University of Tehran Prees

**Journal of Language Research**

**Online ISSN: 2676-3362**

**https://jolr.ut.ac.ir**



# A Critical Discourse Analysis of the Language of Educational Policymaking in Texts Concerning the Ministry of Education's Final Examinations

**Adel Mohammadi** ✉[1]

1.Corresponding Author, Ph.D. Graduated in Linguistics, National Language Institute Researcher, Tehran, Iran. adel.m223@gmail.com

**Article Info**

**Article Type:**
Research Article

**Article History:**
**Received:**
7, August, 2026

**In Revised Form:**
24, August, 2026

**Accepted:**
17, September, 2026

**Published Online:**
21, September, 2026

**Keywords**: Critical Discourse Analysis, Ministry of Education, Final Examinations, Nominalization, Presupposition

**Abstract**

Final examinations have become one of the most important and controversial issues in Iranian education in recent years. Their direct impact on students' academic futures, especially through the decisive role of grade averages and the repeated changes in university entrance policies, has turned them into a sensitive and widely debated issue among students, families, and the education system.The present study investigates the language of educational policymaking in texts related to the Ministry of Education's final examinations and analyzes the linguistic features that reproduce power relations and ideology in the institution's official texts. The study is conducted within the framework of Critical Discourse Analysis and draws on Machin and Mayr's model. The data comprise 300 texts purposively collected from the Ministry's information portals during the Iranian calendar years 1403–1405. Methodologically, the study adopts a descriptive-analytical, mixed qualitative-quantitative approach. The findings show that, in lexical analysis, lexical selection has the highest frequency and that the texts legitimize institutional authority through word choice. Lexical deletion and overlexicalization also contribute to meaning construction by disregarding students' stress and psychological pressure while repeatedly emphasizing the definitive or positive effect of grade averages. Furthermore, instability in decision-making and repeated changes in announced programmes may be associated with students' experiences of confusion and psychological pressure. Reporting verbs naturalize the official narrative, while nominalization and presuppositions remove responsibility from Ministry decision-makers and portray events as natural and rational. Among rhetorical features, hyperbole and metaphor occur most frequently. Modality analysis also reveals the predominance of deontic and epistemic modalities over hedging devices. Overall, the findings indicate that the language of these texts, beyond serving as a means of information dissemination, plays an active role in reproducing competitiveness and educational inequality; by legitimizing the institution's authority, it restricts opportunities for criticism and questioning regarding the consequences of these policies.

Cite this The Author(s): (s): Mohammadi, A., (2026). A Critical Discourse Analysis of the Language of Educational Policymaking in Texts Concerning the Ministry of Education's Final Examinations. Journal of Language Researches, No. 1, Vol.17 , Serial No.32, Spring& Summer-(119-144).
https://doi:10.22059/jolr.2026.420290.666969
Publisher: University of Tehran Press.
© Author(s) retain the copyright. Adel Mohammadi
DOI: https://doi.org/10.22059/jolr.2026.420290.666969

## 1. Introduction

This study examines the language of educational policymaking in official texts related to the Ministry of Education's final examinations in Iran. In recent years, final examinations have gone beyond their conventional role as assessment tools and have become a central site where institutional power, educational justice, merit, competition, and students' academic futures intersect. In this context, official announcements, reports, and news texts issued by the Ministry of Education do not merely function as neutral channels of information. Rather, they carry ideological assumptions and contribute to shaping public understanding of policy decisions. The main issue addressed in this study is how these texts use lexical, grammatical, and rhetorical choices to present examination policies as natural, rational, and legitimate while simultaneously backgrounding their psychological and social consequences. The significance of this inquiry lies in the fact that final examinations now play a decisive role in students' educational trajectories and have become one of the major arenas in which institutional authority and educational inequality are reproduced.

## 2. Theoretical Foundations and Concepts

The study is grounded in Critical Discourse Analysis and follows Machin and Mayr's (2012) analytical model. Within this perspective, language is not treated as a neutral medium of communication but as a social practice closely tied to power, ideology, and domination. Critical Discourse Analysis seeks to uncover linguistic patterns that appear natural or self-evident on the surface but in fact contribute to the maintenance of unequal power relations. Five analytical dimensions were adopted in this research: lexical analysis, reporting verbs, nominalization and presupposition, rhetorical devices, and modality and hedging.

Lexical analysis included lexical selection, connotation, overlexicalization, lexical deletion, and structural opposition. Reporting verbs were examined because they help construct speakers as authoritative, legitimate, compliant, or marginal. Nominalization and presupposition were analyzed as key linguistic resources through which agency can be concealed and events can be represented as naturalized facts. At the rhetorical level, metaphor, hyperbole, personification, and metonymy were considered central to abstraction and persuasion. Modality was examined in terms of epistemic, deontic, and dynamic forms, while hedging devices were identified through a predefined set of markers corresponding to expressions such as "relatively," "approximately," "perhaps," "probably," and "it is possible."

## 3. Methodology

This research is descriptive-analytical in design and adopts a mixed qualitative-quantitative approach. The corpus consists of 300 official texts related to final examinations, purposively collected from the Ministry of Education's official portals, affiliated information systems, and public archives during the period 1403–1405 in the Iranian calendar. The inclusion criteria required a direct connection to final examinations, including examination schedules, executive regulations, assessment procedures, grade records, and related official policies. Duplicate and irrelevant texts were excluded from the corpus before analysis.

The unit of analysis was the linguistic/discursive event, defined as each occurrence of a codable feature at the level of word, phrase, clause, or sentence. The data were analyzed at two levels. Quantitatively, the frequency and percentage of each discursive feature were calculated. Qualitatively, selected examples were interpreted in their discursive context to clarify how they contribute to the representation of institutional authority, the naturalization of educational policy, and the legitimation of the Ministry's decisions. To enhance validity, all data were taken from traceable official sources and the inclusion and exclusion criteria were established before coding. To strengthen reliability, part of the corpus was recoded after a time interval, and discrepancies were reviewed and revised.

## 4. Discussion and Findings

The findings show that lexical selection was the most frequent category in lexical analysis, with 106 instances out of 311 identified lexical features. This indicates that official texts rely heavily

on expressions such as “standardized,” “nationwide,” “real grade,” and “educational justice” to strengthen institutional authority and legitimize examination policies. Lexical deletion, with 75 instances, also played a major role in shaping meaning, as concepts such as “stress,” “psychological pressure,” “right to اعتراض,” and “dense examination schedule” were frequently omitted or downplayed. Overlexicalization similarly reinforced semantic domains associated with security, order, and discipline.

In the analysis of reporting verbs, the predominance of neutral and reformulation verbs suggests that the texts attempt to present their own narrative as objective, factual, and beyond dispute, while critical student voices and demands are marginalized. In the analysis of nominalization and presupposition, the high frequency of existential and lexical presuppositions reveals that the texts treat institutional decisions as self-evident and natural, thereby obscuring the agency of decision-makers. Nominalized forms such as “suspension,” “reduction,” “implementation,” and “disclosure” transform human actions and institutional responsibility into impersonal and seemingly inevitable processes.

At the rhetorical level, hyperbole and metaphor were the most frequent features. These devices frame educational policies not as contestable decisions but as beneficial, rational, and even restorative measures. Expressions comparable to “healing solutions” or “significant improvement in educational quality” function in this way. In modality analysis, deontic and epistemic modalities clearly outweighed hedging devices. This pattern indicates that the official texts represent policies through obligation, certainty, and factuality, leaving little room for doubt, negotiation, or critique.

At the interpretive level, the study demonstrates a notable gap between the official discourse of “educational justice” and students’ lived experiences. On the one hand, the texts emphasize fairness, standardization, and objectivity; on the other, they downplay pressure, anxiety, competition, and unequal educational conditions. Moreover, repeated policy changes and fluctuations in expressions such as the “positive effect” versus the “definitive effect” of grades have contributed to discursive instability and intensified students’ confusion.

## 5. Conclusion

Overall, the findings indicate that official texts related to final examinations function not only as instruments of information but also as active sites of ideological reproduction. Through lexical selection, lexical deletion, reporting verbs, nominalization, presupposition, rhetorical abstraction, and the predominance of high-certainty modality, these texts legitimize the authority of the Ministry of Education and restrict opportunities for questioning and criticism. The study therefore concludes that the language of educational policymaking in these texts does not merely reflect reality; it also shapes it by reinforcing an educational order centered on competition, assessment-driven control, and the reproduction of educational inequality.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲

https://jolr.ut.ac.ir/



# تحلیل گفتمان انتقادی زبان سیاست‌گذاری آموزشی در متون مرتبط با امتحانات نهایی وزارت آموزش‌وپرورش

عادل محمدی[1]✉

۱. نویسنده مسئول، دانش اموخته دکتری زبان‌شناسی، پژوهشگر زبانکدهٔ ملّی، تهران،ایران. رایانامه: adel.m223@gmail.com

**اطلاعات مقاله**

**نوع مقاله:**
**علمی – پژوهشی**

**تاریخ دریافت:**
**۱۴۰۵/۰۵/۱۶**

**تاریخ بازنگری:**
**۱۴۰۵/۰۶/۰۲**

**تاریخ پذیرش:**
**۱۴۰۵/۰۶/۲۶**

**تاریخ انتشار:**
**۱۴۰۵/۰۶/۳۰**

**واژه‌های کلیدی:**
تحلیل گفتمان انتقادی، وزارت آموزش‌وپرورش، امتحانات نهایی، اسم‌سازی، پیش‌انگاشت

**چکیده**

امتحانات نهایی در سال‌های اخیر به یکی از مهم‌ترین و بحث‌برانگیزترین موضوعات آموزش‌وپرورش ایران تبدیل شده‌اند. تأثیر مستقیم آن‌ها بر سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه با اعمال تأثیر قطعی معدل و تغییرات مکرر در سیاست‌گذاری کنکور، این آزمون‌ها را به مسئله‌ای حساس، پرمناقشه و فراگیر در میان دانش‌آموزان، خانواده‌ها و نظام آموزشی بدل کرده است. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف واکاوی زبانِ سیاست‌گذاری آموزشی در متون مرتبط با امتحانات نهاییِ وزارت آموزش‌وپرورش و تحلیلِ مؤلفه‌های زبانیِ بازتولیدکنندهٔ روابط قدرت و ایدئولوژی در متون رسمیِ این نهاد انجام شده است. این پژوهش در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی و بر پایهٔ الگوی مشین و مایر صورت گرفته است. داده‌های پژوهش شامل ۳۰۰ متن در بازهٔ زمانی ۱۴۰۳ تا ۱۴۰۵ است که به‌صورت هدفمند از درگاه‌های اطلاع‌رسانیِ وزارت آموزش‌وپرورش گردآوری شده‌اند. روش پژوهش توصیفی ـ تحلیلی و از نوع تلفیقیِ کیفی ـ کمی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که در تحلیل واژگانی، گزینش واژگانی بیشترین بسامد را دارد و متون از طریق انتخاب واژه‌ها به اقتدار این نهاد مشروعیت می‌بخشند. حذف واژگانی و بیش‌واژگانی نیز با نادیده‌گرفتنِ استرس و فشار روانیِ دانش‌آموزان و تأکید مکرر بر تأثیر قطعی یا مثبتِ معدل، به جهت‌دهیِ معنا یاری می‌رسانند. همچنین، بی‌ثباتی در تصمیم‌گیری‌ها و تغییرات پی‌درپی در اعلام برنامه‌ها، می‌تواند با تجربه سردرگمی و فشار روانی همراه باشد. افزون بر این، افعال نقل‌قولی روایت رسمی را طبیعی‌سازی می‌کنند و اسم‌سازی و پیش‌انگاشت‌ها با سلب مسئولیت از تصمیم‌گیرندگانِ وزارتخانه، رویدادها را طبیعی و عقلانی جلوه می‌دهند. در مؤلفه‌های بلاغی، مبالغه و استعاره بیشترین فراوانی را دارند و در تحلیل وجهیت نیز غلبهٔ وجهیت‌های تکلیفی و معرفتی بر تردیدنماها مشاهده می‌شود. در مجموع، نتایج حاکی از آن است که زبانِ این متون، فراتر از ابزاری برای اطلاع‌رسانی، در بازتولید رقابت‌طلبی و نابرابری آموزشی نقشی فعال ایفا می‌کند؛ زیرا با مشروعیت‌بخشی به اقتدار نهاد مذکور، زمینه‌های نقد و پرسشگری دربارهٔ پیامدهای این سیاست‌ها را محدود می‌سازد.

استناد:محمدی، عادل ؛ (۱۴۰۵): تحلیل گفتمان انتقادی زبان سیاست‌گذاری آموزشی در متون مرتبط با امتحانات نهایی وزارت آموزش‌وپرورش: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۷، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان- پیاپی ۳۲، (۱۴۴-۱۱۹).

DOI: 10.22059/jolr.2026.420290.666969

CC BY NC

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران. © نویسندگان: طاهره احمدی، بتول علی‌نژاد، والی رضایی، هما اسدی

## ۱. مقدمه

همگرایی میان زبان‌شناسی و نظریه انتقادی، که محور اصلی تحلیل گفتمان انتقادی را شکل می‌دهد، ریشه در آرای مکتب فرانکفورت و به‌ویژه در آثار متفکرانی چون آدورنو[۱]، هابرماس[۲] ، هورکهایمر[۳] و مارکوزه[۴] و دیگران دارد. همین پیوند با نظریه انتقادی، مسیر را برای گسترش مطالعات «زبان‌محور»[۵] هموار ساخت و زمینه را برای بررسی زبان در نسبت با قدرت، ایدئولوژی و روابط اجتماعی فراهم کرد. در نتیجه، تحلیل گفتمان انتقادی امروز در طیف متنوعی از بافت‌های زبانی به کار گرفته می‌شود (باروس و دِ ژسوس[۶]، ۲۰۱۲ : ۷-۱۲). این چارچوب به بررسی متن‌های خبری، سخنرانی‌های سیاسی، تبلیغات، کتاب‌های درسی و متون مشابه می‌پردازد و می‌کوشد راهبردهای زبانی را آشکار سازد که در نگاه اول، طبیعی یا خنثی جلوه می‌کنند، اما در واقع می‌توانند ماهیتی ایدئولوژیک داشته باشند و بازنمایی رویدادها، اشخاص و پدیده‌ها را در جهت مقاصدی خاص شکل دهند. از این‌رو، اصطلاح «انتقادی» در این رویکرد به معنای غیربدیهی‌سازی یا « طبیعی‌زدایی از زبان[۷]» است؛ فرایندی که از خلال آن می‌توان ایده‌ها، ناگفته‌ها و پیش‌انگاشت‌هایی را که در متن بدیهی انگاشته شده‌اند، آشکار کرد. چنین تحلیلی امکان آن را فراهم می‌سازد که منافع و مناسبات قدرتِ نهفته در پسِ این متون شناسایی و افشا شوند (مشین و مایر[۸]، ۲۰۱۲ :۵).

