

Representation of Teacher Talk Comprehensibility Strategies in the Discourse of English Language Teacher Trainees (Article 28): A Teacher Education Study

Ali Hemmati*¹ 

1. **Corresponding author**, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran. a.hemmati@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Classroom Interaction;
Comprehensibility Strategies;
Educational Discourse Analysis;
English Language Teacher
Education; Teacher Interactional
Competence; Teacher Talk.

Background and Objectives: This study aimed to investigate how teacher talk comprehensibility strategies are represented in the discourse of English language teacher candidates enrolled in the Article 28 teacher education program. Given the role of these strategies in facilitating message comprehension, supporting classroom interaction, and providing comprehensible input for language learners, the study focused on how teacher candidates describe and explain such strategies. Within this framework, examining their discursive representations can provide insights into how they understand the pedagogical functions of teacher talk comprehensibility strategies. **Methods:** This qualitative study employed a discourse-analytic perspective to investigate participants' conceptualizations. Nineteen pre-service English language teachers were selected through criterion-based purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews, reflective teaching scenarios, and instructional documents. The collected data were analyzed using thematic analysis to identify recurring patterns in participants' discourse on teacher talk strategies. **Findings:** The analysis yielded five major themes: classroom interaction management, facilitating learning through interaction, interactive feedback, creating a positive interactive environment, and the use of interactive activities. The findings revealed that the participants did not view teacher talk comprehensibility strategies merely as linguistic simplification techniques; rather, they associated them with managing learner participation, providing feedback, supporting learner comprehension, and designing interactive classroom activities. **Conclusion:** The findings suggest that teacher candidates conceptualize teacher talk comprehensibility strategies as a set of linguistic and interactional practices that facilitate learners' understanding, participation, and language learning. These results highlight the importance of incorporating more explicit and systematic instruction on such strategies into teacher education programs.

Cite this Article: Hemmati, A. (2026). Representation of Teacher Talk Comprehensibility Strategies in the Discourse of English Language Teacher Trainees (Article 28): A Teacher Education Study. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

Teaching English as a foreign language (EFL) increasingly emphasizes classroom interaction and teacher talk as central to learning. Teacher talk does not simply transmit knowledge; it organizes participation, supports meaning-making, provides feedback, and shapes learners' opportunities for interaction (Seedhouse, 2023; Walsh, 2021). This is particularly important in teacher education, where pre-service teachers develop professional knowledge through theory, practice, and reflection (Borg, 2023; Johnson & Golombek, 2020).

This study examines teacher-talk comprehensibility strategies, including simplification, repetition, reformulation, contextualized examples, speech-rate adjustment, and purposeful first-language use. These strategies are considered not only linguistic techniques but also instructional and interactional resources that support learner participation. The study is informed by the Interaction Hypothesis, emphasizing negotiation of meaning through interaction (Loewen & Sato, 2018); Sociocultural Theory, viewing teacher language as mediation for learning (Lantolf & Poehner, 2014); and teacher cognition research, which connects teaching decisions with beliefs, knowledge, and experience (Borg, 2023).

Although teacher talk, classroom interaction, and teacher cognition have been widely researched, they have often been examined separately. Less is known about how pre-service English teachers represent comprehensibility strategies and what these representations reveal about developing professional knowledge.

Research Questions:

1. How do pre-service English teachers represent teacher-talk comprehensibility strategies?
2. What discursive patterns characterize these representations?
3. What do these patterns reveal about the development of professional knowledge in teacher education?

Literature Review

Research on classroom discourse demonstrates that teacher talk serves instructional, managerial, interactional, and relational functions (Walsh, 2021; Riordan, 2024). Recent studies argue that teacher language should be understood as both a cognitive and social practice because it shapes learners' understanding and participation opportunities (Xie & Tu, 2023; Muluneh et al., 2026).

Interaction-oriented research emphasizes that second-language learning develops through meaningful interaction, negotiation of meaning, and learner engagement (Loewen & Sato, 2018; Sato, 2026). From this perspective, comprehensible teacher talk involves more than simplifying language; it includes strategies such as repetition, reformulation, questioning, contextualization, and feedback that facilitate participation (Lo & Reddington, 2024; Long & Xu, 2023).

Sociocultural Theory further highlights teacher language as a mediational resource that supports learners' participation and development (Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf et al., 2015). In addition, teacher cognition research shows that teachers' instructional practices are shaped by beliefs, experiences, and reflection (Borg, 2023). Studies on reflective practice demonstrate that teachers' descriptions of their practices can reveal developing professional identities and pedagogical knowledge (Ahmed & Leider, 2024; Farrell,

2025). However, limited attention has been given to how pre-service teachers themselves conceptualize comprehensibility strategies.

Methodology

This qualitative study combined discourse analysis and thematic analysis to examine how pre-service English teachers in an Article 28 teacher education program represented teacher-talk comprehensibility strategies. The study focused on participants' interpretations rather than observed classroom practices.

Criterion-based purposive sampling recruited 19 participants (10 women and 9 men) who had completed at least one practicum or simulated teaching experience. Data were collected through semi-structured interviews, reflective teaching scenarios, and educational documents, including lesson plans, reflective notes, and practicum reports. Interviews explored participants' views of simplification, repetition, reformulation, contextualization, speech-rate adjustment, and first-language use.

Data analysis involved iterative coding. Initial coding generated 87 codes, which were refined into 12 subthemes and five overarching themes. Thematic analysis identified patterns across participants' accounts, while discourse analysis examined how participants constructed the functions of teacher talk. Trustworthiness was supported through triangulation, independent recoding of approximately 30% of the data, and documentation of analytical decisions (Creswell & Poth, 2023; Saldaña, 2021).

Findings

Five interconnected themes emerged: classroom interaction management, facilitating learning through interaction, interactive feedback, creating a positive interactional climate, and interactive activities.

Participants represented teacher talk as a resource for managing participation, encouraging less active learners, regulating interaction, and adapting classroom activities. They viewed questioning, learner-response expansion, and contextualized explanations as ways to promote engagement and language production.

Reformulation and recasting were frequently described as feedback strategies that addressed learner errors while maintaining interaction. Participants also emphasized reducing anxiety, encouraging confidence, and creating supportive conditions for participation. Group work, discussions, and interactive tasks were viewed as opportunities for meaningful language use. Overall, comprehensibility strategies were represented as instructional, interactional, and affective resources rather than merely simplified language.

Discussion

The findings indicate that pre-service teachers understand teacher talk as a multidimensional professional resource rather than simply a means of delivering linguistic information. Their representations connect comprehensibility strategies with participation, learning, feedback, emotional support, and classroom activity design, supporting broader views of teacher talk as pedagogical and social practice (Walsh, 2021; Seedhouse, 2023).

Participants' focus on participation suggests an emerging awareness of teachers' roles in organizing classroom interaction. However, their explanations emphasized practical functions of strategies more than detailed discourse structures, which may reflect the developmental nature of professional knowledge among pre-service teachers.

The emphasis on reformulation and recasting indicates that participants valued feedback practices that preserve communication. Nevertheless, their limited discussion of alternative feedback approaches suggests that their understanding of interactional practices is still developing. Teacher cognition research emphasizes that professional knowledge develops through the interaction of beliefs, experience, and reflection (Borg, 2023; Johnson & Golombek, 2020).

The affective dimension of teacher talk was also prominent. Participants recognized that comprehensibility involves not only helping learners understand language but also creating supportive environments that encourage participation. This aligns with research emphasizing teacher-student relationships and engagement in language learning (Mendizábal, 2024; Yao & Shao, 2024).

Conclusion

This study shows that pre-service English teachers conceptualize teacher-talk comprehensibility strategies through a multidimensional framework involving interaction management, learning support, feedback, emotional support, and interactive activities. Comprehensibility is understood not simply as making language easier but as creating opportunities for participation, meaning-making, and engagement.

The findings highlight the importance of explicitly addressing teacher talk in teacher education. Combining reflection, classroom discourse analysis, and theoretical knowledge may help pre-service teachers move beyond viewing comprehensibility strategies as isolated techniques and develop a more flexible understanding of teacher talk as a resource for scaffolding learning and supporting classroom interaction.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

This study was conducted in accordance with the ethical standards and institutional requirements of Farhangian University. Because the study involved non-interventional classroom research, formal ethics approval was not required under the applicable institutional procedures. The study obtained verbal informed consent from all participants before data transcription and analysis. The study maintained participant confidentiality and anonymity throughout, and all identifying information was removed from the research data.

The author avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Data Availability Statement

Not applicable

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Acknowledgements

The author thanks all English language teacher trainees at Farhangian University, Kermanshah, for their valuable participation in this study.

بازنمایی راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت آموزان دبیری زبان

انگلیسی (ماده ۲۸): مطالعه‌ای در چارچوب تربیت معلم

علی همتی*

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. a.hemmati@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: این پژوهش با هدف بررسی نحوه بازنمایی راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت آموزان دبیری زبان انگلیسی (ماده ۲۸) انجام شد. با توجه به نقش این راهبردها در تسهیل درک پیام، حمایت از تعاملات کلاسی و فراهم سازی ورودی قابل فهم برای زبان آموزان، پژوهش حاضر بر چگونگی توصیف و تبیین این راهبردها از سوی مهارت آموزان تمرکز دارد. در این چارچوب، تحلیل بازنمایی های گفتمانی مهارت آموزان می تواند تصویری از درک آنان نسبت به کارکردهای آموزشی راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم ارائه دهد. روش ها: این مطالعه با رویکرد کیفی و با بهره گیری از تحلیل گفتمان انجام شد. مشارکت کنندگان پژوهش ۱۹ مهارت آموز دبیری زبان انگلیسی بودند که به روش نمونه گیری هدفمند ملاک محور انتخاب شدند. داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته، سناریوهای بازتابی تدریس و اسناد آموزشی گردآوری شد و با استفاده از تحلیل مضمون تحلیل گردید. یافته ها: نتایج پژوهش به شناسایی پنج مضمون اصلی شامل مدیریت تعامل در کلاس، تسهیل یادگیری از طریق تعامل، بازخورد تعاملی، ایجاد فضای تعاملی مثبت و استفاده از فعالیت های تعاملی انجامید. یافته ها نشان داد که مهارت آموزان راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم را صرفاً به ساده سازی زبانی محدود نمی کنند، بلکه آن ها را با مدیریت مشارکت، ارائه بازخورد، حمایت از درک زبان آموزان و طراحی فعالیت های تعاملی پیوند می دهند. نتیجه گیری: نتایج نشان داد که مهارت آموزان راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم را مجموعه ای از کنش های زبانی و تعاملی برای تسهیل فهم، مشارکت و یادگیری زبان آموزان تلقی می کنند. این یافته ها می تواند به توسعه برنامه های تربیت معلم از طریق توجه بیشتر به آموزش آگاهانه و نظام مند این راهبردها کمک کند.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه های کلیدی:

