

## بررسی هویت پژوهش‌گر در مقالات زبان‌شناسی کاربردی با روش‌شناسی ترکیبی

سپیده رحیم‌پور (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران)

sepidehrahimpour@gmail.com

الهه ستوده‌نما (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

esotoude@alzahra.ac.ir

محمد دبیرمقدم (استاد زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران)

mdabirmoghaddam@gmail.com

### چکیده

در این پژوهش، هویت پژوهش‌گر در چهار مقاله زبان‌شناسی کاربردی با روش‌شناسی ترکیبی مورد بررسی قرار گرفته است تا مشخص شود در این مقالات، ابزارهای زبانی خاصی به کار برده شده است که نشان‌دهنده هویت پژوهشی نویسندگان باشد یا خیر. به این منظور، الگویی شامل اظهار/حذف، فعال‌سازی/منفعل‌سازی، فردارجاعی/گروه ارجاعی، نظام گذرایی، ابزارساختاری، ابزار اهمیت‌ساز، ابزار روابط‌ساز، ابزار اتصال‌ساز، ابزار بینامتنی، معنای رمزگونه و خودبینی‌ها ارائه شده است. هدف از این پژوهش، بررسی چگونگی نحوه بازنمود هویت پژوهش‌گر در مقالات زبان‌شناسی کاربردی به زبان انگلیسی است. نتایج نشان می‌دهد که پژوهش‌گران مورد بررسی، از الگویی خاص و متشکل از ابزارهای زبانی خاص برای نشان‌دادن هویت خود به‌عنوان پژوهش‌گر در مقالات خود، بهره برده‌اند؛ به عبارت دیگر، میزان فعال‌سازی و منفعل‌سازی کنش‌گران اجتماعی در کل، تقریباً با هم برابر است و نشان‌دهنده آن است که پژوهش‌گران مذکور در به‌کارگیری ساختار معلوم و مجهول در نوشتار خود محتاط بوده‌اند تا دیدگاه غیرمتعصبانه‌ای داشته باشند. همچنین، آن‌ها در اغلب موارد از کنش‌گران اجتماعی به صورت گروه یاد کرده‌اند تا فرد. همچنین، از فرآیندهای ذهنی بیش از فرآیندهای مادی در مقالات خود بهره برده‌اند تا به کمک فرآیندهای ذهنی به شفاف‌سازی موضوعات مورد بحث بپردازند.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل گفتمان انتقادی، زبان‌شناسی کاربردی، هویت پژوهش‌گر، مقالات

پژوهشی با روش‌شناسی ترکیبی

## ۱. مقدمه

ایجاد آگاهی در زبان‌آموزان نسبت به قواعد و الگوهای نوشتاری در متون از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ البته مهارت نگارش با سایر مهارت‌ها متفاوت است و نیازمند توجه خاصی است؛ به عبارت دیگر، همان‌طور که رزالدو<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) خاطر نشان می‌کند، از آنجایی که هویت، فرهنگ و زبان در هم تنیده هستند و این مفاهیم پیوستگی بسیاری با یکدیگر دارند، یادگیری زبان به تنهایی و به دور از عناصری نظیر فرهنگ و هویت امکان‌پذیر نیست. بنابراین، توجه به مقوله هویت در آموزش زبان انگلیسی، نیازی اجتناب‌ناپذیر است.

هویت می‌تواند در مهارت نوشتن نمود پیدا کند. از این رو، پژوهش‌گران هویت خود را در مقالات تحقیقاتی خود نشان می‌دهند. در سراسر جهان از دانشجویان و استادان دانشگاه انتظار می‌رود که نتایج یافته‌های تحقیقاتی خود را در قالب مقالات پژوهشی انتشار دهند. به نظر نورتون و ارلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) ارزیابی مجدد شیوه‌های گزارش تحقیق در علوم اجتماعی و به ویژه آموزش زبان امری ضروری است.

## ۲. بیان مسئله

تأثیر هویت حرفه‌ای پژوهش‌گران بر آینده حرفه‌ای آن‌ها، انکارناپذیر است. بنابراین، پژوهش بیشتر و درک درست از این مفهوم، امری ضروری است، در حالی که پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با هویت زبان‌آموزان، مدرّسان و مربیان در سراسر جهان صورت گرفته است (جکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ جنکینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ جی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲؛ کانو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ نورتون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ هال<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶)، مطالعات اندکی در زمینه هویت پژوهش‌گر صورت گرفته است (جی، ۲۰۰۰؛ جیسل و میجرز،

1. Rosaldo
2. Norton & Early
3. Jackson
4. Jenkins
5. Gee
6. Kanno
7. Norton
8. Hall

۲۰۰۵). بنابراین، با توجه به اهمیت این مسئله پژوهش حاضر به دنبال آن است که این شکاف را در آموزش زبان انگلیسی پر کند.

### ۳. اهمیت پژوهش

آشنایی با نثر دانشگاهی از نیازهای اساسی برای دانشجویان دانشگاه است. دانشجویان رشته زبان انگلیسی در طول زندگی علمی خود باید قادر به نوشتن مقالاتی باشند که از ساختار نگارشی صحیح برخوردار باشد. برخی معتقدند که در ایران متأسفانه بسیاری از مردم به طور کلی، فاقد چنین مهارتی هستند (عبدالله‌زاده، ۲۰۱۱) و به نظر می‌رسد نوشتن آن‌ها مهارتی توسعه‌نیافته است (میراحمدی، ۲۰۱۱). به همین دلیل، مطالعه حاضر به ما کمک می‌کند تا در تحریر دستاوردهای پژوهشی خود موفق‌تر عمل کنیم. مقالات پژوهشی نشان‌دهنده تلاش‌ها، دستاوردها و توانایی‌های پژوهش‌گران است؛ زیرا فرصت‌های شغلی، طرح‌های پژوهشی، کمک‌هزینه‌های تحصیلی و غیره براساس میزان کارهای پژوهشی انجام‌شده توسط پژوهش‌گران به آن‌ها تعلق می‌گیرد. به همین دلیل، ایجاد بستری مناسب برای پژوهش‌گران که به وسیله آن از نحوه نمود پیدا کردن هویت خود در مقالات پژوهشی‌شان آگاهی یابند، امری ضروری است. همچنین، از آنجایی که الگوهای تحلیل گفتمان انتقادی زوایای پنهان و مبهم گفتمان‌ها را آشکار می‌کند، پژوهش حاضر با به‌کارگیری این الگوها، این امکان را به خواننده می‌دهد تا بیشتر و بهتر به نکات پنهان زبان توجه کند و معنا و منظور واقعی نویسندگان مقالات را دریابد. نتایج این پژوهش می‌تواند قدرت پرورش تفکر انتقادی را در زبان‌آموزان، آموزگاران و پژوهش‌گران بالا ببرد.