در این میان، یکی از حوزه‌هایی که ماهیت ایدئولوژی و اعمال قدرت در آن به وضوح نمایان می‌شود، نظام ارزیابی و سنجش تحصیلی است. فوکو در کتاب *مراقبت و تنبیه*[۹] (۱۹۷۹) استدلال می‌کند که امتحانات واجد مؤلفه‌های بنیادینِ قدرت‌اند که به آن‌ها اقتداری چشمگیر می‌بخشند. این امتحانات از سوی نهادهای قدرت برگزار می‌شوند؛ امری که به این معناست که افراد ناچارند تن به خواسته‌های این آزمون‌ها بدهند و هیچ‌گونه راهی برای مقاومت در برابر آن‌ها ندارند. وی به‌کارگیری زبان کمّی و عددی را نیز نقد می‌کند؛ زبانی که تصویری از علمی‌بودن، عینیت و اعتبار ارائه می‌دهد، یا به بیان دقیق‌تر، این تصور را ایجاد می‌کند که نتایج حاصل از آزمون‌ها علمی، عینی و قابل‌اعتمادند. نمره‌های آزمون‌ها به اسناد و مدارکی برای نهادهای صاحب قدرت تبدیل می‌شوند و در مقام اسناد رسمی، امکان تغییر یا اصلاح آن‌ها محدود می‌شود. فوکو این فرایند را جلوه‌ای از نظارت[۱۰] قدرت بر افراد می‌داند. این برداشت از امتحانات به‌مثابهٔ ابزاری برای اعمال قدرت را می‌توان با توجه دیدگاه تولفسون[۱۱] (۱۹۹۵) از سه منبع قدرت در آزمون‌ها یعنی نهاد دولتی، گفتمان و ایدئولوژی، روشن‌تر کرد. وی تأکید می‌کند که «زبان» مؤلفه مشترک تمامی این منابع است. این چشم‌انداز انتقادی نشان می‌دهد که ارزیابی‌های آموزشی فراتر از ابزارهای سنجش عمل می‌کنند؛ رویکردی که ریشه‌های مبنایی آن را می‌توان در تبارشناسیِ نظریه انتقادی پی گرفت.

با تکیه مبانی نظری پیشین، یکی از حوزه‌هایی که این چارچوب می‌تواند در آن به شدت کارآمد باشد، سیاست‌گذاری آموزشی و متون رسمی مرتبط با آن است. در سال‌های اخیر، امتحانات نهایی در ایران به یکی از مهم‌ترین موضوعات حوزه آموزش عمومی بدل شده‌اند. افزایش تأثیر قطعی نمرات امتحانات نهایی بر کنکور سراسری (یا همان نقش سوابق

1. Adorno
2. Habermas
3. Horkheimer
4. Marcuse
5. language-based
6. Barros & de Jesus
7. denaturalising language
8. Machin & Mayr
9 . Discipline and Punish
10 . surveillance
11 . Tollefson

تحصیلی در پذیرش دانشگاه)، تأکید بر استانداردسازی آزمون‌ها، تغییر شیوه طراحی و تصحیح و پیوند روزافزون ارزیابی تحصیلی با آینده آموزشی دانش‌آموزان، سبب شده است این امتحانات از سطح یک رخداد آموزشی صرف فراتر روند و به نقطه تلاقی سیاست‌گذاری کلان، عدالت آموزشی، رقابت و تجربه زیسته دانش‌آموزان تبدیل شوند. در چنین بستری، اطلاعیه‌ها و خبرهای رسمی وزارت آموزش‌وپرورش صرفاً متونی برای اطلاع‌رسانی نیستند، بلکه حامل نوعی گفتمان‌اند که از خلال آن، سیاست‌ها توجیه، پیامدها، تفسیر و کنشگران اجتماعی بازنمایی می‌شوند.

مسئله اساسی پژوهش حاضر آن است که متون رسمی منتشرشده پیرامون امتحانات نهایی، فراتر از کارکرد مستقیم اداری و اطلاع‌رسان خود، چگونه و از طریق چه سازوکارهای زبانی به بازنمایی سیاست‌های آزمون، کنشگران آموزشی و مفاهیمی چون عدالت و استانداردسازی می‌پردازند؛ و این شیوه‌های بازنمایی چه نسبتی با تثبیت اقتدار سازمانی و شیوه طرح دغدغه‌ها و پیامدهای آزمون برقرار می‌کنند. این پژوهش مؤلفه‌های ساخت معنا را بر پایه شواهد عینی متن بررسی می‌کند. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. متون رسمی امتحانات نهایی در سطوح واژگانی، افعال نقل‌قولی، ساخت‌های اسمی، پیش‌انگاشت‌ها، مؤلفه‌های بلاغی و وجهیت واجد چه الگوها و بسامدهای زبانی هستند؟

۲. تفاوت‌های ژانری در متون سازمانی (اطلاعیه، خبر، پیام و گزارش) چگونه تنوع این انتخاب‌های زبانی را تبیین می‌کنند؟

۳. این مؤلفه‌های زبانی چگونه عاملیت ، مسئولیت تصمیم‌گیری و جایگاه کنشگران آموزشی را بازنمایی می‌کنند؟

ضرورت و اهمیت این پژوهش از چند جنبه قابل‌توجه است: نخست، امتحانات نهایی به‌دلیل تأثیر مستقیم بر مسیر تحصیلی و آینده شغلی دانش‌آموزان، از حساس‌ترین حوزه‌های سیاست‌گذاری در نظام آموزش‌وپرورش به شمار می‌رود و شفاف‌سازی نحوه بازنمایی این تصمیمات برای جامعه اهمیت بالایی دارد. دوم، تحلیل زبان‌شناختی متون سازمانی می‌تواند فرایند تدوین و ابلاغ خط‌مشی‌ها را مشخص ساخته و الگویی روش‌مند برای بررسی اسناد اداری در اختیار پژوهشگران زبان‌شناسی و نهادهای آموزشی قرار دهد. سوم، واکاوی این متون نشان می‌دهد که زبان روزمره چگونه کنشگران آموزشی، تعاریف سنجش استاندارد و مفاهیمی چون عدالت تحصیلی را صورت‌بندی می‌کند.

پژوهش حاضر در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی و بر پایه الگوی مشین و مایر (۲۰۱۲) انجام شده است. این الگو با تأکید بر تحلیل واژگانی، نحوی، بلاغی و وجهی، امکان بررسی متن را در پیوند با زمینه اجتماعی، نهادی و ایدئولوژیک آن فراهم می‌کند. هدف پژوهش آن است که نشان دهد متون رسمی مرتبط با امتحانات نهایی از چه صورت‌های زبانی و بلاغی برای بازنمایی اقتدار و مشروعیت خود استفاده می‌کنند و این شیوه‌ها چگونه به طبیعی‌سازی سیاست‌های رسمی و تثبیت نظم آموزشی سنجش‌محور کمک می‌کنند. مرور مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد متون اجرایی مرتبط با امتحانات نهایی در آموزش‌وپرورش ایران، از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، کمتر به‌طور مستقل بررسی شده‌اند. از این‌رو، نوآوری پژوهش حاضر در تمرکز بر این نوع متون و بهره‌گیری از تحلیل تلفیقی کیفی و کمی است. مقاله در ادامه، به‌ترتیب، مبانی و مفاهیم نظری، روش‌شناسی پژوهش، واکاوی داده‌ها، تبیین یافته‌ها و نتیجه‌گیری را ارائه می‌کند.

## ۲.پیشینهٔ پژوهش

در حوزه تحلیل گفتمان انتقادیِ سیاست‌ها و متون آموزشی، پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که اسناد رسمی آموزشی صرفاً ابزارهای اطلاع‌رسانی خنثی نیستند، بلکه حامل صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک‌اند. برای نمونه، لیاسیدو[1] (۲۰۰۸) با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی، اسناد قانونی آموزش فراگیر در قبرس را واکاوی می‌کند و نشان می‌دهد که این

1. Liasidou

اسناد، علی‌رغم لحن فراگیر خود، به بازتولید روابط نابرابر قدرت و به حاشیه‌راندن حقوق کودکان می‌انجامد. راجرز[1] (۲۰۱۱) با معرفی مفاهیم و رویکردهای اصلی تحلیل گفتمان انتقادی در آموزش، پشتوانه نظری مناسبی برای بررسی متون سیاستی آموزشی فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که تحلیل گفتمان انتقادی چگونه می‌تواند در فهم رابطه میان زبان، قدرت و معنا در حوزه آموزش به‌کار رود. با این حال، این اثر بیشتر بر مبانی نظری و روش‌شناختی تمرکز دارد و برخلاف پژوهش حاضر، به تحلیل یک متن مشخص مانند متون رسمی مرتبط با امتحانات نهایی نمی‌پردازد. مک‌کیگ[2] ( ۲۰۱۵) با تمرکز بر آموزش عالی در انگلستان آشکار کرد که مفاهیمی همچون «گسترش دسترسی برای همگان» و «دسترسی عادلانه» چگونه در بستر گفتمان بازارگرایانه از معنای عدالت‌محور اولیه فاصله می‌گیرند و به ابزاری برای توجیه رقابت و بازتولید نابرابری تبدیل می‌شوند.

لستر و همکاران[3] ( ۲۰۱۶) اگرچه بیش از آنکه بر یک مورد خاص متمرکز باشند، بر ظرفیت روش‌شناختی تحلیل گفتمان انتقادی در مطالعه سیاست‌های آموزشی تأکید می‌کنند، اما همین اثر نیز نشان می‌دهد که متون سیاستی را باید به‌مثابه میدان اعمال قدرت و تعیین جایگاه کنشگران فهم کرد. در پژوهشی دیگر، دورچاک[4] ( ۲۰۲۰) با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی ، گفتمانِ تولیدشده توسط مقامات رسمی در قبال اصلاحات آموزشی لهستان را واکاوی کرده است. مطالعه او نشان می‌دهد که چگونه گفتمانِ مقامات، بستری برای توجیه و مشروعیت‌بخشی به سیاست‌های کلان آموزشی فراهم می‌کند. شین و همکاران[5] (۲۰۲۳) نشان می‌دهند که سیاست‌های آزمون، صرفاً سازوکارهای فنیِ سنجش نیستند، بلکه در بستر گفتمانی و در پیوند با روابط قدرت شکل می‌گیرند. ینسن[6] و همکاران ( ۲۰۲۴) در تحلیل گفتمان انتقادیِ اسناد دولتی نروژ درباره نابرابری آموزشی در نظام مدرسه‌ای همگانی نشان دادند که گفتمان‌های آموزشی، حتی هنگامی که از برابری و عدالت سخن می‌گویند، می‌توانند هم‌زمان با حس رتبه‌بندی و رقابت‌طلبی به تشدید نابرابری آموزشی بینجامد. هسکل[7] (۲۰۲۵) با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی در چارچوب تحلیل انتقادی سیاست[8]، گفتمان آزمون‌های پرمخاطره در مدارس ایالات متحده را بررسی کرد. یافته‌ها در سه محور اصلی شامل اهداف آزمون، برابری و نابرابری و شکاف پیشرفت تحصیلی سازمان‌دهی شد. پژوهش نشان داد که گفتمان آزمون با مسائل عدالت و نابرابری اجتماعی پیوند دارد. با این حال، این مطالعه به تحلیل مستقیم زبان متون مرتبط با امتحانات نپرداخته است. یاروود[9] (۲۰۲۶) به تحلیل گفتمان انتقادیِ قدرت و سیاست‌گذاری ارزشیابی در آموزش عالی کشور انگلستان می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه سیاست‌های ارزشیابی در نظام مذکور، در خدمتِ گفتمان‌هایِ مدیریتی‌گرا و نئولیبرال است که نوآوری‌هایِ آموزشی را محدود می‌کنند. ریاض[10] و همکاران (۲۰۲۶) با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی فیرکلاف، گفتمان دستیاران پزشکی درباره ارزشیابی‌های مبتنی بر محیط کار[11] را در آموزش پزشکی تحصیلات تکمیلی بررسی کردند و نشان دادند که این فرایندهای ارزشیابی با روابط قدرت، نظارت و کنترل و سلسله‌مراتب نهادی پیوند دارند. با این حال، پژوهش آنان بر ارزشیابی در آموزش پزشکی متمرکز بود و به تحلیل مستقیم متون و سؤالات امتحانات نهایی نپرداخت.

---

1. Rogers
2. McCaig
3. Lester
4. Dorczak
5. Shin
6. Jensen
7. Haskell
8. Critical Policy Analysis
9. Yarwood
10. Riaz
11. Workplace-Based Assessments: WPBAs

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات این حوزه عمدتاً در دو سطح متمرکز بوده‌اند: نخست، تحلیل اسناد بالادستی، برنامه‌های جامع اصلاحات و سیاست‌های کلان آموزشی (مانند لیاسیدو، ۲۰۰۸؛ دورچاک، ۲۰۲۰؛ شیربگی و عبدالله‌زاده، ۱۳۹۹؛ احمدوند و همکاران، ۱۴۰۲) که متون تقنینی و کلی را مبنا قرار داده‌اند؛ و دوم، تحلیل گفتمان آزمون‌ها در رسانه‌های جمعی یا بافت‌های عمومی (مانند شین و همکاران، ۲۰۲۳؛ محمدی، ۱۴۰۳). با این حال، ادبیات موجود با سه خلأ روش‌شناختی و نظری روبه‌رو است: نخست اطلاعیه‌ها و زبان رسمی پورتال‌های سازمانی که پیونددهنده سیاست‌های کلان با بدنه جامعه هستند، به‌عنوان یک حلقهٔ ارتباطی مستقل کمتر بررسی شده است. دوم، در بیشتر این مطالعات متون اداری یکدست فرض شده‌اند و نقش «ژانر» در شکل‌دهی به ساختارهای زبانی لحاظ نشده است. سوم، سطح خُرد زبانی با مفاهیم سطح کلان کمتر به‌صورت عملیاتی و گام‌به‌گام تبیین شده و تحلیل‌ها گاه دچار استنتاج‌های شتاب‌زده بوده‌اند. از این منظر، پژوهش حاضر با تمرکز بر متون مرتبط با امتحانات نهایی در بستر آموزشی ایران، نه تکرار مطالعات پیشین، بلکه امتداد و تکمیل انتقادی آن‌ها در سطحی دقیق‌تر، عینی‌تر و کمتر بررسی‌شده به‌شمار می‌آید؛ زیرا می‌کوشد نشان دهد چگونه قدرت نهادی نه فقط در سیاست‌های کلان، بلکه در ظاهراً ساده‌ترین و اجرایی‌ترین متون اداری نیز از طریق انتخاب‌های زبانی خاص بازتولید و مشروعیت‌بخشی می‌شود.

