ...، شمارهٔ پیاپی ...، فصل ۱۴۰۵، ص ...-...

تحلیل گفتمان چندوجهی تعاملات کلاسی در بافت آموزشی دوزبانه: مطالعه موردی پایه سوم ابتدایی

منصوره دلارامی فر^۱، زهرا مظفری^۲

۱. استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. mdelarami@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. z.mozaffari@cfu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ وصول: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۶/..../..

واژه‌های کلیدی:

تحلیل گفتمان چندوجهی، آموزش دوزبانه، تعاملات کلاسی، زبان‌شناسی کاربردی، آموزش ابتدایی

پژوهش حاضر با هدف واکاوی الگوهای نشانه‌شناختی زبانی و غیرزبانی و تبیین نقش آن‌ها در ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان دوزبانه به بررسی گفتمان چندوجهی تعاملات آموزشی در کلاس درس دوزبانه بلوچ-فارس براساس چارچوب تحلیل گفتمان چندوجهی کرس و ون‌لیوون (۲۰۰۱) می‌پردازد. این پژوهش با روش کیفی و تفسیری انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل دو معلم و ۴۲ دانش‌آموز پایه سوم ابتدایی از منطقه جالق سراوان بودند. یافته‌ها نشان داد که گفتمان آموزشی کلاس درس عمدتاً بر وجه شنیداری، به‌ویژه تکرار، الگوی پرسش-پاسخ و تغییر لحن و آهنگ صدا، به عنوان وجه غالب استوار است. در حالی که وجه دیداری و حرکتی که وجوه مکمل هستند، با وجود ظرفیت بالای معنایی، نقش محدودتر و کمتر سازمان‌یافته‌ای در این کلاس‌ها ایفا می‌کنند. نتایج حاکی از وجود عدم توازن چندوجهی در تعاملات آموزشی است و بر ضرورت حرکت به سوی پداگوژی چندوجهی برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه تأکید می‌کند.

استناد: دلارامی فر، منصوره؛ مظفری، زهرا (۱۴۰۵). «تحلیل گفتمان چندوجهی تعاملات کلاسی در بافت آموزشی دوزبانه بلوچ-فارس: مطالعه موردی پایه سوم ابتدایی». پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد، دوره (شماره)، ...-...، ناشر: دانشگاه کردستان



حق مؤلف: نویسندگان

DOI: [10.22034/jls.2026.145470.1349](https://doi.org/10.22034/jls.2026.145470.1349)

*نویسنده مسئول: mdelarami@cfu.ac.ir

۱. مقدمه

در دههٔ اخیر، با افزایش چشمگیر تنوع زبانی و فرهنگی در جوامع مختلف، آموزش دانش‌آموزان دوزبانه به یکی از دغدغه‌های اساسی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. کلاس‌های درس دوزبانه، محیط‌هایی پویا و چندلایه‌اند که در آن‌ها زبان‌های مختلف، پیشینه‌های فرهنگی متنوع و شیوه‌های ارتباطی گوناگون به‌طور هم‌زمان در فرایند یاددهی-یادگیری دخیل‌اند (کولیکف^۱، ۲۰۲۳). در چنین بافت‌هایی، اتکای صرف بر زبان گفتاری به‌عنوان ابزار اصلی انتقال دانش، اغلب پاسخ‌گوی پیچیدگی‌های ارتباطی و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه نیست و می‌تواند به کاهش مشارکت، افت درک مفهومی و نابرابری آموزشی منجر شود (بیکر^۲، ۲۰۱۱).

پژوهش‌ها در زمینه آموزش نشان داده‌اند که بهره‌گیری از رویکردهای چندوجهی^۳ در آموزش، نقش مؤثری در ارتقای سواد چندزبانی، تسهیل درک مفاهیم انتزاعی و افزایش تعامل فعال دانش‌آموزان دارد (بیکر، ۲۰۱۱؛ جویت^۴، ۲۰۰۹؛ لیم^۵، ۲۰۲۱). استفاده از منابع متنوعی مانند تصاویر، اشارات، حرکات بدن، چیدمان فضایی کلاس، تغییرات لحن و آهنگ صدا، و ابزارهای دیداری-شنیداری، می‌تواند فرایند معنی‌سازی را در کلاس‌های دوزبانه تقویت کند و فرصت‌های برابر یادگیری را برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های زبانی متفاوت فراهم آورد (گارسیا^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، صرف حضور این منابع به‌تنهایی تضمین‌کننده یادگیری مؤثر نیست، بلکه نحوه سازمان‌دهی، میزان استفاده و تعامل آن‌ها با یکدیگر در گفتمان آموزشی اهمیت بنیادین دارد.

درک عمیق از چگونگی شکل‌گیری تعاملات آموزشی و فرایندهای یادگیری در کلاس‌های درس دوزبانه، مستلزم رویکردهای تحلیلی است که بتوانند این پیچیدگی‌های ارتباطی را به‌صورت نظام‌مند بررسی کنند. در این راستا، تحلیل گفتمان چندوجهی^۷ به‌عنوان رویکردی برخاسته از نشانه‌شناسی اجتماعی، امکان مطالعه هم‌زمان زبان، تصویر، حرکت و سایر منابع معنا‌ساز را در تعاملات آموزشی فراهم می‌آورد (کرس و ون لیون^۸، ۲۰۰۱ و ۲۰۲۰؛ جویت و همکاران، ۲۰۱۶). این رویکرد با عبور از تمرکز صرف بر متن گفتاری، کلاس درس را به‌مثابهٔ یک کنش ارتباطی چندوجهی می‌نگرد که در آن معنا از طریق تعامل پویا و هم‌زمان وجوه مختلف گفتمانی ساخته می‌شود (جویت و همکاران، ۲۰۱۶).

¹ Kulikov

² Baker

³ Multimodal

⁴ Jewitt

⁵ Lim

⁶ García

⁷ Multi,odal Discourse Analysis

⁸ Kress and Van Leewuen

با نگاهی به پیشینه تحلیل گفتمان چندوجهی درمی‌یابیم که رویکردهای زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی^۱ (۱۹۷۸) و رویکردهای تحلیل کنش‌گفتاری (آستین^۲، ۱۹۶۲؛ سرل^۳، ۱۹۶۹) از جمله بنیان‌های نظری حوزه تحلیل گفتمان چندوجهی به شمار می‌روند. بررسی‌های بسیاری در خارج از کشور در زمینه گفتمان آموزشی انجام شده است که مواردی همچون گفتمان انتقادی کلاس درس، تعاملات کلامی، تحلیل محتواهای آموزشی، تعاملات معلم و دانش‌آموز و الگوهای پرسش و پاسخ در کلاس درس را مورد بررسی قرار داده‌اند (سینکلر و کاتهارد^۴، ۱۹۷۵؛ کومارواادیپولو^۵، ۱۹۹۹؛ کازدن^۶، ۲۰۰۱؛ اپل^۷، ۲۰۰۴). در پژوهش‌های داخل کشور، مطالعات اندکی به تحلیل گفتمان کلاس درس دانش‌آموزان دوزبانه با تمرکز بر تعاملات واقعی آموزشی پرداخته‌اند. بخش قابل توجهی از پژوهش‌های داخلی یا به تحلیل زبانی متون آموزشی محدود شده‌اند (جوادی، ۲۰۲۲) یا عناصر دیداری را صرفاً در قالب کتاب‌های درسی و رسانه‌ها بررسی کرده‌اند (صحراگرد، ۲۰۱۶ و مجدی زاده و راودراد، ۱۴۰۳) در سایر موارد (اطهری و همکاران، ۱۴۰۴؛ ویسی و همکاران، ۱۴۰۴ و محمود آبادی، ۱۴۰۴) در ادبیات و بافت اجتماعی به تحلیل گفتمان پرداخته شده است. این در حالی است که در بسیاری از مناطق کشور، به‌ویژه در نواحی مرزی و کم‌برخوردار، دانش‌آموزان در بافت‌های دوزبانه تحصیل می‌کنند و کیفیت تجربه آموزشی آن‌ها به‌شدت تحت تأثیر شیوه‌های تعاملی معلمان در کلاس درس قرار دارد.

در همین راستا، منطقه بلوچستان به‌عنوان یکی از بافت‌های شاخص دوزبانگی در ایران، نمونه‌ای معنادار برای بررسی گفتمان آموزشی چندوجهی به شمار می‌رود. دانش‌آموزان این منطقه با زبان مادری بلوچی وارد نظام آموزشی فارسی‌محور می‌شوند و فرایند یادگیری آنان در سال‌های ابتدایی تحصیل، به‌شدت وابسته به نحوه میانجی‌گری معلم از طریق منابع گفتمانی مختلف است. بررسی چگونگی استفاده معلمان از وجوه شنیداری، دیداری و حرکتی در چنین کلاس‌هایی می‌تواند به درک دقیق‌تری از الگوهای معنا‌ساز آموزشی و چالش‌های تدریس در بافت‌های دوزبانه منجر شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر کلاس‌های درس دوزبانه بلوچ-فارس در مقطع ابتدایی، به تحلیل گفتمان آموزشی از منظر چندوجهی می‌پردازد. این مطالعه با بررسی تعاملات واقعی معلم-دانش‌آموز و تحلیل هم‌زمان وجوه شنیداری، دیداری و حرکتی، در پی شناسایی الگوهای غالب گفتمان آموزشی و استخراج مؤلفه‌های یک روش تدریس مبتنی بر رویکرد گفتمان چندوجهی است. هدف نهایی پژوهش، ارائه تصویری تحلیلی و غیرتجویزی از سازمان‌دهی منابع معنا‌ساز در کلاس درس و کمک به بهبود کیفیت آموزش دانش‌آموزان دوزبانه است.