تحلیل گفتمان آموزشی؛
تربیت معلم زبان انگلیسی؛
تعامل کلاسی؛ راهبردهای
قابل فهم سازی گفتار؛
معلم؛ مطالعه کیفی

استناد به این مقاله: همتی، علی. (۱۴۰۵). بازنمایی راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت آموزان دبیری زبان انگلیسی (ماده ۲۸):

مطالعه ای در چارچوب تربیت معلم. نظریه و عمل در تربیت معلمان، X(X)، -.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در نظام‌های تربیت معلم، تحت تأثیر تحولات نظری و رویکردهای جدید آموزشی قرار گرفته است. در این میان، توجه به تعاملات کلاسی و به‌ویژه نقش گفتار معلم به‌عنوان یکی از عناصر تعیین‌کننده در فرایند یاددهی-یادگیری، به‌طور چشمگیری افزایش یافته است. در پژوهش‌های معاصر، گفتار معلم صرفاً به‌عنوان ابزار انتقال محتوا تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان بخشی از سازوکار سازمان‌دهی تعامل کلاسی و ایجاد فرصت‌های یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (Seedhouse, 2023; Walsh, 2021). در همین راستا، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که کیفیت و نحوه سازمان‌دهی گفتار معلم می‌تواند به‌طور مستقیم بر میزان مشارکت زبان‌آموزان و شکل‌گیری تعاملات معنادار اثرگذار باشد (Ahmed & Leider, 2024; Yao & Shao, 2024). همچنین تحلیل‌های اخیر بر این نکته تأکید دارند که بررسی دقیق الگوهای گفتاری معلمان، امکان فهم عمیق‌تری از چگونگی شکل‌گیری تعامل در کلاس زبان را فراهم می‌سازد (Detwiler, 2024; Riordan, 2024).

در بستر برنامه‌های تربیت معلم، به‌ویژه در دوره‌های کارورزی و مهارت‌آموزی، گفتار معلم یکی از شاخص‌های مهم رشد شایستگی حرفه‌ای محسوب می‌شود (Seedhouse, 2023; Walsh, 2021). در این مرحله، مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی در موقعیتی گذار قرار دارند که طی آن، هویت حرفه‌ای آنان از نقش «یادگیرنده» به «معلم» در حال شکل‌گیری است. در چنین شرایطی، نحوه استفاده از زبان در کلاس نه تنها بازتاب توانایی زبانی آنان است، بلکه نشان‌دهنده نوع نگاه آنان به فرآیند تدریس و یادگیری نیز محسوب می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تحلیل تجربه‌های زبانی معلمان در حال تربیت می‌تواند درک عمیق‌تری از فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و تحول دانش تدریس ارائه دهد (Ahmed & Leider, 2024; Detwiler, 2024). علاوه بر این، مطالعات حوزه تربیت معلم بر اهمیت بررسی تعاملات کلاسی در توسعه هویت حرفه‌ای و یادگیری معلمان تأکید کرده‌اند (Farrell & Baecher, 2024; Johnson & Golombek, 2020). در همین راستا، نقش بازاندیشی حرفه‌ای به‌عنوان عاملی کلیدی در ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری آموزشی و شکل‌گیری هویت معلمی مورد توجه قرار گرفته است (Farrell, 2025). همچنین تأکید شده است که رشد شایستگی حرفه‌ای معلمان نیازمند توجه هم‌زمان به ابعاد دانشی، نگرشی و تعاملی در بستر واقعی کلاس درس است (ادیب‌منش، ۱۴۰۳).

در این چارچوب، مفهوم قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم به مجموعه‌ای از راهبردهای زبانی اشاره دارد که هدف آن‌ها تنظیم ورودی آموزشی متناسب با سطح زبان‌آموزان است. این راهبردها شامل ساده‌سازی، تکرار، بازگویی، استفاده از مثال‌های زمینه‌مند، تنظیم سرعت گفتار و در برخی موارد بهره‌گیری هدفمند از زبان اول هستند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این راهبردها نقش مهمی در تسهیل درک زبان‌آموزان و بهبود فرآیند یادگیری دارند، به‌ویژه در مراحل ابتدایی یادگیری که نیاز به ورودی قابل‌فهم بیشتر است (Ellis & Shintani, 2023; Loewen & Sato, 2018). همچنین یافته‌های جدید نشان می‌دهند که تنظیم آگاهانه گفتار معلم می‌تواند کیفیت ورودی تعاملی را ارتقا دهد و پردازش معنا و ساختار زبانی را برای زبان‌آموزان تسهیل کند (Shi, 2024; Lo & Reddington, 2024). در کنار این موارد، توانایی معلم در مدیریت تعامل و تنظیم گفتار آموزشی به‌عنوان بخشی از «شایستگی تعاملی معلم» شناخته می‌شود که نقش مهمی در ایجاد فرصت‌های یادگیری دارد (Ahmed & Leider, 2024; Sert, 2024).

اهمیت این موضوع در چارچوب فرضیه تعامل نیز قابل توضیح است. بر اساس این دیدگاه، یادگیری زبان زمانی به شکل مؤثر رخ می‌دهد که زبان‌آموزان در تعاملات معنادار مشارکت داشته باشند و از طریق فرایند مذاکره معنا به درک عمیق‌تری برسند. در این میان، گفتار معلم نقش محوری در هدایت این تعاملات و شکل‌دهی فرصت‌های یادگیری ایفا می‌کند و می‌تواند ورودی زبانی را هم قابل‌فهم‌تر و هم تعاملی‌تر سازد (Loewen & Sato, 2018). پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که افزایش مشارکت فعال زبان‌آموزان و درگیری شناختی، کیفیت یادگیری را به‌طور قابل توجهی

بهبود می‌بخشد (Sato, 2026; Sato & Ballinger, 2024). همچنین نحوه سازمان‌دهی تعامل توسط معلم می‌تواند به شکل‌گیری الگوهای متفاوت مشارکت در کلاس منجر شود (Munir, 2025; Tegler et al., 2024). در کنار این رویکرد، نظریه اجتماعی- فرهنگی بر این نکته تأکید دارد که یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی و از طریق میانجی‌گری ابزارهای فرهنگی، به‌ویژه زبان، شکل می‌گیرد. در این چارچوب، گفتار معلم نقش میانجی‌گر شناختی دارد و می‌تواند یادگیرندگان را در مسیر رشد زبانی در چارچوب «منطقه مجاور رشد» هدایت کند (Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf et al., 2015). همچنین تعاملات کلاسی به‌عنوان بستری برای شکل‌گیری فرایندهای اجتماعی‌شدن زبانی و توسعه توانش ارتباطی در نظر گرفته می‌شود (Yao & Shao, 2024). از منظر شناخت معلم نیز، رفتارهای آموزشی معلمان بازتابی از باورها، دانش حرفه‌ای و تجربه‌های پیشین آنان است (Borg, 2023). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بررسی گفتار معلمان و مهارت‌آموزان می‌تواند ارتباط میان باورهای آموزشی و عملکرد واقعی آنان در کلاس را روشن‌تر سازد (Ahmed & Leider, 2024; Detwiler, 2024). همچنین فرایندهای بازاندیشی حرفه‌ای به‌عنوان یکی از عوامل مهم در پیوند میان تجربه تدریس و تحول دانش حرفه‌ای معلمان شناخته می‌شوند (Farrell & Baecher, 2024; رامودی و همکاران، ۱۴۰۴).

اگرچه فرضیه تعامل، نظریه اجتماعی- فرهنگی و رویکرد شناخت معلم از سنت‌های نظری متفاوتی نشأت گرفته‌اند، در پژوهش حاضر به‌صورت مکمل به کار گرفته شده‌اند. فرضیه تعامل بر نقش راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در ایجاد فرصت‌های مذاکره معنا و مشارکت زبان‌آموزان تمرکز دارد (Loewen & Sato, 2018; Sato, 2026). نظریه اجتماعی- فرهنگی این راهبردها را به‌عنوان ابزارهای میانجی‌گر یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی تبیین می‌کند (Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf et al., 2015) و رویکرد شناخت معلم امکان بررسی درک، باورها و استدلال‌های حرفه‌ای مهارت‌آموزان درباره به‌کارگیری این راهبردها را فراهم می‌آورد (Borg, 2023). از این منظر، راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم نقطه اتصال این سه دیدگاه محسوب می‌شوند؛ زیرا هم در شکل‌دهی تعاملات یادگیری نقش دارند، هم فرایند میانجی‌گری آموزشی را تسهیل می‌کنند و هم در بازنمایی‌های گفتمانی مهارت‌آموزان، به‌عنوان سازوکارهایی برای تسهیل فهم و تعامل در کلاس زبان توصیف می‌شوند.

در سال‌های اخیر، تحلیل گفتمان آموزشی به‌عنوان یکی از رویکردهای مهم در مطالعه تعاملات کلاسی مطرح شده است. این رویکرد زبان را نه صرفاً ابزار انتقال معنا، بلکه کنشی اجتماعی در نظر می‌گیرد که در بستر تعامل، معنا را تولید و بازتولید می‌کند. بر این اساس، تحلیل گفتمان مهارت‌آموزان امکان بررسی لایه‌های عمیق‌تری از باورها، دانش حرفه‌ای و الگوهای شناختی آنان را فراهم می‌سازد (Seedhouse, 2023; Sert & Kunitz, 2026). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تحلیل ساختار تعامل کلاسی می‌تواند درک بهتری از کیفیت فرصت‌های یادگیری ارائه دهد (Riordan, 2024; Sert & Kunitz, 2026). در ادبیات توسعه حرفه‌ای معلمان نیز تأکید شده است که واکنش معلمان به برنامه‌های حرفه‌ای و نحوه بازنمایی آن در عمل می‌تواند طیفی از کنش حرفه‌ای تا مقاومت را شامل شود (کهن‌دل، ۱۴۰۴).