## ۳. چارچوب نظری

### ۱-۳. گفتمان، قدرت و ایدئولوژی در رویکرد «انتقادی»

از آنجا که زبان تقریباً با تمام پدیده‌های جاری در جهان پیوند خورده است، «گفتمان» اصطلاحی پوششی با بار معنایی چندگانه محسوب می‌شود که طیف وسیعی از معانی را پوشش می‌دهد (هایلند[1] و همکاران، ۲۰۲۱: ۱). اصطلاح گفتمان برای تحلیل گفتمان انتقادی مفهومی بنیادین است. در اصل، «گفتمان» به کاربرد زبان در بافت‌های واقعیِ اشاره دارد. به بیان دیگر، گفتمان در سطحی فراتر از دستور و معناشناسی عمل می‌کند تا نشان دهد هنگامی که صورت‌های زبانی در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به کار گرفته می‌شوند، چه پیامدهایی را دربرمی‌گیرد. در تحلیل گفتمان انتقادی، ایده‌های گسترده‌تری که از طریق یک متن انتقال می‌یابند، گفتمان‌ها نامیده می‌شوند. این گفتمان‌ها را می‌توان، در معنایی که فوکو[2] مطرح کرده است، به‌منزله الگوهایی از جهان در نظر گرفت. فرایند انجام تحلیل گفتمان انتقادی مستلزم آن است که انتخاب واژگان و ساخت‌های دستوریِ متون را بررسی کنیم تا «گفتمان(های) زیربنایی»[3] و ایدئولوژی‌ها را آشکار سازیم. ساختار زبانی یک متن، در مقام گفتمان، کارکردی ایدئولوژیک دارد؛ به این معنا که برخی ایدئولوژی‌ها را برجسته می‌کند و برخی دیگر را کم‌رنگ یا پنهان می‌سازد (سیمپسون[4] و همکاران، ۲۰۱۹؛ ون‌دایک[5]، ۱۹۹۳؛ فرکلاف[6]، ۲۰۰۰؛ وداک[7]، ۲۰۰۱؛ فوکو، ۱۹۸۰؛ به نقل از مشین و مایر، ۲۰۱۲، : ۲۲۰).

به‌طورکلی، تحلیل گفتمان با مفاهیم قدرت و ایدئولوژی پیوند خورده است. قدرت از دسترسی به منابع اجتماعی (آموزش، ثروت و دانش) ناشی شده و به صاحبان آن امکان کنترل و اعمال قدرت بر گروه‌های فرودست را می‌دهد. زبان در اینجا صرفاً ابزاری برای ارتباط یا اقناع نیست، بلکه رسانه‌ای برای ساخت اجتماعی، سلطه و بازتولید ساختارهای نابرابر است؛ به‌طوری‌که رخدادهای گفتمانی هم از ساختارهای اجتماعی اثر می‌پذیرند و هم به آن‌ها شکل می‌دهند. این اعمالِ قدرت در جوامع مدرن، غالباً از طریق مفهوم هژمونی یا تسلط گفتمانی[8] صورت می‌پذیرد؛ یعنی متقاعد ساختنِ گروه‌های

1 . Hyland
2. Foucault
3. underlying discourse(s)
4. Simpson
5. Van Dijk
6. Fairclough
7. Wodak
8. hegemony

فرودست برای پذیرش ارزش‌ها و نهادهای گروه مسلط به عنوان امری «طبیعی» و برخاسته از «عقل سلیم» (گرامشی[۱]، ۱۹۷۱). ابزار اصلی این هژمونی، ایدئولوژی است؛ یعنی نظام‌های باوری که بازتاب‌دهنده‌ی منافعِ خاصِ صاحبانِ قدرت بوده و ماهیت نابرابر روابط اجتماعی را در لایه‌های متن پنهان می‌سازند. هدف غایی تحلیل گفتمان انتقادی، برجسته‌سازی و افشای این ایدئولوژی‌های پنهان‌شده در متن است. در حوزه مطالعات انتقادی آموزش و آزمون‌سازی نیز، زولین–وز و کاردوسو (۲۰۲۱) استدلال می‌کنند که بُعد سیاسی آموزش نباید تحت‌الشعاع کمّی‌سازی، اندازه‌گیری و منطق بازار قرار گیرد؛ بلکه تفکر انتقادی مستلزم به پرسش کشیدن پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی درباره «دانش معتبر یا رسمی» و آشکارسازی منافع نهفته در پسِ سازوکارهای ارزشیابی است. از این دیدگاه، آموزش و ابزارهای سنجش آن، دروسی انتزاعی برای حفظ‌کردن یا آزمون‌گرفتنِ صرف نیستند، بلکه کنش‌هایی سیاسی و گفتمانی‌اند که با بازتولید یا بازاندیشی در نابرابری‌های ساختاری جامعه پیوند خورده‌اند (زولین–وز و کاردوسو[۲]، ۲۰۲۱). بنابراین، فرایند انجام تحلیل گفتمان انتقادی مستلزم آن است که صورت‌های زبانی متون را در سطوح خُرد بررسی کنیم تا نحوه‌ی بازنمایی، برجسته‌سازی، سرکوب یا مشروعیت‌بخشی به مناسبات قدرت آشکار شود (مشین و مایر، ۲۰۱۲ : ۲۷-۲۴). بر همین اساس، ابزارهای تحلیل زبان‌شناختی در این پژوهش در قالب مؤلفه‌های زیر بررسی می‌شوند:

### ۱-۱-۳ . تحلیل واژگانی[۳]

یکی از بنیادی‌ترین انواع تحلیل زبانی که در تحلیل گفتمان انتقادی انجام می‌شود، «تحلیل واژگانی» است. این تحلیل بدین معناست که بررسی کنیم چه نوع واژه‌هایی در یک متن به کار رفته است. به بیان دیگر، این پرسش مطرح می‌شود که آیا نویسنده به‌طور نظام‌مند به استفاده از واژه‌های خاصی گرایش دارد و در مقابل، از برخی واژه‌های دیگر پرهیز می‌کند یا نه؟ (مشین و مایر، ۲۰۱۲ : ۳۰). تحلیل واژگانی شامل مؤلفه‌های زیر است:

۱) گزینش واژگانی[۴]: نویسنده از میان واژه‌های ممکن، یک واژه‌ی خاص را انتخاب می‌کند و همین انتخاب بر معنا اثر می‌گذارد

۲) معنای ضمنی[۵] واژه: واژه‌ها فقط معنای لغوی ندارند، بلکه تداعی و بار معنایی نیز دارند.

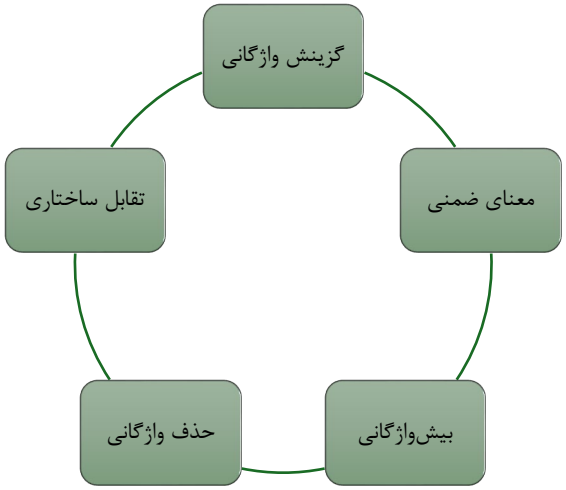
۳) بیش‌واژگانی[۶]: نویسنده برای اشاره به یک پدیده از مجموعه‌ای از واژه‌های نزدیک‌معنا یا هم‌حوزه به‌صورت فشرده و مکرر استفاده کند؛ این امر معمولاً نشانه‌ی تلاش برای اقناع مخاطب و برجسته‌سازی یک موضع ایدئولوژیک است.

۴) حذف واژگانی[۷] : حذف عمدی واژه‌هایی که انتظار می‌رود در متن باشند. این کار معمولاً برای تقلیل ابهام یا جهت‌دهی ایدئولوژیک انجام می‌شود.

۵)تقابل ساختاری[۸]: تقابل‌های ساختاری یعنی جفت‌های معناییِ متضادی که متن با کنار هم قرار دادن آن‌ها، معنا و جهت‌گیری خاصی می‌سازد؛ مثل جوان/پیر، خوب/بد یا دموکراسی/کمونیسم.

---

1. hegemony
2 . Zolin-Vesz & Cardoso
3. lexical analysis
4. lexical choices
5. Word Connotation
6. Overlexicalisation
7. lexical absence
8. Structural opposition




نمودار (۱) مؤلفه‌های تحلیل واژگانی

### ۲-۱-۳. افعال نقل قولی[1]

این بخش به بازنماییِ نحوه‌ی سخن گفتنِ افراد اختصاص دارد؛ یعنی افعالی که نشان می‌دهند گوینده به چه شیوه‌ای سخن گفته است، نه صرفا چه چیزی گفته است. مشین و مایر (۲۰۱۲ :۵۹)، به نقل از کالداس کولتارد[2] (۱۹۹۴)، دسته‌بندی منظمی از افعال گفتار ارائه می‌دهند که به ما کمک می‌کند دقیق‌تر ببینیم هر فعل چه ارزیابی ضمنی‌ای ایجاد می‌کند:

۱) افعال خنثیِ ساختاری[3]:فقط گفتار را وارد متن می‌کنند و ارزیابی یا قضاوتی دربارهٔ گوینده یا گفتهٔ او ارائه نمی‌دهند (مانند: گفتن، بیان‌کردن، حرف‌زدن، سخن‌گفتن، پرسیدن، پاسخ دادن).

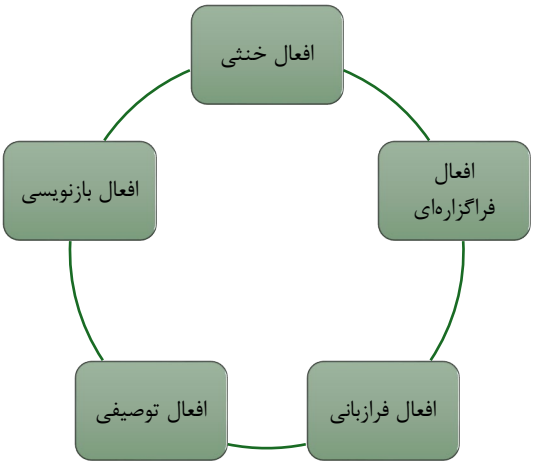
۲) افعال فراگزاره‌ای[4]: این افعال، تفسیر نویسنده از سخنِ گوینده را نشان می‌دهند (مانند: اعلام کرد، اظهار کرد، اصرار کرد، ترغیب کرد، دستور داد، غر زد، نالید، شکایت کرد، اعتراف کرد، قسم خورد).

۳) افعال فرازبانی[5]: این افعال نوع زبانِ استفاده‌شده توسط گوینده را مشخص می‌کنند(مانند: روایت کردن، بازگو کردن، نقل کردن).

۴) افعال توصیفی[6]: این افعال نحوهٔ بیان، شدت، وضعیت یا حالت گفتار را توصیف می‌کنند (مانند: نجوا کردن، آه کشیدن، خندیدن).

۵) افعال بازنویسی[7]: توسعه و بسط گفتمان را نشان می‌دهند یا نقل قول را به بخش بعدی گفتمان وصل می‌کنند (مانند: اضافه کردن یا افزودن، مکث کردن، ادامه دادن، تکرار کردن).

1. quoting verbs
2. Caldas Coulthard
3. Neutral structuring verbs
4. Metapropositional verbs
5. Metalinguistic verbs
6. Descriptive verbs
7. Transcript verbs




نمودار (۲) ظرفیت‌های معنایی افعال نقل‌قول

**۳-۱-۳ . اسم‌سازی و پیش‌انگاشت[۱]**

اسم‌سازی فرایندی است که در آن فعل یا کنش به اسم تبدیل می‌شود. این راهبرد زبانی با پنهان‌کردن فاعل، مسئولیت، زمان و علیت، رویدادها را همچون واقعیت‌هایی طبیعی و بدیهی بازنمایی می‌کند. به همین دلیل، اسم‌سازی در تحلیل گفتمان انتقادی به منزلهٔ ابزاری ایدئولوژیک شناخته می‌شود. این راهبرد حتی از ساختِ مجهول نیز نافذتر است؛ زیرا با تبدیلِ «فرایند» به یک «شیء»، نه تنها عامل را پنهان می‌سازد، بلکه خودِ «عمل» را هم طوری بیان می‌کند که انگار یک حقیقتِ ثابت و تغییرناپذیر است ( مشین و مایر، ۲۰۱۲ : ۱۴۰ -۱۳۶). پیش‌انگاشت به معناهایی مربوط می‌شود که در یک متن از پیش مفروض و بدیهی انگاشته می‌شوند؛ چیزی که فرکلاف آن را «عناصر پیش‌ساخته»[۲] می‌نامد. در واقع، هرگونه استفاده از زبان یا کاربردهای زبان آکنده از پیش‌انگاشت‌اند (مشین و مایر، ۲۰۱۲: ۱۵۳؛ فرکلاف، ۱۹۹۵ : ۱۰۷).