¹ A.K.M. Halliday

² J.L. Austin

³ J.R. Searle

⁴ Sinclair and Coulthard

⁵ Kumaravadivelu

⁶ Cazden

⁷ Apple

از این رو پژوهش حاضر با هدف تحلیل چندوجهی گفتمان کلاس درس دانش‌آموزان دوزبانه در مقطع ابتدایی به دنبال یافتن پاسخی به پرسش‌های زیر است: معلم از چه مؤلفه‌هایی از گفتمان چندوجهی کلاس درس برای آموزش دانش‌آموزان دوزبانه، بهره می‌برد؟ وجوه شنیداری، دیداری و حرکتی چه نقشی در تعاملات گفتمانی کلاس درس دانش‌آموزان دوزبانه نسبت به یکدیگر ایفا می‌کند؟ این پژوهش در تلاش است که با رویکردی کیفی و تفسیری و در قالب مطالعه موردی و از طریق مشاهده مستقیم و ضبط ویدئویی تعاملات آموزشی در کلاس‌های درس دوزبانه بلوچ-فارس پاسخی برای پرسش‌های فوق بیابد. تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان چندوجهی و با تمرکز بر سه وجه شنیداری، دیداری و حرکتی صورت گرفته است.

۲. پیشینه پژوهش

در فضای پژوهشی ایران، مطالعات گفتمانی بسیاری از منظر زبان‌شناسی اجتماعی و تحلیل گفتمان انتقادی انجام شده‌اند. پژوهش‌هایی مانند آثار یارمحمدی (۱۳۸۳)، فاضلی (۱۳۸۳) و آفاگل‌زاده (۱۳۸۶) گفتمان را پدیده‌ای اجتماعی-فرهنگی دانسته‌اند که در تعاملات زبانی و غیرزبانی شکل می‌گیرد. هرچند این مطالعات به‌طور مستقیم به تحلیل چندوجهی نپرداخته‌اند، اما زمینه نظری لازم برای توجه به فراتر از متن کلامی را فراهم کرده‌اند.

در حوزه آموزش، پژوهش‌های داخلی بیشتر بر تحلیل زبانی متون آموزشی تمرکز داشته‌اند. جوادی (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از مطالعات آموزشی در ایران به بررسی ساختار زبانی کتاب‌های درسی محدود شده است. در سال‌های اخیر، توجه به تحلیل چندوجهی در حوزه‌هایی غیر از کلاس درس افزایش یافته است؛ برای مثال، صحراگرد و همکاران (۲۰۱۶) به بررسی نقش تصاویر در کتاب‌های درسی پرداخته‌اند، رشیدی و صالحی (۱۴۰۲) کتاب‌های درسی را از منظر چندوجهی تحلیل کرده‌اند، و مجد زاده و راودراد (۱۴۰۳) به تحلیل وب‌سایت‌های آموزشی و تبلیغاتی پرداخته‌اند. همچنین، زربانی و صراحی (۱۴۰۳) دستور زبان بصری را در تحلیل فیلم به کار گرفته‌اند. با وجود این تلاش‌ها، تحلیل گفتمان چندوجهی کلاس درس دانش‌آموزان دوزبانه در ایران مغفول مانده است. به‌ویژه، پژوهشی که تعاملات واقعی معلم-دانش‌آموز را در بافت‌های دوزبانه و مناطق مرزی با رویکرد چندوجهی بررسی کنند.

اما پژوهش‌های خارجی مربوط به آموزش در بافت‌های دوزبانه و چندزبانه نشان می‌دهد که یادگیری در چنین محیط‌هایی صرفاً فرایندی زبانی نیست، بلکه نتیجه تعامل پیچیده‌ای از منابع زبانی، دیداری، شنیداری و حرکتی است (بیکر، ۲۰۱۱؛ کامینز^۱، ۲۰۰۰، بدنارک^۲، ۲۰۱۹). پژوهشگران حوزه آموزش دوزبانه تأکید دارند که استفاده آگاهانه از منابع چندگانه معنا ساز می‌تواند شکاف‌های زبانی را کاهش داده و فرصت‌های برابر یادگیری را برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های زبانی متفاوت فراهم آورد

¹ Cummins

² Bednarek

کوک^۱، (۲۰۰۱). در همین راستا، گارسیا وهمکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهند که رویکردهای آموزشی چندوجهی، به‌ویژه در کلاس‌های دوزبانه، به ارتقای سواد چندزبانی، درک مفاهیم انتزاعی و افزایش مشارکت فعال یادگیرندگان منجر می‌شود.

از منظر نظری، تحلیل گفتمان چندوجهی که ریشه در نشانه‌شناسی اجتماعی دارد، چارچوبی قدرتمند برای بررسی این تعاملات فراهم کرده است. کرس و ون‌لیوون (۲۰۰۱، ۲۰۲۰) با ارائه دستور زبان بصری و مفهوم فرانتش‌های سه‌گانه (بازنمودی، تعاملی و ترکیبی)، نشان دادند که معنا تنها از طریق زبان، بلکه از طریق تصویر، فضا، حرکت و سایر منابع نشانه‌ای ساخته می‌شود. ون‌لیوون (۲۰۰۵) و کرس (۲۰۰۹، ۲۰۱۸) نیز بر این نکته تأکید دارند که در بافت‌های آموزشی، معلمان به‌طور مداوم میان این منابع جابه‌جا می‌شوند تا معنا را سازمان‌دهی و منتقل کنند.

پژوهش‌های کلاسیک در حوزه گفتمان آموزشی، هرچند عمدتاً بر زبان گفتاری تمرکز داشته‌اند، بنیان مهمی برای مطالعات بعدی فراهم کرده‌اند. برای نمونه، مطالعات سینکلر و کولتارد (۱۹۷۵) درباره الگوهای پرسش-پاسخ، پژوهش کزدن (۲۰۰۱) درخصوص گفتمان گفتار در کلاس درس، و آثار لوک (۱۹۹۵) بر ابعاد تعاملی گفتار آموزشی دلالت داشتند. همچنین، کوماروادایولو (۱۹۹۹) با بهره‌گیری از گفتمان انتقادی کلاس درس، بر پیوند متن با بافت تأکید دارد و اپل (۲۰۰۴) نیز نشان می‌دهد که قدرت و ایدئولوژی چگونه در فرآیند آموزش بازنمایی و بازتولید می‌شوند. در مجموع، این پژوهش‌ها کلاس درس را فضایی گفتمانی و اجتماعی معرفی می‌کنند که در آن، معنا از طریق تعامل میان کنشگران آموزشی شکل می‌گیرد.

با گسترش رویکرد چندوجهی، پژوهشگران به نقش منابع دیداری و فضایی در آموزش توجه بیشتری نشان داده‌اند. ماچین^۲ (۲۰۰۷) و وو^۳ (۲۰۲۰) نشان می‌دهند که تصاویر، رنگ‌ها و چیدمان بصری نقش فعالی در جهت‌دهی به توجه و تفسیر مخاطب دارند. این یافته‌ها با پژوهش‌های آیزورث^۴ (۲۰۰۶) و مایر^۵ (۲۰۰۹) هم‌راستاست مبنی بر اینکه استفاده از نمودارها، تصاویر و انیمیشن‌ها می‌تواند درک مفاهیم پیچیده را تسهیل کند. ژانگ و او‌هالوران^۶ (۲۰۱۳) نیز در تحلیل‌های چندوجهی خود بر نقش هم‌زمان متن، تصویر و حرکت در یادگیری تأکید کرده‌اند.

در کنار وجوه دیداری، مطالعات متعددی بر اهمیت بدن، حرکت و نگاه در تعاملات آموزشی تمرکز داشته‌اند. نوریس^۷ (۲۰۰۴) با معرفی مفهوم تعامل میان‌جسمانی^۸ نشان می‌دهد که نگاه، اشارات و

¹ Cook

² Machin

³ Wu

⁴ Ainsworth

⁵ Mayer

⁶ Zhang and O'Halloran

⁷ Norris

⁸ Intercorporeality

حرکات بدن نقش بنیادینی در سازمان‌دهی کنش‌های ارتباطی دارند. بزمر و هوگان^۱ (نیز در مطالعات کلاسی خود نشان داده‌اند که وضعیت بدنی معلم، استفاده از تخته، و سازمان‌دهی فضایی کلاس بر میزان مشارکت و درک دانش‌آموزان تأثیرگذار است. همچنین، پژوهش گلدین-میدو^۲ (۲۰۰۳) نقش اشارات مشارکتی را در حمایت از تفکر و یادگیری برجسته می‌کند.

