

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال سیزدهم، شماره ۴۱، زمستان ۱۴۰۰

مجله تخصصی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س) از انتشارات معاونت پژوهشی.
مجله زبان پژوهی به موجب نامه شماره ۳/۱۱/۱۰۵۶ مورخ ۱۳۸۸/۶/۲۳ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از
نشریه علمی علوم انسانی جدا گردید.

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)

مدیرمسئول: فریبا قطره

سرمدیر: فریده حق بین

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نوجس منفرد، دکتری زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: فرزانه حمیدی، دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نرگس جعفری

اعضای هیئت تحریریه

محمود بی جن خان، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه تهران

فریده حق بین، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

انسبه خزرعلی، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

فرهاد ساسانی، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

الهه ستوده نما، استاد، عضو هیئت علمی گروه انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

یحیی مدرسی تهرانی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی

بتول مشکین فام، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

اعضای هیئت تحریریه بین المللی

محمد الشاوش، استاد زبان شناسی عربی، دانشگاه منوبه، تونس

مزاگو دختریشویلی، استاد زبان فرانسه، دانشگاه ایلیا تفلیس، گرجستان

النا پالیشووک، دانشیار زبان روسی، دانشگاه لومونوسف مسکو، روسیه

مهبد غفاری، دانشیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه کمبریج، انگلستان

ماندانا سیف الدینی پور، پژوهشگر موسسه پژوهشی زبان های جهان، دانشگاه سوآس لندن، انگلستان

صفحه آرایی: انتشارات مهرراوش

ترتیب انتشار: فصلنامه

کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

آدرس: تهران، ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده ادبیات

تلفن: ۸۵۶۹۲۹۱۰ کد پستی: ۱۹۹۳۸۹۱۱۷۶

پست الکترونیکی: Zabanpazuhhi@alzahra.ac.ir

مجله زبان پژوهی با همکاری انجمن زبان شناسی ایران

و انجمن زبان و ادبیات فرانسه ایران منتشر می شود.

شاپا: ۸۸۳۳-۲۰۰۸ / شاپای الکترونیکی: ۱۹۸۹-۲۵۳۸



معاونت پژوهشی دانشگاه

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده
ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.
<http://adabiat.alzahra.ac.ir>
www.SID.ir
به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ ب مورخ ۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در
پایگاه استنادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



نحوه پذیرش مقاله

فصلنامه علمی- پژوهشی زبان پژوهی، مقاله‌های تحقیقی که حاصل پژوهش اصیل و رویکرد تحلیلی در حوزه‌های مختلف مطالعاتی با محور زبان و موضوع‌های مرتبط با آن باشند، می‌پذیرد. بدیهی است مقاله‌ها پس از مرحله داوری، به چاپ خواهد رسید. هم‌چنین از نقد و بررسی مستند و مستدل مقاله‌ها و کتاب‌هایی که در حوزه‌های یادشده منتشر شده است، استقبال می‌شود.

ویژگی‌های مقاله‌های مورد پذیرش

- مقاله‌ها باید به زبان فارسی نوشته شده باشند.
- مقاله‌ها باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) باشند، در نشریه دیگری منتشر نشده باشند و تا وقتی که داوری آنها در این مجله به پایان نرسیده است، به مجله دیگری ارسال نشوند.
- در صفحه‌ای جداگانه، عنوان مقاله، نام نویسنده (یا نویسندگان)، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل و نشانی پستی و نیز نشانی الکترونیک سازمانی نویسنده (یا نویسندگان) درج شود و نویسنده مسئول مکاتبات نیز مشخص گردد.

- مقاله باید به ترتیب شامل این بخش‌ها باشد: عنوان (حداکثر پانزده کلمه)؛ چکیده فارسی (حداکثر ۲۵۰ کلمه، شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق و یافته‌های پژوهش)؛ واژه‌های کلیدی (حداکثر هشت واژه)؛ مقدمه (شامل موضوع مقاله و بیان صریح مسئله پژوهش، پیشینه‌ای کاملاً مرتبط با تحقیق، مبانی نظری و تصویری کلی از ساختار مقاله)؛ پیکره اصلی مقاله؛ بحث و نتیجه‌گیری؛ فهرست منابع.