**۴-۱-۳. اقناع از راه انتزاعی‌سازی**

اقناع از طریق انتزاعی‌سازی است؛ فرآیندی است که در آن متن با فاصله گرفتن از واقعیت‌های عینی، مفاهیم را در سطحی کلی و ایدئولوژیک بازنمایی می‌کند. ابزار اصلی تحقق این راهبرد، «مجازهای بلاغی[۳]» است. این صناعات به کاربرد غیرمعمول و فرامعنایی واژگان و عبارات اطلاق می‌شوند که در آن‌ها، معنای اصلی کلمه دستخوش تغییر، چرخش یا انتقال گردیده و در قالبی انتزاعی یا استعاری برای اقناع، تأثیرگذاری یا جهت‌دهی به ذهن مخاطب به کار می‌رود. این ابزارهای بلاغی با ایجاد فاصله میان «واقعیت عینی» و «بازنمایی زبانی»، نقش مهمی در پنهان‌سازی کنشگران واقعی و اعمال قدرت ایدئولوژیک ایفا می‌کنند. انواع اصلی این مجازهای بلاغی در تحلیل گفتمان انتقادی شامل:

۱) استعاره[۴]: فهم یک مفهوم بر پایهٔ مفهومی دیگر.

۲) مبالغه[۵]: بزرگ‌نمایی ایدئولوژیک رویدادها.

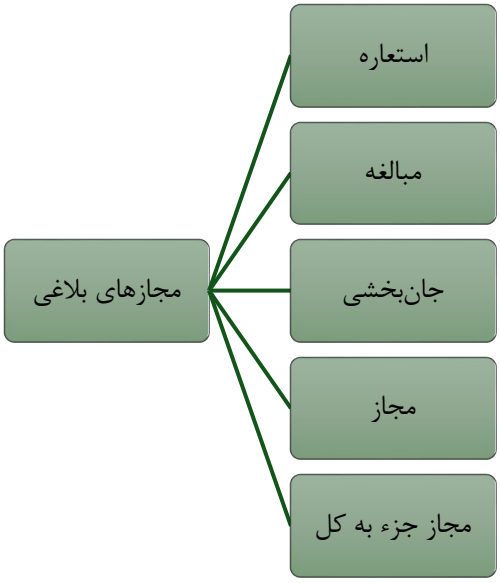
۳) جان‌بخشی[۶] /عینی‌سازی[۷] : نسبت دادن ویژگی‌ها یا توانمندی‌های انسانی به مفاهیم انتزاعی یا اشیای بی‌جان.

۴) مجاز[۱]: جانشین کردن یک چیز به‌جای چیز دیگری که با آن ارتباط نزدیکی دارد.

---

1. Nominalisation & Presupposition
2. pre-constructed elements
3. Rhetorical tropes
4. Metaphor
5. Hyperbole
6. Personification
7. Objectification

۵) مجاز جزء به کل[۲]: در آن «جزء» به‌جای «کل» قرار می‌گیرد (مشین و مایر، ۲۰۱۲ : ۱۶۷ : ۱۶۳).




نمودار (۳) ابزارهای اقناع از راه انتزاعی‌سازی

### ۵-۱-۳. وجهیت و تردیدنمایی[۳]

وجهیت و تردیدنمایی برای بررسی میزان تعهد گوینده به گزاره‌ها و بازنمایی مناسبات قدرت هستند. وجهیت در سطح زبان‌شناختی (شامل وجهیت معرفتی[۴]، تکلیفی[۵] و پویا[۶]) است. در حالی که وجهیت نشان‌دهنده اقتدار و قطعیت است، راهبرد تردیدنمایی از صراحت کلام کاسته و فضایی برای گریز از مسئولیت یا انسانی جلوه دادن مواضع ایدئولوژیک فراهم می‌آورد. این سازوکارها به تحلیل‌گر اجازه می‌دهند تا چگونگی مشروعیت‌بخشی به کنش‌ها و پنهان‌سازی کنشگران را در لایه‌های دستوری متن ردیابی کند (مشین و مایر، ۲۰۱۲ : ۱۹۲ – ۱۸۷).

## ۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی- تحلیلی است و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به صورت تلفیقی (کیفی-کمی است. این مطالعه با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و بر پایه الگوی تحلیلی مشین و مایر (۲۰۱۲) انجام شده است که با ارائه چارچوبی نظام‌مند و ابزارمحور، تحلیل گفتمان انتقادی را برای بررسی متون واقعی و روزمره (به‌ویژه متون اداری، سیاسی و آموزشی) مناسب است. این الگو بر تحلیل سطوح زبانی دقیق (واژگانی، دستوری و بلاغی) تأکید دارد و در عین حال، امکان آشکارسازی ایدئولوژی‌ها و روابط قدرت پنهان را فراهم می‌آورد. جامعه پژوهش شامل متون رسمی منتشرشده در پورتال اصلی وزارت آموزش‌وپرورش و پایگاه اطلاع‌رسانی مرکز سنجش و پایش کیفیت آموزشی دربارهٔ امتحانات نهایی دوره دوم متوسطه است. بازهٔ زمانی گردآوری داده‌ها از فروردین ۱۴۰۳ تا شهریور ۱۴۰۴ تعیین شد. فرایند رسیدن به نمونهٔ نهایی با کلیدواژه‌های اصلی «امتحانات نهایی»، «سوابق تحصیلی»، «تراز نمرات»، «حوزه‌های آزمون»، «تخلفات آزمون» و «پایش کیفیت

1. Metonymy
2. Synecdoche
3. Modality and Hedging
4. Epistemic Modality
5. Deontic Modality
6. Dynamic Modality

سنجش» صورت گرفت. در مرحله اول، تعداد ۵۴۰ متن مرتبط اولیه بازیابی شد. سپس بر اساس معیارهای ورود و خروج، متن‌های تکراری، بازنشرِ صرفِ سخنان پیشین بدون بار اطلاعاتی تازه، و اخبار نامرتبط با آزمون نهایی پالایش شدند. برای رفع اثر طول متون و هم‌وزن‌سازی داده‌ها، متن‌های منتخب بر حسب حجم واژگان نرمال‌سازی شدند و در نهایت ۳۰۰ سند نهایی (شامل حدود ۱۱۰ هزار واژه) در چهار زیرژانر مشخص سازمان‌دهی شدند:

۱. *اطلاعیه‌های اجرایی-تنظیمی* (۸۵ متن؛ شامل دستورالعمل‌ها، ضوابط تخلفات و تقویم اجرایی)

۲. *اخبار تبیینی-توجیهی* (۱۰۵ متن؛ مصاحبه‌های تبیینی مسئولان مرکز سنجش و گزارش‌های ابلاغی)

۳. *روایت‌ها و گزارش‌های تجربی* (۶۰ متن؛ پوشش رسانه‌ای پورتال از دیدگاه‌های میدانی داوطلبان و معلمان)

۴. *بیانیه‌ها* (۵۰ متن؛ پیام‌های پایانی پس از سلامت برگزاری آزمون‌ها)

تمامی ۳۰۰ متن برگزیده، دارای شناسه خبر در درگاه رسمی وزارت آموزش و پرورش هستند و به عنوان نمونه با الگوی پیوند دائمیِ شناسه خبر ذخیره و دسته‌بندی شده‌اند. این شناسه‌ها امکان بازیابی و بازبینی مستقیم تک‌تک اسناد را فراهم می‌کنند. تحلیل داده‌ها در دو سطح کمی و کیفی انجام گرفت. در سطح کمی، رخدادهای مربوط به مؤلفه‌های الگوی مشین و مایر شناسایی، شمارش و در قالب فراوانی و درصد گزارش شدند. در سطح کیفی، نمونه‌های منتخب از هر مقوله در بافت گفتمانی خود تفسیر شدند تا نقش آن‌ها در بازنمایی اقتدار نهادی، طبیعی‌سازی سیاست‌های آموزشی و مشروعیت‌بخشی به تصمیم‌های وزارت آموزش‌وپرورش روشن شود. تمرکز این مرحله بر آشکارسازی لایه‌های ایدئولوژیک در گزاره‌های گفتمان‌مدار متن‌ها بود. بنابراین، اعداد گزارش‌شده در بخش یافته‌ها نشان‌دهندهٔ تعداد رخدادهای زبانی شناسایی‌شده در پیکره‌اند، نه تعداد متن‌ها. برای سنجش پایایی کدگذاری‌ها، از دو آزمون «پایایی درون‌کدگذار» و «پایایی بین‌کدگذاران» استفاده شد:

۱.پایایی درون‌کدگذار (ثبات زمانی): ۲۰ درصد از کل متون پیکره (۶۰ متن از میان ژانرهای مختلف) پس از یک فاصله زمانی ۴۵ روزه مجدداً توسط نگارنده کدگذاری شد. ضریب توافق به روش ضریب هولستی[1] برابر با ۹۱/۰ محاسبه شد که نشان‌دهنده ثبات بالای تحلیل است.

۲.پایایی بین‌کدگذاران: همان ۲۰ درصد نمونه منتخب، به‌صورت مستقل در اختیار یک همکار پژوهشگر مسلط به تحلیل گفتمان انتقادی و زبان‌شناسی کاربردی (مستقل از پژوهش حاضر) قرار گرفت تا کدگذاری بر اساس دستورالعمل واحد انجام شود. میزان توافق بین دو ارزیاب از طریق ضریب کاپای کوهن ($\kappa$) محاسبه گردید که مقدار آن ۸۶/۰ به دست آمد؛ این رقم بر اساس معیارهای روش‌شناختی، بیانگر سطح توافق «تقریبا کامل[2]» میان کدگذاران و تأییدکننده قابلیت اعتماد ابزار و یافته‌هاست.

## ۵. تحلیل داده‌ها

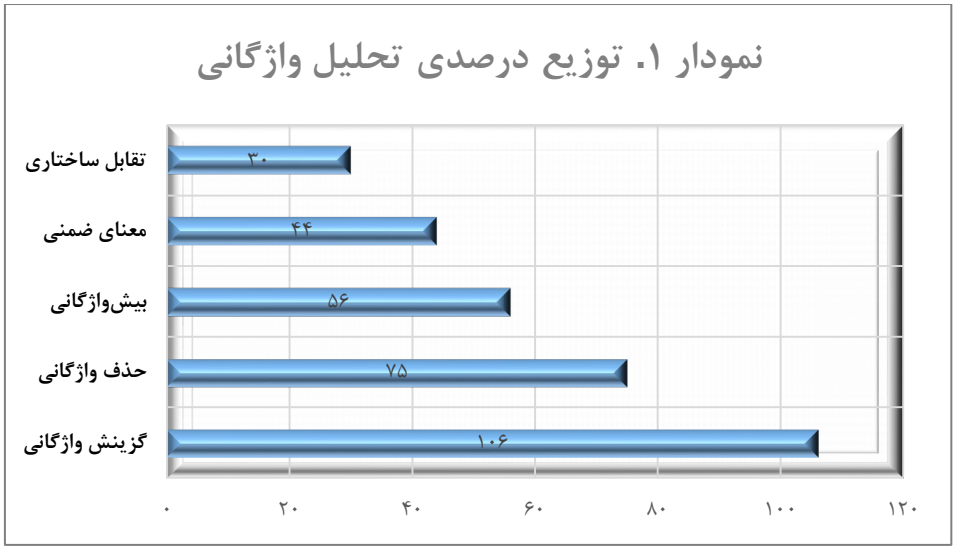
این بخش به تشریح و تحلیل یافته‌های حاصل از بررسی متون و متون رسمی امتحانات نهایی وزارت آموزش‌وپرورش، مطابق با چارچوب الگوی مشین و مایر اختصاص دارد:

1 . Holsti's Coefficient
2 . Almost Perfect

## ۱-۵. تحلیل واژگانی

جدول ۱. تحلیل واژگانی در متن «جزئیات امتحانات نهایی خرداد ۱۴۰۳» شناسه : ۱۷۸۲۴۸

| ردیف | مؤلفه | شاهد متنی | تفسیر |
|---|---|---|---|
| ۱ | گزینش واژگانی | «سراسری و استاندارد»،« پیشرفت تحصیلی»،«سابقه تحصیلی»، «گزینش و پذیرش»، «نمره کل» | استفاده از واژگان تخصصی برای نشان‌دادن یکپارچگی، رسمی‌بودن، معیاربودن آزمون‌ها، مشروعیت تخصصی به طراحان آزمون‌ها، ابزاری برای سنجش‌محوری، و عدالت آموزشی |
| ۲ | گزینش واژگانی | «تخلف»، «مجازات»، «غیبت غیرموجه»، «نمره صفر» | استفاده از واژه‌هایی برای کنترل، تنبیه و نظارت |
| ۳ | معنای ضمنی | «تربیت نسل آگاه و توانمند» | هدف آزمون تنها برای نمره نیست؛ بلکه مفید و جنبهٔ تربیتی دارد |
| ۴ | معنای ضمنی | «اطمینان خاطر»، «نمره واقعی»، «دو مصحح مستقل»، «مصحح سوم»، «تضییع نشدن حق» | آزمون نهایی عملکرد واقعی را بازنمایی می‌کند و بیانگر عدالت و منصفانه‌بودن است |
| ۵ | بیش‌واژگانی | «دبیران، مدیران مدارس، مجریان، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران» | انباشت واژه‌های «دبیران، مدیران مدارس، مجریان، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران» نشان می‌دهد که آزمون فقط برای دانش‌آموز نیست، بلکه به حکمرانی آموزشی و نقش‌آفرینی کنشگران نهادی پیوند خورده است |
| ۶ | بیش‌واژگانی | «امنیت کامل»، «قرنطینه»، «رمزنگاری»، «پلمب» | انباشت واژگان امنیتی در متن، آزمون نهایی را رویدادی حساس، حفاظت‌شده و با نظارت شدید بازنمایی می‌کند. |
| ۷ | حذف واژگانی | «اعتراض به برنامه»، «بازبینی»، «حق شکایت» | نبود واژگان مذکور در شاهد متن، موجب شده تا فرآیند اجرایِ آزمون یک‌سویه و بدون در نظر گرفتنِ حق پیگیری یا کنش اعتراضی برای دانش‌آموز بازنمایی شود |
| ۸ | حذف واژگانی | «استرس»، «فشار روانی»، «فشردگی برنامهٔ امتحانی»، | متن، آزمون را در بافتی آرام و بی‌تنش نشان می‌دهد، اما فشار و فشردگی برنامه امتحانی را کم‌رنگ می‌کند. |
| ۹ | تقابل ساختاری | «پرهیز از روش تستی و کنکوری » | آزمون تشریحیِ کتاب‌محور را از آزمون تستیِ کنکور تفکیک می‌کند |
| ۱۰ | تقابل ساختاری | «نمره واقعی»، «نمره ناعادلانه» | نمرهٔ واقعی را در تقابل با نمرهٔ غیرواقعی قرار می‌دهد |