در سال‌های اخیر، تحلیل گفتمان چندوجهی به‌طور خاص به کلاس‌های دوزبانه و چندزبانه راه یافته است. پژوهش‌های کریس و بلکلج^۳ (۲۰۱۰) و گارسیا و لی (۲۰۱۶) بیانگر این است که معلمان و دانش‌آموزان در این کلاس‌ها از ترکیب زبان‌ها و منابع نشانه‌ای مختلف برای غلبه بر موانع زبانی استفاده می‌کنند. پان و جیانگ^۴ (۲۰۲۲) با ارائه مدلی کاربردی، نقش وجوه شنیداری، دیداری و حرکتی را در مراحل مختلف تدریس تحلیل کرده و بر ضرورت رعایت دو اصل «تأثیرگذاری»^۵ و «اقتصاد»^۶ در استفاده از این وجوه تأکید کرده‌اند. لی و همکاران (۲۰۲۰) و لیم و همکاران (۲۰۲۲) نیز بر پیوند وجوه چندوجهی با حواس انسانی تأکید دارند. در کلاس‌های دوزبانه، این پیچیدگی چندوجهی برجسته‌تر می‌شود. همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان و دانش‌آموزان برای غلبه بر محدودیت‌های زبانی و تسهیل معنا، از ترکیب زبان‌ها و منابع نشانه‌ای مختلف بهره می‌برند و معنا از طریق تعامل هم‌زمان گفتار، نشانه‌های دیداری و حرکات بدن ساخته می‌شود (کامینز، ۲۰۰۰؛ کوک، ۲۰۰۱؛ کریس و بلکلج، ۲۰۱۰؛ گارسیا و لی، ۲۰۱۴؛ لیو^۷، ۲۰۲۰؛ سالوین^۸، ۲۰۱۸). نادیده گرفتن هر یک از این وجوه می‌تواند به کاهش اثربخشی آموزش منجر شود؛ به‌ویژه در بافت‌هایی که زبان آموزش، زبان اول دانش‌آموزان نیست.

۳. مبانی نظری پژوهش

تحلیل گفتمان چندوجهی رویکردی نظری است که معنا را پدیده‌ای صرفاً زبانی نمی‌داند، بلکه آن را حاصل تعامل هم‌زمان منابع نشانه‌ای متنوع در یک بافت اجتماعی-فرهنگی مشخص تلقی می‌کند (فرسانی و مندز^۹، ۲۰۲۳). در این نگاه، تولید و فهم معنا در موقعیت‌های ارتباطی، از جمله کلاس درس، از طریق ترکیب نظام‌های نشانه‌ای گوناگون مانند گفتار، تصویر، حرکت بدن، نگاه و سازمان فضایی صورت می‌گیرد. از این رو، معنا امری ایستا یا منفرد نیست، بلکه فرایندی پویا و وابسته به بافت است که در جریان کنش‌های اجتماعی شکل می‌گیرد (لیم^{۱۰}، ۲۰۲۱).

¹ Bezemer and Hoggan

² Goldin-Meadow

³ Creese and Blackledge

⁴ Pan and Jiang

⁵ effective principle

⁶ Economy Principle

⁷ Liu

⁸ Salvin

⁹ Farsani & Mendes

¹⁰ Lim

خاستگاه نظری تحلیل گفتمان چندوجهی را می‌توان در نشانه‌شناسی اجتماعی و امتداد دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی (۱۹۷۸) جست‌وجو کرد. در این چارچوب، زبان به‌عنوان یکی از نظام‌های نشانه‌ای، واجد سه کارکرد یا فرانش اصلی است: بازنمودی، بینافردی و متنی. این فرانش‌ها بیانگر آن هستند که هر کنش معنایی، هم‌زمان به بازنمایی تجربه، تنظیم روابط اجتماعی و سازمان‌دهی عناصر معنا در یک کل منسجم می‌پردازد (کرس و ون لیون، ۲۰۰۱). تحلیل گفتمان چندوجهی با تعمیم این منطلق کارکردی به ورای زبان، بر این اصل استوار است که وجوه غیرزبانی نیز همان ظرفیت‌های معنایی را دارا هستند و می‌توان آن‌ها را بر اساس همان کارکردهای بنیادین تحلیل کرد (کرس و ون لیون، ۲۰۰۶).

بر این اساس، گفتمان کلاس درس به‌عنوان گفتمانی ذاتاً چندوجهی در نظر گرفته می‌شود؛ فضایی که در آن، معنا نه فقط از طریق گفتار معلم و دانش‌آموزان، بلکه از طریق چگونگی استفاده از تخته، تصاویر، ابزارهای آموزشی، حرکات بدن، اشارات و جهت‌گیری نگاه ساخته و منتقل می‌شود (جویت، ۲۰۱۳). در فضای آموزشی، وجوه مختلف به‌صورت مجزا عمل نمی‌کنند، بلکه در تعامل با یکدیگر شبکه‌ای از منابع معنایی را شکل می‌دهند که مانند آنچه در جدول ۱ بیان گردیده است، فرایند تدریس و یادگیری را هدایت می‌کند (پن و جیانگ، ۲۰۲۲).

جدول ۱. رابطه میان وجوه در مراحل مختلف آموزش (پن و جیانگ، ۲۰۲۲)

فرایندها	وجه شنیداری	وجه دیداری	وجه حرکتی
شروع کلاس	وجه اصلی	وجه مکمل (غیرضروری)	وجه مکمل (غیرضروری)
معرفی محتوا	وجه اصلی	وجه مکمل (ضروری)	وجه مکمل (ضروری)
توضیحات نکات زبانی	وجه اصلی	وجه مکمل (ضروری)	وجه مکمل (ضروری)
تمرین‌های نکات زبانی	وجه اصلی	وجه مکمل (ضروری)	وجه مکمل (ضروری)
حل تمرین	وجه اصلی	وجه مکمل (ضروری)	وجه مکمل (غیرضروری)
پایان کلاس	وجه اصلی	وجه مکمل (غیرضروری)	وجه مکمل (غیرضروری)

برای عملیاتی‌سازی این رویکرد در تحلیل گفتمان کلاس درس و آموزش مانند آنچه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، می‌توان وجوه گفتمانی را بر اساس شیوه ادراک حسی و قابلیت مشاهده آن‌ها در مراحل مختلف آموزش دسته‌بندی کرد. در این سطح عملیاتی، وجه شنیداری، وجه دیداری و وجه حرکتی به‌عنوان سه بُعد اصلی تحقق معنا در تعاملات آموزشی قابل تمایز هستند (لیم، ۲۰۲۱). وجه شنیداری شامل گفتار، الگوهای پرسش و پاسخ، تغییرات لحن، آهنگ و شدت صداست و نقشی اساسی در سازمان‌دهی تعامل و برقراری روابط بینافردی در کلاس دارد. وجه دیداری شامل عناصر بصری مانند تخته، تصاویر، ابزارهای آموزشی و جهت نگاه است که عمدتاً در بازنمایی مفاهیم و هدایت توجه دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کند. وجه حرکتی نیز حرکات بدن، اشارات و انواع ارتباط چشمی را در بر می‌گیرد که در تنظیم جریان تعامل، برجسته‌سازی معنا و ایجاد پیوند میان کنشگران آموزشی مؤثر است (لیم، ۲۰۱۹). این دسته‌بندی حسی، جایگزین فرانش‌های نظری نیست، بلکه سطح مشاهده‌پذیر

و اجرایی تحقق آن‌ها در بافت واقعی کلاس درس محسوب می‌شود. به بیان دیگر، فرانش‌های بازنمودی، بینافردی و متنی در عمل، از طریق ترکیب و هم‌نشینی وجوه شنیداری، دیداری و حرکتی تحقق می‌یابند و تنها در پیوند با یکدیگر قابل فهم هستند (موندادا^۱، ۲۰۱۹؛ لیم، ۲۰۲۱؛ ون، ۲۰۲۵؛ گارسیا و کلیفن^۲، ۲۰۱۰).

به اعتقاد ژانگ (۲۰۱۵) در تحلیل استفاده از این وجوه، دو اصل نظری «تأثیرگذاری» و «اقتصاد» می‌توانند به‌عنوان معیارهای تحلیلی به کار گرفته شوند. این دو اصل امکان تحلیل تصمیم‌های ارتباطی معلم و سازمان‌دهی وجوه گفتمانی در مراحل مختلف تدریس را فراهم می‌کنند.

جدول ۲. اصول استفاده از وجوه تدریس توسط معلم (ژانگ، ۲۰۱۵)

نام اصل	تعریف
اصل تأثیرگذاری	هر یک از وجوه فوق باید در صورتی استفاده شود که در یادگیری دانش‌آموزان موثر باشد و از به‌کاربردن روش‌های بی‌تأثیر یا با اثر منفی اجتناب شود. استفاده از روش‌های متعدد برای ارائه یک معنا می‌تواند حافظه را تقویت کند؛ اما ممکن است تمرکز دانش‌آموزان را نیز کاهش دهد.
اصل اقتصاد	دستیابی به هدف با حداقل هزینه اصل مهمی است؛ یعنی با فرض تأثیر مشخص، شیوه‌های کم هزینه‌تر و ساده‌تر انتخاب شوند که کمترین بار شناختی و ارتباطی را بر مخاطب تحمیل کند.