- متن مقاله با قلم Bzar و شماره ۱۳ نوشته شود و در قالب برنامه word تنظیم و از طریق سامانه مجله <http://journals.alzahra.ac.ir> ارسال شود.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزای آن نباید بیشتر از ۲۲ صفحه باشد.
- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شماره جداگانه باشند. بدیهی است مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد، شروع می‌شود. زیربخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه بیشتر باشد؛ مثلاً به صورت ۱. ۱. ۱. ۱. ۱. ۱.
- از بخش‌بندی و عنوان‌بندی مقاله به سبک پایان‌نامه و رساله خودداری شود.

- عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از بخش قبل، جدا و سیاه (بلد) نوشته شود. سطر اول ذیل هر زیربخش، بر خلاف سطر اول پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- در آوانویسی داده‌های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم IPA نسخه Douulus Sil استفاده شود.
- مثال‌هایی که به صورت بند یا جمله ارائه می‌شوند، در خارج از پاراگراف به صورت مسلسل شماره‌گذاری شوند و ارجاع به نمونه‌ها با ذکر شماره آنها صورت گیرد؛ مانند:

۱. الف) علی صبح امروز دیر به سر کار آمد.

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

پ) علی صبح فردا دیر به سر کار خواهد آمد.

پانوشت‌ها:

- معادل لاتین واژه‌های تخصصی با قلم Times New Roman با شماره قلم ۱۰، به صورت پانوشت درج شود. هم‌چنین مطالب توضیحی‌ای که باید خارج از متن درج شوند، در پانوشت بیابند. به‌جز اسامی خاص و نام اصول مطرح‌شده، سایر پانوشت‌های لاتین با حرف کوچک آغاز شوند.

- شماره پانوشت‌ها در هر صفحه از شماره یک آغاز شود و به صورت مسلسل نباشد.

- چنانچه نویسنده (یا نویسندگان) در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان یا نهادهایی خاص استفاده کرده‌اند و یا قصد تشکر از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته‌اند، باید در اولین پانوشت، این مطلب را ذکر کنند. برای مشخص کردن این پانوشت از علامت ستاره استفاده شود. لازم است آدرس پست الکترونیک نویسنده (یا نویسندگان) برای مراجعه خوانندگان نوشته شود.

شکل‌ها و جدول‌ها:

- در تهیه نمودارها و امثال آن، از ابزارهایی مانند Table، Draw و Equation در محیط word استفاده شود تا هنگام تنظیم آنها در نسخه نهایی، مشکلی پیش نیاید.

- تمام نمودارها، منحنی‌ها، شکل‌ها و نقشه‌ها ذیل عنوانی واحد به نام «شکل» درج شود و عنوان شکل‌ها زیر آنها بیاید.

عنوان جدول هم باید بالای آن درج شود. شماره‌های جدول‌ها و شکل‌ها به تفکیک و به صورت پیاپی باشد؛ مثال: جدول ۱: جدول ۲: شکل ۱: شکل ۲: عنوان جدول‌ها و شکل‌ها و مطالب داخل آنها و نیز ضمیمه‌ها با قلم Bzar و شماره ۱۱ نوشته شود.

ارجاعات:

- ارجاعات داخل مقاله در مورد منابع لاتین و غیرلاتین به انگلیسی و با تاریخ میلادی مشخص شوند؛ مانند (Chatzisavvas, 1999, p. 28; Anvari, 2002, p. 24). در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشند، تنها نام خانوادگی نویسنده اول ذکر شده و از عبارت «و همکاران» استفاده شود؛ مانند: (Quirk et al., 1985).

- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر (چهل واژه) باید به صورت جدا از متن اصلی و با ۱/۵ سانتی‌متر فاصله بیشتر از حاشیه سمت راست، یک شماره ریزتر از قلم متن و بدون گیومه تنظیم شود. ارجاع نقل قول هم با ذکر نام نویسنده، سال انتشار اثر، و شماره صفحه‌ای که نقل قول از آن ذکر شده است، در پایان مطلب نوشته شود.

فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

الف. یک فهرست منابع فارسی و عربی (در این منابع، نام نویسنده به طور کامل ذکر شود و از نوشتن حرف اول نام نویسنده خودداری شود)

ب. یک فهرست منابع فارسی و عربی به زبان انگلیسی با تاریخ میلادی به همراه منابع لاتین. این سه فهرست در قالب یک فهرست با ترتیب الفبایی تنظیم شوند (برای ترجمه منابع فارسی و عربی، حتماً از صورت انگلیسی ثبت شده در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود استفاده شود و از ترجمه شخصی پرهیز گردد. به عبارت دیگر، در مورد مقاله‌ها، با مراجعه به چکیده انگلیسی، عنوان ثبت شده مقاله و نویسنده استخراج شود؛ در مورد کتاب‌ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت کتاب مورد نظر استفاده شود، و در مورد پایان‌نامه‌ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت پایان‌نامه استفاده شود.)؛ مانند:

Anvari, H. (2002). *Sokhan Comprehensive Dictionary*. Tehran: Sokhan [In Persian]
Atkins, B.T.S. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

ج. قلم نگارش منابع انگلیسی Times Roman شماره ۱۲ باشد.
روش ارائه اطلاعات در مورد هر منبع به شکل زیر باشد:

کتاب:

Collier, A. (2008). *The world of tourism and travel*. New Zealand: Pearson Education New Zealand.

مقاله:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (6), 578-583.

مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(6), 578-583.

پایان نامه:

Johnson, S. (2013). Style strategies (Master's thesis)/(PhD Dissertation). UCOL, Whanganui School of Design, Whanganui, New Zealand.

وبگاه‌های اینترنتی: مطابق نمونه زیر، نشانی وبگاه اینترنتی در سطر مستقل ذکر شود؛ مانند:

Marshall, M., Carter, B., Rose, K., & Brotherton, A. (2009). Living with type 1 diabetes: Perceptions of children and their parents. *Journal of Clinical Nursing*, 18(12), 1703-1710. Retrieved from <<http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0962-1067>>

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (6), 578-583.
doi:10.1016/j.jsams.2010.03.007
doi:10.1016/j.jsams.2010.03.007

- چنانچه در متن مقاله به آثار نویسنده‌ای با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می‌شود، در بخش منابع، با حروف الفبا (زرین کوب، (۱۳۷۷الف)؛ زرین کوب، (۱۳۷۷ب)) از هم متمایز شود و به همان صورت هم در متن ارجاع داده شود (Zarrinkoub, 1999a, 1999b).

- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می‌دهد، سطر دوم به بعد با یک سانتیمتر تورفتگی ادامه یابد.

- لطفاً حداقل یک ارجاع به مقالات قبلی منتشر شده در مجله زبان‌پژوهی داده شود.

- شیوه نگارش مطابق با آخرین ویراست دستور خط فرهنگستان زبان و ادب جمهوری اسلامی ایران باشد.

- مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

- مجله از پذیرفتن مقاله‌هایی که مطابق با شیوه‌نامه نوشته نشده باشند، معذور است.

- هر مقاله باید دارای چکیده گسترده انگلیسی باشد. جهت تنظیم چکیده گسترده انگلیسی از الگوی زیر استفاده شود:

TITLE OF YOUR EXTENDED ABSTRACT (TNR, Bold 12pt centered)*

Author, A¹, Author, B², and Author, C³ (TNR 12pt centered)

1. INTRODUCTION (headlines: TNR Bold, 12pt)

Authors are requested to submit an extended abstract not exceeding 2-3 pages in English (with 750-1000 words). The manuscript should be prepared on an A4-sized paper with 25 mm margins on all sides and typed with single spacing using size 12 Times New Roman font. All illustrations must be prepared inside of the main text. Body or paragraph text must be indented the first line of each new paragraph 0.5.

The extended abstract must include the title, author(s), introduction and objective, material and methods, results and discussion, conclusion and suggestions and references. Extended abstracts can contain figures, tables, formulations or images. Current literature

* The authors would like to express appreciation for the support of the sponsors [Project Number = 123123123123S].