در مجموع، در ۳۰۰ متن مورد بررسی، ۳۱۱ مورد از مؤلفه‌های تحلیل واژگانی شناسایی شد. از میان این مؤلفه‌ها، «گزینش واژگانی» با ۱۰۶ مورد (۳۴,۱ درصد) بیشترین بسامد را داشت. پس از آن، «حذف واژگانی» با ۷۵ مورد (۲۴,۱

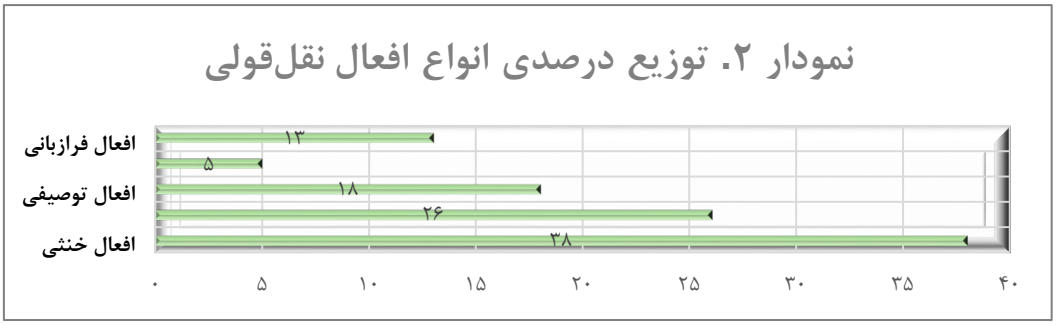
درصد) و «بیش‌واژگانی» با ۵۶ مورد (۱۸,۰ درصد) قرار گرفتند. همچنین «معنای ضمنی» با ۴۴ مورد (۱۴,۱ درصد) و «تقابل ساختاری» با ۳۰ مورد (۹,۶ درصد) کمترین فراوانی را نشان دادند. بر اساس دیدگاه مشین و مایر (۲۰۱۲: ۴۰–۴۳)، فراوانی بالای گزینش واژگانی را می‌توان نشانهٔ کوشش متون برای تولید اقتدار و اقناع مخاطب دانست. به تعبیر فرکلاف (۱۹۹۵)، گزینش واژگانی می‌تواند به‌طور هم‌زمان هم اقتدار و هم هم‌زبانی با مخاطب را القا کند. از این منظر، نویسندگان متون با تکیه بر زبان رسمی و ادعای دانش تخصصی می‌کوشند بر مخاطب اثر بگذارند. در مرتبه بعد، بسامد بالای حذف واژگانی نشان می‌دهد که بخشی از معنا نیز از راه نادیده‌گرفتن برخی مسائل یا پیامدها شکل می‌گیرد. همچنین بسامد قابل‌توجه بیش‌واژگانی بیانگر آن است که تأکید تکراری بر برخی حوزه‌های معنایی، در برجسته‌سازی مفاهیم مطلوب نقش مهمی دارد. در مقابل، معنای ضمنی و تقابل ساختاری اگرچه بسامد کمتری دارند، همچنان در جهت‌دهی به خوانش مخاطب و تثبیت دلالت‌های ایدئولوژیک متن مؤثرند.

### ۲-۵. تحلیل افعال نقل‌قولی

همانطور که در نمودار (۲) آمده است، بسامد بالای افعال خنثی و بازنویسی (در مجموع ۶۴ درصد) متن را بی‌طرف و مستند جلوه می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که گزاره‌های ایدئولوژیک و جهت‌دار، به‌صورت واقعیت‌هایی بدیهی و غیرقابل‌مناقشه بازنمایی می‌شوند. در مقابل، بسامد پایین افعال فراگزاره‌ای را می‌توان نشانه‌ای از راهبرد «سکوت« دانست؛ راهبردی که با حذف یا کم‌رنگ‌سازی صداهای انتقادی و بازنمایی محدود مطالبات دانش‌آموزان همراه است. همچنین، اختصاص ۱۸ درصد از افعال نقل‌قولی به افعال توصیفی، در راستای طبیعی‌سازی سیاست‌ها و پنهان‌سازی تنش‌های روانی و اجتماعی پیرامون امتحانات نهایی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. تحلیل افعال در متن «تجربهٔ دانش‌آموزان در امتحانات خرداد ۱۴۰۳» شناسه : ۱۸۴۱۴۴

| ردیف | فعل | شاهد متنی | تفسیر |
|---|---|---|---|
| ۱ | خنثی | «یکی از دانش‌آموزان هم نظرش...اینطور بیان کرد که...» | نمایش بی‌طرفی ظاهری متن، نسبت‌دادن گزاره به دانش‌آموز تا از این راه ادعای «استرس نداشتن» را برجسته کند. |
| ۲ | خنثی | «درباره محتوای سوالات گفت که...» | بدون قضاوت با نوعی بی‌طرفی نقل قول را واقعی جلوه می‌دهد. |
| ۳ | فرازبانی | «دیگر دانش‌آموز پایه یازدهم هم یادآور شد...» | گفته دانش‌آموز را صرفاً یک نظر شخصی نشان نمی‌دهد، بلکه آن را برجسته و نکته‌ای قابل اعتنا جلوه می‌دهد. |
| ۴ | فرازبانی | «مشکلات خود را در رسانه بازگو کردند...» | بازنمایی رسانه به‌عنوان محل طرح مشکل،تعدیل شدت اعتراض با فعل «بازگو کردند». |
| ۵ | بازنویسی | «آزمون را خوب و سوالات را آسان دانست و افزود...» | طبیعی‌سازیِ آسان‌بودن آزمون، مشروعیت‌بخشی به کیفیت سوالات و ارزیابی مثبت از زبان دانش‌آموز |
| ۶ | بازنویسی | «وی ادامه داد راهنمای عمل برای دانش‌آموزان...» | برجسته‌سازی برنامه‌ریزی امتحانات از زبان یک کنشگر رسمی، طبیعی‌سازیِ عادلانه‌بودن سوالات، هدایت مخاطب به پذیرش روایت رسمی |
| ۷ | توصیفی | « دانش‌آموز با خونسردی لبخند زد» | واسازی استرس و طبیعی‌سازی فضای امتحانات |
| ۸ | توصیفی | «دانش‌آموز با اطمینان خاطر پاسخ داد» | با توصیفِ حالتِ مثبتِ دانش‌آموز می‌خواهد فضا را مثبت به تصویر بکشد. |
| ۹ | فراگزاره‌ای | «امنیت کامل سوالات را اعلام کرد» | خنثی‌سازی شایعات دربارهٔ تقلب در امتحانات، اقناع افکار عمومی در مورد امتحانات |
| ۱۰ | فراگزاره‌ای | «با تحریک گروه‌های تلگرامی دانش‌آموزان از دشواری سوالات شکایت کردند» | برچسب‌گذاری منفی برای فضای مجازی و مقصردانستن آن. |

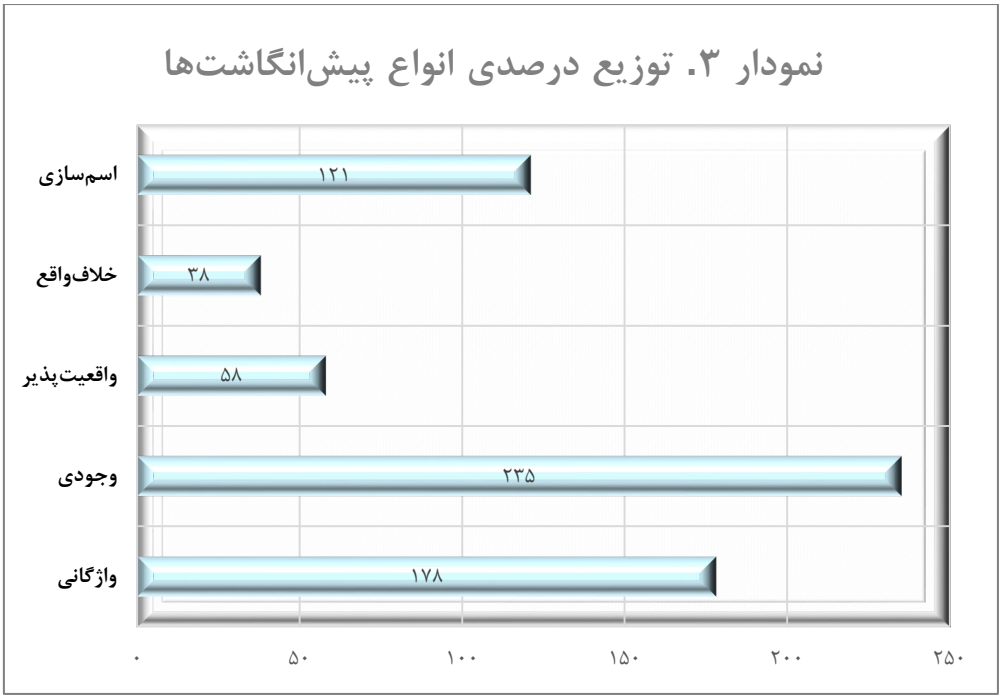



در متونِ رسمیِ مورد بررسی نیز، گزینش نوع افعال نقل‌قولی، ابزاری کلیدی برای جهت‌دهی به وجهیت و اعتبارِ گزاره‌هاست. در بررسی این افعال به گفتهٔ مشین و مایر (۲۰۱۲ : ۶۰) تمام این افعالِ می‌توانند برای این به کار روند که برخی از کنشگران، مقتدرتر یا مطیع‌تر، مشروع یا نامشروع جلوه کنند. همچنین این افعال می‌توانند به تعریفِ نقش‌های مجموعه‌ای از کنشگران یا رویدادها کمک کنند، حتی اگر این نقش‌ها به‌طور صریح بیان نشده باشند.

## ۳-۵. تحلیل اسم‌سازی و پیش‌انگاشت

جدول ۳. تحلیل اسم‌سازی و پیش‌انگاشت در متن « امتحانات نهایی در جنگ، خرداد ۱۴۰۵» شناسه : ۵۳۱۰۵۳

| ردیف | مؤلفه | شاهد متنی | تفسیر |
|---|---|---|---|
| ۱ | اسم‌سازی | (افشای سؤال)، فعلِ «فاش کردن» به اسمِ «افشا» تبدیل شده است. | با استفاده از اسمی‌سازیِ «افشا»، پدیدهٔ «جرم یا تخلف انسانی» کم‌رنگ و مسئولیت و عاملیت انسانی در این میان پنهان می‌شود. |
| ۲ | اسم‌سازی | (توقف امتحانات)، فعلِ «متوقف شدن/کردن» به اسمِ «توقف» تبدیل شده است. | بازنمایی بحران به عنوان پدیده‌ای عادی، حذف عاملیت تصمیم‌گیران در ایجاد شرایط، برجسته‌سازی وزارت در نقش مهارکنندهٔ بحران |
| ۳ | اسم‌سازی | (کاهش استرس)، فعل «کم کردن» به اسمِ «کاهش» تبدیل شده است. | به تصور کشیدن فضایی آرام و عادی از آزمون‌ها |
| ۴ | اسم‌سازی | «برگزاری امتحانات»، فعل «برگزار کردن / برگزار شدن» به اسمِ «برگزاری» تبدیل شده است. | اختیار اصلی همچنان در دست وزارتخانه می‌ماند و مطالبات دانش‌آموزان به حاشیه می‌رود |
| ۵ | پیش‌انگاشت واقعیت‌پذیر | وی با اشاره به حساسیت امتحانات نهایی، افزود﴾ *امتحانات نهایی حساس هستند.* | برجسته‌سازی اهمیت آزمون‌های نهایی |
| ۶ | پیش‌انگاشت واقعیت‌پذیر مشروط | اگر امتحانات نهایی برگزار نمی‌شد، مجبور بودیم یک آزمون داخلی برای فارغ‌التحصیلی و یک آزمون نهایی برای کنکور برگزار کنیم. ﴾ *در صورت برگزار نشدن امتحانات، ناچار به برگزاری دو آزمون بودیم* | تصمیم وزارت را به عنوان تنها راه ممکن برجسته می‌کند و راه نقد به گزینه‌های جایگزین می‌بندد. |
| ۷ | پیش‌انگاشت واژگانی | اجازه ندادیم شرایط جنگی موجب توقف امتحانات نهایی شود. ﴾ *امتحانات نهایی در جریان بوده و امکان توقف آنها وجود داشته است.* | برجسته‌سازی توانایی کنترل نظم در بحران و بازنمایی اقتدار وزارت |
| ۸ | پیش‌انگاشت ساختاری | چرا این وزارتخانه با دو مانع جدی مواجه بود ﴾ *وجود قطعی و مسلّم «دو مانع جدی» در مسیر وزارتخانه مفروض و غیرقابل‌بحث انگاشته شده است.* | قهرمان‌سازی از اقتدار وزارت در عبور از موانع مفروض |
| ۹ | پیش‌انگاشت واقعیت‌ناپذیر | دانش‌آموزان خیال می‌کردند امتحانات به تعویق می‌افتد ﴾ *به تعویق افتادن امتحانات، امری پنداشته‌شده بوده نه امری محقق و قطعی.)* | بی‌اعتبار کردن مطالبات دانش‌آموزان |
| ۱۰ | پیش‌انگاشت وجودی | رئیس سازمان بازرسی کل کشور نیز در این باره همراهی لازم را داشت ﴾ *رئیس سازمان بازرسی کل کشور وجود دارد.)* | بازنمایی اجماع و هم‌سویی در وزارت |




تحلیل داده‌های آماری حاصل از بررسی ۳۰۰ متن که در جدول و نمودار (۳) بازتاب یافته، نشان‌دهنده الگوی اولویت‌بندی معنایی نهاد آموزش‌وپرورش است. پیش‌انگاشت‌های وجودی با ۲۳۵ مورد (۴۶/۱۷ درصد) در رأس سلسله‌مراتب قرار دارند و با تثبیت بی‌چون‌وچرای موجودیت نهاد و آزمون‌ها، آن‌ها را اموری قانونی و مسلم جلوه می‌دهند. در جایگاه دوم، پیش‌انگاشت‌های واژگانی با ۱۷۸ مورد (۳۴/۹۷ درصد) قرار دارند که پیوندی تنگاتنگ با فرایند «اسم‌سازی» دارند؛ به‌طوری‌که ۱۲۱ مورد از این ۱۷۸ پیش‌انگاشت واژگانی (معادل ۶۷/۹۸ درصد از این دسته و ۲۳/۷۷ درصد از کل داده‌ها)، مستقیماً از طریق اسم‌سازی (نظیر «توقف»، «تأخیر» و «کاهش») محقق شده‌اند. این سازوکار با تبدیل کنش‌های بحث‌برانگیز به پنداشت‌های اسمی، عاملیت انسانی را پنهان می‌کند. در مرتبه بعدی، پیش‌انگاشت‌های واقعیت‌پذیر (اعم از محض و مشروط) با ۵۸ مورد (۱۱/۳۹ درصد) و پیش‌انگاشت‌های خلاف‌واقع با ۳۸ مورد (۷/۴۷ درصد) جای دارند. (شایان ذکر است موارد جزئی ساختاری و واقعیت‌ناپذیر نیز به‌دلیل هم‌پوشانی کارکردی، ذیل همین چهار مقولهٔ اصلی تحلیل و شمارش شده‌اند). اصولاً پیش‌انگاشت در متون خبری، به باور محمدی (۱۴۰۵)، با عرضه معناها، دلالت‌های ایدئولوژیک متن را تثبیت می‌کنند. از این منظر، نتایج این بخش با دسته‌بندی یول[1] (۱۹۹۶) از انواع پیش‌انگاشت هم‌خوان است.