در پژوهش حاضر، چارچوب نظری پژوهش حاضر با تکیه بر منطق نشانه‌شناسی اجتماعی، گفتمان کلاس درس را به‌عنوان فرایندی چندوجهی و تعاملی در نظر می‌گیرد که در آن، معنا از طریق هم‌افزایی وجوه شنیداری، دیداری و حرکتی ساخته می‌شود. چنین نگاهی امکان تحلیل دقیق‌تر تعاملات آموزشی و درک عمیق‌تر سازوکارهای گفتمانی مؤثر در فرایند یادگیری، به‌ویژه در کلاس‌های دوزبانه، را فراهم می‌سازد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با روش کیفی و ماهیتی تفسیرگرایی^۳ انجام شده است. انتخاب این طرح برخاسته از ماهیت پیچیده، چندلایه و وابسته به بافت تعاملات کلاسی در محیط‌های دوزبانه است که تقلیل آن به متغیرهای کمی، امکان درک عمیق پدیده را سلب می‌کند. رویکرد نظری حاکم بر این پژوهش، تحلیل گفتمان کلاس درس است که در آن زبان تنها یکی از منابع معناساز تلقی می‌شود و سایر نظام‌های نشانه‌ای (تصویر، حرکت، فضا) نقشی هم‌تراز در ساخت معنا ایفا می‌کنند. هدف این مطالعه،

¹ Mondada

² Kleifgen

³ Interpretivism

دستیابی به «تعمیم آماری» نیست، بلکه تمرکز بر «تعمیم تحلیلی»^۱ و تبیین سازوکارهای گفتمانی حاکم بر زیست‌بوم آموزشی مورد مطالعه است.

بافت پژوهش شامل کلاس‌های درس فارسی پایه سوم ابتدایی در منطقه جالق شهرستان سراوان است که در آن‌ها دانش‌آموزان به‌صورت دوزبانه (بلوچی-فارسی) تحصیل می‌کنند که زبان اول آن‌ها زبان بلوچی است و فارسی را در مدرسه می‌آموزند. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل دو معلم^۲ پایه سوم ابتدایی و دانش‌آموزان حاضر در کلاس آنها بودند.

جدول ۳. مشخصات جلسات ضبط‌شده

معلم	جلسه	نام درس	تعداد دانش‌آموزان	مدت زمان (دقیقه)
معلم الف	۱	فارسی سوم ابتدایی	۳۰	۵۱
معلم الف	۲	فارسی سوم ابتدایی	۱۹	۵۱
معلم الف	۳	فارسی سوم ابتدایی	۲۰	۵۱
معلم ب	۱	فارسی سوم ابتدایی	۲۲	۵۱
معلم ب	۲	فارسی سوم ابتدایی	۲۳	۵۱
معلم ب	۳	فارسی سوم ابتدایی	۲۰	۵۱

داده‌های اصلی از طریق مشاهده غیرمشارکتی^۳ و ضبط ویدئویی شش جلسه کامل تدریس درس فارسی پایه سوم ابتدایی گردآوری شدند. مجموع زمان داده‌های تصویری ضبط‌شده ۳۰۶ دقیقه است. انتخاب ضبط ویدئویی به عنوان ابزار اصلی، به دلیل ماهیت «چندوجهی» پژوهش اجتناب‌ناپذیر بود؛ زیرا ثبت هم‌زمان وجوه شنیداری (گفتار)، دیداری (متن، تخته، تصاویر) و حرکتی (ایما و اشاره، جهت نگاه، حرکت در فضا) تنها از این طریق امکان‌پذیر است. دو دوربین در موقعیتی مستقر شدند که ضمن پوشش‌دهی تعاملات معلم و دانش‌آموزان، کمترین مداخله را در روال طبیعی کلاس ایجاد کند. برای آماده‌سازی داده‌ها، ویدئوها به‌صورت مکرر مشاهده و مطابق با جدول ۴ به واحدهای تحلیلی معنادار^۴ تقسیم شدند.

جدول ۴. آماده‌سازی و تحلیل داده‌ها

مرحله	شرح فرایند	معیار
مشاهده اولیه	مشاهده مکرر و کامل ویدئوهای ضبط‌شده کلاس درس	آشنایی با جریان کلی تعاملات آموزشی
مشاهده تحلیلی	بازبینی هدفمند ویدئوها با تمرکز بر تغییرات تعاملی و گفتمانی	شناسایی نقاط معنادار در فرایند تدریس
تقسیم‌بندی داده‌ها	تقسیم ویدئوها به واحدهای تحلیلی معنادار	تغییر در فعالیت آموزشی (توضیح، تمرین، پرسش‌وپاسخ)، تغییر در الگوی تعامل معلم-

^۱ Analytical Generalization

^۲ دلیل انتخاب دو معلم بررسی آماری و مقایسه نبوده است. بلکه استخراج وجوه متنوع تدریس در کلاس‌های دوزبانه مورد

^۳ Non-participant Observation

^۴ Analytical Episodes

دانش آموز، تغییر در وجه غالب گفتمانی (شنیداری، دیداری، حرکتی)		
همزمانی کنش‌های زبانی و غیرزبانی	تعیین هر بخش به‌عنوان یک «رویداد گفتمانی چندوجهی»	تعریف واحد تحلیلی
حفظ توالی زمانی و انسجام تعاملی	پیاپی‌سازی کامل هر واحد تحلیلی	پیاپی‌سازی دقیق

در این پژوهش، وجوه گفتمانی به‌صورت منفک تحلیل نشدند، بلکه هر رخداد آموزشی به‌عنوان یک کل چندوجهی در نظر گرفته شد که در آن گفتار، نگاه، حرکت بدن و منابع دیداری به‌صورت هم‌افزا در ساخت معنا مشارکت داشتند. فراوانی‌های گزارش‌شده در بخش یافته‌ها صرفاً به‌عنوان شاخص‌های توصیفی برای برجسته‌سازی الگوهای غالب ارائه شده‌اند و مبنای استنباط آماری یا تعمیم عددی قرار نگرفته‌اند.

برای اطمینان از پایداری فرآیند کدگذاری، دو پژوهشگر به‌صورت مستقل داده‌ها را تحلیل کردند. سپس، میزان توافق بین کدگذاران با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار $0/807$ به دست آمد که نشان‌دهنده سطح پایداری خوب مطابق با معیارهای لندیس و کوخ^۱ (۱۹۷۷) است. در مرحله بعد، جلسات گفت‌وگوی تحلیلی میان دو پژوهشگر برگزار شد و اختلاف‌نظرها مورد بررسی قرار گرفت تا در نهایت، اجماع کامل درباره ساختار نهایی مقوله‌ها و تفسیر داده‌ها حاصل شود. هم‌خوانی وجوه گفتمانی استخراج‌شده با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مندز^۲ و همکاران (۲۰۲۲) و ونن^۳ و همکاران (۲۰۲۲) نیز به تقویت روایی تحلیلی پژوهش کمک کرد.

در بخش ملاحظات اخلاقی، پیش از شروع پژوهش، رضایت آگاهانه از معلمان و اولیای دانش‌آموزان دریافت شد و به ایشان اطمینان داده شد که فیلم‌های ضبط‌شده صرفاً کاربرد پژوهشی داشته و هویت آنان محفوظ خواهد ماند.

۵. یافته‌ها

این بخش به ارائه و تفسیر یافته‌های حاصل از تحلیل تعاملات کلاسی دو معلم پایه سوم ابتدایی در بافت آموزشی دوزبانه بلوچ-فارس اختصاص دارد. تحلیل داده‌ها بر اساس چارچوب تحلیل گفتمان چندوجهی و با تمرکز بر سه وجه اصلی شنیداری، دیداری و حرکتی انجام شده است.

الف) وجوه شنیداری

تحلیل داده‌های ویدئویی نشان داد که وجه شنیداری نقش محوری در سازمان‌دهی تعاملات کلاسی ایفا می‌کند و در مجموع ۶۰ تا ۷۰ درصد از کنش‌های آموزشی معلمان را شامل می‌شود. این یافته بیانگر آن است که آموزش در این کلاس‌ها عمدتاً بر گفتار معلم‌محور استوار است؛ الگویی که در بسیاری از بافت‌های آموزشی دوزبانه مشاهده شده است.

¹ Landis and Koch

² Mendez

³ Vonen

۱. تغییر لحن و آهنگ صدا

بیشترین سهم از وجه شنیداری به تغییر لحن و آهنگ صدا (۲۳٪) اختصاص دارد. معلمان از این راهبرد برای جلب توجه دانش‌آموزان، برجسته‌سازی نکات کلیدی، ایجاد هیجان آموزشی و تأکید بر ساخت‌های واژگانی جدید استفاده می‌کنند. برای نمونه، در آموزش واژه‌های مشتق، معلم با تأکید آوایی بر پسوند «مند» در واژه‌هایی مانند «توانمند» و «ارزشمند»، به تفکیک اجزای واژه و درک ساخت صرفی آن کمک می‌کند. این نوع برجسته‌سازی شنیداری، به‌ویژه در بافت دوزبانه، نقش مهمی در کاهش ابهام زبانی و تسهیل درک معنا دارد.