### ۴. سؤال پژوهش

پژوهش حاضر در صدد پاسخ به سؤال زیر است:

- از نظرگاه تحلیل گفتمان انتقادی چگونه پژوهش‌گران زبان‌شناسی کاربردی هویت خود را در مقالات تحقیقی که از نوع ترکیبی و به زبان انگلیسی است، آشکار می‌کنند؟

## ۵. پیشینه پژوهش

## ۵.۱. تحلیل گفتمان انتقادی

از نظر تحلیل گفتمان انتقادی، زبان دارای رویکردی اجتماعی است (فرکلاف<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹). با کمک تحلیل گفتمان انتقادی، بررسی شیوه‌هایی که از طریق آن زبان و گفتمان برای اهداف اجتماعی به کار گرفته می‌شوند، مورد توجه بیشتری قرار گرفته‌اند (بلور و بلور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). طبق نظر فرکلاف و وداک<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، هر بخشی از یک متن زبانی، خواه نوشتاری، خواه محاوره‌ای، به طور همزمان، روابط، بازآمدها و هویت را تشکیل می‌دهد؛ به عبارت دیگر، متون مختلف دیدگاه‌ها و هویت‌های خاص نویسندگان خود را در رابطه با هدف و مخاطبان متون نشان می‌دهند. با توجه به این واقعیت که متون دانشگاهی و مقالات پژوهشی می‌تواند هویت حرفه‌ای نویسندگان خود را نشان دهد، می‌توان از تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان یک روش و شکل تجزیه و تحلیل برای کشف هویت این پژوهش‌گران استفاده کرد. دلیل به‌کارگیری تحلیل گفتمان انتقادی در این مطالعه این است که زبان ابزاری خنثی نیست که از طریق آن پیام انتقال داده شود؛ بلکه زبان شامل «رویدادهای ارتباطی» است (ون دایک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳، ص ۲۵۰). در نتیجه، تحلیل گفتمان انتقادی هم به عنوان یک تئوری استفاده از زبان و هم به عنوان روشی برای بررسی زبان مورد استفاده قرار گرفته است.

## ۵.۲. هویت

طبق نظر ساویل ترویک<sup>۵</sup> (۱۹۸۲) زبان به عنوان ابزاری اصلی در شناسایی و هویت‌بخشیدن به خود و دیگران عمل می‌کند. او می‌افزاید که رابطه میان زبان و هویت به قدری پیچیده است که بررسی‌های مختلف باید انجام شود تا بتوان الگوهای مختلف استفاده از زبان را در زمینه‌های مختلف توضیح داد میزان علاقه برای بررسی مسائل مربوط به هویت به تازگی رو به

- 
1. Fairclough
  2. Blour & Blour
  3. Fairclough & Wodak
  4. van Dijk
  5. Saville Troike

افزایش است (به‌عنوان مثال، جیامپاپا و لامورکس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ جکسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ نورتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ ژائو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴).

جیمز پل جی<sup>۵</sup> که تعریف او از هویت در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفته است، هویت را «روش‌های مختلف بودن در جهان، در زمان و مکان متفاوت برای مقاصد مختلف» (جی، ۲۰۱۴، ص. ۵) تعریف می‌کند و چهار دیدگاه هویت را توصیف می‌کند؛ در دیدگاه اول یا دیدگاه طبیعی، افراد کنترلی بر هویت خود ندارند و این نوع هویت از طبیعت گرفته می‌شود. دیدگاه دوم، دیدگاه سازمانی نامیده می‌شود که از سوی سازمان یا ارگانی خاص به فرد تحمیل می‌شود. دیدگاه بعدی دیدگاه گفتمانی است که روابط اجتماعی را مورد توجه قرار می‌دهد. این نوع هویت برگرفته از تعاملات اجتماعی فرد با دیگران است. آخرین دیدگاه، دیدگاه وابستگی است که در آن هویت فرد برگرفته از وابستگی، وفاداری و مشارکت فرد در گروه خاصی است.

بر این اساس، جی استدلال می‌کند که افراد قادر به ایجاد و انتخاب هویت خود هستند. از آنجایی که در دیدگاه اول هویت، افراد کنترلی بر هویت خود ندارند، مطالعه حاضر این نوع دیدگاه را در نظر نمی‌گیرد و بر سه دیدگاه دیگر تأکید دارد.

## ۶. شیوه پژوهش

این پژوهش به روش کیفی صورت گرفته است و با دو موضوع تحلیل گفتمان انتقادی و هویت پژوهش‌گر سروکار دارد.

### ۶.۱. جامعه و نمونه مورد نظر

در این پژوهش، مقالات پژوهشی زبان‌شناسی کاربردی با روش‌شناسی ترکیبی، جامعه مورد نظر است که از میان آن‌ها چهار مقاله انتخاب شده‌اند. از آنجا که در پژوهش حاضر بررسی عمیق کیفی صورت گرفته است، نمونه مورد نظر به چهار مقاله محدود شده است تا بررسی

1. Giampapa & Lamoureux
2. Jackson
3. Norton
4. Gao
5. James Paul Gee

جامع و کامل تری صورت پذیرد. به منظور قابل مقایسه بودن مقالات، نمونه از میان مقالاتی که در حوزه تربیت دبیر به رشته تحریر درآمده بودند، انتخاب شده‌اند. همچنین، نمونه مورد نظر شامل مقالات سال ۲۰۰۵ به بعد هستند. این مقالات توسط پژوهش‌گرانی نوشته شده‌اند که حداقل چهار مقاله در مجله‌های معتبر جهان به چاپ رسانده‌اند.

## ۲.۶. ابزار

به منظور بررسی راه‌هایی که از طریق آن پژوهش‌گران هویت خود را در نوشته‌های علمیشان نشان می‌دهند، مدلی واحد و در عین حال، کامل در ادبیات تحقیق یافت نشد. با توجه به اینکه جی (۲۰۱۴) بیان می‌کند که هیچ نظریه‌ای به تنهایی جهان‌شمول نیست و هر نظریه‌ای ابزارهایی ارائه می‌دهد که کاربردش برای برخی داده‌ها بهتر از داده‌های دیگر است، سعی شده است در این پژوهش الگویی تازه ارائه شود که اختصاصاً بتوان آن را برای بررسی هویت پژوهش‌گر به کار برد. الگوی ارائه‌شده بر پایه نظریه‌ها و الگوهای گذشته بوده است و شامل اظهار/حذف<sup>۱</sup>، فعال‌سازی/منفعل‌سازی<sup>۲</sup>، فردارجاعی/گروه‌ارجاعی<sup>۳</sup> (برگرفته از الگوی ون لیون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸)، نظام‌گذرایی<sup>۵</sup> (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴)، ابزار ساختاری<sup>۶</sup>، ابزار اهمیت‌ساز<sup>۷</sup>، ابزار روابط‌ساز<sup>۸</sup>، ابزار اتصال‌ساز<sup>۹</sup> و ابزار بینامتنی<sup>۱۰</sup> (جی، ۲۰۱۴)، معناهای رمزگونه<sup>۱۱</sup> و خودبیانی‌ها<sup>۱۲</sup> (هایلند، ۲۰۰۴) می‌باشد.