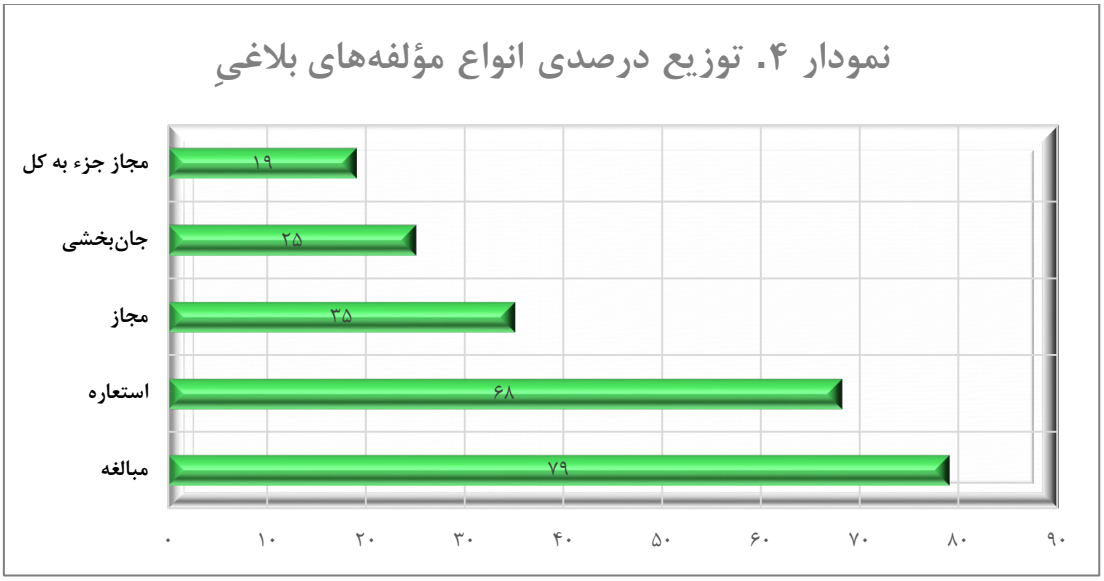
### ۴-۵. تحلیل مؤلفه‌های بلاغیِ

بررسی مؤلفه‌های بلاغیِ انتزاعی‌ساز در ۳۰۰ متن منتخب نشان می‌دهد که مؤلفهٔ مبالغه با ۷۹ مورد، معادل ۳۴/۹۶ درصد از کل ۲۲۶ مورد شناسایی‌شده، بیشترین فراوانی را داشته است. بر پایه تحلیل گرایسی[2]، اغراق نوعی نقض آشکار از «اصل کیفیت»[3] است؛ زیرا اغراق نیازمند شواهد است.

1. Yule
2. Gricean
3. maxim of quality

جدول ۴. تحلیل واژگانی در مؤلفه‌های بلاغیِ «کاهش نمرات امتحانات نهایی خرداد ۱۴۰۴» شناسه : ۱۳۴۲۷۵

| ردیف | مؤلفه | شاهد متنی | تفسیر |
|---|---|---|---|
| ۱ | استعاره | «نسخه‌های شفابخش کیفیت‌بخشی آموزشی» | استفاده از واژگان تخصصی برای نشان‌دادن یکپارچگی، رسمی‌بودن، میعاربودن آزمون‌ها، مشروعیت تخصصی به طراحان آزمون‌ها، ابزاری برای سنجش‌محوری و عدالت آموزشی |
| ۲ | استعاره | «آزمون‌های جدید در دانش‌آموز حس رقابت و در کنار آن آرامش ایجاد می‌کند» | این استعاره با جابه‌جاییِ معنایی میان «اضطرابِ امتحان» و «آرامشِ حاصل از عدالت»، تلاش می‌کند ماهیتِ رقابتیِ مصوبه را پنهان کرده و آن را به‌عنوان یک «فضای آرام» بازنمایی کند. |
| ۳ | مبالغه | «خروج آزمون‌ها از قالب کلیشه‌ای بیش از حد» | بزرگ‌نماییِ تفاوت آزمون‌های جدید با گذشته با واژه «بسیار کلیشه‌ای» |
| ۴ | جان‌بخشی | «دولت از واقعیت تلخ پرده برداشته» | نسبت دادنِ کنشِ انسانیِ «کشف حقیقت» به «دولت»؛ باعث می‌شود شکست‌های آموزشی (افت نمره) به جای نقد، به‌عنوان یک «کنش سیاسی مثبت» بازنمایی شوند |
| ۵ | جان‌بخشی | «تبعات کرونا... همراه نظام آموزشی کشور خواهد بود» | کرونا و تبعات آن همچون یک « کنشگر مزاحم» بازنمایی شده‌اند تا مسئولیتِ افتِ تحصیلی از دوشِ مدیران فعلی برداشته شده و به یک عاملِ بیرونی و جاندار نسبت داده شود |
| ۶ | مجاز | «وزارت آموزش‌وپرورش در دوره جدید... اقدام می‌کند» | با استفاده از نام «وزارتخانه» به‌جای «نام مدیران»؛ کنشگران که همان مدیران هستند، پنهان شده است. |
| ۷ | مبالغه | «ارتقای کیفیت آموزشی را به‌طرز چشمگیری می‌برد» | استفاده از قید تشدیدنمای «به‌طرز چشمگیری» برای بزرگ‌نماییِ پیامدهای مثبتِ تغییرِ سبکِ آزمون‌ها است. |
| ۸ | مجاز جزء به کل | «صدای مدرسه باید شنیده شود» | واژه «مدرسه» به‌جای «دانش‌آموزان» به کار رفته است و مطالبات دانش‌اموزان کم‌رنگ شده است. |
| ۹ | مجاز جزء به کل | «میز آزمون، محلِ احقاقِ حقِ دانش‌آموزان است» | «میز آزمون» (ابزار) به‌جای «فرایندِ سنجش و نمره‌دهی» (فعل انسانی) قرار گرفته است و آن را یک عدالت آموزشی نامیده است. |
| ۱۰ | مجاز و جان‌بخشی | «نظام آموزشی با تمام توان برای اجرای مصوبات پای کار آمده است.» | «نظام آموزشی» به‌جای «مدیران» نشسته است. این مجاز با حذف مسئولیت فردی، تصمیمات را به یک کلِ انتزاعی نسبت می‌دهد. |



نظریه‌پردازان «تناسب»[1] در منظورشناسی زبان نیز اغراق را در امتداد یک پیوستار معنایی قرار می‌دهند که از کاربرد دقیق و کاملاً تحت‌اللفظی زبان آغاز می‌شود، سپس به کاربرد «سست»[2] و غیر دقیق می‌رسد و در نهایت به استعاره ختم می‌شود (الوت[3]، ۲۰۱۰ : ۸۹-۸۸).در اینجا نیز استعاره با ۶۸ مورد (۳۰/۰۹) در مرتبهٔ دوم قرار می‌گیرد که نشان‌دهندهٔ گرایش گفتمان رسمی به تصویرسازی‌های مفهومی و القای معنای ضمنی است.

از دیدگاه مشین و مایر (۲۰۱۲ : ۱۶۸) این نوع استعاره‌ها می‌توانند کاملاً آگاهانه اقناع‌گر باشند. در ادامه، مجاز با ۳۵ مورد (۱۵/۴۹) و جان‌بخشی با ۲۵ مورد (۱۱/۰۶) دیده می‌شوند که هر دو در جهت کمرنگ‌کردن عاملیت انسانی و طبیعی‌سازی کنش‌های نهادی عمل می‌کنند. نهایتاً، مجاز جزء به کل با ۱۹ مورد (۸/۴۱) درصد کمترین بسامد را دارد. این الگوی توزیع نشان می‌دهد که متون رسمی بیش از آن‌که بر بیان مستقیم و صریح تکیه کنند، با بهره‌گیری از برجسته‌سازی، تصویرسازی و انتزاع‌سازی، تصمیمات آموزشی را بدیهی، قطعی و غیرقابل مناقشه بازنمایی می‌کنند.

## ۵-۵. تحلیل وجهت و تردیدنمایی

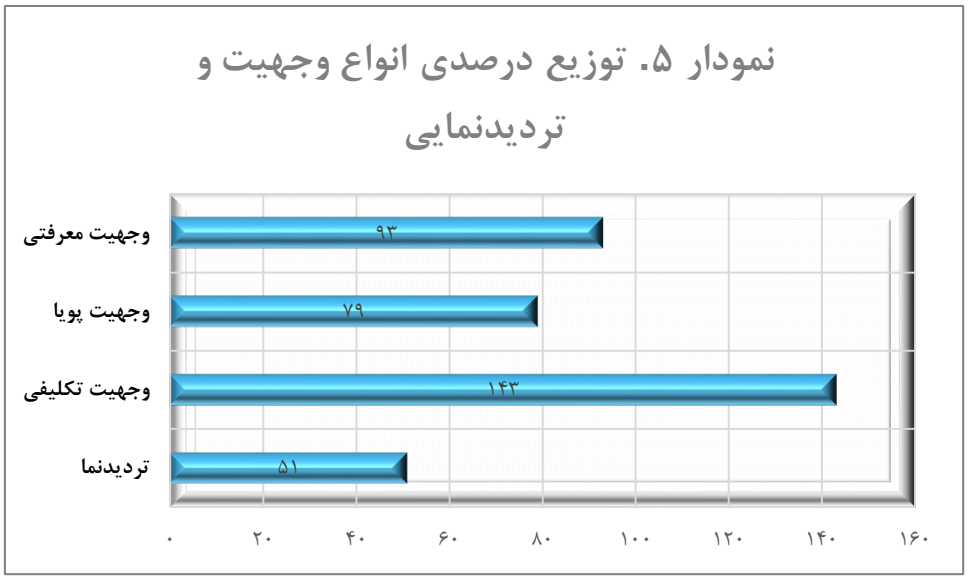
جدول ۵. تحلیل وجهیت در متن «پیام تقدیر، امتحانات نهایی خرداد ۱۴۰۴» شناسه : ۱۹۳۶۹۰

| ردیف | وجهیت | شاهد متنی | مؤلفه‌های گفتمان |
|---|---|---|---|
| ۱ | معرفتی | «نقشی مهم و حیاتی دارد» | بیانگر قطعیت بالا و تعهد مطلق گوینده به صدقِ گزاره؛ این مؤلفه، مقولهٔ اهمیت آزمون را به‌عنوان یک حقیقت عینی و غیرقابل‌بحث بازنمایی می‌کند. |
| ۲ | معرفتی | «بی‌تردید نقش بی‌بدیلی... خواهد داشت» | استفاده از زمان آینده برای بیان قطعیت؛ وقوعِ پیامدهای مثبت را تضمین‌شده و قطعی جلوه می‌دهد |
| ۳ | تکلیفی | «باید به کانون توجه... تبدیل شود» | بیانگر الزام، تکلیف و جهت‌دهی به مخاطبان؛ این مؤلفه، ضرورتِ تغییرِ رویکردِ آموزشی را به‌عنوان تکلیفی گریزناپذیر بازنمایی می‌کند. |
| ۴ | پویا | «از ظرفیت نیروی انسانی... برخورد است» | اثبات اقتدار اجرایی وزارتخانه و رفع تردید از توانمندی آن. |
| ۵ | پویا | «قدرت تحول‌آفرینی خود را اثبات نمود» | نشان‌دهنده توانایی انجام فعل در گذشته؛ تأکید بر اینکه قدرت وزارتخانه از مرحله بالقوه به بالفعل رسیده و عینیت یافته است. |