۲. تکرار نظام‌مند

دومین مؤلفه پرتکرار، تکرار هدفمند واژه‌ها و عبارات کلیدی (۲۱٪) است. تکرار نه‌تنها به تثبیت واژگان جدید کمک می‌کند، بلکه به‌عنوان راهبردی برای مشارکت دادن دانش‌آموزان نیز عمل می‌کند. برای مثال، در الگوی پرسش-پاسخ، معلم با طرح پرسش‌های کوتاه («دختر؟»، «مادر؟») دانش‌آموزان را به تولید پاسخ‌های زبانی صحیح ترغیب می‌کند:

معلم: «دختر توانمند»، «پسر توانمند» و «دوست توانمند»، «پسر هنرمند»، «دوست هنرمند».

معلم (به صورت سوالی): «دختر؟»

دانش‌آموزان: «دختر هنرمند»

معلم (به صورت سوالی): «مادر؟»

دانش‌آموزان: «مادر هنرمند»

این الگو نشان می‌دهد که تکرار در این کلاس‌ها صرفاً بازگویی مکانیکی نیست، بلکه ابزاری تعاملی برای هدایت تولید زبانی دانش‌آموزان دوزبانه به‌شمار می‌رود.

۳. بازخورد کلامی و تشویقی

بازخوردهای کلامی مثبت (۱۲٪)، مانند تشویق، تأیید پاسخ و برجسته‌سازی مشارکت دانش‌آموزان، بخش قابل‌توجهی از کنش‌های شنیداری را تشکیل می‌دهد. نمونه‌هایی چون «آفرین مهناز» یا «خیلی سؤال خوبه» نشان می‌دهد که معلمان از بازخورد فوری برای افزایش انگیزه، اعتمادبه‌نفس و مشارکت فعال دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. در بافت دوزبانه، این نوع بازخورد نقش دوگانه‌ای دارد. بدین معنا که از یک‌سو کارکرد آموزشی و از سوی دیگر کارکرد عاطفی-هویتی ایفا می‌کند.

معلم: آفرین مهناز. بچه‌ها گوش بدین. مهناز می‌پرسد «کتاب ارزشمند است»، درسته؟ «خیلی سؤال خوبه». کی می‌تونه جواب بده؟

۴. تغییر سرعت گفتار و مکث

یافته‌ها نشان می‌دهد که معلم با کاهش سرعت گفتار و ایجاد مکث‌های کوتاه (۱۱٪)، شرایط پردازش زبانی را برای دانش‌آموزان دوزبانه تسهیل می‌کنند. این راهبرد به‌ویژه در آموزش واژگان جدید و مفاهیم انتزاعی کاربرد دارد و موجب افزایش درک شنیداری و کاهش اضطراب یادگیری می‌شود.

معلم (تلفظ توانمند با سرعت کمتر): «دانش آموز توانمند...». «توانمند» یعنی

۵. تأکید بر تلفظ صحیح

اصلاح تلفظ و تمرکز بر تمایزهای آوایی (۱۰٪) میان زبان بلوچی و فارسی، یکی دیگر از مؤلفه‌های برجسته وجه شنیداری است. برای نمونه، اصلاح تلفظ واژه «توانمند» از سوی معلم نشان می‌دهد که توجه به ظرایف آوایی نقش مهمی در هدایت یادگیری زبان معیار در کلاس‌های دوزبانه دارد.

دانش‌آموز: «توانمند» با تلفظ [tawânmand]

معلم: تکرار با تلفظ [tavânmand]

ع. استفاده هدفمند از زبان مادری

استفاده هدفمند از زبان مادری (۱۰٪)، به‌ویژه در پایه‌های ابتدایی، موجب کاهش فاصله مفهومی و تقویت پیوند میان دانش پیشین و دانش جدید می‌شود. استفاده محدود اما هدفمند از زبان بلوچی در توضیح مفاهیم، نشان‌دهنده آگاهی معلم از ظرفیت زبان مادری به‌عنوان منبعی حمایتی در فرآیند یادگیری است. مانند واژه «وارت» به معنای «خورد».

معلم: «وارت» یعنی «خورد». «نانی وارت» یعنی «نان خورد». حالا تکرار: «مریم نان خورد»

دانش‌آموزان: «مریم نان خورد»

در نمونه‌ای دیگر، معلم در تعریف واژه «حکایت» هنگامی که دانش‌آموزان درست متوجه نمی‌شدند، اینطور توضیح می‌دهد:

معلم: حکایت «یانی کسانین کهانی، هما کسیو» به معنی: حکایت «یعنی داستان کوتاه، همان

قصه کوتاه ولی از زمان‌های گذشته است و پندآموزه. (توضیحات زبان بلوچی معلم کوتاه است)

علاوه بر مؤلفه‌های فوق، طرح پرسش (۸٪) و قصه‌گویی (۵٪) نیز به‌عنوان راهبردهای شنیداری مکمل شناسایی شدند. قصه‌گویی، به‌ویژه در توضیح مفاهیم دشوار و انتزاعی مانند ضرب‌المثل‌ها یا عبارات ادبی، به درک عمیق‌تر معنا کمک کرده و یادگیری را معنادارتر ساخته است.

ب) وجوه دیداری

تحلیل داده‌های ویدئویی نشان می‌دهد که وجوه دیداری، علی‌رغم برخورداری از ظرفیت بالا برای تسهیل یادگیری در کلاس‌های دوزبانه، سهم کمتری در مقایسه با وجه شنیداری در تعاملات کلاسی داشته‌اند. با این حال، بررسی کیفی داده‌ها نشان می‌دهد که هرگاه از این وجوه استفاده شده است، در سازمان‌دهی معنا، تثبیت واژگان و کاهش ابهام مفهومی موثرتر بوده‌اند.

۱. استفاده از تخته

تخته (۳۵٪) مهم‌ترین و پرکاربردترین ابزار دیداری در کلاس‌های مورد مطالعه بوده است. نوشتار خوانا، منظم و برجسته‌سازی واژه‌های کلیدی با استفاده از رنگ یا حروف درشت، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ساختار واژگان جدید را تشخیص دهند، روابط صرفی و معنایی واژه‌ها را درک کنند و اطلاعات زبانی را به‌صورت سازمان‌یافته در ذهن خود ثبت نمایند.

برای مثال، در آموزش پسوند «ستان»، معلم با نوشتن این جزء واژگانی روی تخته و درخواست از دانش‌آموزان برای شناسایی آن در متن، فرآیند تحلیل واژگانی را از حالت شنیداری صرف به یک تجربه دیداری-شناختی تبدیل می‌کند. این هم‌زمانی گفتار و نوشتار، به‌ویژه برای دانش‌آموزان دوزبانه، نقش مهمی در تثبیت معنا دارد.

معلم (در حال نوشتن «ستان» روی تخته): بچه‌ها توی متن بگردید. هر جا که «ستان» پیدا کردید علامت بزنید. «ستان».

۲. استفاده از اشیای واقعی

دومین مؤلفه پرتکرار وجه دیداری، استفاده از اشیای واقعی (۲۱٪) و عناصر محیطی کلاس است. معلم با ارجاع مستقیم به اشیای ملموس (مانند باغچه کلاس) مفاهیم انتزاعی‌تری همچون «گلستان» را توضیح می‌دهد. این راهبرد، با ایجاد پیوند میان تجربه زیسته دانش‌آموز و مفهوم زبانی جدید، فرآیند معناسازی را تسهیل می‌کند. در بافت آموزشی دوزبانه، استفاده از اشیای واقعی به‌عنوان واسطه‌ای میان زبان مادری و زبان آموزش عمل کرده و امکان درک معنا بدون اتکای کامل به توضیح زبانی را فراهم می‌سازد.

معلم: بچه‌ها به باغچه نگاه کنید. گل‌های زیبایی دارد. تعداد آنها کم است اما «گلستان» مانند همین باغچه است که گل‌های فراوان دارد. یا می‌شه باغ پرگل.

۳. پاورپوینت و تصاویر دیجیتال

یافته‌ها نشان می‌دهد که معلم از پاورپوینت و تصاویر دیجیتال (۲۰٪) برای آموزش ساختار جمله و توالی معنایی استفاده کرده‌اند. برای نمونه، نمایش تدریجی تصویر یک کنش (دختری در حال نوشتن)، جمله کامل («نرگس قصه را نوشت») و سپس فرمول ساختاری جمله («نرگس + قصه + نوشت») باعث شده است که دانش‌آموزان رابطه میان کنش، تصویر و ساختار زبانی را به‌صورت مرحله‌ای درک کنند. این نوع بازنمایی بصری-تحلیلی، به درک ساخت‌های نحوی و کاهش بار شناختی کمک می‌کند.

۴. تصاویر و پوستره‌های آموزشی

استفاده منظم از تصاویر و پوستره‌های رنگی (۱۵٪)، به‌ویژه در آموزش واژگان جدید، نقش مهمی در ایجاد ارتباط میان واژه‌های متنی و معادل‌های بصری آنها داشته است. برای مثال، چسباندن تصویر «باغ پرگل» در کنار واژه «گلستان» روی تخته، به هم‌نشینی معنا و تصویر انجامیده و یادگیری را برای دانش‌آموزان دوزبانه معنادارتر کرده است. این هم‌نشینی تصویر و واژه، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که هنوز تسلط کامل بر زبان فارسی ندارند، یک راهبرد جبرانی مؤثر محسوب می‌شود.