بر این اساس، پژوهش حاضر با این فرض که بازنمایی راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت‌آموزان می‌تواند درک آنان از نقش این راهبردها در تعاملات کلاسی و یادگیری زبان را آشکار سازد، درصدد بررسی نحوه بازنمایی این راهبردها در گفتمان مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی و پاسخ‌گویی به خلأ شناسایی‌شده در ادبیات پژوهش است. در این چارچوب، سه دیدگاه فرضیه تعامل، نظریه اجتماعی- فرهنگی و شناخت معلم به‌صورت مکمل برای تفسیر داده‌ها به کار گرفته می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم به‌عنوان پیونددهنده تعامل، یادگیری و بازنمایی‌های گفتمانی مهارت‌آموزان از نقش گفتار معلم در نظر گرفته می‌شوند. از این‌رو، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر مطرح می‌شوند:

۱. مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی چگونه راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم را در گفتمان خود بازنمایی می‌کنند؟

۲. چه الگوهای گفتمانی در توصیف این راهبردها در گفتار مهارت‌آموزان قابل‌شناسایی است؟

۳. بازنمایی این راهبردها چه تصویری از شکل‌گیری دانش حرفه‌ای آنان در چارچوب تربیت معلم ارائه می‌دهد؟

پیشینه پژوهش

مبانی نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر این ایده استوار است که گفتار معلم^۱ در کلاس زبان انگلیسی صرفاً ابزار انتقال محتوا نیست، بلکه کنشی تعاملی و چندبعدی است که نقش محوری در سازمان‌دهی تعاملات کلاسی و ایجاد فرصت‌های یادگیری دارد (Sert, 2024; Muluneh et al., 2026). در ادبیات معاصر آموزش زبان دوم، گفتار معلم به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی محیط یادگیری در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند الگوهای مشارکت، پردازش زبانی و ساخت تعامل را شکل دهد (Walsh, 2021). در همین راستا، ساختارهای گفتمانی و نحوه مدیریت تعامل توسط معلم نقش مهمی در کیفیت یادگیری زبان دارد (Lo & Reddington, 2024; Shi, 2024). در حوزه تربیت معلم نیز تأکید شده است که توسعه حرفه‌ای معلمان فرایندی چندبعدی است که در تعامل میان تجربه‌های عملی، بازانديشي حرفه‌ای و بافت‌های سازمانی شکل می‌گیرد (کهندل، ۱۴۰۴).

یکی از چارچوب‌های بنیادی در تبیین نقش گفتار معلم، نظریه ورودی قابل‌فهم^۲ است. بر اساس این دیدگاه، یادگیری زمانی تسهیل می‌شود که زبان‌آموز در معرض ورودی زبانی اندکی فراتر از سطح فعلی خود قرار گیرد (Muluneh et al., 2026; Xie & Tu, 2023). مطالعات جدید نشان می‌دهد که نحوه ارائه و تعدیل این ورودی به شدت به تصمیم‌های تعاملی معلم وابسته است (Ahmed & Leider, 2024; Sato & Ballinger, 2024). از منظر یادگیری حرفه‌ای معلمان نیز فرایند تأمل و بازانديشي در تجربه‌های آموزشی نقش مهمی در پیوند میان نظریه و عمل ایفا می‌کند و می‌تواند به توسعه فهم حرفه‌ای معلمان کمک کند (رامرودی و همکاران، ۱۴۰۴).

در امتداد این دیدگاه، مفهوم گفتار معلم به مجموعه کنش‌های زبانی معلم در راستای ارائه محتوا، هدایت فعالیت‌ها و مدیریت تعاملات کلاسی اشاره دارد، که می‌تواند ساختار تعامل و فرصت‌های مشارکت را شکل می‌دهد (Hall, 2019; Seedhouse, 2023). در این زمینه، رویکرد تحلیل مکالمه ابزار دقیقی برای تحلیل جزئی‌نگرانه این تعاملات فراهم می‌کند و امکان بررسی لحظه‌به‌لحظه سازمان تعامل را فراهم می‌سازد (Sert & Kunitz, 2026). از منظر فرضیه تعامل^۳، یادگیری زبان در بستر تعاملات معنادار و از طریق مذاکره معنا تسهیل می‌شود (Long & Sato, 2026; Xu, 2023). مطالعات جدید نیز نشان داده‌اند که تعاملات کلاسی زمانی بیشترین اثر را دارند که معلم به‌طور فعال ساختار تعامل را مدیریت کند (Philp & Duchesne, 2025; Sato, 2026).

در کنار این رویکرد، نظریه اجتماعی-فرهنگی بر نقش تعامل اجتماعی در یادگیری تأکید دارد (Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf et al., 2015). و نقش میانجی‌گری گفتار معلم را در ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی برجسته کرده‌اند (Detwiler, 2024). در حالی که فرضیه تعامل بر فرایندهای زبانی و مذاکره معنا در خلال تعامل تمرکز دارد (Long & Xu, 2023; Sato, 2026)، نظریه اجتماعی-فرهنگی این تعاملات را به‌عنوان بستری برای میانجی‌گری، حمایت و ساخت مشترک دانش تبیین می‌کند (Lantolf et al., 2015; Lantolf & Poehner, 2014).

¹. teacher talk

². comprehensible input theory

³. interaction hypothesis

(Poehner, 2014). از این رو، هر دو رویکرد، اگر چه از منظر های نظری متفاوت، نقش محوری گفتار معلم را در شکل دهی فرصت های یادگیری و مشارکت زبان آموزان مورد تأکید قرار می دهند (Detwiler, 2024; Philp & Duchesne, 2025).

در حوزه شناخت معلم نیز تأکید می شود که رفتار معلمان بازتابی از باورها و تجربه های آنان است (Borg, 2023). در این زمینه، رویکردهای بازاندیشی حرفه ای نقش مهمی در توسعه هویت معلمی دارند و نشان می دهند که تحلیل تجربه های آموزشی می تواند به رشد حرفه ای معلمان کمک کند (Farrell, 2025). از این منظر، تصمیم های تعاملی معلم و شیوه استفاده او از گفتار در کلاس نه تنها در پرتو فرایندهای تعاملی و اجتماعی قابل تبیین است، بلکه متأثر از شناخت ها، باورها و تجربه های حرفه ای او نیز هست (Borg, 2023; Farrell, 2025). بدین ترتیب، شناخت معلم را می توان حلقه اتصال میان عملکرد تعاملی معلم در کلاس و فرایندهای یادگیری زبان دانست (Borg, 2023). در سال های اخیر، تحلیل گفتمان آموزشی و به ویژه تحلیل مکالمه به عنوان روش های کلیدی در مطالعه تعاملات کلاسی مطرح شده اند (Riordan, 2024). این رویکردها امکان بررسی دقیق ساختار تعامل و نقش گفتار معلم در شکل دهی فرصت های یادگیری را فراهم می کنند (Sert & Kunitz, 2026).

در مجموع، چارچوب نظری این پژوهش بر تلفیق سه رویکرد فرضیه تعامل، نظریه اجتماعی فرهنگی و شناخت معلم استوار است. در این چارچوب، فرضیه تعامل به تبیین نقش راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم در ایجاد فرصت های مذاکره معنا و مشارکت زبان آموزان کمک می کند (Long & Xu, 2023; Sato, 2026). نظریه اجتماعی فرهنگی کارکرد میانجی گرانه این راهبردها را در حمایت از یادگیری و تعامل توضیح می دهد (Lantolf & Poehner, 2014; Detwiler, 2024) و رویکرد شناخت معلم امکان تفسیر باورها و استدلال های حرفه ای مهارت آموزان درباره به کارگیری این راهبردها را فراهم می آورد (Borg, 2023; Farrell, 2025). بدین ترتیب، این چارچوب تلفیقی مبنای تحلیل بازنمایی راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت آموزان قرار گرفت. این چارچوب تلفیقی، مبنایی منسجم برای تحلیل بازنمایی راهبردهای قابل فهم سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت آموزان فراهم می کند.

مرور مطالعات گذشته

در سال های اخیر، پژوهش های حوزه گفتار معلم در آموزش زبان انگلیسی از رویکردهای صرفاً توصیفی به سمت تحلیل های تعاملی، گفتمانی و چندلایه حرکت کرده اند. در این تحول، گفتار معلم دیگر صرفاً به عنوان وسیله انتقال محتوا در نظر گرفته نمی شود، بلکه به عنوان بخشی از نظام تولید معنا، سازمان دهی تعامل کلاسی و شکل دهی فرصت های یادگیری تلقی می شود (Seedhouse, 2023; Walsh, 2021). با این حال، علی رغم این تحول نظری، همچنان نوعی ناهمگونی در سطح تحلیل ها و تمرکز پژوهش ها بر جنبه های متفاوت تعامل کلاسی مشاهده می شود.

در سطح تحلیل ساختاری، یک جریان پژوهشی غالب با رویکردهای داده محور و محاسباتی (Dale et al., 2022; Xie & Tu, 2023) امکان تحلیل گسترده داده های آموزشی را فراهم کرده است؛ با این حال، غلبه نگاه قابل کمی سازی موجب شده است لایه های تفسیری، زمینه ای و تصمیم گیری لحظه ای معلم کمتر در کانون توجه قرار گیرد. در امتداد این جریان، تحلیل های نقش گرایانه و تعامل محور (Xie & Tu, 2023; Long & Xu, 2023) نشان می دهند که گفتار معلم در سازمان دهی تعامل نقش دارد، اما این مطالعات عمدتاً در سطح کلان باقی مانده و از ورود به ریزفرایندهای تولید معنا در لحظه تعامل بازمانده اند. همچنین تمرکزهای تک راهبردی بر کنش های گفتاری خاص مانند بازفرمول بندی (Long & Xu, 2023; Shi, 2024) اگرچه جنبه های مهمی از تعامل را روشن کرده اند، اما تصویری تکه تکه از نظام پیچیده کنش های گفتاری معلم ارائه می دهند.

در رویکردهای تعاملی‌تر، یک گرایش نظری مبتنی بر پیچیدگی و پویایی تعامل (Shi, 2024; Yao & Shao, 2024) یادگیری را فرایندی توزیع شده معرفی می‌کند که در آن گفتار معلم تنها یکی از اجزای شبکه معنایی کلاس است؛ با این حال، ابهام مفهومی این رویکرد موجب فاصله میان نظریه و کاربرد تجربی شده است. در حوزه بازخورد، یافته‌ها نشان می‌دهند که نحوه ارائه بازخورد بر ادراک زبان‌آموز اثرگذار است (Lo & Reddington, 2024; Sato, 2026)، اما تمرکز محدود بر یک کنش خاص موجب شده است پیوند آن با ساختار کلان تعامل تضعیف شود. به‌طور مشابه، مطالعات مبتنی بر رویدادهای خاص مانند پرسش‌های غیرمنتظره (Philp & Sert & Kunitz, 2026; Yao & Shao, 2024) و پیوند تعامل با هویت زبانی (Duchesne, 2025; Tegler et al., 2024) اگرچه بینش‌های ارزشمندی ارائه کرده‌اند، اما همچنان از تبیین فرآیندهای تصمیم‌گیری گفتامی معلم در لحظه تعامل فاصله دارند.

در حوزه سازمان تعامل و قدرت، مطالعات نشان می‌دهند که گفتار معلم همزمان نقش تنظیم‌کننده اقتدار و مشارکت را ایفا می‌کند (Ariska et al., 2024; Darong, 2024)، اما تمرکز غالب بر سطح زبانی موجب شده است ابعاد شناختی و بازتابی تصمیم‌گیری معلم کمتر دیده شود. همچنین چارچوب‌های ساختاری مانند الگوی آغاز-پاسخ-بازخورد (Ariska et al., 2024; Muluneh et al., 2026) اگرچه در توصیف الگوهای کلاس مفید بوده‌اند، اما به دلیل ماهیت ساختارمحور خود، پویایی گفتامی و نقش بازنمایی ذهنی معلم را در حاشیه قرار داده‌اند. در حوزه عاطفی و روابط آموزشی، بدنه‌ای از پژوهش‌ها بر نقش پیوند عاطفی در کیفیت تعامل تأکید دارد (Ahmed & Leider, 2024; Mendizábal, 2024)، اما این یافته‌ها عمدتاً در سطح رابطه‌ای باقی مانده و ارتباط نظام‌مند آن با تولید گفتار آموزشی کمتر روشن شده است. در امتداد این خط، مطالعات مربوط به باورها و بازاندیشی حرفه‌ای (Ahmed & Leider, 2024; Farrell & Baecher, 2024; کهندل، ۱۴۰۴) نشان داده‌اند که گفتار کلاسی بازتابی از نظام باورهای معلم است، اما چگونگی تبدیل این باورها به بازنمایی‌های گفتامی در تعامل واقعی کلاس همچنان کمتر تبیین شده است.