جدول ۶. تحلیل تردیدنمایی در متن «پیام تقدیر، امتحانات نهایی خرداد ۱۴۰۴» شناسه : ۱۹۳۶۹۰

| ردیف | تردیدنما | شاهد متنی | تحلیل کارکرد زبانی |
|---|---|---|---|
| ۱ | احتمال دارد | «احتمال دارد مصوبه تغییر نکند» | با زبانی تعدیلی مشروعیت مصوبه و وضع موجود را حفظ می‌کند. |
| ۲ | احتمالی | « رفع ایرادهای احتمالی مصوبه» | صراحت گزاره را کم می‌کند و وجود نقص را قطعی اعلام نمی‌کند. |
| ۳ | شاید | «شاید یکی از مهم‌ترین آن‌ها» | دامنهٔ ادعا را محدود می‌کند و از مطلق‌سازی می‌کاهد. |
| ۴ | نسبتاً | «ایجاد شرایط نسبتاً برابر» | ادعای برابری کامل را تعدیل می‌کند و سطح گزاره را از قطعیت مطلق به برابریِ تقریبی می‌برد. |
| ۵ | ممکن است | «ممکن است برای اجرای مطلوب امتحانات نهایی با چالش‌هایی مواجه شویم» | به‌جای ادعای تحقق کامل، کیفیت را در سطحی ارزشی و آرمانی بیان می‌کند. |

1. relevance
2. loose use
3. Allott




مشین و مایر (۲۱۲ : ۱۸۸–۱۸۷) با اتکا به دیدگاه هاج و کرس[1] (۱۹۷۹/ ۱۹۹۳) وجهیت را یکی از مهم‌ترین منابع زبانی برای بازنمایی میزان تعهد گوینده یا نویسنده به صدق گزاره‌ها و نیز اعمال قدرت ایدئولوژیک می‌دانند. غلبه وجهیت‌ها با قطعیت بالا و ساخت‌های تکلیفی، گزاره‌ها را به‌صورت حقایق بدیهی و مسلم بازنمایی می‌کند؛ در مقابل، کاربرد وجهیت‌های پایین و تردیدنماها، فضایی برای نقد و گفت‌وگو فراهم می‌آورد. در این راستا، بررسی روند گفتمانی در ۳۰۰ متن تحلیل‌شده نشان می‌دهد که این متون عمدتاً بر وجهیت‌های تکلیفی و مؤلفه‌های تشدیدگرِ قطعیت تکیه کرده‌اند، در حالی که استفاده از تردیدنماها مانند «نسبتاً»، «احتمالاً»، «شاید»، «تقریباً» و «ممکن است» در پایین‌ترین سطح بسامدی قرار دارد. از منظر مشین و مایر (۲۰۱۲ :۱۸۸)، این الگوی وجهی نشان‌دهنده راهبردی گفتمانی برای طبیعی‌سازی و مشروعیت‌بخشی به تصمیم‌های نهادی است. در این چارچوب، عدم توازن میان وجهیت‌های الزامی و تردیدنماها بازتاب‌دهنده نوعی اقتدارگرایی گفتمانی در بدنه وزارت آموزش‌وپرورش است؛ گفتمانی که فضای اندکی برای پرسش، نقد یا مذاکره درباره سیاست‌های آموزشی باقی می‌گذارد و تصمیمات را نه به‌مثابه پیشنهادهایی قابل بحث، بلکه به‌عنوان الزام‌هایی قانونی بازنمایی می‌کند. بدین‌ترتیب، غلبه وجهیت‌های با قطعیت بالا به حذف امکان تردید و تثبیت این تصور می‌انجامد که تغییرات ساختاری نه یک «انتخاب قابل مناقشه»، بلکه «حقیقتی مسلم» و تنها مسیر ممکن هستند.

### ۵-۶. لایه‌های ایدئولوژیک و مناسبات قدرت در گفتمان اطلاعیه‌های امتحانات نهایی

در سطح تبیین، گفتمان رسمی آموزش‌وپرورش از طریق واژگانی مانند «استاندارد» و «عدالت آموزشی» می‌کوشد نظام ارزشیابی را کارآمد و عادلانه بازنمایی کند. بااین‌حال، مقایسه این بازنمایی با داده‌های آماری عینی از جمله میانگین نمرات پایه دوازدهم (۱۰/۱۵ در سال ۱۴۰۴ و اعلام رشد ۱/۱۵ نمره‌ای آن در سال ۱۴۰۵ به همراه گزارش‌های) بیانگر شکافی معنادار میان ادعای سیاست‌گذاران و پیامدهای عملی ارزشیابی است. اگرچه افزایش معدل در سال ۱۴۰۵ و تلاش‌های نهادی (مانند پایگاه‌های تقویت بنیه علمی) نشانه‌ای از پویایی است، اما پایین بودن پایه‌ای میانگین‌ها و توزیع ناهمگون این رشد در استان‌ها حاکی از عدم تناسب میان سطوح سنجش و آمادگی عمومی یادگیرندگان است. با این

1. Hodge & Kress

اوصاف، اگرچه نمی‌توان میانگین نمرات را دال بر بی‌اعتباری استانداردهای فنی آزمون دانست، اما این نوسانات و شکاف‌ها، مشروعیت ادعای تحقق عدالت آموزشی در گفتمان رسمی را با چالش مواجه می‌سازد.

فضای رسمی آزمون‌ها از طریق برجسته‌سازی مفاهیمی مانند «امنیت کامل»، «قرنطینه» و «رمزنگاری»، ساختاری کنترل‌شده و انضباطی به خود می‌گیرد؛ در حالی که واژگان مرتبط با آسیب‌های روان‌شناختی یا فشار بر دانش‌آموزان در این اسناد کم‌رنگ یا غایب است. این رویکرد، بازتاب‌دهندهٔ الزامات ساختاری زبان اداری و تمرکز نهاد حاکم بر اعمال کنترل است، اما با واقعیت‌های اجرایی و نگرانی‌های مطرح‌شده در افکار عمومی درباره عوارض فشردگی برنامه‌ها و تأثیر قطعی نمرات در سرنوشت کنکور تفاوت دارد. بازتاب رسانه‌ای این فشارها و چالش‌های روانی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که زبان سیاست‌گذاری با حاشیه‌راندن این پیامدها، می‌کوشد تصویری اثربخش و بی‌نقص از نظام ارزشیابی ارائه دهد؛ امری که بیانگر فاصله میان گفتمان رسمی و بازتاب اجتماعی پیامدهای اجرایی است.

کاربرد افعال نقل‌قولی، به‌ویژه افعال فراگزاره‌ای و بازنویسی، برای نسبت‌دادن ارزیابی‌های مثبت به دانش‌آموزان، مانند «آزمون را خوب و سؤال‌ها را آسان دانستند»، راهبردی برای مشروعیت‌بخشی به روایت رسمی است؛ زیرا این ارزیابی‌ها رضایت دانش‌آموزان از آزمون را برجسته می‌کنند، در حالی که میانگین پایین نمرات، تصویر متفاوتی از عملکرد آنان ارائه می‌دهد. شعارهایی مانند «تربیت نسل آگاه و توانمند» نیز در کنار تأکید بر رقابت، نمره و رتبه، تنشی ایدئولوژیک ایجاد می‌کنند؛ زیرا در چنین چارچوبی، تفکر انتقادی و خلاقیت مجال کمتری برای بروز می‌یابند و ارزش فرد به عملکرد کمّی او در آزمون‌ها فروکاسته می‌شود. در این نظم، موفقیت تحصیلی به شاخص اصلی منزلت اجتماعی تبدیل می‌شود و دانش‌آموزان به‌تدریج می‌آموزند که ارزش آنان بیش از هر چیز با نمره و رتبه سنجیده می‌شود. پیامد چنین رویکردی، تقویت رقابت فردگرایانه و به‌حاشیه‌راندن ارزش‌هایی مانند همدلی، همکاری و مسئولیت اجتماعی است؛ به‌گونه‌ای که دیگران نه همکار، بلکه رقیب تلقی می‌شوند. از این منظر، می‌توان با تکیه بر نقد فون میزس[1] (۱۹۹۴) از بوروکراسی، مدرسه را نهادی دانست که در صورت غلبه منطق رقابت و اطاعت، به تولید سوژه‌هایی رقابت‌پذیر و مطیع کمک می‌کند؛ سوژه‌هایی که موفقیت را عمدتاً در پیشی‌گرفتن از دیگران تعریف می‌کنند.

نمونه‌ای دیگر، نگرانی عمومی درباره نمره درس زبان و ادبیات فارسی است؛ اما این نگرانی بیش از آنکه ناشی از ضعف نمرهٔ دانش‌آموزان باشد، بازتاب سیاست‌های آموزشی و ایدئولوژی‌های زبانی حاکم است. نخست آنکه زبان و ادبیات فارسی، به‌ویژه در گونه ادبی، گونه‌ای نشاندار و متمایز از زبان روزمره است و فهم و آموزش آن مستلزم دانش و مهارت تخصصی است (محمدی و ویسی، ۲۰۲۵). دوم آنکه در جوامع چندزبانه، فارسی برای بسیاری از کودکان زبان دوم به شمار می‌رود، اما سیاست‌های تک‌زبانی این واقعیت را نادیده گرفته و بدون توجه به اصول آموزش زبان اول و دوم، معیارهای یکسانی را بر همه دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند. در چنین شرایطی، تفاوت‌های زبانی و نابرابری‌های آموزشی به جای آنکه به‌عنوان پیامد ساختارهای آموزشی و سیاست‌های زبانی تحلیل شوند، به ضعف فردی دانش‌آموزان نسبت داده می‌شوند؛ امری که به بازتولید نابرابری آموزشی و مشروعیت‌بخشی به گفتمان تک‌زبانی می‌انجامد.

جان‌بخشی و استعاره‌هایی مانند «تبعات کرونا... همراه نظام آموزشی کشور خواهد بود» و «نسخه‌های شفابخش کیفیت‌بخشی آموزشی»، مشکلات عملکردی موجود را به عواملی بیرونی نسبت می‌دهند و مسئولیت نظام آموزشی را کم‌رنگ می‌کنند. این بازنمایی را می‌توان در پیوند با تجربهٔ آموزش مجازی، از جمله فعالیت شبکه شاد، تحلیل کرد؛ دوره‌ای که در آن کلاس‌ها عمدتاً غیرحضوری برگزار شد، اما از دانش‌آموزان انتظار می‌رفت در آزمون‌های حضوری عملکردی بالا داشته باشند. در چنین شرایطی، ضعف زیرساخت‌های آموزش مجازی، تفاوت دسترسی به امکانات آموزشی

1. von Mises

و کیفیت متفاوت برگزاری کلاس‌ها نادیده گرفته می‌شود و پیامدهای این نابرابری‌ها به عملکرد فردی دانش‌آموزان نسبت داده می‌شود.

الگوی گفتمانی مذکور در مواجهه با مطالبات دانش‌آموزان نیز مشاهده می‌شود؛ جایی که مسئولان در متون اطلاعیه‌ها بارها تأکید می‌کنند که «صدای دانش‌آموز باید شنیده شود»، اما در عمل، نشانی از مشارکت مؤثر دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی دیده نمی‌شود. به دیگر سخن، کم‌رنگ بودن مفاهیمی مانند «حق اعتراض»، «بازبینی» و «شکایت» در گفتمان رسمی، محدود بودن امکان کنش اعتراضی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. برای نمونه، درخواست‌های گسترده دانش‌آموزان برای تعویق امتحانات نهایی و نیز اعتراض‌ها به تأثیر قطعی معدل در کنکور ۱۴۰۵، با وجود شرایط ویژه ناشی از جنگ، تأثیر محسوسی بر سیاست‌های اتخاذشده نداشت. این امر نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان بیشتر در سطح شعار بازنمایی می‌شود تا در فرایند واقعی سیاست‌گذاری. یکی از نمودهای نمادین این شکاف را نیز می‌توان در رفتار برخی دانش‌آموزان پس از پایان سال تحصیلی مشاهده کرد؛ جایی که پاره‌کردن کتاب‌های درسی یا ابراز شادی از پایان مدرسه، به‌مثابهٔ شکلی از مقاومت نمادین در برابر تجربه آموزشی تفسیر می‌شود. این رفتارها بیانگر فاصله میان روایت رسمی نظام آموزشی و تجربه زیسته دانش‌آموزان است.

## ۶. نتیجه

این پژوهش با هدف بررسی چگونگی بازنمایی گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در اطلاعیه‌های رسمی مرتبط با امتحانات نهایی، سیصد متن منتشرشده از سوی نهادهای رسمی آموزش‌وپرورش را در بازه زمانی ۱۴۰۳ تا ۱۴۰۵، بر اساس الگوی تحلیل گفتمان انتقادی مشین و مایر (۲۰۱۲) تحلیل کرد. یافته‌ها نشان داد که این اطلاعیه‌ها صرفاً متونی اطلاع‌رسان نیستند؛ بلکه از طریق انتخاب واژگان، راهبردهای نحوی و بلاغی و الگوهای وجهی، چارچوب تفسیری معینی درباره امتحانات نهایی، عدالت آموزشی و مسئولیت کنشگران ایجاد می‌کنند. در سطح واژگانی، برجسته‌شدن مفاهیمی مانند «استانداردسازی»، «عدالت آموزشی»، «نظم»، «ارزیابی» و «کیفیت‌سنجی» در کنار کم‌رنگ‌شدن یا حذف مفاهیمی چون «اضطراب»، «فشار روانی»، «نابرابری دسترسی به امکانات آموزشی» و «مطالبات دانش‌آموزان»، نشان می‌دهد که مسئله امتحانات نهایی عمدتاً از منظر کارآمدی و اقتدار وزارتخانه بازنمایی می‌شود. در این روایت، «عدالت آموزشی» عمدتاً به معنای برگزاری امتحان یکسان برای همه تعریف می‌شود و تفاوت‌های واقعی دانش‌آموزان از نظر امکانات آموزشی، وضعیت اقتصادی، محل زندگی و کیفیت آموزش نادیده گرفته می‌شود.