علاوه بر مؤلفه‌های فوق، تولید محتوای بصری توسط دانش‌آموزان (۴٪) و فلش‌کارت‌ها (۵٪) نیز به‌عنوان راهبردهای دیداری مکمل شناسایی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان در مواردی دانش‌آموزان را به تولید محتوای بصری (نقاشی، ترسیم اشیاء) تشویق کرده‌اند. این راهبرد، اگرچه سهم کمی در تعاملات کلاسی داشته است؛ اما نقش مهمی در افزایش درگیری فعال دانش‌آموزان، تقویت

خلاقیت و تثبیت واژگان جدید ایفا کرده است. برای مثال، درخواست از دانش‌آموزان برای کشیدن تصویر «نمکدان» پس از آموزش واژه، یادگیری را از سطح دریافت منفعل به سطح تولید فعال ارتقا داده است.

از سوی دیگر، استفاده از فلش‌کارت‌های واژگانی و تصویری به تقویت مهارت‌های تشخیص بصری، گسترش دامنه واژگان و تسهیل یادگیری خواندن کمک کرده است. تعامل پرسش-پاسخ مبتنی بر فلش‌کارت، به‌ویژه در کلاس‌های دوزبانه، زمینه‌ای برای مشارکت جمعی و تمرین تلفظ صحیح فراهم می‌آورد. در مجموع، وجوه دیداری در کلاس‌های مورد مطالعه، نقش مکمل و معنادار داشته‌اند. اگرچه میزان استفاده از این وجوه در مقایسه با گفتار معلم محدود بوده است، اما تحلیل کیفی داده‌ها نشان می‌دهد که هرچا استفاده شده‌اند، به سازمان‌دهی معنا، تثبیت مفاهیم و تسهیل یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه کمک کرده‌اند.

ج) وجوه حرکتی

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که وجوه حرکتی کمترین سهم را در تعاملات آموزشی داشته‌اند؛ اما بررسی کیفی کنش‌های معلم نشان می‌دهد که این وجوه در لحظات حساس تدریس، نقش تنظیم‌کننده و تقویت‌کننده معنا را ایفا کرده‌اند.

۱. اشارات اشاره‌ای

بیشترین سهم از وجوه حرکتی به اشارات اشاره‌ای (۲۵٪) اختصاص دارد. معلم با اشاره به تخته، تصاویر، پاورپوینت یا اشیای واقعی، توجه دیداری دانش‌آموزان را هدایت کرده و هم‌زمانی اطلاعات شنیداری و دیداری را تقویت می‌کند. این هم‌زمانی به درک دقیق‌تر مفاهیم و کاهش ابهام کمک می‌کند.

۲. اشارات نمادین

اشارات نمادین (۱۲٪)، مانند باز کردن دست‌ها برای نشان دادن «بال‌های پرنده»، به‌عنوان یک کانال ارتباطی اضافی عمل می‌کنند. این نوع اشارات به‌ویژه برای دانش‌آموزان دوزبانه‌ای که در پردازش کامل زبان فارسی با چالش مواجه‌اند، امکان درک معنا از طریق حرکت را فراهم می‌سازد.

۳. اشارات مشارکتی

در برخی موارد، معلم از اشارات مشارکتی (۵٪) برای مدیریت نوبت‌گیری و مشارکت دانش‌آموزان استفاده کرده است؛ برای مثال، با حرکت دایره‌ای دست، نوبت پاسخ‌گویی را به دانش‌آموز دیگری واگذار می‌کند. این راهبرد، بدون قطع جریان کلامی کلاس، تعامل را سامان‌دهی می‌کند.

۴. ارتباط چشمی

ارتباط چشمی (۲۸٪) یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های حرکتی در کلاس‌های مورد مطالعه بوده است. نگاه مستقیم به دانش‌آموز هنگام پرسش و پاسخ، همراه با تکان دادن سر یا حالات تأییدی چهره، به‌عنوان بازخورد غیرکلامی فوری عمل کرده و مشارکت دانش‌آموز را تقویت کرده است. همچنین نگاه به ابزار آموزشی و محیط کلاس، برای هدایت توجه و حفظ تمرکز دانش‌آموزان به‌کار رفته است.

۵. حالات چهره و حرکات بدن

حالات چهره (۱۵٪) (تعجب، تأیید، تفکر) و حرکات سر و بدن، نقش مهمی در انتقال بازخورد غیر کلامی ایفا کرده‌اند. انجام این حرکات با سرعت پایین، به دانش‌آموزان دوزبانه فرصت پردازش و ادامه تفکر داده و فضای تعاملی امن‌تری ایجاد کرده است.

۶. حرکت در کلاس و موقعیت‌یابی

معلم در مواقعی که یادگیری دشوار به نظر می‌رسید یا تمرکز دانش‌آموزان کاهش یافته، با نزدیک شدن به دانش‌آموز یا تغییر موقعیت خود (۱۰٪) در کلاس، توجه را مجدداً به درس برمی‌گرداند. این راهبرد حرکتی، حس نزدیکی، حمایت و حضور فعال معلم را تقویت می‌کند.

علاوه بر مؤلفه‌های فوق، ایفای نقش (۵٪) نیز به عنوان راهبرد مکمل شناسایی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ایفای نقش، اگرچه کاربرد محدودی داشته، اما درک عمیق‌تر مفاهیم متنی و مهارت‌های ارتباطی را تقویت کرده است. اجرای نقش‌ها در درس «حوض فیروزه‌ای»، (یک نفر حسن باشه و یک نفر مادر حسن و چیزی را که از خواندن متن متوجه شدین به شیوه خودتان اجرا کنید) یادگیری را از سطح شنیداری به تجربه‌ای بدنی-معنایی تبدیل کرده است. در این پژوهش، وجوه حرکتی در کلاس‌های مورد مطالعه، کم کاربرد اما کارکردی بوده‌اند. این وجوه عمدتاً در نقش تنظیم تعامل، هدایت توجه و تقویت معنا ظاهر شده‌اند و در صورت بهره‌گیری آگاهانه‌تر، می‌توانند ظرفیت بالاتری در آموزش دوزبانه ایجاد کنند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تعاملات آموزشی در کلاس‌های دوزبانه مورد مطالعه، عمدتاً بر وجه شنیداری متکی است و وجوه دیداری و حرکتی نقش مکمل و نسبتاً کم‌رنگی دارند. این الگو بیانگر رویکردی گفتارمحور در تدریس است که اگرچه در انتقال مفاهیم زبانی مؤثر است، از ظرفیت کامل منابع چندوجهی بهره نمی‌برد. هم‌زمانی محدود اما معنادار وجوه گفتارمانی نشان می‌دهد که آموزش چندوجهی در این کلاس‌ها بیشتر به صورت بالقوه رخ می‌دهد؛ امری که می‌تواند مبنایی برای پیشنهادهای آموزشی و بهبود کیفیت تدریس در بافت‌های دوزبانه باشد.

۶ بحث

پژوهش حاضر با تحلیل چندوجهی شش جلسه تدریس از دو معلم در کلاس‌های ابتدایی دوزبانه منطقه جالق سراوان، به بررسی گفتمان کلاس حاکم بر فرایند یاددهی-یادگیری پرداخت. در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، یافته‌ها نشان دادند که در میان مؤلفه‌های شنیداری، تغییر لحن و آهنگ صدا (۲۳٪) و تکرار نظام‌مند واژگان و عبارات کلیدی (۲۱٪) بیشترین بسامد را داشته‌اند. این یافته از منظر نظری قابل تبیین است؛ زیرا تکرار، هم به تقویت پردازش آواشناختی در حافظه کاری کمک می‌کند (بیکر، ۲۰۱۱) و هم موجب تثبیت شبکه‌های معنایی واژگان در ذهن زبان‌آموز می‌شود (لی و همکاران، ۲۰۲۰). در کلاس‌های دوزبانه، این کارکرد دوچندان اهمیت می‌یابد؛ چراکه تکرار و برجسته‌سازی آوایی می‌تواند

شکاف زبانی میان زبان مادری و زبان آموزش را کاهش دهد و فرصت بیشتر برای دریافت زبان توسط مغز یادگیرنده ایجاد کند (سالوین، ۲۰۱۸).

همچنین، راهبرد پرسش و پاسخ هدفمند، علاوه بر تقویت مهارت‌های تولید زبان (کازدن، ۱۹۸۸)، زمینه‌ساز فعال‌سازی فرایندهای شناختی سطح بالا از جمله تفکر انتقادی و حل مسئله است (لیو، ۲۰۲۰). این امر نشان می‌دهد که وجه شنیداری در این کلاس‌ها صرفاً ابزاری برای انتقال اطلاعات نبوده، بلکه در مواردی به بستری برای یادگیری عمیق‌تر تبدیل شده است (جویت، ۲۰۱۳).