ابتدا به بررسی سه بخش اول الگو که برگرفته از الگوی ون لیون است، می‌پردازیم. از نظر ون لیون (۲۰۰۸) اعمالی که افراد انجام می‌دهند، کنش اجتماعی به حساب می‌آید و شرکت‌کنندگان در کردار اجتماعی کنش‌گرهای اجتماعی محسوب می‌شوند. حذف در مقابل

1. Inclusion/exclusion
2. Activation/passivation
3. Individualization/assimilation
4. van Leeuwen
5. Transitivity pattern
6. The why this way and not that way tool
7. The Significance Building Tool
8. The Relationships Building Tool
9. The Connections Building Tool
10. The Intertextuality Tool
11. The Code Glosses Tool
12. Self-Mentions Tool

اظهار است. در حذف، در هیچ قسمت متن اشاره‌ای به کنش‌گر اجتماعی نمی‌شود. حذف دو زیرشاخهٔ پنهان‌سازی<sup>۱</sup> و کم‌رنگ‌سازی<sup>۲</sup> دارد. در پنهان‌سازی، کنش‌گر در متن قابل‌بازیابی نیست. در کم‌رنگ‌سازی، کنش‌گر حذف می‌شود؛ اما در جای دیگری از متن قابل‌بازیابی است و منظور از اظهار، حضور کنش‌گرهای اجتماعی در گفتمان است.

نقش‌دهی<sup>۳</sup> نیز در تحلیل گفتمان انتقادی بسیار حائز اهمیت است که به دو صورت فعال‌سازی و منفعل‌سازی است. فعال‌سازی زمانی رخ می‌دهد که کنش‌گر اجتماعی به‌عنوان نیروی فعال و پویا بازنمایی شود. از سوی دیگر، منفعل‌سازی وقتی است که کنش‌گر اجتماعی به صورت عامل تأثیرپذیر پدیدار می‌شود. منفعل‌سازی خود به دو نوع تأثیرپذیری مستقیم<sup>۴</sup> و تأثیرپذیری غیرمستقیم<sup>۵</sup> تقسیم می‌شود؛ در نوع اول، کنش‌گران اجتماعی به طور مستقیم نتیجهٔ عمل را دریافت می‌کنند. در نوع دوم، کنش‌گران اجتماعی به صورت غیرمستقیم دریافت‌کنندهٔ نتیجهٔ عمل هستند.

کنش‌گر اجتماعی نیز ممکن است فرد ارجاع یا گروه ارجاع باشد؛ در اولی، کنش‌گر اجتماعی به صورت فرد نمایانده می‌شود و در دومی به صورت گروه. گروه ارجاعی به دو زیرمقولهٔ کلی ارجاعی<sup>۶</sup> و مجموعهٔ ارجاعی<sup>۷</sup> تقسیم می‌شود؛ در نوع اول به کنش‌گران اجتماعی به صورت کلی اشاره می‌شود؛ ولی در نوع دوم، کنش‌گران اجتماعی به صورت عدد و رقم نشان داده می‌شوند.

الگوی ارائه‌شده در این پژوهش بر پایهٔ نظام‌گذاری (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴) است که براساس آن، کنش‌گرهای اجتماعی در شش فرآیند شرکت می‌کنند. فرآیند ذهنی<sup>۸</sup> بر درک ما از دنیای درونمان دلالت دارد. فرآیند مادی<sup>۹</sup> به اتفاقات و رویدادها می‌پردازد. فرآیندهای رفتاری<sup>۱</sup>

1. Suppression
2. Backgrounding
3. Role allocation
4. Subjection
5. Beneficialization
6. Collectivization
7. Aggregation
8. Mental process
9. Material process

رفتاری<sup>۱</sup> مرز میان فرآیندهای مادی و ذهنی هستند که تجلی بیرونی فعالیت‌ها و عملکردهای درونی را نشان می‌دهند. هدف از فرآیندهای رابطه‌ای<sup>۲</sup> توصیف و شناسایی است. در مرز میان فرآیندهای ذهنی و رابطه‌ای، فرآیندهای بیانی<sup>۳</sup> هستند که بر فرآیندهای مربوط به گفتار و زبان دلالت می‌کنند. آخرین فرآیند، فرآیندهای وجودی<sup>۴</sup> هستند که مرز میان فرآیندهای رابطه‌ای و مادی هستند و وجود انواع پدیده‌ها با آن‌ها تعیین می‌شود. سایر بخش‌های الگوی ارائه‌شده در بخش تحلیل داده‌ها توضیح داده می‌شوند.

### ۳.۶. مراحل انجام کار

در این پژوهش، چهار مقاله تحقیقی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی به‌دقت و با استفاده از الگوی جدید ارائه‌شده مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. در ابتدا کنش‌گرهای اجتماعی اصلی تعیین شدند. از آنجایی که موضوع مقالات تربیت دبیر بوده است، سه کنش‌گر اصلی دانش‌آموز، آموزگار و کتاب درسی تعیین شدند.

### ۷. تحلیل داده، بحث و نتیجه‌گیری

در این مرحله، بخش‌بندی‌های مختلف تحلیل داده ارائه می‌شود.

### ۷.۱. الگوی اظهار/حذف

به‌منظور بررسی نحوه بازنمود هویت پژوهش‌گر در مقالات، مقالات مورد نظر از لحاظ چگونگی حذف و یا اظهار کنش‌گرهای اجتماعی مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج حاصل در جدول‌های زیر خلاصه شده‌اند.