در سطح افعال نقل‌قولی و شیوه بازگویی مواضع، استفاده از افعال خنثی، رسمی و اداری همراه با بازنویسی گزینشی، به تثبیت صدای نهادی و هدایت برداشت مخاطب کمک می‌کند. وزارتخانه غالباً در جایگاه مرجع معتبر و تصمیم‌گیرنده قرار می‌گیرد، در حالی که صدای دانش‌آموزان، معلمان و والدین کمتر به‌صورت مستقیم بازنمایی می‌شود. کاربرد اسم‌سازی و پیش‌انگاشت نیز عاملیت و مسئولیت تصمیم‌ها را پنهان می‌سازد؛ به‌گونه‌ای که کنش‌هایی مانند «برگزاری»، «استانداردسازی» یا «تضمین عدالت» به‌صورت اسم‌های انتزاعی بیان می‌شوند و عامل تصمیم‌گیرنده و پیامدهای احتمالی پوشیده می‌ماند. پیش‌انگاشت‌ها نیز با طرح برخی گزاره‌ها به‌عنوان واقعیت‌های ازپیش‌پذیرفته‌شده، امکان پرسشگری درباره ضرورت و پیامد سیاست‌ها را محدود می‌کنند. در سطح بلاغی، انتزاعی‌سازی، ارزش‌گذاری مثبت مفاهیم مطلوب و بیان‌های قطعی، به مشروعیت‌بخشی سیاست‌های آزمون کمک می‌کند. غلبه وجهیت تکلیفی و ساخت‌های الزام‌آور نیز متن را به‌سمت قطعیت و اقتدار سوق می‌دهد و فضای تردید و بازاندیشی را تنگ می‌سازد. در نتیجه، هنگامی که پیامد سیاست‌ها کاملاً مثبت و قطعی نشان داده می‌شود، اما درباره نحوه اجرا و فشار روانی آن توضیحی ارائه نمی‌گردد، میان روایت رسمی و تجربه زیسته دانش‌آموزان شکاف ایجاد می‌شود؛ شکافی که می‌تواند سردرگمی و اضطراب را تشدید کند.

بر اساس این یافته‌ها، بهبود اطلاعیه‌های امتحانات نهایی باید از اصلاحات صرفاً زبانی فراتر رود و عوامل فرازبانی همچون شفافیت تصمیم‌گیری و حمایت آموزشی را نیز دربرگیرد. پیشنهادهای عملیاتی زیر ارائه می‌شود:

۱) بازنگری در تعریف عدالت آموزشی: عدالت نباید صرفاً با یکسان‌سازی سؤال، زمان و شیوه برگزاری تعریف شود. تفاوت دسترسی دانش‌آموزان به معلم، امکانات آموزشی، اینترنت، کلاس‌های جبرانی و شرایط خانوادگی نیز باید در سیاست‌گذاری و اطلاع‌رسانی مورد توجه قرار گیرد.

۲) شفاف‌سازی عاملیت و مسئولیت نهادی: به‌جای استفاده گسترده از اسم‌سازی و ساخت‌های مجهول، لازم است مشخص شود کدام کنشگران، بر اساس چه شواهدی، چه تصمیمی گرفته‌اند، مسئول اجرا کدام بخش است و مسیر پیگیری و پاسخ‌گویی چگونه خواهد بود.

۳) ارائه هم‌زمان الزام و حمایت: هر دستور اجرایی باید همراه با توضیح روشن درباره هدف، زمان‌بندی، استثناهای احتمالی، شیوه دریافت خدمات حمایتی و مسیر اعتراض یا پرسشگری ارائه شود تا بار روانی سیاست بر دوش دانش‌آموزان و خانواده‌ها کاهش یابد.

۴) گنجاندن صدای ذی‌نفعان در فرایند سیاست‌گذاری: پیش از تدوین اطلاعیه‌های مهم، دیدگاه دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدارس و والدین از طریق پیمایش یا دریافت بازخورد نظام‌مند گردآوری و در متن نهایی بازتاب داده شود.

۵) تشکیل کارگروه ارزیابی زبانی و اجتماعی اطلاعیه‌ها: پیش از انتشار اطلاعیه‌های سراسری، متن آن‌ها از نظر وضوح، میزان الزام‌آوری، برجسته‌سازی یا حذف گروه‌های اجتماعی، امکان برداشت چندگانه و پیامدهای روانی احتمالی بررسی شود. این کارگروه می‌تواند از متخصصان زبان‌شناسی، روان‌شناسی تربیتی و ارتباطات تشکیل گردد.

۶) تفکیک اطلاعات اجرایی از اقناع سیاستی: اطلاعیه ابتدا باید اطلاعات ضروری و قابل‌اجرا را به‌صورت روشن ارائه کند و سپس، در صورت نیاز، اهداف سیاست آموزشی را توضیح دهد. ترکیب دستورهای اجرایی با ادعاهای کلی و قطعی درباره عدالت یا کیفیت، ارزیابی انتقادی را دشوار می‌سازد.

این پژوهش با چند محدودیت همراه بوده است. نخست، پیکرهٔ پژوهش به متون رسمی مرتبط با امتحانات نهایی محدود بود و بنابراین نتایج لزوماً بازتاب‌دهندهٔ همه گفتمان‌های پیرامون این سیاست، از جمله گفتمان رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی، مدارس و خانواده‌ها نیست. دوم، تجربهٔ زیسته دانش‌آموزان، معلمان و والدین به‌صورت مستقیم بررسی نشد و تحلیل صرفاً بر داده‌های متنی استوار بود. سوم، بازهٔ زمانی ۱۴۰۳ تا ۱۴۰۵ برای تحلیل تغییرات بلندمدت سیاست‌های امتحانات نهایی کافی نیست. پژوهش‌های آینده می‌توانند با تشکیل پیکره‌ای چندوجهی شامل اخبار، پیام‌های شبکه‌های اجتماعی و روایت‌های دانش‌آموزان، تصویر جامع‌تری از مناقشه‌های گفتمانی پیرامون امتحانات نهایی ارائه دهند. همچنین ترکیب تحلیل گفتمان انتقادی با تحلیل کمی پیکره‌ای، مصاحبه با ذی‌نفعان و سنجش تجربی اضطراب و برداشت دانش‌آموزان، می‌تواند نسبت میان ویژگی‌های زبانی اطلاعیه‌ها و پیامدهای اجتماعی و روانی آن‌ها را دقیق‌تر بررسی کند.

## تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این پژوهش کد اخلاق را به شماره ..... از کمیته اخلاق دانشکده/دانشگاه ..... دریافت کرده است.
نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

## بیانیه دسترسی به داده‌ها

بیانیهٔ دسترسی به داده‌ها و سیاست اشتراک‌گذاری داده‌ها به شرح زیر است. نمونه:
۱. داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

۲. داده‌های مرتبط با این مقاله در Open Science Framework در دسترس است.

۳. داده‌هایی پژوهش حاضر به طور عمومی در [نام مخزن] در [http://doi.org/[doi]، شمارهٔ مرجع [شماره مرجع] در دسترس هستند.

۴. داده‌هایی مطالعهٔ حاضر به طور عمومی و دسترسی آزاد در [نام مخزن] در [URL]، شماره مرجع [شماره مرجع] در دسترس هستند.

## سپاسگزاری

مقاله بایستی تشکر و قدردانی داشته باشد. نمونه جملات:

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه ..... / مرکز ..... به خاطر حمایت مالی/ حمایت معنوی / همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

از آقای دکتر ..... / خانم دکتر ..... به خاطر بازبینی متن مقاله و ارائه نظرهای ساختاری تشکر و قدردانی می‌شود.

از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

نگارندگان بر خود لازم/فرض می‌دانند از آقای دکتر ..... / خانم دکتر ..... به خاطر مطالعه متن مقاله حاضر و ارائه نظرهای ارزشمند سپاسگزاری نمایند.

## منابع

احمدوند، کبری، صالحی، اکبر، محمودنیا، علیرضا، و کشاورز، سوسن. (۱۴۰۲). تحلیل انتقادی گفتمان خصوصی‌سازی آموزش‌وپرورش در گفتمان‌های پس از انقلاب اسلامی ایران: مطالعه موردی گفتمان‌های اصلاح‌طلب و اصول‌گرایی. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۱۰(۲۲)، ۶۵-۹۰ https://doi.org/10.22080/ssi.2023.25150.2087 .

دلیرپور، پرویز. (۱۴۰۵). تحلیل گفتمان سیاست‌های فرهنگی آموزش‌وپرورش ایران از نظر همنشینی یا تعارض با عناصر هویت ملی یا الزامات جهانی ۱۴۰۴- ۱۳۹۲. *فصلنامه علمی مطالعات راهبردی فرهنگ، دوره جاری*، e242264. https://doi.org/10.22083/scsj.2026.557238.1329.

شیربگی، ناصر، و عبداله‌زاده، نسیم. (۱۳۹۹). تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران. *سیاستگذاری عمومی*، ۶(۲)، ۱۷۹-۲۰۰. https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.77619

محمدی, عادل. (۱۴۰۵). تحلیل پیش‌انگاشت‌ها در متون خبری روزنامه‌های کیهان و اطلاعات. *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱۸(۲), ۴۹-۶۶. doi: 10.22108/jrl.2025.145367.1901

محمدی، عادل. (۱۴۰۳). بازنمایی زبان رقابت‌محور کنکور سراسری در پوشش رسانه‌ای ایران (تحلیل گفتمان انتقادی). *کرسی‌های نظریه‌پردازی و نوآوری در علوم انسانی*، ۱(۲)، ۲۲۱-۲۴۴. https://doi.org/10.22126/tbih.2025.12397.1038

Ahmadvand, K., Salehi, A., Mahmoudnia, A., & Keshavarz, S. (2023). A critical discourse analysis of the privatization of education in post-Islamic Revolution Iran: The case of reformist and principlist discourses. Sociology of Social Institutions, 10(22), 65–90. https://doi.org/10.22080/ssi.2023.25150.2087. [ In Persian].

Allott, N. (2010). *Key Terms in Pragmatics*. London & New York: Continuum International Publishing Group.

Baker, P., & Ellece, S. (2011). Key Terms in Discourse Analysis. Continuum.

Barros, S. M. de, & de Jesus, D. M. (Eds.). (2021). *What is critical in language studies? Disclosing social inequalities and injustice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781000191325

Caldas-Coulthard, C. R. (1994). On reporting reporting: The representation of speech in factual and factional narrative. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 295–308). Routledge.

Dalirpour, P. (2026). Discourse analysis of Iran's education cultural policies regarding their coexistence or conflict with elements of national identity or global requirements, 2013–2025.

Scientific Quarterly of Strategic Studies of Culture, current volume, e242264. https://doi.org/10.22083/scsj.2026.557238.1329. [ In Persian].

Dorczak, R. (2020). The system of education in the authorities' discourse – Critical Discourse Analysis of educational authorities around the reform of education in Poland of 2017. *Przegląd Socjologiczny*, *69*(4), 135–157. https://doi.org/10.26485/PS/2020/69.4/6

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Fairclough, N. (2000) *New Labour, New Language*. London: Routledge.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, 1972-79, (Ed. Colin Gordon). New York: Pantheon.

Foucault, Michel (1979). *Discipline and Punish*. New York: Vintage Books.

Haskell, Noelle E. (2025) "An Accountability Myth: A Critical Analysis on High-stakes Testing in U.S. Schools," *Journal of Multicultural Affairs*: Vol. 10: Iss. 3, Article 1. Available at: https://scholarworks.sfasu.edu/jma/vol10/iss3/1

Hodge, R. and Kress, G. (1979/1993) *Language and Ideology*. London: Routledge.

Hodge, R. and Kress, G. (1988) *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

Hyland, K., Paltridge, B., & Wong, L. (Eds.) (2021). *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis*. (2nd ed.) (Bloomsbury Handbooks). Bloomsbury Publishing.

Hyland, K., Paltridge, B., & Wong, L. L. C. (Eds.). (2021). *The Bloomsbury handbook of discourse analysis* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Jensen, J., Skrobanek, J., & Jobst, S. (2024). Janus-faced discourse in contemporary Norwegian policy framing for tackling educational inequality? A critical analysis of contemporary tensions and contradictions. *Policy Futures in Education*, *22*(8), 1679-1693.

Lester, J. N., Lochmiller, C. R., & Gabriel, R. (2016). Locating and applying critical discourse analysis within education policy. *Education Policy Analysis Archives*, *24*, 102. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2768

Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude. *Journal of Education Policy*, *23*(5), 483–500. https://doi.org/10.1080/02680930802148933

Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: A multimodal introduction*. SAGE Publications.

McCaig, C. (2015). Marketisation and widening participation in English higher education: A critical discourse analysis of institutional access policy documents. *Higher Education Review*, *48*(1), 6–24.

Mises, L. von. (1944). *Bureaucracy*. Yale University Press.

Mohammadi, A. (2024). Representation of the competition-oriented language of the national university entrance exam (Konkur) in Iranian media coverage (critical discourse analysis). Chairs of Theorizing and Innovation in the Humanities, 1(2), 221–244. https://doi.org/10.22126/tbih.2025.12397.1038. [ In Persian].

Mohammadi, A. (2026). An analysis of presuppositions in the news texts of Kayhan and Ettela'at newspapers. Journal of Linguistic Research, 18(2), 49–66. doi: 10.22108/jrl.2025.145367.1901. [ In Persian].

Mohammadi, A. and Weisi, H. (2025). User Responses to Linguistic Diversity in Instagram based on the Language Subordination Model Process. *Issues in Language Teaching*, *14*(1), 241-273. doi: 10.22054/ilt.2026.90658.951

Riaz, Q., Waterval, D., Sehlbach, C., & Paulus, A. T. G. (2026**).** Culture, power and practice: Critical discourse analysis of workplace-based assessments in hierarchical postgraduate medical education. *Medical Education*. https://doi.org/10.1111/medu.70251.

Rogers, R. (Ed.). (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed.). Routledge.

Shin, D., Park, S., & Cho, E. (2023). A review study on discourse-analytical approaches to language testing policy in the South Korean context. *Language Testing in Asia, 13*, 44. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00257-x

Shirbagi, N., & Abdollahzadeh, N. (2020). Discourse analysis of educational policymaking in Iran's higher education system. Public Policy, 6(2), 179–200. https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.77619. [ In Persian].

Simpson, P. and Mayr, A. (2019) *Language and Power: A Resource Book for Students*. London: Routledge.

Tollefson, James (ed.) (1995). *Language Policy, Power, and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press

Van Dijk, T. (1993) Discourse and Elite Racism. London: Sage.

Yarwood, D. (2026). Constraining Innovation: A critical discourse analysis of power and assessment policy in higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (40).https://doi.org/10.47408/jldhe.vi40.1667

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

Zolin-Vesz, F., & Cardoso, M. C. (2021). Towards critical theories and education: An easy-to-read introduction. In S. M. de Barros & D. M. de Jesus (Eds.), *What is critical in language studies? Disclosing social inequalities and injustice* (1st ed., Vol. 1, pp. 52–58). Routledge.