در سطح تربیت معلم، تمرکز پژوهش‌ها بر پیوند تجربه و هویت حرفه‌ای نشان می‌دهد که رشد معلمی فرایندی تدریجی و بازاندیشانه است (Farrell & Baecher, 2024; کهندل، ۱۴۰۴)، با این حال این شواهد عمدتاً در سطح کلان باقی مانده و کمتر به داده‌های گفتامی مهارت‌آموزان پرداخته شده است. همچنین یافته‌های مربوط به اقتدار معلم (Ariska et al., 2024; Munir, 2025) نشان می‌دهد که تعامل در کلاس در بافت‌های مختلف به‌صورت متفاوت سازمان‌دهی می‌شود، اما همچنان نیاز به بررسی در زمینه‌های متنوع‌تر تربیت معلم وجود دارد. در سطح یادگیری، مطالعات نشان می‌دهند که تعامل هدایت‌شده معلم موجب افزایش درگیری شناختی می‌شود (Sato, 2026; Sato & Ballinger, 2024)، اما این پژوهش‌ها عمدتاً بر پیامدها تمرکز دارند و فرآیندهای گفتامی تصمیم‌گیری معلم در سطح خرد کمتر تحلیل شده است. همچنین تحلیل‌های مکالمه-محور (Loewen & Kunitz, 2026; Sato, 2018; Sert & Muluneh et al., 2026; Shi, 2024) و ساختارهای تعاملی (Muluneh et al., 2026; Shi, 2024) اگرچه نقش مهمی در توضیح فرصت‌های یادگیری دارند، اما همچنان پیوند میان ساختار تعامل و بازنمایی ذهنی معلمان را به‌صورت مستقیم تبیین نکرده‌اند.

در مطالعات داخلی نیز، تأکید بر شایستگی‌های چندبعدی معلمی (ادیب‌منش، ۱۴۰۳؛ رامودی و همکاران، ۱۴۰۴) بیشتر در سطح کلان باقی مانده و تحلیل گفتامی تعامل کلاسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین تحلیل‌های گفتامی انتقادی (Ahmed & Leider, 2024; کهندل، ۱۴۰۴) به طیف کنش حرفه‌ای تا مقاومت اشاره کرده‌اند، اما بازنمایی زبانی این فرایند در گفتار مهارت‌آموزان کمتر بررسی شده است. مرورهای نظام‌مند نیز (Sert & Kunitz, 2026؛ رامودی و همکاران، ۱۴۰۴) اهمیت تأمل حرفه‌ای را برجسته کرده‌اند، اما به دلیل ماهیت خود، شواهد مستقیم از تعامل واقعی کلاس ارائه نمی‌دهند.

در مجموع، الگوی غالب در ادبیات نشان می‌دهد که سه مسیر پژوهشی نسبتاً متمایز شکل گرفته است: تحلیل ساختار تعامل، مطالعات شناختی-هویت‌محور معلم، و تحلیل یادگیری در تعامل. با این حال، این مسیرها کمتر در یک چارچوب تلفیقی مورد گفت‌وگو قرار گرفته‌اند و بیشتر به صورت موازی توسعه یافته‌اند. در نتیجه، شکاف اصلی نه صرفاً در توصیف گفتار معلم، بلکه در محدود بودن دانش موجود درباره چگونگی بازنمایی گفتمانی راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در میان مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی قابل مشاهده است. بر این اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان و تحلیل مضمون، به بررسی نحوه بازنمایی این راهبردها در گفتمان مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی می‌پردازد.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل گفتمان و تحلیل مضمون انجام شد. هدف اصلی این مطالعه بررسی نحوه بازنمایی راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی (ماده ۲۸) در چارچوب برنامه تربیت معلم بود. در سال‌های اخیر، تحلیل گفتمان در مطالعات آموزش زبان به‌عنوان رویکردی مهم برای بررسی چگونگی شکل‌گیری معنا، بازنمایی تجربه‌های آموزشی و توسعه دانش حرفه‌ای معلمان مورد توجه قرار گرفته است، زیرا این رویکرد امکان تحلیل دقیق تعاملات زبانی و شیوه‌های معناپردازی در بافت‌های آموزشی را فراهم می‌کند (Johnson & Golombek, 2020).

در این مطالعه تمرکز اصلی نه صرفاً بر کاربرد عملی راهبردهای گفتار معلم در کلاس درس، بلکه بر نحوه توصیف، تفسیر و بازنمایی این راهبردها در گفتمان بازتابی مهارت‌آموزان قرار داشت. به عبارت دیگر، پژوهش تلاش کرد نشان دهد مهارت‌آموزان چگونه درباره راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم سخن می‌گویند، چه کارکردهایی برای این راهبردها قائل می‌شوند و این بازنمایی‌ها چه تصویری از نحوه فهم و تبیین نقش راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در تعاملات آموزشی ارائه می‌دهد.

رویکرد کیفی به پژوهشگر امکان می‌دهد تجربه‌ها و برداشت‌های مشارکت‌کنندگان را در بافت واقعی آموزش بررسی کند. در حوزه آموزش زبان نیز تأکید شده است که بررسی روایت‌ها و بازنمایی‌های معلمان در حال تربیت می‌تواند ابعاد مهمی از تحول دانش حرفه‌ای آنان را آشکار سازد (رامرودی و همکاران، ۱۴۰۴). از این رو، تحلیل گفتمان مهارت‌آموزان درباره راهبردهای گفتار معلم می‌تواند درک عمیق‌تری از نحوه بازنمایی و تبیین کارکردهای راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت‌آموزان فراهم کند.

شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی (ماده ۲۸) بودند که در دوره مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان در حال گذراندن برنامه تربیت معلم بودند. نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور انتخاب شد تا افرادی انتخاب شوند که تجربه تدریس در دوره کارآموزی یا تدریس آزمایشی داشته باشند و بتوانند درباره تجربه‌های تدریس خود و نحوه بازنمایی راهبردهای گفتار معلم در گفتمان‌شان توضیح دهند (Creswell & Poth, 2023; Farrell & Baecher, 2024).

معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ رشته دبیری زبان انگلیسی، گذراندن حداقل یک دوره کارورزی یا تجربه تدریس آزمایشی در مدارس، و تمایل به مشارکت داوطلبانه در پژوهش بود. معیار خروج از پژوهش شامل عدم تکمیل مصاحبه، انصراف از ادامه مشارکت یا ارائه‌نشدن داده‌های قابل تحلیل بود. با این حال، هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان مشمول معیارهای خروج نشدند و داده‌های همه ۱۹ مشارکت‌کننده در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

در مجموع ۱۹ مهارت‌آموز در این پژوهش شرکت کردند که شامل ۱۰ زن و ۹ مرد بودند. از میان شرکت‌کنندگان زن، ۷ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۳ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. همچنین در میان شرکت‌کنندگان مرد، ۵ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۴ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. این مهارت‌آموزان در مراحل دوره مهارت‌آموزی قرار داشتند و تجربه تدریس در کلاس‌های زبان انگلیسی مدارس را در قالب فعالیت‌های کارآموزی یا تدریس آزمایشی کسب کرده بودند. پیش از آغاز پژوهش، هدف مطالعه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان برای شرکت در مصاحبه‌ها و استفاده از داده‌ها در پژوهش دریافت شد.

برای گردآوری داده‌ها از سه منبع اصلی شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، سناریوهای بازتابی تدریس و اسناد آموزشی استفاده شد. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته منبع اصلی داده‌های تحلیلی پژوهش را تشکیل دادند، در حالی که سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی عمدتاً برای غنی‌سازی تفسیرها، مقایسه یافته‌ها و انجام مثلث‌سازی داده‌ها به کار گرفته شدند. شایان ذکر است که در این پژوهش مشاهده مستقیم کلاس درس انجام نشد و داده‌ها صرفاً از سه منبع یادشده گردآوری شدند. استفاده از منابع داده متنوع در پژوهش‌های کیفی آموزش زبان می‌تواند به درک جامع‌تر تجربه‌های آموزشی مشارکت‌کنندگان کمک کند (Rose et al., 2023).

ابزار اصلی پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه امکان بررسی عمیق تجربه‌ها و برداشت‌های مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌کند، در حالی که چارچوبی نسبتاً منظم برای هدایت گفت‌وگو نیز در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد. در مطالعات تربیت معلم نیز مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته یکی از ابزارهای رایج برای بررسی باورها، تجربه‌ها و دانش حرفه‌ای معلمان در حال تربیت محسوب می‌شوند (Farrell & Farrell, 2024). پرسش‌های مصاحبه بر اساس مرور ادبیات پژوهش در حوزه گفتار معلم و راهبردهای قابل‌فهم‌سازی زبان طراحی شدند. در مجموع شش سؤال برای مصاحبه تدوین شد که حوزه‌هایی مانند برداشت مهارت‌آموزان از راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم، نحوه توضیح مفاهیم در کلاس زبان، استفاده از راهبردهایی مانند ساده‌سازی واژگان، تکرار و مثال‌آوری، تنظیم سرعت گفتار و نقش احتمالی زبان مادری در توضیح مفاهیم دشوار را پوشش می‌دادند (برای سؤالات پیوست را ببینید).

علاوه بر مصاحبه‌ها، مجموعه‌ای از سناریوهای آموزشی بازتابی طراحی شد. در این سناریوها موقعیت‌های رایج در کلاس زبان توصیف شده بود و از مهارت‌آموزان خواسته می‌شد توضیح دهند در چنین شرایطی چگونه گفتار معلم را برای دانش‌آموزان قابل‌فهم‌تر می‌کنند. همچنین برای تکمیل داده‌ها، از برخی اسناد آموزشی مرتبط با تجربه‌های تدریس مهارت‌آموزان استفاده شد. این اسناد شامل طرح درس‌ها، یادداشت‌های بازتابی و گزارش‌های کارورزی بود. گرچه مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته منبع اصلی داده‌ها را تشکیل می‌دادند، سناریوهای بازتابی آموزشی و اسناد مرتبط با تجربه‌های تدریس نیز برای غنی‌سازی داده‌ها و افزایش عمق درک از تجربه‌های آموزشی مهارت‌آموزان مورد استفاده قرار گرفتند.