جدول ۱. الگوی اظهار/حذف

اظهار / حذف	آموزگار	دانش‌آموز	کتاب درسی
اظهار	۱۱۲(۷۴%)	۴۳(۴۸%)	۳۵(۵۴%)
حذف	۳۹(۲۶%)	۴۷(۵۲%)	۳۰(۴۶%)
مجموع	۱۵۱(۱۰۰%)	۱۵۱(۱۰۰%)	۶۵(۱۰۰%)

1. Behavioral process
2. Relational process
3. Verbal process
4. Existential process



برای بهتر نشان‌دادن زیرشاخه‌های حذف، جدول ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۲. زیرشاخه‌های حذف

حذف	آموزگار	دانش‌آموز	کتاب درسی
کم‌رنگ‌سازی	۲۳(۵۹%)	۲۶(۵۵%)	۱۸(۵۹%)
پنهان‌سازی	۱۶(۴۱%)	۲۱(۴۵%)	۱۲(۴۱%)
مجموع	۳۹(۱۰۰%)	۴۷(۱۰۰%)	۳۰(۱۰۰%)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، به تناسب اهداف مختلف نویسندگان، کنش‌گرهای اجتماعی اصلی، یعنی آموزگار، دانش‌آموز و کتاب درسی در برخی قسمت‌های مقالات حذف شده‌اند و در برخی قسمت‌های دیگر اظهار شده‌اند؛ اگرچه آموزگار و کتاب درسی بیش از این که حذف شوند، اظهار شده‌اند. این مسئله در مورد دانش‌آموز بر عکس است. دلیل این مسئله می‌تواند این امر باشد که آموزگار و کتاب درسی به عنوان منابع انتقال اطلاعات هستند و بر دانش‌آموز که عنوان دریافت‌کننده این اطلاعات است، ترجیح داده شده‌اند. از این رو، نویسندگان تمایل داشته‌اند که نقش دانش‌آموز را در نوشتار خود کم‌رنگ کنند. بیشترین اظهار در مورد آموزگار صورت گرفته است و کتاب درسی به عنوان عاملی تأثیرگذار در نظام آموزشی در جایگاه دوم و دانش‌آموز در جایگاه سوم قرار دارد؛ علاوه بر این، هر زمان که این کنش‌گران اجتماعی حذف شده‌اند، آن‌ها به پس‌زمینه انتقال داده شده‌اند و کم‌رنگ‌سازی بیش از پنهان‌سازی صورت گرفته است که این خود می‌تواند به آن دلیل باشد که نویسندگان سعی کرده‌اند متن برای خواننده مبهم نباشد و هر زمان که تصمیم به حذف گرفته‌اند، آن را کم‌رنگ کرده‌اند تا خواننده بتواند آن را از بخش‌های دیگر متن حدس بزند.

#### ۲.۷. الگوی فعال‌سازی/منفعل‌سازی (نقش‌دهی)

نقش‌دهی که عامل مهمی در تحلیل گفتمان انتقادی است، در پژوهش حاضر به کار گرفته شد تا نحوه بازنمود هویت پژوهش‌گران در مقالات تحقیقی‌شان بررسی شود. نتایج تحلیل داده در جدول ۳ خلاصه شده است:

جدول ۳. الگوی فعال سازی/منفعل سازی

فعال سازی / منفعل سازی	آموزگار	دانش آموز	کتاب درسی	مجموع
فعال سازی	۶۵ (۴۸,۵ %)	۳۲ (۴۰,۵%)	۳۰ (۵۳%)	۲۰۳ (۵۱,۲ %)
تأثیرپذیری مستقیم	۳۲ (۲۴ %)	۲۰ (۲۵,۵%)	۱۶ (۲۸%)	۹۵ (۲۳,۸ %)
تأثیرپذیری غیرمستقیم	۳۷ (۲۷,۵%)	۲۷ (۳۴ %)	۱۱ (۱۹%)	۱۰۰ (۲۵ %)
مجموع	۱۳۴ (۱۰۰%)	۷۹ (۱۰۰%)	۵۷ (۱۰۰%)	۳۹۸ (۱۰۰ %)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، در مجموع، میزان فعال‌سازی و منفعل‌سازی کنش‌گرهای اجتماعی با هم برابر است؛ به عبارت دیگر، نویسندگان در نشان‌دادن کنش‌گرهای اصلی به‌عنوان نیروهایی پویا و یا غیرفعال توازن ایجاد کرده‌اند و آن‌جایی که لازم دانسته‌اند، این کنش‌گران را فعال و هر جا که هدف ایجاب می‌کرده، آن‌ها را غیرفعال نشان داده‌اند. در مورد آموزگار نیز میزان فعال‌سازی و منفعل‌سازی تقریباً با هم برابر است و نشان‌دهنده آن است که پژوهش‌گران مذکور در به‌کارگیری ساختار معلوم و مجهول در نوشتار خود در خصوص کنش‌گر اجتماعی آموزگار نیز محتاط بوده‌اند؛ به عبارت دیگر، آن‌ها سعی کردند که آموزگار را به‌عنوان نیرویی پویا در برخی بخش‌های نوشتار خود در خصوص کنش‌هایی مانند اجراکردن، بحث‌کردن، توصیف‌کردن و غیره و همچنین، به‌عنوان مفعول افعالی؛ مانند کنترل‌کردن، مشاهده‌کردن، مقایسه‌کردن و غیره در بخش‌های دیگری از متن نشان دهند تا دیدگاه غیرمتعصبانه‌ای در نوشتار خود داشته باشند.

الگوی به‌کاررفته در خصوص دانش‌آموز و کتاب درسی متفاوت است. در مورد دانش‌آموز بیش از آن‌که فعال‌سازی صورت گرفته باشد، منفعل‌سازی انجام شده است، در حالی که میزان فعال‌سازی کتاب درسی بیش از منفعل‌سازی آن بوده است. در این‌جا نیز همانند الگوی اظهار/حذف، کتاب درسی به‌عنوان منبع انتقال اطلاعات در نظام آموزشی، فعال نشان داده شده است؛ اما دانش‌آموز به‌عنوان کسی که گیرنده اطلاعات است، منفعل نشان داده شده است. مقایسه فعال‌سازی آموزگار، دانش‌آموز و کتاب درسی نشان‌دهنده این حقیقت است که در مقالات پژوهشی با روش‌شناسی ترکیبی که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته‌اند، نویسندگان تمایلی به نوشتن متونی که در آن آموزگاران فعال و پویا هستند، ندارند و

نمی‌خواهند آن‌ها را به‌عنوان تنها نیرویی که کنش انجام می‌دهند، معرفی کنند؛ به‌عبارت دیگر، سعی این نویسندگان بر این است که توازنی در نوشتار خود در زمینه نشان‌دادن کنش‌گرهای اجتماعی برقرار کنند.

### ۳.۷. الگوی فردارجاعی / گروه‌ارجاعی

عامل دیگری که در تحلیل هویت پژوهش‌گران در مقالات مورد بررسی از اهمیت بسزایی برخوردار است، الگوی فردارجاعی / گروه‌ارجاعی است. جدول ۴ نشان‌دهنده میزان استفاده از این الگو در مقالات ترکیبی مورد بررسی است.