در ارتباط با وجوه دیداری، تخته، با سهم ۳۵ درصد، همچنان پرکاربردترین ابزار دیداری بوده است. مطابق با کرس (۲۰۱۸)، تخته سه کارکرد اصلی دارد: بازنمایی پویای اطلاعات، امکان تعامل زنده، و تثبیت حافظه دیداری. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان از این ظرفیت‌ها به‌ویژه در برجسته‌سازی واژگان کلیدی و تحلیل ساخت‌واژی (مانند پسوند «ستان») به‌خوبی بهره برده‌اند. در مقابل، استفاده از پاورپوینت (۲۰٪) و اشیای واقعی (۲۱٪)، اگرچه از نظر کیفی مؤثر است، اما از نظر کمی می‌توانست گسترده‌تر باشد. همان‌گونه که وو (۲۰۲۰) اشاره می‌کند، اشیای واقعی به ایجاد ساختارهای سلسله‌مراتبی مفهومی در ذهن کمک می‌کنند و برای دانش‌آموزان دوزبانه نقش واسطه‌ای مهم دارند. با توجه به دیدگاه کرس و ون لیون (۲۰۰۱ و ۲۰۲۰) وجوه دیداری عنصر کلیدی در ساخت معنا هستند. بنابراین، نیاز به کار و تمرکز بیشتر معلم در زمینه استفاده از این وجوه است.

در خصوص وجوه حرکتی، یافته‌ها نشان دادند که این وجوه کمترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند. با این حال، تحلیل کیفی حاکی از این است که حرکات بدن، اشارات اشاره‌ای، ارتباط چشمی و حالات چهره، در لحظات کلیدی تدریس، نقش تعیین‌کننده‌ای در هدایت توجه، تنظیم تعامل و تقویت معنا ایفا کرده‌اند. این نتیجه با دیدگاه نوریس (۲۰۰۴) و بدنارک (۲۰۱۹) هم‌راستا است که حرکات را افزایش و گاه جایگزین کلام می‌داند. در کلاس‌های دوزبانه، این وجوه می‌توانند به جبران محدودیت‌های زبانی و افزایش شفافیت ارتباط کمک کنند.

در پاسخ به پرسش دوم، یافته‌ها نشان دادند که وجه شنیداری نقش غالب و مسلط را در تعاملات کلاس درس کودکان دوزبانه این منطقه ایفا می‌کند. این غلبه، نه‌تنها از نظر کمی (درصد بالای کاربرد)، بلکه از نظر کارکردی نیز در انتقال معنا، مدیریت کلاس، هدایت توجه و ایجاد پیوند عاطفی-شناختی با دانش‌آموزان دوزبانه مشهود است. این نتیجه با پژوهش‌های اخیر در حوزه آموزش چندوجهی، به‌ویژه مطالعه پن و جیانگ (۲۰۲۲) هم‌خوانی دارد که زبان شفاهی را همچنان ستون اصلی ارتباط آموزشی می‌دانند و سهمی در حدود ۶۰ تا ۷۰ درصد برای آن پیشنهاد می‌کنند. با این حال، در برخی جلسات مشاهده شد که میزان استفاده از وجه شنیداری از این بازه فراتر رفته است. تحلیل تفسیری این امر بیانگر این مطلب بود که غلبه بیش‌ازحد گفتار احتمالاً ناشی از الگوی تدریس سنتی و آگاهی محدود معلمان از اصول اقتصاد و تأثیرگذاری ژانگ (۲۰۱۵) بوده است؛ الگویی که در آن گفتار جایگزین سایر وجوه می‌شود، نه اینکه با آن‌ها هم‌افزایی داشته باشد. از سوی دیگر، وجوه دیداری

و حرکتی به صورت وجه مکمل همراه با وجه شنیداری در کلاس درس استفاده شدند. برطبق یافته‌های تحقیق اگرچه معلمان از طیف متنوعی از ابزارهای دیداری (تخته، پاورپوینت، اشیای واقعی، تصاویر و فلش کارت‌ها) استفاده کردند، اما این کاربرد نظام‌مند و متوازن نبوده است. مجموع سهم وجوه دیداری در هر جلسه حدود ۴۰ درصد محاسبه شد که در مقایسه با ظرفیت بالقوه این وجوه برای یادگیری چندحسی، میزان پایینی محسوب می‌شود. برطبق ژانگ (۲۰۱۵) عدم رعایت کاربرد متوازن وجوه مکمل موجب ایجاد حواس‌پرتی و بارشناختی اضافی بر کودکان می‌شود.

آنچه از تحلیل داده‌های این پژوهش به دست آمد حاکی از این است که نمی‌توان یک الگوی ثابت و از پیش تعیین‌شده برای روش استفاده از وجه غالب و وجوه مکمل مبتنی بر گفتمان چندوجهی تعیین کرد؛ بلکه باید چارچوبی انعطاف‌پذیر و زمینه‌محور برای آن در نظر گرفت. چراکه به معلم امکان می‌دهد متناسب با هدف آموزشی، سطح زبانی دانش‌آموزان و محتوای درس، از وجوه مکمل به اشکال مختلف بهره بگیرد. این نتیجه با دیدگاه گارسیا و کلیفن (۲۰۱۰) هم‌سو است که بر پرهیز از نسخه‌های تجویزی در آموزش دوزبانه تأکید دارند. بر اساس داده‌های پژوهش و با تکیه بر دو اصل تأثیرگذاری و اقتصاد ژانگ (۲۰۱۵) می‌توان مؤلفه‌های اصلی یک روش تدریس چندوجهی را چنین تبیین کرد:

آغاز و پایان کلاس عمدتاً بر وجه شنیداری به عنوان وجه غالب استوار است؛ زیرا انتقال دستورالعمل‌ها و جمع‌بندی مفاهیم از طریق گفتار، کم‌هزینه و مؤثر است. در مراحل معرفی محتوا، توضیح نکات زبانی و حل تمرین، وجوه دیداری و حرکتی باید به صورت هدفمند و مکمل به کار گرفته شوند تا هم‌افزایی معنایی ایجاد شود. استفاده هم‌زمان از چند وجه تنها زمانی موجه است که به درک بهتر معنا بینجامد و از بار شناختی اضافی پرهیز شود.

۷. نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، نتایج پژوهش نشان می‌دهند که گفتمان آموزشی کلاس‌های دوزبانه مورد مطالعه، از نظر چندوجهی بودن دارای ظرفیت بالقوه بالایی است، اما این ظرفیت به‌طور کامل بالفعل نشده است. غلبه وجه شنیداری، در کنار کاربرد محدود و ناهماهنگ وجوه دیداری و حرکتی، حاکی از این است که معلمان بیش از آنکه از منطبق چندوجهی پیروی کنند، به الگوهای تدریس سنتی متکی هستند. همچنین، در صورت استفاده آگاهانه از کاربرد وجوه دیداری و حرکتی، می‌توان در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه نقش مؤثرتری ایفا کرد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزش حرفه‌ای معلمان با تمرکز بر گفتمان چندوجهی کلاس درس طراحی شود؛ استفاده هدفمند از زبان مادری به‌عنوان ابزار واسط در پایه‌های ابتدایی مورد توجه قرار گیرد؛ معلمان در طراحی درس، از وجوه دیداری و حرکتی نه به‌عنوان عناصر تزئینی، بلکه به‌عنوان منابع معنایی مکمل بهره بگیرند و چارچوب روش تدریس پیشنهادی این پژوهش به‌صورت راهنمای انعطاف‌پذیر در برنامه‌های تربیت معلم مناطق دوزبانه مورد استفاده قرار گیرد.

با وجود اهمیت مطالعه آموزش کودکان دوزبانه به‌ویژه دوره ابتدایی و هدف پژوهش که تعمیم تحلیلی است، تمرکز بر سایر مناطق مرزی و دوزبانه جهت غنا بخشیدن به آگاهی معلم در روش تدریس به این کودکان می‌تواند بسیار تاثیرگذار باشد. همچنین، با توجه به ماهیت مشاهده‌ای پژوهش و نقش پژوهشگر به‌عنوان مشاهده‌گر نیازمند دسترسی به نرم‌افزارهای تحلیل خودکار ویدئو جهت تسریع در تحلیل داده‌ها است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های گسترده‌تر، رویکردهای ترکیبی و بهره‌گیری از ابزارهای فناورانه انجام شوند تا امکان مقایسه فرهنگی و گفتمانی فراهم گردد و اثربخشی روش تدریس پیشنهادی در مقیاس وسیع‌تری آزمون شود.