گردآوری داده‌ها در چند مرحله انجام شد. در مرحله نخست، از مهارت‌آموزان دعوت شد تا در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته شرکت کنند. این مصاحبه‌ها به صورت فردی و در محیطی آرام انجام شدند و هر مصاحبه حدود ۲۵ تا ۳۵ دقیقه به طول انجامید. در مرحله دوم، سناریوهای آموزشی در اختیار مهارت‌آموزان قرار گرفت. از آنان خواسته شد توضیح دهند که در شرایط فرضی کلاس چگونه راهبردهای گفتار معلم را توصیف و تبیین می‌کنند. پاسخ‌های آنان ثبت شد و برای تحلیل‌های بعدی مورد استفاده قرار گرفت. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت شرکت‌کنندگان ضبط صوتی شدند و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند. علاوه بر این، سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی مرتبط با تجربه‌های تدریس مهارت‌آموزان نیز گردآوری شد. ترکیب این منابع داده به پژوهشگر کمک کرد تصویر دقیق‌تری از نحوه بازنمایی راهبردهای گفتار معلم در گفتمان حرفه‌ای مهارت‌آموزان به دست آورد.

برای تحلیل داده‌های پژوهش از ترکیبی از تحلیل گفتمان و تحلیل مضمون استفاده شد. در مرحله نخست، متن کامل مصاحبه‌ها و سایر داده‌ها چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر درک کلی و عمیقی از داده‌ها به دست آورد.

سپس واحدهای معنایی مرتبط با هدف پژوهش استخراج و کدگذاری اولیه^۱ انجام گرفت. در ادامه، کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی در قالب دسته‌های موقت سازمان‌دهی شدند و این دسته‌ها در نهایت به مضامین فرعی و مضامین اصلی تبدیل شدند (Braun & Clarke, 2022; Terry & Hayfield, 2023). این فرایند به شناسایی و تفسیر الگوهای معنایی تکرارشونده در داده‌ها کمک کرد. در مجموع، ۸۷ کد اولیه از داده‌ها استخراج شد که پس از پالایش، ادغام کدهای مشابه و حذف موارد تکراری، در ۱۲ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی سازمان‌دهی شدند. این فرایند امکان شناسایی الگوهای معنایی تکرارشونده و توسعه چارچوب نهایی مضامین را فراهم ساخت.

در اجرای تحلیل مضمون، مراحل پیشنهادی (Braun and Clarke (2022) دنبال شد که شامل آشنایی اولیه با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی مضامین، بازبینی مضامین و تعریف نهایی آنها است. این فرایند به پژوهشگر کمک می‌کند الگوهای معنایی تکرارشونده در داده‌ها را شناسایی و تفسیر کند. پس از شناسایی مضامین اصلی، الگوهای گفتمانی مرتبط با نحوه بازنمایی این راهبردها در گفتار مهارت‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله تحلیل شد که مهارت‌آموزان چگونه درباره این راهبردها صحبت می‌کنند، چه واژگان و ساختارهای گفتمانی برای توصیف آنها به کار می‌برند و چه برداشتهایی از نقش این راهبردها در فرایند تدریس و یادگیری ارائه می‌دهند.

برای تضمین کیفیت و اعتمادپذیری تحلیل‌ها، از راهبردهای متداول در پژوهش کیفی استفاده شد. در این راستا، برای تقویت اعتبار^۲، از مثلث‌سازی داده‌ها به عنوان یکی از شیوه‌های تقویت اعتبار تفسیرها استفاده شد (Rose et al., 2023) به گونه‌ای که یافته‌ها از طریق مقایسه و هم‌سنجی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، سناریوهای بازتابی آموزشی و اسناد مرتبط با تجربه‌های تدریس بررسی شدند. برای افزایش قابلیت اتکا^۳، حدود ۳۰ درصد از داده‌ها (شامل شش مصاحبه، شش سناریوی بازتابی و بخشی از اسناد آموزشی) به صورت مستقل توسط پژوهشگر دوم بازکدگذاری شد. پژوهشگر دوم دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی و سابقه پژوهش در حوزه تحلیل داده‌های کیفی بود. موارد اختلاف در جلسات مشترک بررسی و از طریق بحث و توافق نهایی حل شد (Saldaña, 2021). برای تقویت تأییدپذیری^۴، تمامی مراحل کدگذاری، تصمیم‌های تحلیلی و بازنگری‌های انجام‌شده در قالب یادداشت‌های پژوهشی مستندسازی شد و تحلیل‌ها مبتنی بر شواهد ارائه‌شده توسط مشارکت‌کنندگان انجام گرفت؛ همچنین از نقل‌قول‌های مستقیم در گزارش یافته‌ها استفاده شد (Farrell, 2025; Sert & Kunitz, 2026). برای افزایش انتقال‌پذیری^۵، بافت پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و مراحل اجرای مطالعه به طور دقیق توصیف شد. همچنین فرایند تحلیل داده‌ها به صورت نظام‌مند مستندسازی گردید (Tracy, 2020).

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، سناریوهای بازتابی آموزشی و اسناد آموزشی مرتبط با تجربه‌های تدریس مهارت‌آموزان با استفاده از رویکرد تحلیل مضمون انجام شد. در این فرایند، داده‌ها ابتدا به طور مکرر مطالعه شدند تا آشنایی عمیق با محتوای آن‌ها حاصل شود. سپس کدگذاری اولیه انجام گرفت و واحدهای معنایی مرتبط با تعاملات کلاسی استخراج شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی دسته‌بندی شدند و در نهایت مضامین فرعی و مضامین اصلی شکل گرفتند.

¹. open coding

². credibility

³. dependability

⁴. confirmability

⁵. transferability

اگرچه مصاحبه‌ها منبع اصلی داده‌ها بودند، تحلیل سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی نیز در فرایند شناسایی، تأیید و غنی‌سازی مضامین مورد استفاده قرار گرفت و به مثلث‌سازی یافته‌ها کمک کرد. نتایج تحلیل به شناسایی پنج مضمون اصلی و دوازده مضمون فرعی انجامید که ابعاد مختلف تعاملات آموزشی در کلاس زبان انگلیسی را نشان می‌دهند. این مضامین بیانگر آن است که شکل‌گیری شایستگی تعاملی معلمان حاصل ترکیبی از راهبردهای مدیریتی، آموزشی و عاطفی است که در جریان تعاملات کلاسی تحقق می‌یابد. جدول ۱ خلاصه‌ای از مضامین اصلی، مضامین فرعی و نمونه‌ای از گفته‌های مشارکت‌کنندگان را ارائه می‌دهد.

جدول ۱. مضامین اصلی، مضامین فرعی و نقل قولها

نمونه نقل قول	مضمون فرعی	مضمون اصلی
«وقتی دانش‌آموزان ساکت می‌شوند سعی می‌کنم با پرسیدن سؤال یا صدا زدن نامشان آن‌ها را وارد بحث هدایت نوبت‌گیری در کلاس کنم». (مصاحبه شونده شماره ۲)	مضامین فرعی	مضمون اصلی
«همیشه تلاش می‌کنم فقط دانش‌آموزان فعال صحبت نکنند و از بقیه هم نظر بخواهم». (مصاحبه شونده توزیع فرصت‌های مشارکت شماره ۵)		
«اگر ببینم کلاس خیلی ساکت شده فعالیت را عوض می‌کنم تا تعامل دوباره شکل بگیرد». (مصاحبه شونده تنظیم جریان تعامل شماره ۱۰)		
«به جای سؤال بله یا خیر از دانش‌آموزان می‌پرسم چرا یا چگونه». (مصاحبه شونده شماره ۴)	استفاده از پرسش‌های باز	تسهیل یادگیری از طریق تعامل
«اگر پاسخ کوتاه باشد از دانش‌آموز می‌خواهم بیشتر توضیح بدهد». (مصاحبه شونده شماره ۱۱)	بسط پاسخ‌های دانش‌آموزان	
«وقتی جمله اشتباه گفته می‌شود آن را به شکل درست تکرار می‌کنم». (مصاحبه شونده شماره ۹)	اصلاح غیرمستقیم خطا بازخورد تعاملی	
«حتی اگر پاسخ کامل نباشد اول از دانش‌آموز تشکر می‌کنم». (مصاحبه شونده شماره ۱۴)	تشویق مشارکت	
«به دانش‌آموزان می‌گویم اشتباه کردن طبیعی است». (مصاحبه شونده شماره ۱)	کاهش اضطراب زبانی	ایجاد فضای تعاملی مثبت
«وقتی دانش‌آموزان احساس امنیت کنند راحت‌تر صحبت می‌کنند». (مصاحبه شونده شماره ۸)	ایجاد اعتماد در دانش‌آموزان	
«کار گروهی باعث می‌شود همه مجبور شوند با هم انگلیسی صحبت کنند». (مصاحبه شونده شماره ۱۵)	فعالیت‌های گروهی	استفاده از فعالیت‌های تعاملی
«وقتی از بازی استفاده می‌کنم حتی دانش‌آموزان خجالتی هم وارد تعامل می‌شوند». (مصاحبه شونده بازی‌های زبانی شماره ۱۳)		
«گاهی یک موضوع مطرح می‌کنم تا دانش‌آموزان درباره آن بحث کنند». (مصاحبه شونده شماره ۱۷)	بحث‌های کلاسی	

برای شفافیت بیشتر فرایند تحلیل، مسیر تبدیل کدهای اولیه به مضامین فرعی و مضامین اصلی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. فرایند کدگذاری داده‌ها (نمونه‌ای از تبدیل کدها به مضامین)

مضمون اصلی	مضمون فرعی	کد اولیه
مدیریت تعامل در کلاس	هدایت نوبت‌گیری در تعامل	صدا زدن نام دانش‌آموز برای پاسخ دادن
مدیریت تعامل در کلاس	توزیع فرصت‌های مشارکت	درخواست نظر از دانش‌آموزان ساکت
مدیریت تعامل در کلاس	تنظیم جریان تعامل	تغییر فعالیت برای فعال‌تر شدن کلاس
تسهیل یادگیری از طریق تعامل	استفاده از پرسش‌های باز	طرح پرسش‌های چرا و چگونه
تسهیل یادگیری از طریق تعامل	بسط پاسخ‌های دانش‌آموزان	درخواست توضیح بیشتر از دانش‌آموز
بازخورد تعاملی	اصلاح غیرمستقیم خطا	تکرار شکل صحیح جمله دانش‌آموز
بازخورد تعاملی	تشویق مشارکت	قدردانی از پاسخ دانش‌آموز
ایجاد فضای تعاملی مثبت	کاهش اضطراب زبانی	تأکید بر طبیعی بودن خطا
ایجاد فضای تعاملی مثبت	ایجاد اعتماد در دانش‌آموزان	حمایت از دانش‌آموزان خجالتی
استفاده از فعالیت‌های تعاملی	فعالیت‌های گروهی	استفاده از کار گروهی در کلاس
استفاده از فعالیت‌های تعاملی	بازی‌های زبانی	استفاده از بازی‌های زبانی

بررسی سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی نیز همسویی قابل توجهی با مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌ها نشان داد. برای مثال، در بسیاری از طرح درس‌ها و گزارش‌های کارورزی، راهبردهایی مانند استفاده از پرسش‌های باز، فعالیت‌های گروهی، ارائه بازخورد اصلاحی و تلاش برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان مشاهده شد. همچنین پاسخ‌های ارائه‌شده به سناریوهای آموزشی نشان داد که مهارت‌آموزان در موقعیت‌های فرضی تدریس نیز بر مدیریت تعامل، تسهیل یادگیری از طریق تعامل و ایجاد فضای حمایتی تأکید می‌کنند. این همگرایی میان منابع داده، اعتبار مضامین شناسایی‌شده را تقویت کرد.