جدول ۴. الگوی فردارجاعی / گروه‌ارجاعی

دانش‌آموز	آموزگار	الگوی فردارجاعی / گروه‌ارجاعی	
۳۳ (۳۷ %)	۵۱ (۳۲,۶ %)	۳۰ ۲۶ ۳۰ ۸۹	کلی ارجاعی
۲۶ (۲۹,۷ %)	۴۶ (۲۹,۴ %)		مجموعه ارجاعی
۳۰ (۳۲,۳ %)	۵۹ (۳۸ %)		فردارجاعی
۸۹ (۱۰۰ %)	۱۵۶ (۱۰۰ %)		مجموع

همان‌طور که مشاهده می‌شود، درباره کنش‌گر آموزگار، گروه‌ارجاعی بیش از فردارجاعی به‌کار گرفته شده است؛ نظیر این الگو برای کنش‌گر دانش‌آموز نیز به‌کار رفته است؛ به‌عبارت دیگر، نویسندگان بیشتر تمایل داشته‌اند که آموزگاران و دانش‌آموزان را در قالب گروهی از آموزگاران و دانش‌آموزان نشان دهند و از آن‌ها به‌صورت فردی و تک‌تک نام نبرده‌اند، هرچند به‌طور هم‌زمان، در برخی موارد از آن‌ها به‌صورت فرد نیز یاد کرده‌اند. این به آن معنا نیست که در یک مقاله نویسنده به‌صورت هم‌زمان کنش‌گر اجتماعی را هم فردارجاع و هم گروه‌ارجاع کرده است؛ بلکه از چهار مقاله مورد بررسی، تأکید دو مقاله بیشتر بر فردارجاعی بوده است و دو مقاله دیگر بر گروه‌ارجاعی. دلیلش ممکن است این باشد که دید برخی نویسندگان مقالات ترکیبی نسبت به آموزگاران این‌گونه بوده است که آن‌ها اعضای گروه‌های بزرگ‌تر و انجمن‌ها بوده‌اند، نه افرادی مستقل. در مورد دانش‌آموزان هم این مسئله صادق

است. همچنین، دید برخی نویسندگان مقالات ترکیبی نسبت به آموزگاران و دانش‌آموزان طوری بوده است که آن‌ها را افرادی مستقل نشان داده‌اند.

#### ۴.۷. الگوی گذرایی

ابزار قدرتمند دیگری که از طریق آن می‌توان هویت پژوهش‌گر را تحلیل کرد، الگوی گذرایی است. همان‌طور که قبلاً توضیح داده شده است، در پژوهش حاضر موضوع مقالات مورد بررسی تربیت دبیر است بنابراین، کنش‌گرهای اصلی آموزگار، دانش‌آموز و کتاب درسی هستند که الگوی گذرایی درباره این کنش‌گرها بررسی می‌شود؛ علاوه بر این، به‌منظور ارائه تصویر بهتری از فرآیندهایی که نویسندگان در مقالاتشان به‌کار می‌برند، این فرآیندها به‌طور کلی و بدون در نظر گرفتن کنش‌گرهای اجتماعیشان مورد تحلیل قرار گرفتند. جدول ۵ نشان‌دهنده نتایج است.

جدول ۵. الگوی گذرایی

الگوی گذرایی	آموزگار	دانش‌آموز	کتاب درسی	مجموع
فرآیند مادی	۳۳(۲۲ %)	۱۰(۱۰,۲ %)	۲۵(۵۸ %)	۶۸(۲۳ %)
فرآیند ذهنی	۴۲(۲۸ %)	۳۵(۳۶ %)	-----	۷۷(۲۶,۵ %)
فرآیند کلامی	۱۷(۱۱ %)	۱۸(۱۸,۳ %)	-----	۳۵(۱۲ %)
فرآیند رابطه‌ای	۲۹(۱۹ %)	۴(۴ %)	۱۷(۳۹,۵ %)	۵۰(۱۷ %)
فرآیند رفتاری	۳۰(۲۰ %)	۳۱(۳۱,۵ %)	-----	۶۱(۲۱ %)
فرآیند وجودی	۰(۰ %)	۰(۰ %)	۱(۲,۵ %)	۱(۰,۵ %)
مجموع	۱۵۱(۱۰۰ %)	۹۸(۱۰۰ %)	۴۳(۱۰۰ %)	۲۹۲(۱۰۰ %)

نتایج نشان می‌دهد که در مجموع، فرآیندهای ذهنی و مادی به‌ترتیب، بیشترین کاربرد را داشته‌اند. بعد از این دو فرآیند، میزان استفاده از فرآیندهای مختلف به‌ترتیب، عبارتند از فرآیندهای رفتاری، رابطه‌ای، کلامی و وجودی. همان‌طور که در مورد سه الگوی قبل هم مشاهده کردیم، نویسندگان این مقالات ترکیبی، سعی کرده‌اند در نوشتار خود تعادل و عدم بروز دیدگاه متعصبانه را حفظ کنند. به این منظور در این بخش از هر دو فرآیندهای مادی و ذهنی بیشترین استفاده را کرده‌اند تا از یک سو از طریق فرآیند مادی، حوادث و اتفاقات مادی

مربوط به امر آموزش و آنچه را که در کلاس‌های درس و در دنیای بیرون اتفاق می‌افتد، به نمایش بگذارند و از سوی دیگر، با بهره‌گرفتن از فرآیند ذهنی، تجربیات آموزگاران و دانش‌آموزان از دنیای ذهنی و نظام آگاهی و فکریشان را نشان دهند. به همین دلیل، میزان به‌کاربردن فرآیند ذهنی در مورد کنش‌گر آموزگار و دانش‌آموز، بیشترین حد را داشته و بیشتر از سایر فرآیندها بوده است تا به این وسیله نشان داده شود که نظام ذهنی و فکری آموزگار و دانش‌آموز به عنوان دو نیروی پویا در امر آموزش بسیار حائز اهمیت است. همچنین، تنها فرآیندهای به‌کاررفته درباره کتاب درسی به ترتیب، فرآیندهای مادی، رابطه‌ای و وجودی بوده‌اند. فرآیند مادی در خصوص کنش‌گر بیشترین کاربرد را داشته است تا کتاب درسی را به عنوان وسیله‌ای برای سهولت‌بخشیدن به امر آموزش نشان دهد. در این مقالات چون نویسندگان اشاره‌ای به مکالمات درون کلاس نکرده‌اند، از فرآیند کلامی و همچنین، فرآیند وجودی استفاده چندانی نشده است؛ زیرا هدف نویسندگان ثابت کردن وجود یا عدم وجود پدیده‌ها نبوده است.