¹ Authors' Department, Institute, Organisation; firstauthorsname@aaaa.bbb; secondauthorsname@aaaa.bbb

² Authors' Department, Institute, Organisation; secondauthorsname@aaaa.bbb; secondauthorsname@aaaa.bbb

³ Author's Department, Institute, Organisation (corresponding author); thirdauthorsname@aaaa.bbb

regarding the work subject should be examined and the differences of the said work from the past, similar works should be presented clearly in the introduction section.

Extended abstracts should be in a structure that explains the content of the declaration therefore the preparation phase of the said work. Not having appropriate content can cause disapproval of the sent declarations before judge's assessment.

2. MATERIALS AND METHODS (headlines: TNR, Bold, 12pt)

The methodology must be clearly stated and described in sufficient detail or with sufficient references. Equipment and method that have been used in the work must be stated clearly and subtitles should be used when necessary. Results of the work and supporting figures, tables and images of the results should take part in the extended abstract.

3. RESULTS AND DISCUSSION (headlines: TNR Bold, 12pt)

The findings and arguments of the work should be explicitly described and illustrated. All the tables, images and figures should be centered. Figures and images should be numbered and figure headers should be placed under the figure or image; as for the tables, they should also be numbered and the table header should be placed at the top. References (if any) of the tables, figures and images should be presented right under the tables, figures and images in the form of author surname and publication date.

5. CONCLUSION (headlines: TNR Bold, 12pt)

Conclusions should include (1) the principles and generalisations inferred from the results, (2) any exceptions to, or problems with these principles and generalisations, (3) theoretical and/or practical implications of the work, and (5) conclusions drawn and recommendations.

Keywords: One; Two; Three; Four; Five; Six (up to 6 words arranged in alphabetical order)

*** USING THE TEMPLATE FOR SEVERAL COMPONENTS (headlines: TNR Bold, 12pt)**

I. Examples (Language Utterances or Equations)

Examples should be centered and numbered consecutively, as in EX. [1]. An alternative method is given in EX. [2] for long sets of equations where only one referencing equation number is wanted.

(1 line spacing here)

1. First example

(1 line spacing here)

where,

2. a) Second example (Part one)
b) Second example (Part two)

II. Tables and figures

Tables and figures should appear in one column of a page and be numbered consecutively. Figures and texts may appear on the same page, and a centered caption should appear directly beneath the figure. It is preferable that figures be mounted in portrait style and figure captions are no longer than two lines. On figures showing graphs, both axes must be clearly labeled (including units if applicable).

Tables should be designed to have a uniform style throughout the paper, following the style shown in Table 1. Table captions should be in 10pt "Time News Roman" bold, centered, and the texts in Table should be set in 9pt "Time News Roman" font.

Table 1. Caption heading for a table should be placed at the top of the table and within table width.
(Use “time news roman” font, size 10pt, No spacing after table title)

	A	B	C	D
A	Aa	Ab	Ac	Ad
B	Ba	Bb	Bc	Bd
C	Ca	Cb	Cc	Cd
D	Da	Db	Dc	Dd
E	Ea	Eb	Ec	Ed

Authors are advised to prepare their figures in either black and white or color. Please prepare the figures in high resolution (300 dpi) for half-tone illustrations or images. Pictures must be sharp enough otherwise they will be rejected. Figures must be originals, computer-generated or drafted, and placed within the text area where they are discussed. Figure (1) shows one example. Figure captions should be in 10pt “Time News Roman” font, bold, centered. When applicable, the texts in graphs, illustrations or images should be set in 8pt “Time News Roman” font.

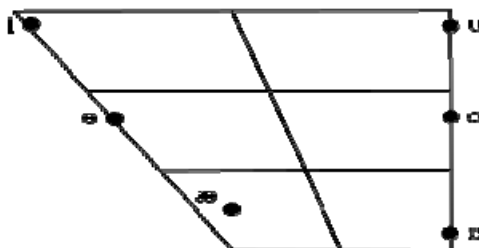


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width.
(Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

III. Subtitle

First degree titles (2.) should be written left aligned, all caps and bold. Second and third degree subtitles (2.1-2.1.1) should be written left aligned, bold and with title case. A blank line should be placed between the paragraphs and there should not be any paragraph indentation.