تحلیل داده‌ها نشان داد که اگرچه تمامی مضامین استخراج‌شده در شکل‌گیری تعاملات کلاسی نقش دارند، برخی از آن‌ها در گفته‌های مهارت‌آموزان برجستگی بیشتری داشتند. به‌ویژه مضامین مدیریت تعامل در کلاس و بازخورد تعاملی در بخش قابل توجهی از داده‌ها مشاهده شد. مشارکت‌کنندگان مکرراً به نقش معلم در سازمان‌دهی نوبت‌های گفتاری، ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت و ارائه بازخورد مناسب در جریان تعاملات کلاسی اشاره کردند.

مدیریت تعامل در کلاس

نخستین مضمون به نقش معلم در سازمان‌دهی و هدایت تعاملات کلاسی مربوط می‌شود. داده‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌آموزان تلاش می‌کنند جریان گفتگو در کلاس را به گونه‌ای مدیریت کنند که مشارکت دانش‌آموزان حفظ شود و سکوت‌های طولانی کاهش یابد. برای مثال یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند:

«وقتی دانش‌آموزان ساکت می‌شوند سعی می‌کنم با پرسیدن سؤال یا صدا زدن نامشان آن‌ها را وارد بحث کنم».

این راهبردها نشان می‌دهد که هدایت نوبت‌های گفتاری و توزیع فرصت‌های مشارکت از عناصر مهم مدیریت تعامل در کلاس محسوب می‌شوند. شواهد حاصل از سناریوهای بازتابی نیز این یافته را تأیید کرد. برای مثال، یکی از مهارت‌آموزان در پاسخ به یک موقعیت فرضی که در آن بخشی از دانش‌آموزان در تعاملات کلاسی مشارکت محدودی داشتند، توضیح داد که با طرح پرسش‌های هدفمند و دعوت مستقیم از دانش‌آموزان کم‌مشارکت تلاش می‌کند آنان را وارد فرایند تعامل کند. همچنین در برخی طرح‌درس‌ها، پیش‌بینی فعالیت‌هایی برای توزیع فرصت‌های مشارکت میان همه دانش‌آموزان مشاهده شد که با مضمون مدیریت تعامل در کلاس همسو بود.

تسهیل یادگیری از طریق تعامل

مضمون دوم به استفاده از تعامل به عنوان ابزاری برای تقویت یادگیری زبان مربوط می‌شود. تحلیل داده‌ها نشان داد که مهارت‌آموزان از راهبردهایی مانند طرح پرسش‌های باز و بسط پاسخ‌های دانش‌آموزان برای گسترش تعامل استفاده می‌کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند:

«به جای سؤال بله یا خیر از دانش‌آموزان می‌پرسم چرا یا چگونه».

چنین پرسش‌هایی دانش‌آموزان را به ارائه پاسخ‌های توضیحی‌تر ترغیب می‌کند و فرصت بیشتری برای استفاده از زبان فراهم می‌آورد.

بازخورد تعاملی

مضمون سوم به نحوه ارائه بازخورد در جریان تعاملات کلاسی مربوط است. نتایج نشان داد که مهارت‌آموزان غالباً خطاهای زبانی دانش‌آموزان را به صورت غیرمستقیم اصلاح می‌کنند تا جریان تعامل حفظ شود. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند:

«وقتی جمله اشتباه گفته می‌شود آن را به شکل درست تکرار می‌کنم».

این نوع بازخورد که اغلب در قالب بازگویی یا اصلاح ضمنی ارائه می‌شود، به معلم اجازه می‌دهد بدون قطع جریان تعامل، شکل صحیح زبان را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد.

ایجاد فضای تعاملی مثبت

چهارمین مضمون به جنبه‌های عاطفی تعامل در کلاس مربوط است. داده‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌آموزان به ایجاد فضایی امن برای مشارکت دانش‌آموزان توجه دارند. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار می‌کند:

«به دانش‌آموزان می‌گویم اشتباه کردن طبیعی است».

چنین رویکردی به کاهش اضطراب زبانی و افزایش تمایل دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های گفتاری کمک می‌کند.

استفاده از فعالیت‌های تعاملی

پنجمین مضمون به نقش فعالیت‌های آموزشی در تقویت تعاملات کلاسی مربوط می‌شود. مهارت‌آموزان به فعالیت‌هایی مانند کار گروهی، بازی‌های زبانی و بحث‌های کلاسی اشاره کردند که فرصت‌های بیشتری برای استفاده از زبان فراهم می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند:

«کار گروهی باعث می‌شود همه مجبور شوند با هم انگلیسی صحبت کنند».

این یافته نشان می‌دهد که فعالیت‌های گروهی زمینه تعامل میان دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و آنان را به استفاده فعال‌تر از زبان ترغیب می‌نماید. داده‌های حاصل از اسناد آموزشی نیز این یافته را پشتیبانی کرد. در تعدادی از طرح‌درس‌ها، فعالیت‌های گروهی، بحث‌های دوفره و بازی‌های زبانی به‌عنوان بخش اصلی فرایند آموزش پیش‌بینی شده بود. همچنین در پاسخ به سناریوهای بازتابی، بسیاری از مهارت‌آموزان استفاده از فعالیت‌های مشارکتی را یکی از نخستین راهکارهای خود برای افزایش تعامل و مشارکت دانش‌آموزان معرفی کردند. این همگرایی میان مصاحبه‌ها، سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی نشان می‌دهد که فعالیت‌های تعاملی جایگاه مهمی در بازنمایی مهارت‌آموزان از راهبردهای گفتار معلم برای تسهیل تعامل و مشارکت دانش‌آموزان دارد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که پنج مؤلفه اصلی شامل مدیریت تعامل، تسهیل یادگیری از طریق تعامل، بازخورد تعاملی، ایجاد فضای تعاملی مثبت و استفاده از فعالیت‌های تعاملی در تعامل با یکدیگر به شکل‌گیری و تقویت شایستگی تعاملی در کلاس زبان کمک می‌کنند. این مؤلفه‌ها مجموعه‌ای از راهبردهای آموزشی، گفتمانی و عاطفی را در بر می‌گیرند که در کنار یکدیگر زمینه شکل‌گیری تعاملات مؤثر در کلاس زبان را فراهم می‌سازند. افزون بر این، الگوهای گفتمانی مشاهده‌شده در مصاحبه‌ها، سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی نشان داد که مهارت‌آموزان راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم را صرفاً به‌عنوان تکنیک‌های آموزشی تلقی نمی‌کنند، بلکه آن‌ها را ابزارهایی برای مدیریت تعامل، حمایت از یادگیری و افزایش مشارکت زبان‌آموزان می‌دانند. در مجموع، داده‌ها بیانگر آن است که این راهبردها در گفتار مهارت‌آموزان در پیوند با ابعاد تعاملی، آموزشی و عاطفی تدریس بازنمایی می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی در بازنمایی گفتمان حرفه‌ای خود مجموعه‌ای از راهبردهای زبانی، تعاملی و عاطفی را برای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم برجسته می‌کنند. این راهبردها در پنج حوزه اصلی شامل مدیریت تعامل کلاسی، تسهیل یادگیری از طریق تعامل، بازخورد تعاملی، ایجاد فضای عاطفی مثبت و طراحی فعالیت‌های تعاملی سازمان می‌یابند. تفسیر این الگوها نشان می‌دهد که مهارت‌آموزان گفتار معلم را نه صرفاً وسیله‌ای برای انتقال دانش زبانی، بلکه بخشی از یک نظام گفتمانی چندکارکردی در نظر می‌گیرند که سازمان‌دهی تعامل، هدایت مشارکت و حمایت عاطفی از یادگیری را به طور هم‌زمان بر عهده دارد. چنین برداشتی با جهت‌گیری پژوهش‌های اخیر حوزه گفتار معلم همخوان است که تعامل کلاسی را بستر اصلی شکل‌گیری فرصت‌های یادگیری می‌دانند و گفتار معلم را جزئی از معماری تعامل آموزشی تلقی می‌کنند (Riordan, 2024; Xie & Tu, 2023). در این چارچوب نظری، یادگیری نتیجه فرایندهای مشترک معنادهی در تعاملات کلاسی در نظر گرفته می‌شود، نه صرفاً پیامد انتقال مستقیم دانش (Sato, 2026; Shi, 2024).

این یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که بازنمایی مهارت‌آموزان از راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم را می‌توان در پیوند با سه منظر نظری تفسیر کرد؛ به‌گونه‌ای که تعاملات کلاسی به‌عنوان بستری برای فرصت‌های یادگیری، گفتار معلم به‌عنوان ابزاری میانجی‌گر و نحوه توصیف این راهبردها به‌عنوان بازتابی از درک‌ها و برداشت‌های حرفه‌ای مهارت‌آموزان قابل‌فهم است. با این حال، داده‌های این مطالعه نشان می‌دهد که این فهم تعامل محور در سطح بازنمایی

گفتمانی مهارت‌آموزان هنوز در حال شکل‌گیری است و به‌صورت یکپارچه و پایدار تثبیت نشده است؛ امری که بیانگر ماهیت در حال تحول بازنمایی آنان از ابعاد حرفه‌ای تدریس است.

در حوزه مدیریت تعامل کلاسی، یافته‌ها نشان داد که مهارت‌آموزان نقش معلم را در مقام تنظیم‌کننده جریان تعامل و توزیع‌کننده فرصت‌های گفتاری درک می‌کنند. آنان با استفاده از راهبردهایی مانند هدایت نوبت‌گیری، فراخوان هدفمند زبان‌آموزان و تغییر مسیر فعالیت‌های کلاسی تلاش می‌کنند پویایی تعامل را حفظ کنند. این الگو حاکی از آن است که مهارت‌آموزان در توصیف تعاملات کلاسی، نقش معلم را در سازمان‌دهی نوبت‌های گفتاری، هدایت توالی کنش‌های تعاملی و مدیریت جریان تعامل برجسته می‌کنند. پژوهش‌های تعامل‌محور نیز تعامل کلاسی را ساختاری سازمان‌یافته می‌دانند که در آن کنش‌های گفتاری معلم در تنظیم توالی تعامل نقش محوری دارند (Ariska et al., 2024; Darong, 2024). همچنین شواهد تجربی نشان می‌دهد که در بسیاری از کلاس‌های زبان، معلم همچنان آغازگر و سازمان‌دهنده اصلی تعامل باقی می‌ماند (Muluneh et al., 2026; Sert & Kunitz, 2026). با این وجود، داده‌ها نشان می‌دهد که این «آگاهی تعاملی» در سطحی توصیفی باقی نمانده و به تدریج به درکی کارکردی‌تر از نقش معلم در مدیریت مشارکت تبدیل می‌شود، هرچند این تحول هنوز کامل و یکدست نیست. این تحول ادراکی با پژوهش‌های حوزه تربیت معلم نیز قابل تبیین است که بر نقش بازاندیشی حرفه‌ای در تحول درک معلمان از تعامل کلاسی تأکید دارند (Ahmed & Leider, 2024; Detwiler, 2024; Farrell & Baecher, 2024; Ramrodi و همکاران، ۱۴۰۴).