#### ۵.۷. ابزار ساختاری

به نظر جی (۲۰۱۴) ما می‌توانیم تصمیم بگیریم که در نگارش خود از چه ابزارها و ساختارهایی استفاده کنیم. در واقع، ما قدرت انتخاب داریم و انتخاب می‌کنیم که چگونه ساختار متنمان را شکل دهیم. از آنجایی که در هر متن می‌توان بررسی کرد که به چه منظور نویسنده از ساختار خاصی استفاده کرده است، جی (۲۰۱۴) معتقد است برای یافتن جواب، باید آن دسته از ابزارهای زبانی که به ارتباط برقرار کردن بین عبارات کمک می‌کنند (عبارات‌های ربطی<sup>۱</sup>)، ابزارهایی که توجه خواننده را به اهداف گفتمانی نویسنده جلب می‌کنند یا مراحل مختلف یک متن را نشان می‌دهند و یا نشان‌دهنده تغییر بحث یا موضوع هستند (نقش نماهای قالبی<sup>۲</sup>) و نیز ابزارهایی که بر میزان تعهد نویسنده نسبت به مفاهیم دلالت دارند (طرفه‌ها<sup>۳</sup>) را بررسی کنیم. در این الگو، عبارت نقش نماهای قالبی و طرفه‌ها را از مدل هایلند

1. Relative clauses
2. Frame markers
3. Hedges

(۲۰۰۴) وام گرفته‌ایم. طبق تعریف مالکمایر<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) عبارتهای ربطی این امکان را به نویسنده می‌دهد تا مفاهیم و ایده‌های مختلف را ترکیب کرده و در قالب یک جمله ارائه دهد. نتایج نشان می‌دهد که نویسندگان به ترتیب، از طفره‌ها (۲۸،۰ درصد)، عبارتهای ربطی (۲۳،۰ درصد) و نقش نماهای قالبی (۱۵،۰ درصد) در نوشتن مقالات خود بهره برده‌اند. میزان استفاده از این ابزارها بیش از میزان نرمال نبوده است؛ زیرا طبق نظر هایلند (۱۹۹۶، ۲۰۰۴) میزان استفاده از نقش نماهای قالبی و طفره‌ها در متون آکادمیک کمتر از ۳،۰ درصد است و میزان استفاده از عبارتهای ربطی کمتر از ۵،۰ درصد است (تسی و هایلند، ۲۰۱۰). نویسندگان این مقالات در بخش‌هایی از متن، عبارتهای ربطی به کار برده‌اند تا خواننده بتواند میان مفاهیم موجود در متن رابطه صحیح بیابد. بنابراین، برای آن‌ها حائز اهمیت بوده است که عبارتها و بندها را طوری به هم ارتباط دهند که خواننده به درک صحیحی دست یابد. آن‌ها همچنین، در برخی قسمت‌ها از نقش نماهای قالبی مانند «در خاتمه»، «در ادامه» و غیره در متون خود مدد جسته‌اند تا مراحل مختلف در گفتمان و نوشتار خود را به نمایش بگذارند و به این وسیله به طور آشکار، به تغییرات گفتمانی و یا مراحل موجود در متن اشاره کنند. همچنین، آن‌ها طفره‌ها؛ مانند «شاید»، «ممکن است»، «می‌تواند به این دلیل باشد» و غیره را به کار برده‌اند که نشان‌دهنده میزان اطمینان و یا عدم اطمینان نویسنده نسبت به بازگویی یک مطلب است. شایان ذکر است که نویسندگان مقالات مورد بررسی در به‌کاربردن ابزار ساختاری محتاط عمل کرده‌اند، به طوری که در برخی قسمت‌های متن سعی کرده‌اند نشان دهند که برای عقیده خواننده احترام قائل‌اند و به خواننده این اجازه را می‌دهند تا هر جا که لازم می‌داند با نویسنده مخالفت کند. از سوی دیگر، در قسمت‌های دیگری از متن سعی کرده‌اند اعتماد به نفس خود را حفظ کنند و به خواننده نشان دهند که قدرت و تسلط در متن از آن نویسنده است؛ به بیان دیگر، این نویسندگان باز هم جانب احتیاط را رعایت کرده‌اند و سعی کرده‌اند در نوشتار خود توازن ایجاد کنند.

---

1. Malmakjar

2. Tse & Hyland

### ۶.۷. ابزار اهمیت‌ساز

ابزار دیگری که طبق نظر جی (۲۰۱۴) می‌تواند به ما کمک کند تا هویت پژوهش‌گر را در مقالات پژوهشی بررسی کنیم، ابزار اهمیت‌ساز است که نشان می‌دهد چگونه واژه‌ها و ابزارهای ساختاری برای اهمیت‌بخشیدن به مفاهیم خاص و یا کم‌اهمیت‌جلوه‌دادن آن‌ها به کار می‌روند. این ابزار در قالب نقش نماهای نگرشی<sup>۱</sup> (وام‌گرفته از مدل هایلند، ۲۰۰۴) نمود پیدا می‌کند.

نتایج نشان می‌دهد با وجودی این‌که طبق نظر هایلند (۱۹۹۶، ۱۹۹۸)، میزان استفاده از نقش نماهای نگرشی در نوشتار آکادمیک معمولاً کمتر از ۰,۳ درصد است، این دسته از نویسندگان از این ابزار استفاده زیادی کرده‌اند (۱ درصد) تا ارزش‌های احساسی خود را نشان دهند، رابطه‌ای نزدیک با خواننده خود ایجاد کنند و در برخی قسمت‌های متن، متکی به عقاید شخصی خود بوده‌اند تا بر خواننده تأثیرگذار باشند؛ به عبارت دیگر، نویسندگان مقالات با روش‌شناسی ترکیبی، نقش نماهای نگرشی مانند «متأسفانه»، «شایان ذکر است» و غیره را به کار برده‌اند تا میزان اهمیت مفاهیم مختلف را در متن نشان دهند و با استفاده از این ابزار، نگرش خود را نسبت به مقوله‌های مختلف در متن آشکار سازند. دلیل استفاده از این ابزار از سوی نویسندگان ممکن است این باشد که آن‌ها تا حد زیادی به نظرات و عقاید شخصی خود اعتماد دارند و می‌خواهند به این وسیله بر خواننده خود تأثیر بسزایی داشته باشند.

### ۷.۷. ابزار روابط‌ساز

ابزار دیگری که می‌تواند نشان‌دهنده هویت پژوهش‌گر در متنی که نوشته است، باشد این است که آیا نویسنده رابطه‌ای آشکار با خواننده‌اش برقرار می‌کند یا خیر (جی، ۲۰۱۴). برای اینکه نویسنده بتواند در متن با خواننده خود رابطه ایجاد کند، باید از نقش نماهای رویارویی<sup>۲</sup> (وام‌گرفته از هایلند، ۲۰۰۴) نظیر «همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، به صفحه ۲۰ مراجعه کنید و غیره» استفاده کند.