IV. Footnotes

Footnotes should be numbered and appear on the same page as the text. Text should be “Times Roman” font, 10pt, initial caps, left justified. Do not use footnotes for references to other publications.

V. Citation

Citations to references within the text should be made for one author as (author, year, p. 12) or author (year); for two authors as (First author & Second author, year, p. 12) or First author & Second author (year); for more than three author as (First author et al., year, p. 12) or First author et al., (year) and finally for more than 21 author include the first 19 authors’ names, then insert three dots (but no &) and add the final author’s name. For referring to author’s publications in the same year use (author, year a; author, year b).

For Direct quotation, use double quotation marks before and after the quote and mention to page numbers as “cultulings are transformative tools, which can be used to bring about cultural change and reflection” (Zamani, 2010, p. 21).

فهرست مطالب

- ۹-۳۲ **بازنمایی خط ذهنی زمان در ساختار زبانی گویشوران فارسی زبان**
حسین مطوری، الخاص ویسی، بهمن گرجیان، مهران معماری
- ۳۳-۵۳ **بررسی صوت‌شناختی پارامترهای زمان‌بنیان منطقه گیرش در**
انسایشی‌های زبان ترکی تبریزی
رنا حسین پور دمیرچیان، ماندانا نوربخش
- ۵۵-۸۰ **پیچیدگی بازنمودی زمان‌های دستوری مطلق در درک شنیداری**
جمله‌های فارسی
معصومه مهرابی، بهروز محمودی بختیاری
- ۸۱-۱۰۵ **تأثیر الگوی کلاس درس معکوس بر ایجاد درگیری کلاسی در**
دانشجویان رشته زبان انگلیسی برای بهبود مهارت نوشتاری
حیب سلیمانی، علی عبدی
- ۱۰۷-۱۳۵ **تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان**
خارجی
رضا مراد صحرایی، زهرا سادات حسینی، زهره صدیقی‌فر
- ۱۳۷-۱۶۶ **خونش مفاهیم اخلاقی نهج‌البلاغه با تکیه بر استلزام ارتباطی**
اکرم ذوالفقاری، سید مهدی مسبوق، مرتضی قائمی
- ۱۶۷-۱۸۸ **ساختار بلاغی مقدمه در مقالات مروری انگلیسی**
جواد زارع، زهره سادات ناصری
- ۱۸۹-۲۰۷ **ساخت‌های انکاری در زبان فارسی**
هنگامه واعظی، اکرم رضوی‌زاده
- ۲۰۹-۲۲۷ **کاربردشناسی و کاربرد آن در آگهی‌های تجاری: آگهی دورتو**
سمانه رفاهی
- ۲۲۹-۲۴۸ **نقد پسااستعماری با رویکرد تصاحب‌زبانی: مورد پژوهی «خنده لهجه**
نداره» و ترجمه آن
فاطمه زند، زینب شیخ حسینی، فاطمه زهرا نظری رباطی

- ۲۴۹-۲۷۰ واکاوی مشخصه‌های سبک‌شناختی متن قراردادهای تسهیلات بانکی
پدرام حاتمی، بهزاد رهبر، فردوس آقا گل‌زاده، محمدرضا اروچی
- ۲۷۱-۲۹۹ وام‌واژه‌های فارسی و تحولات حوزه معنایی آن‌ها در زبان ترکی
آذری دو سوی رود ارس
علی بیانلو
- ۳۰۱-۳۲۴ همسانی ساختاری بند و گروه حرف تعریف: حالت و مطابقه در ترکی
آذری
مرتضی ملاولی، یادگار کریمی، غلامحسین کریمی‌دوستان، وحید غلامی، عادل
دست‌گشاده



بازنمایی خط ذهنی زمان در ساختار زبانی گویشوران فارسی زبان^{*۱}

حسین مطوری^۲، النخاص ویسی^۳

بهمن گرجیان^۴، مهران معماری^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۳