منابع فارسی

- اطهری، عظیم، خسروی و مکنانی، زهرا و سهرابی، حیدر. (۱۴۰۴). «بافت واژگانی گفتمان پیامبر(ص) در مکاتیب الرسول بر اساس نظریه تحلیل گفتمان انتقادی نورمن فرکلاف». *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۴(۲)، ۱۰۳-۱۳۲. [doi: 10.22034/jls.2024.141412.1117](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141412.1117)
- رشیدی، ناصر و صالحی، صدیقه (۱۴۰۲). «تحلیل کتاب‌های درسی آموزش نوین زبان فارسی با استفاده از چارچوب گفتمان انتقادی ون‌لیوون (۲۰۰۸)». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۲(۲)، ۱۴۵-۱۷۶. [doi: 10.30479/jtpsol.2024.19885.1659](https://doi.org/10.30479/jtpsol.2024.19885.1659)
- زریانی، مریم و صراحی، محمدمامین (۱۴۰۳). «تحلیل گفتمان متون چندوجهی: بررسی موردی پوستر فیلم کوپال از دیدگاه دستور زبان بصری». *پژوهش‌های میان رشته‌ای هنر*، ۲(۱)، ۱۹-۳۶. [doi: 10.22124/ira.2024.26988.1017](https://doi.org/10.22124/ira.2024.26988.1017)
- محمودآبادی، زهرا. (۱۴۰۴). «آموزش همایندهای انگلیسی به زبان آموزان ایرانی با دو روش معکوس و غیرمعکوس: آیا تفاوتی ایجاد می‌کند؟». *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۴(۴)، ۱۲۸-۱۰۷. [doi: 10.22034/jls.2024.141573.1124](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141573.1124)
- مجدی زاده، زهرا و راودراد، اعظم. (۱۴۰۳). «کاربست روش تحلیل گفتمان انتقادی چندوجهی با تحلیل یکی از پرطرفدارترین صفحات اینستاگرامی کودک‌محور ایرانی». *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۷(۲)، ۱۰۰-۶۳. [doi: 10.22035/jicr.2023.3246.3537](https://doi.org/10.22035/jicr.2023.3246.3537)
- ویسی، وزیر، مال میر، تیمور، بدخشان، ابراهیم و حسین پناهی، فردین. (۱۴۰۴). «بازنمایی کارگزاران اجتماعی و پیوند آن با مؤلفه‌های گفتمانی و ایدئولوژیک در رمان «رازهای سرزمین من»: تحلیلی بر مبنای الگوی ون‌لیوون». *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۴(۱)، ۲۷-۵۷. [doi: 10.22034/jls.2024.141411.1115](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141411.1115)

References

- Ainsworth, S. (2006). *Images that instruct: An investigation into the use of images in educational contexts*. Routledge.
[DOI:10.1016/j.learninstruc.2006.03.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001)

- Alsalihi, A. H. (2023). Posters in Vocabulary Learning. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on the English Language in Iraqi Context*. DOI: [10.24093/awej/elt2.2](https://doi.org/10.24093/awej/elt2.2)
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Athari, A., Khosravi Vamkani, Z., Sohrabi, H. (2025). Lexical Context of the Prophet's (PBUH) Discourse in Makateeb al-Rasul (Based on Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis Theory)). *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 4(2), 103-132 © The Author(s). Publisher: University of Kurdistan. DOI: [10.22034/jls.2024.141412.1117](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141412.1117) [in Persian]
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press. ISBN 9780674411524
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters.
- Bezemer, J., & Hoggan, E. (2012). Articulating the visual: Using multimodal transcription in education. *Visual Communication*, 11(1), 17-33. DOI: [10.1177/1470357211425749](https://doi.org/10.1177/1470357211425749)
- Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning. *Heinemann*. ISBN 978-0-325-00378-8 / 0-325-00378-5 / SKU E00378
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. DOI: [10.3138/cmlr.57.3.402](https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402)
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. *Multilingual Matters*. ISBN: 978-1853594731
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Farsani, D., & Mendes, J. R. (2023). Multimodal classroom discourse: gestures and proxemics in teacher-student interaction. *Educar em Revista*, 39. doi.org/10.1590/1984-0411.75958
- García, O., Alfaro, C., & Freire, J. A. (2023). *Theoretical foundations of dual language bilingual education*. In *The handbook of dual language bilingual education* (pp. 13-32). Routledge.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2023). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. Teachers College Press
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Harvard University Press. DOI: [10.2307/j.ctv1w9m9ds](https://doi.org/10.2307/j.ctv1w9m9ds)
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Javady, A. (2022). Iranian EFL teachers' attitudes towards using multimodal instruction of vocabulary. *Journal of New Advances in English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), DOI: [890-908.10.22034/Jeltal.2022.4.2.1](https://doi.org/890-908.10.22034/Jeltal.2022.4.2.1).
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Vol. 1). London: Routledge
- Jewitt, C. (2013). *Multimodality and digital technologies in the classroom*. In I. Saint-Georges & J. J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: The future of education research* (pp. 141–152). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_8
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *An introduction to multimodal analysis*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London, Routledge
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Kress, G. (2018). Pedagogy as design: a social semiotic approach to learning as communication. *UTE Teaching & Technology* (Universitas Tarraconensis), 23-27. DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2018.2488>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. 3rd Edition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- Kulikov, s. (2023). The Importance of Multimodality in Modern Strategies for Teaching Reading and Writing. *Education & Pedagogy Journal*. Vol. 2023. 3(7), 38-51. DOI: [10.23951/2782-2575-2023-3-38-51](https://doi.org/10.23951/2782-2575-2023-3-38-51)
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical Classroom discourse Analysis. *Critical Approaches to TESOL*, 3 (33), 453-484.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Li, H.; Kang, Y.; Ding, W.; Yang, s. & Liu, Z. (2020). Multimodal Learning for Classroom Activity Detection, IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP), Barcelona, Spain. [DOI: 10.1109/ICASSP40776.2020.9054407](https://doi.org/10.1109/ICASSP40776.2020.9054407)
- Lim, F. V. (2019). Analysing the teachers' use of gestures in the classroom: A systemic functional multimodal discourse analysis approach. *Social Semiotics*, 29(1), 83-111. [DOI: 10.1080/10350330.2017.1419148](https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1419148)
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 101048. [DOI:10.1016/j.linged.2022.101048](https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048)
- Lim, F. V. (2021). Investigating intersemiosis: a systemic functional multimodal discourse analysis of the relationship between language and gesture in classroom discourse. *Visual Communication*, 20(1), 34-58. [DOI: 10.1177/1470357218820695](https://doi.org/10.1177/1470357218820695)
- Mahmoudabadi, Z. (2025). Teaching English Collocations to Iranian Language Learners Using Flipped and Non-Flipped Classes: Does It Make a Difference?. *Linguistic Studies: Theory and Practice*, 4(4), 107-128. [doi: 10.22034/jls.2024.141573.1124](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141573.1124) [in Persian]
- Majdizade, Z. and Ravadrad, A. (2024). Introduction and implementation of the multimodal critical discourse analysis method: The analysis of one of the most popular child-centered Iranian Instagram page. *Journal of Iranian Cultural Research*, 17(2), 63-100. [doi: 10.22035/jicr.2023.3246.3537](https://doi.org/10.22035/jicr.2023.3246.3537) [In Persian]
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. Hodder Arnold.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Méndez, E. H., Cruz, R. R., & Loyo, G. M. (2010). Oral corrective feedback by EFL teachers at Universidad de Quintana. *Springer: Cham*, 207-229. [DOI: 10.1007/978-3-030-75726-7_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_10)
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>

- Norris, S.(2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Method- ological Framework* [M]. London: Routledge.
doi: [10.4324/9780203379493](https://doi.org/10.4324/9780203379493)
- Pan, x. & Jiang, Y. (2022). Multimodal classroom discourse analysis of TCSL teachers based on ELAN. *Curriculum and Teaching Methodology*, 5, 93-102.
doi: <http://dx.doi.org/10.23977/curtm.2022.050616>
- Rashidi, N. and Salehi, S. (2023). A Critical Discourse Analysis of Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi within van Leeuwen's (2008) Framework. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 12(2), 145-176. [In Persian]
doi: [10.30479/jtspol.2024.19885.1659](https://doi.org/10.30479/jtspol.2024.19885.1659)
- Sahragard, R., Khajavi, Y., & Abbasian, R. (2016). Field of study, learning styles, and language learning strategies of university students: are there any relations?. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 255-271.
doi: [10.1080/17501229.2015.1090996](https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090996)
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Allyn & Bacon. ISBN-13 978-0-13-703475-8
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Vaisi, V. , Malmir, T. , Badakhshan, E. and Hosseinpanahi, F. (2025). The Representation of Social Actors and Its Connection to Discursive and Ideological Components in the Novel My Homeland's Secrets: An Analysis Based on van Leeuwen's Framework. *Linguistic Studies: Theory and Practice*, 4(1), 27-57.
doi: [10.22034/jls.2024.141411.1115](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141411.1115) [in Persian]
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203647028>
- Vonen, M. N., Solem, M. S., & Skovholt, K. (2022). Managing student's insufficient answers in oral exams. *Classroom Discourse*, 14(3), 258-280.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2079694>
- Wu, J. (2020). Multimodal discourse analysis based on ELAN: an example of the award-winning videos of the 9th "Foreign Language Teaching Association Cup". National University

Foreign Language Teaching Competition [J]. *Journal of Hubei College of Arts and Sciences*, (12).

<http://dx.doi.org/10.23977/curtm.2022.050616>.

Wan, D., Mazlin Azizan, & Puspallata C Suppiah. (2025). Systematic Literature Review of Multimodal Classroom Discourse Analysis: An SF-MDA Perspective. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 10(5), e003400.

<https://doi.org/10.47405/mjssh.v10i5.3400>

Zaryabi, M., & Sorahi, M. (2024). Discourse Analysis of Multimodal Texts: A case study of Kupal movie poster based on Visual Grammar. *Interdisciplinary Researches of Art*, 2(1), 19-36. [In Persian] [doi: 10.22124/ira.2024.26988.1017](https://doi.org/10.22124/ira.2024.26988.1017)

Zhang, Y. & O'Halloran, K. L. (2013). 'Toward a global knowledge enterprise': university websites as portals to the ongoing marketization of higher education. *Critical Discourse Studies*, 10 (4):468-485. [doi:10.1080/17405904.2013.813777](https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813777)