1. Attitude markers

2. Engagement markers

نتایج نشان می‌دهد که با وجود این که میزان استفاده از نقش نماهای رویارویی به‌طور معمول، در متون آکادمیک کمتر از ۰,۳ درصد است (هایلند، ۲۰۰۴)، این نویسندگان از این ابزار استفاده زیادی کرده‌اند (۱,۱ درصد). استفاده کرده‌اند تا بتوانند هر جا که در متن لازم می‌دانند، ارتباط صحیحی با خواننده برقرار کنند؛ به‌طور مثال، او را مخاطب قرار دهند و به‌طور مستقیم با او صحبت کنند. این نشان‌دهنده آن است که این نویسندگان تمایل دارند خوانندگان را در نظر بگیرند و حضور آن‌ها را در بخش‌هایی از متن پررنگ جلوه دهند.

#### ۸.۷ ابزار اتصال‌ساز

ابزار دیگری که به کمک آن می‌توان به هویت پژوهش‌گر در متن پی برد، ابزار اتصال‌ساز است (جی، ۲۰۱۴) که به نویسنده این امکان را می‌دهد تا بتواند میان بخش‌های مختلف متن اتصالات مناسب ایجاد کند. این ابزار شامل مواردی است که به کمک آن نویسنده مفاهیم مختلف را اضافه می‌کند و یا آن‌ها را مورد مقایسه قرار می‌دهد. از آنجایی که جی ابزار زبانی مشخصی برای نشان‌دادن اتصالات ارائه نداده است، در پژوهش حاضر گذارها<sup>۱</sup> (هایلند، ۲۰۰۴)، مانند به‌علاوه، همچنین، از سوی دیگر، اما، بنابراین و غیره وام گرفته شده‌اند. گذارها به ایجاد رابطه معنایی میان عبارت‌ها و بخش‌های مختلف متن کمک می‌کنند.

تحلیل داده‌ها نشان داده است که نویسندگان مقالات مورد بررسی، ابزار اتصال‌ساز را در بخش‌های مختلف متن زیاد به کار برده‌اند (۵,۹ درصد)؛ زیرا میزان استفاده از نقش نماهای رویارویی به‌طور معمول، در متون آکادمیک کمتر از ۰,۳ درصد است (هایلند، ۲۰۰۴). در این جا نویسندگان از گذارها استفاده زیادی کرده‌اند تا به خواننده نشان دهند که چگونه قسمت‌های مختلف متن می‌تواند به یک‌دیگر مرتبط باشد و سازمان‌دهی متن به چه صورت بوده است. آن‌ها سعی داشته‌اند به کمک گذارها خواننده را در طول متن راهنمایی کنند.

#### ۹.۷ ابزار بینامتنی

ابزار سودمند دیگر در بررسی هویت پژوهش‌گران در مقالات پژوهشی، ابزار بینامتنی است که به نویسنده کمک می‌کند تا با مراجعه به منابع اطلاعاتی سایر پژوهش‌گران و مراجعه به



سایر منابع، اطلاعات مفیدی در اختیار خواننده قرار دهد (جی، ۲۰۱۴). به این منظور نویسنده می‌تواند از گواه‌نمایی‌ها<sup>۱</sup> (وام‌گرفته از مدل هایلند، ۲۰۰۴)؛ مانند «براون (۲۰۰۰)»، «طبق نظر جکسون (۲۰۱۴)»، «همان‌طور که رابرت (۲۰۱۰) نشان می‌دهد» و غیره استفاده کند.

بررسی مقالات نشان می‌دهد که نویسندگان آن‌ها با مراجعه به منابع اطلاعاتی مختلف سعی بر آن دارند تا به کارهای پژوهشی سایر پژوهش‌گران نیز اعتبار بخشند؛ به عبارت دیگر، با آن‌که میزان استفاده از گواه‌نمایی‌ها به‌طور معمول، در متون آکادمیک کمتر از ۰٫۳ درصد است (هایلند، ۲۰۰۴)، نویسندگان مقالات مورد بررسی استفاده زیادی از این ابزار کرده‌اند (۰٫۴ درصد). این مسئله می‌تواند به این دلیل باشد که نویسندگان تلاش کرده‌اند با مراجعه به سایر پژوهش‌گران بنام و کارهای پژوهشی آن‌ها، مهر تأییدی بر یافته‌های خود بزنند و برای ادعاهای خود مدرکی موجه داشته باشند؛ علاوه بر این، ممکن است آن‌ها ترجیح داده باشند که عقاید خود را چندان آشکار نکنند و مسئولیت ایده‌های ارائه‌شده را بر دوش دیگران نیز بگذارند.

#### ۱.۷. ابزار معناهای رمزگونه

این ابزار که برگرفته از مدل هایلند (۲۰۰۴) است، اطلاعاتی اضافی و کمکی در اختیار خواننده قرار می‌دهد تا به کمک آن، تفسیر و درک بهتری از متن داشته باشد و به این وسیله نویسنده مطمئن شود که خواننده منظورش را درک کرده است. این کار با توضیح‌دادن، مقایسه‌کردن یا بسط‌دادن مطلب انجام می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که نویسندگان، این ابزار را در نوشتار خود به‌ندرت (۰٫۰۱ درصد) به‌کار برده‌اند. میزان استفاده از گواه‌نمایی‌ها به‌طور معمول، در متون آکادمیک کمتر از ۰٫۳ درصد است (هایلند، ۲۰۰۴). این بدان معناست که این نویسندگان از تعاریف مختلف برای واژه‌ها یا عبارات‌ها در نوشتار خود استفاده چندانی نکرده‌اند. بنابراین، به‌گمان آن‌ها متن برای خواننده به اندازه کافی واضح و روشن بوده است، به‌طوری که خواننده متوجه مقصود مورد نظر نویسنده شده است. بنابراین، نیازی به توضیح اضافه‌تر نبوده است.

## ۱۱.۷. ابزار خودبیانی

آخرین ابزار به کاررفته در این مطالعه به منظور بررسی هویت پژوهش گرانی که تحقیقاتی به روش ترکیبی انجام داده‌اند، ابزار خودبیانی (هایلند، ۲۰۰۴) است. ضماینی نظیر من، ما و غیره نشان‌دهنده آن است که شخص نویسنده می‌خواهد حضور خود را در متن پررنگ کند.

تحلیل مقالات نشان می‌دهد این نویسندگان از خودبیانی‌ها استفاده نسبتاً زیادی کرده‌اند (۱،۲ درصد)؛ زیرا میزان کاربرد این ابزار در نوشتار آکادمیک معمولاً کمتر از ۳،۰ درصد است (هایلند، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، در برخی بخش‌های متن، نویسندگان سعی کرده‌اند حضور خود را به طور آشکار نشان دهند. نکته جالب توجه آن است که این پژوهش‌گران سعی کرده‌اند توازن ایجاد کنند و در جایی که لازم است بر حضور خود تأکید کنند؛ اما در بخش‌های دیگری از متن به جای استفاده از خودبیانی‌ها از واژه‌هایی نظیر پژوهش‌گر و غیره استفاده کرده‌اند؛ به بیان دیگر، به کارگیری خودبیانی‌ها می‌تواند به نحوه بازنمود نویسنده در متن مربوط باشد؛ هر جا که آن‌ها احساس می‌کنند باید مفهومی را توضیح دهند و نتایج و ادعاهایی را بیان کنند از خودبیانی‌ها استفاده می‌کنند تا حضور خود را نشان دهند، در غیر این صورت، این نویسندگان ترجیح داده‌اند که از این ابزار استفاده نکنند.

به طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهد که با وجود این که این نویسندگان از تمامی یازده ابزار مدل ارائه‌شده و زیرمجموعه‌های آن‌ها در نوشتار خود بهره برده‌اند، برخی را به برخی دیگر ترجیح داده‌اند و از بعضی ابزارها بیشتر از سایر ابزارها استفاده کرده‌اند؛ به بیان دیگر، آن‌ها در نوشتن مقالات پژوهشی خود از الگوی خاصی پیروی کرده‌اند که ممکن است این الگو تنها محدود به روش پژوهشی ترکیبی باشد و پژوهش‌های آتی روشن‌گر این مطلب خواهد بود که آیا الگوهای خاص دیگری برای مقالات کمی و کیفی نیز وجود دارد یا خیر. از منظری کلی، بیشترین ابزار به کاررفته اظهار است. سایر ابزارها به ترتیب، عبارتند از: مجموعه ارجاعی، فعال‌سازی، منفعل‌سازی، کلی ارجاعی، حذف، فرآیند ذهنی، فرآیند مادی، فرآیند رفتاری، فرآیند رابطه‌ای، فرآیند کلامی، ابزار اتصال‌ساز، خودبیانی‌ها، ابزار روابط‌ساز، ابزار اهمیت‌ساز، ابزار بینامتنی، طفره‌ها، عبارت‌های ربطی، نقش‌نماهای قالبی و ابزارهای رمزگونه. از نگاهی دیگر، این نویسندگان الگویی خاص برای سه بخش اول مدل (برگرفته از مدل ون لیون،

(۲۰۰۸) که دوقطبی هستند، داشته‌اند و به ترتیب از اظهار، مجموعه ارجاعی، فعال‌سازی، منفعل‌سازی، کلی ارجاعی و حذف استفاده کرده‌اند. در میان سایر ابزارهای گفتمانی، بیشترین میزان مربوط به ابزار اتصال‌ساز بوده است و پس از آن، خودبیانی‌ها، ابزار روابط‌ساز، ابزار اهمیت‌ساز، ابزار بینامتنی، طفره‌ها، عبارت‌های ربطی، نقش نماهای قالبی و ابزارهای رمزگونه در جایگاه‌های بعدی قرار دارند. همچنین، با وجود این‌که این اعتقاد وجود دارد که معمولاً استفاده از ابزارهای گفتمانی در متون آکادمیک کمتر از ۰,۳ درصد است (هایلند، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱)، نویسندگان این مقالات از ابزار اتصال‌ساز، خودبیانی‌ها، ابزار روابط‌ساز، ابزار اهمیت‌ساز و ابزار بینامتنی بیش از ۰,۳ درصد استفاده کرده‌اند.

#### ۸. نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نویسندگان مقالاتی که روش‌شناسی آن‌ها ترکیبی است، ابزارهای زبانی خاصی را در نوشتن متون خود به کار می‌گیرند؛ به بیان دیگر، آن‌ها از ابزارهای اظهار، فعال‌سازی و نقش نماهای نگرشی در نوشتار خود بهره برده‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های سایر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه هویت و تحلیل گفتمان انتقادی هم‌خوانی دارد؛ به‌طور مثال، نورتون و ارلی (۲۰۱۱) و هایلند (۲۰۰۵) نشان دادند که مقوله هویت می‌تواند در نوشتار افراد آشکار شود. همچنین، یین<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) به این نتیجه رسید که نویسندگان کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی، هویت خود را در نوشتن این‌گونه کتاب‌ها آشکار می‌کنند؛ افزون بر این، صحراگرد و دواتگرزاده (۲۰۰۰) با استفاده از مدل ون لیون نقش تفاوت‌های جنسیتی و تعصب‌های مربوط به جنسیت و راه‌هایی را که از طریق آن‌ها کنش‌گرهای اجتماعی نشان داده می‌شوند، در کتاب‌های درسی مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که تعصب‌های مربوط به جنسیت در این کتاب‌ها مشهود است و نویسندگان با استفاده از ابزارهای زبانی مختلف سعی در نشان‌دادن آن‌ها داشته‌اند.

---

1. Yen

## کتابنامه

- Abdollahzadeh, E. (2011). Poring over the findings: Interpersonal authorial engagement in applied linguistics papers. *Journal of Pragmatics*, 43, 288-297.
- Bloor, M. & Bloor, T. (2007). *The Practice of critical discourse analysis: An introduction*. London: Hodder Arnold.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Volume (pp. 258-284). London: Sage.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Gao, F. (2014). Social-class identity and English learning: Studies of Chinese learners. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13(2), 92-98.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 412-420.
- Gee, J. P. (2014). *How to do discourse analysis: A toolkit* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Routledge.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419° 430.
- Giampapa, F. & Lamoureux, S. A. (2011). Voices from the field: Identity, language, and power in multilingual research settings. *Journal of Language, Identity, and Education*, 10(3), 127-131.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity ? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 3-17). London: Sage.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. (2000). Disciplinary discourses: *Social interaction in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2001). Briging in the reader: Addressee features in academic writing. *Written Communication*, 18, 549° 574.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interaction: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133-151.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 7(2), 173-191.
- Jackson, J. (2008). *Language, identity and study abroad: Sociocultural perspectives*. London: Equinox.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Malmakjar, K. (Ed.) (2004). *The linguistic encyclopedia*. London: Routledge.
- Mirahmadi, H. (2011). The effect of Iranian students' first language proficiency in writing on composing in English. *European Journal of Social Sciences*, 24(2), 182-190.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation* (2<sup>nd</sup>ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Early, M. (2011). Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *TESOL Quarterly*, 45(3), 415-439.
- Rosaldo, M. (1984). Toward an anthropology of self and feeling. In R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture theory* (pp. 137-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahragard, R. & Davatgarzadeh, G. (2010). The representation of social actors in interchange third edition series: A critical discourse analysis. *Journal of Teaching Language Skills*, 2(3), 67-89.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tse, P., & Hyland, K. (2010). Claiming a territory: Relative clauses in journal descriptions. *Journal of Pragmatic*, 42, 1880-1889.
- VanDijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4 (2), 249-283.
- VanLeeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Yen, Y. (2000). *Identity issues in EFL and ESL textbooks: A sociocultural perspective*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio: U.S.A.