در حوزه تسهیل یادگیری از طریق تعامل، مهارت‌آموزان استفاده از پرسش‌های باز و بسط پاسخ‌ها را راهبردی مؤثر برای افزایش مشارکت زبانی معرفی کردند. آنان معتقد بودند پرسش‌هایی که نیازمند توضیح یا استدلال هستند می‌توانند زبان‌آموزان را به تولید گفتار گسترده‌تر و مشارکت شناختی عمیق‌تر سوق دهند. پژوهش‌های تعامل‌محور نشان داده‌اند که نوع پرسش معلم می‌تواند ساختار تعامل کلاسی را از الگوهای پاسخ کوتاه به تعاملات گفتگو‌محورتر تغییر دهد (Sert & Kunitz, 2026; Tegler et al., 2024). افزون بر این، تعامل هدایت‌شده معلم می‌تواند سطح درگیری شناختی زبان‌آموزان را افزایش داده و زمینه شکل‌گیری یادگیری عمیق‌تر را فراهم کند (Sato, 2026; Shi, 2024). نکته قابل توجه آن است که در روایت مهارت‌آموزان، کارکرد شناختی پرسش‌ها نسبت به ساختار تعاملی آن‌ها برجسته‌تر است؛ موضوعی که نشان می‌دهد بازنمایی آنان از تدریس بیش از آنکه ساختاری باشد، در حال حرکت به سمت فهم کارکردی و هدف‌محور است. این مشاهده تا حدی با پژوهش‌هایی که بر غلبه ساختارهای کنترلی در تعامل کلاسی تأکید دارند فاصله دارد. برای مثال، مطالعات مبتنی بر مشاهده کلاس نشان می‌دهد که الگوی آغاز-پاسخ-بازخورد همچنان ساختار غالب تعامل در بسیاری از کلاس‌های زبان است و می‌تواند دامنه پاسخ‌های زبان‌آموزان را محدود کند (Ariska et al., 2024; Muluneh et al., 2026). یکی از تبیین‌های احتمالی این تفاوت به ماهیت گفتمانی داده‌های مطالعه حاضر بازمی‌گردد؛ زیرا مهارت‌آموزان درباره بازنمایی مطلوب گفتار معلم سخن گفته‌اند نه لزوماً عملکرد واقعی خود در کلاس.

در محور بازخورد تعاملی، یافته‌ها نشان داد که مهارت‌آموزان عمدتاً از بازخوردهای غیرمستقیم مانند بازگویی برای اصلاح خطا استفاده می‌کنند؛ راهبردی که امکان اصلاح زبان را بدون قطع جریان تعامل فراهم می‌کند. پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که بازفرمول‌بندی معلم می‌تواند هم‌زمان توجه زبان‌آموزان را به شکل زبانی جلب کرده و پیوستگی تعامل را حفظ کند (Lo & Reddington, 2024; Long & Xu, 2023). همچنین نحوه بیان بازخورد معلم می‌تواند برداشت زبان‌آموزان از میزان درک خود و نحوه مشارکت آنان در تعامل را تحت تأثیر قرار دهد (Lo & Reddington, 2024; Sert & Kunitz, 2026). با این حال، محدودیت تنوع راهبردهای بازخوردی در داده‌ها نشان می‌دهد که بازنمایی مهارت‌آموزان هنوز به سطحی از «تجربه‌محوری» نزدیک است و به الگوهای پیچیده‌تر اصلاح تعاملی نرسیده است؛ الگویی که تا حدی با پژوهش‌هایی که بر تنوع بالاتر کنش‌های اصلاحی در گفتار معلم

تأکید دارند (Dale et al., 2022) و همچنین با نقش گسترده‌تر بازفرمول‌بندی در تنظیم تعامل (Long & Xu, 2023). در ادبیات پیشین فاصله دارد. یکی از تبیین‌های محتمل این تفاوت آن است که مهارت‌آموزان مورد بررسی هنوز تجربه تدریس محدودی داشته‌اند و به همین دلیل بیشتر به مجموعه‌ای محدود از راهبردهای اصلاح خطا اشاره کرده‌اند (Detwiler, 2024; Farrell & Baecher, 2024; ادیب‌منش، ۱۴۰۳).

در محور ایجاد فضای عاطفی مثبت، مهارت‌آموزان بر اهمیت ابعاد عاطفی یادگیری زبان تأکید داشتند و تلاش می‌کردند با کاهش اضطراب زبانی و ایجاد محیطی حمایتی، مشارکت زبان‌آموزان را افزایش دهند. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که روابط حمایتی میان معلم و زبان‌آموز می‌تواند کیفیت تعامل و میزان مشارکت در کلاس زبان را افزایش دهد (Mendizábal, 2024; Yao & Shao, 2024). همچنین مطالعات مرتبط با هویت و جامعه‌پذیری زبانی نشان می‌دهد که نحوه تعامل معلم با زبان‌آموزان در شکل‌گیری احساس تعلق و مشارکت آنان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (Shi, 2024; Yao & Shao, 2024). از این منظر، تأکید مهارت‌آموزان بر ابعاد عاطفی تعامل می‌تواند بیانگر آن باشد که آنان نقش گفتار معلم را فراتر از انتقال محتوا در نظر می‌گیرند و برای جنبه‌های حمایتی و ارتباطی آن نیز اهمیت قائل هستند.

در محور فعالیت‌های تعاملی، مهارت‌آموزان فعالیت‌هایی مانند کار گروهی، بازی‌های زبانی و بحث‌های کلاسی را ابزارهایی مؤثر برای افزایش تعامل می‌دانند. چنین فعالیت‌هایی فرصت‌های بیشتری برای استفاده واقعی از زبان فراهم می‌کند و مشارکت فعال زبان‌آموزان را تقویت می‌کند. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که طراحی هدفمند فعالیت‌های کلاسی می‌تواند فرصت‌های بیشتری برای تولید زبان و تعامل معنادار فراهم کند (Kunitz et al., 2022; Sert & Kunitz, 2026). همچنین تحلیل‌های مکالمه‌محور نشان می‌دهد که ساختار فعالیت‌های آموزشی می‌تواند به طور مستقیم بر شکل‌گیری فرصت‌های یادگیری در تعامل کلاسی اثر بگذارد (Sato, 2026; Sert & Kunitz, 2026). (Kunitz, 2026).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مهارت‌آموزان در حال شکل‌دهی به درکی چندبعدی از گفتار معلم هستند که ابعاد تعاملی، شناختی و عاطفی تدریس را دربر می‌گیرد. با این حال، این درک بیش از آن که یک نظام تثبیت‌شده باشد، ماهیتی فرایندی و در حال تکوین دارد. این الگو نشان می‌دهد که شایستگی تعاملی در معلمان آینده در تعامل میان تجربه تدریس، بازتاب حرفه‌ای و دانش نظری شکل می‌گیرد (Ahmed & Leider, 2024; Farrell & Baecher, 2024; کهن‌دل، ۱۴۰۴؛ رام‌رودی و همکاران، ۱۴۰۴). در نتیجه، تحلیل‌ها به جای قطعیت یا تعمیم‌پذیری، بر روندهای تدریجی شکل‌گیری بازنمایی گفتمانی تمرکز دارند.

در سطح نظری، مهارت‌آموزان از الگوهای نسبتاً منسجم برای توصیف راهبردهای گفتار معلم استفاده می‌کنند که بازتابی از فهم آنان از تعامل کلاسی و نقش معلم در فرایند یاددهی-یادگیری است (Ahmed & Leider, 2024; Farrell & Baecher, 2024; کهن‌دل، ۱۴۰۴؛ رام‌رودی و همکاران، ۱۴۰۴). این برداشت علاوه بر داده‌های مصاحبه، بر شواهد سناریوهای بازتابی و اسناد آموزشی نیز استوار است و در مجموع تصویری نسبتاً همگرا از نحوه بازنمایی و تفسیر راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در میان مهارت‌آموزان ارائه می‌دهد.

در جمع‌بندی این پژوهش می‌توان گفت که تحلیل گفتمان مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی نشان می‌دهد آنان گفتار معلم را پدیده‌ای چندبعدی و تعاملی می‌دانند که به‌طور هم‌زمان کارکردهای آموزشی، سازمان‌دهی و عاطفی را در فرایند یاددهی-یادگیری ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان داد که مهارت‌آموزان راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم را در قالب مجموعه‌ای نسبتاً منسجم از مفاهیم تعاملی، آموزشی و عاطفی توصیف می‌کنند. این راهبردها در قالب پنج حوزه اصلی شامل مدیریت تعامل کلاسی، تسهیل یادگیری از طریق تعامل، بازخورد تعاملی، ایجاد فضای عاطفی مثبت و طراحی فعالیت‌های تعاملی بازنمایی شدند. این الگو نشان می‌دهد که مهارت‌آموزان در توصیف تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود، به ابعاد متنوع تعامل کلاسی توجه دارند و گفتار معلم را پدیده‌ای چندوجهی در فرایند تدریس و

یادگیری تلقی می‌کنند. از این منظر، بازنمایی راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم در گفتمان مهارت‌آموزان را می‌توان نشانه‌ای از برخی ابعاد دانش حرفه‌ای در حال شکل‌گیری آنان دانست؛ برداشتی که بر اساس روایت‌ها و بازتاب‌های ارائه شده از تجربه‌های تدریس استنباط می‌شود. در این چارچوب، نتایج مطالعه حاضر حاکی از آن است که گفتار معلم در بافت تربیت معلم را می‌توان نه صرفاً به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های زبانی، بلکه به‌عنوان نوعی توانش گفتمانی-تعامل‌محور در نظر گرفت.

از منظر کاربردهای آموزشی، یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم تأکید می‌کنند. آموزش صریح و نظام‌مند راهبردهای گفتار معلم در دوره‌های مهارت‌آموزی می‌تواند به مهارت‌آموزان کمک کند تا فراتر از تجربه‌های فردی به درکی آگاهانه از نقش گفتار آموزشی دست یابند. همچنین ایجاد فرصت‌های ساختارمند برای بازتاب حرفه‌ای، مانند تحلیل تجربه‌های تدریس و بازبینی تعاملات کلاسی، می‌تواند درک آنان از نقش تعامل در یادگیری زبان را تقویت کند. افزون بر این، تقویت آموزش طراحی فعالیت‌های تعاملی هدفمند و توجه به ابعاد عاطفی کلاس، به‌ویژه کاهش اضطراب زبانی و ایجاد محیطی امن برای مشارکت، می‌تواند به ارتقای کیفیت تعاملات آموزشی در کلاس زبان کمک کند. در سطح نظری، این مطالعه تا حدی به شکافی در پژوهش‌های پیشین نیز اشاره می‌کند؛ زیرا بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین بر تعاملات واقعی کلاس یا عملکرد معلمان باتجربه تمرکز داشته‌اند، در حالی که درک مهارت‌آموزان از گفتار معلم در مرحله شکل‌گیری دانش حرفه‌ای کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

با وجود این دستاوردها، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز همراه است. اتکای اصلی به داده‌های خودگزارشی ممکن است با سوگیری ادراکی همراه باشد و تعمیم نتایج به بافت‌های آموزشی دیگر را با احتیاط مواجه سازد. همچنین نبود داده‌های مشاهده‌ای طولی از عملکرد واقعی کلاس، امکان بررسی دقیق‌تر پیوند میان گفتمان بازتابی و کنش آموزشی را محدود کرده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از طراحی‌های طولی و روش‌های ترکیبی، به بررسی هم‌زمان گفتمان بازتابی معلمان و عملکرد واقعی آنان در کلاس بپردازند. چنین رویکردی می‌تواند درک دقیق‌تری از فرایند شکل‌گیری شایستگی تعاملی در مسیر تربیت معلم فراهم کند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش می‌تواند نشان می‌دهد که مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی راهبردهای قابل‌فهم‌سازی گفتار معلم را در قالب مجموعه‌ای از راهبردهای تعاملی، آموزشی و عاطفی بازنمایی می‌کنند. این بازنمایی‌ها از الگوهای گفتمانی نسبتاً مشخصی برخوردارند و در عین حال تصویری از نحوه درک، تفسیر و مفهوم‌سازی این راهبردها در میان مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی ارائه می‌دهند.

ملاحظات اخلاقی

نویسنده اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده و این موضوع مورد تأیید است.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها به دلیل محدودیت‌های اخلاقی قابل اشتراک‌گذاری عمومی نیست.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

نویسنده از مهارت‌آموزان دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه که در این مطالعه شرکت کردند سپاسگزاری می‌کند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

Ali Hemmati  <http://orcid.org/0000-0001-5239-1662>

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان. (۱۴۰۳). تبیین مؤلفه‌های شایستگی و اثربخشی نومعلمان: غیر از ماده ۲۸. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰ (۱۸)، ۱۸۳-۲۰۳. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15054.804320>
- کهندل، مرضیه. (۱۴۰۴). بازخوانی گفتمان‌های موجود در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان؛ از حرفه‌ای‌گرایی تا حرفه‌ای‌گری. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱ (۱۹)، ۲۰۳-۲۲۳. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.4490>
- رامرودی، مسعود، غلامی، لیل، و معروفی، یحیی. (۱۴۰۴). *تطور مفهومی تأمل معلمان: مرور نظامند و تحلیل مضمون بر پایه پارادایم‌های تربیتی. نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱ (۱۹)، ۲۸۹-۳۱۱. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.20531.1180>

References

- Ahmed, A. A., & Leider, C. M. (2024). Stimulated recall, teacher beliefs, and teacher practices: Using structured reflective practice to examine teacher talk. *TESOL Journal*, 15(2), 112-125. <https://doi.org/10.1002/tesj.838>
- Ariska, R., Rosyid, O. A., & Puspitasari, D. (2024). Classroom interaction using IRF pattern carried out by lecturer in English classrooms: A discourse analysis. *Journal of English Language Learning*, 8(1), 479-490. <https://doi.org/10.31949/jell.v8i1.9243>
- Borg, S. (2023). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury. <https://www.amazon.com/Teacher-Cognition-Language-Education-Linguistics/dp/1472532066>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage. <https://www.amazon.com/Qualitative-Inquiry-Research-Design-Approaches/dp/1544398395>
- Dale, M. E., Godley, A. J., Capello, S. A., Donnelly, P. J., D'Mello, S. K., & Kelly, S. P. (2022). Toward the automated analysis of teacher talk in secondary ELA classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>
- Darong, H. C. (2024). Illocutionary acts in EFL teaching: Balancing authority and engagement. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 15(3), 684-700. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2024-15-3-684-700>
- Detwiler, L. H. (2024). Interpreting teacher talk in the Spanish language classroom: Teachers' reflections on their beliefs and practice. *Pedagogies: An International Journal*, 20(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2446274>
- Farrell, T. S. C. (2025). *Reflective practice for early career language teachers*. Cambridge University Press.
- Farrell, T. S. C., & Baecher, L. (2024). Reflecting on language teacher education and teacher identity. *TESOL Quarterly*, 31, 1-19. <https://doi.org/10.1558/slte.29437>

- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1), 116-127. <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>
- Kunitz, S., Berggren, J., Haglind, M., & Löfquist, A. (2022). Getting students to talk: A practice-based study on the design and implementation of problem-solving tasks in the EFL classroom. *Languages*, 7(2), 75. <https://doi.org/10.3390/languages7020075>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. In: B. VanPattern & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (2nd ed.) (pp. 207-226). Routledge.
- Lo, C. H. Y., & Reddington, E. (2024). "I understand one hundred and twenty percent": Explicit claims of understanding in L2 teacher feedback. *Language and Education*, 39(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2436009>
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching Research*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, Z., & Xu, J. (2023). Investigating teacher reformulations in EFL classroom interaction: An ecological perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2187808>
- Mendizábal, P. G. (2024). Teaching con cariño: Teacher agency and teacher-student relationships in a dual language classroom. *Journal of Latinos and Education*, 24(1), 62-75. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2357570>
- Muluneh, T. K., Amogne, D., & Maru, N. (2026). An exploratory study of teacher talk in EFL classroom interaction. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102268. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102268>
- Munir, F. (2025). Functions of teacher authority in classroom interaction: Investigating contexts for language learning. *Cakrawala Pendidikan*, 44(2), 388-401. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i2.81313>
- Riordan, E. (2024). Language Teacher classroom discourse and interaction: A systematic review, in Z. Tajeddin & T.S.C. Farrell (Eds.), *Handbook of language teacher education: Critical review and research synthesis* (pp.1-38). Springer.
- Rose, H., McKinley, J., & Baffoe-Djan, J. B. (2023). *Data collection research methods in applied linguistics*. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/us/data-collection-research-methods-in-applied-linguistics-9781350025851/>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage. <https://www.amazon.se/-/en/Johnny-Saldana/dp/1529731747>
- Sato, M. (2026). Interaction, engagement and second language learning. *TESOL Quarterly*, 60(2), 683-701. <https://doi.org/10.1002/tesq.70121>
- Seedhouse, P. (2023). *The interactional architecture of the language classroom*. Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/The+Interactional+Architecture+of+the+Language+Classroom%3A+A+Conversation+Analysis+Perspective-p-9781405120098>
- Sert, O. (2024). Interactional competence of (language) teachers: From usage and reflection to development. *Presented at the 4th Interactional Competences and Practices in a Second Language (ICOP-L2) Conference*. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-68152>
- Sert, O., & Kunitz, S. (2026). Conversation analysis for language teaching. *Research Methods in Applied Linguistics*, 5, 100316. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2026.100316>
- Shi, D. (2024). First-order sense-making in L2 academic discussions: A distributed view of teacher language dynamics in embodied and situated learning contexts. *System*, 133, 103333. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103333>
- Tegler, H., & Melander Bowden, H. (2024). Aided-speaking students' unsolicited questions in teacher-fronted classroom talk. *Classroom Discourse*, 15(4), 374-397. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2322597>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley. <https://www.wiley.com/en-be/Qualitative+Research+Methods%3A+Collecting+Evidence%2C+Crafting+Analysis%2C+Communicating+Impact%2C+2nd+Edition-p-9781119390800>
- Walsh, S. (2021). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press. <https://www.amazon.de/-/en/Classroom-Discourse-Development-Edinburgh-Linguistics/dp/0748645179>
- Xie, M., & Tu, B. (2023). Reconciling the cognitive and social approaches to describing teacher talk in second

language classrooms: The contribution of systemic functional linguistics. *Frontiers in Communication*, 8, 1072880. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1072880>

Yao, C., & Shao, S. (2024). Factors affecting teacher–student interactions in foreign language teaching classes: A language socialisation theory perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1358. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03900-x>

References in Persian

Adib Manesh, M. (2024). Explanation of the competence and effectiveness components of new teachers: Except the Skill Learners 28. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 183-203. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15054.804> [In Persian]

Kohandel, M. (2025). Reviewing the existing discourses in the field of teacher professional development; from professionalism to professionality. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 203-223. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.4490> [In Persian]

Ramroudi, M., Gholami, Kh., & Maroofi, Y. (2025). The Conceptual Evolution of Teacher Reflection: A Systematic Review and Thematic Analysis Based on Educational Paradigms. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 289-311. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.20531.1180> [In Persian]

پیوست

سؤالات مصاحبه نیمه ساختاریافته

۱. در تجربه تدریس یا کارورزی خود، هنگام توضیح مفاهیم یا مطالب در کلاس زبان انگلیسی، معمولاً چگونه تلاش می‌کنید گفتار خود را برای دانش‌آموزان قابل فهم‌تر کنید؟

۲. چه راهبردهایی را برای ساده‌سازی یا روشن‌تر کردن واژگان، ساختارهای زبانی یا توضیحات در کلاس به کار می‌برید؟ لطفاً با ذکر مثال توضیح دهید.

۳. در فرایند تعامل با دانش‌آموزان، چگونه از پرسش‌ها، بازگویی یا توضیح‌های تکمیلی استفاده می‌کنید تا درک آنان از مطالب بهتر شود؟

۴. وقتی دانش‌آموزان در پاسخ دادن یا مشارکت در تعاملات کلاسی دچار مشکل می‌شوند، معمولاً چگونه جریان گفتگو را مدیریت می‌کنید و آنان را دوباره در تعامل درگیر می‌کنید؟

۵. در کلاس زبان چگونه به پاسخ‌ها یا خطاهای دانش‌آموزان بازخورد می‌دهید تا هم درک آنان از زبان بهبود یابد و هم مشارکتشان در تعامل حفظ شود؟

۶. به نظر شما استفاده از این راهبردها (مانند پرسش‌ها، توضیح‌های ساده‌تر، بازخورد یا فعالیت‌های تعاملی) چه نقشی در درک بهتر دانش‌آموزان و شکل‌گیری تعامل در کلاس زبان دارد؟