چکیده

پژوهش حاضر، جهت خط ذهنی زمان را در ایماء و اشاره‌های غیر کلامی، چینش واژه‌ها و تصاویر زمانی تحت تأثیر استعاره‌های زبانی و جهت راه رفتن، جهت نوشتاری زبان فارسی، و جهت نوشتاری ریاضیات و اعداد از منظر استعاره‌های مفهومی لیکاف و جانسون مورد بررسی قرار می‌دهد. استعاره‌های مفهومی به ما کمک می‌کنند تا مفاهیم انتزاعی را از طریق مفاهیم عینی دریابیم. برای نمونه، استعاره «زمان به مثابه فضا» بر این فرضیه استوار است که ما مفهوم انتزاعی چون زمان را از مفهوم عینی چون فضا الگوبرداری می‌کنیم و آن را در ذهن و زبان خود مفهوم‌سازی می‌نماییم. در این پژوهش، از سه نوع آزمون زبانی و غیر زبانی به روش تجربی بهره گرفته شده‌است. تعداد ۱۳۷

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27367.1756

^۲ پژوهش حاضر با حمایت دانشگاه آزاد اسلامی واحد بین‌المللی خرمشهر به انجام رسیده‌است و نویسندگان مقاله، هیچ‌گونه تضادی در زمینه منافع آن با یک‌دیگر ندارند.

^۳ استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد بین‌المللی خرمشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خرمشهر، ایران؛

dr.matori@iaupg.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، ایران (نویسنده مسئول) drvaisi@iaupg.ac.ir

^۵ دانشیار گروه زبان‌شناسی همگانی، واحد آبادان، دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران؛

b.gorjian@iauabadan.ac.ir

^۶ استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان اهواز، اهواز، ایران؛ m.memari@cfu.ac.ir

دانشجوی زن و مرد با محدوده سنی ۱۸ تا ۳۰ سال از دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرمشهر و دانشگاه علوم پزشکی آبادان در این آزمون‌ها شرکت نمودند. درصد و میانگین فراوانی رخداد نمونه‌های مورد نظر جستار حاضر نشان داد که محورهای افقی جانبی راست به چپ برگرفته از جهت نوشتاری زبان فارسی، محور افقی سهمی پشت سر به روبه‌رو برگرفته از جهت راه رفتن و استعاره‌های زبانی، و جهت نگاه؛ و محور افقی جانبی چپ به راست برگرفته از جهت نوشتاری اعداد و ریاضیات مهمترین منابع اقتباسی مفاهیم انتزاعی زمان در زبان فارسی قلمداد می‌گردند. خط ذهنی زمان در گویشوران زبان فارسی تحت تأثیر تجربه‌های شناختی و ذهن بدنمند آن‌ها بسیار تحت تأثیر فرهنگ و زبان است. به گونه‌ای که این خط به میزان قابل توجهی تحت تأثیر جهت نوشتاری زبان فارسی، استعاره‌های زبانی و جهت راه رفتن و نگاه شکل می‌گیرد. همچنین نوع آزمایش تأثیر به سزایی در جهت‌مندی خط ذهنی زمان در مفاهیم مورد آزمایش نشان داد.

واژه‌های کلیدی: خط ذهنی زمان، زبان فارسی، استعاره مفهومی

۱. مقدمه

یکی از روش‌های بیان مفاهیم انتزاعی^۱ با استفاده از مفاهیم عینی^۲ است. یافته‌های پژوهش‌های شناختی و زبان‌شناختی نشان می‌دهند که برای پردازش مفاهیم انتزاعی به یک مبنای عینی نیاز داریم. نمونه‌ای از مفاهیم انتزاعی مفاهیم زمانی هستند. شواهد بسیاری وجود دارند که نشان می‌دهند زمان به عنوان یک مفهوم انتزاعی در بیشتر مواقع بر مفهومی عینی چون فضا نگاشت^۳ دارد. برای نمونه، استعاره‌های فضایی^۴ برای بیان زمان به کار می‌روند. در پاره‌گفته‌هایی مانند «هفته‌ای که پیش رو داریم» یا «سالی که پشت سر گذاشتیم» در واقع ما از محور سهمی^۵ پشت سر به روبه‌رو^۶ بهره گرفته‌ایم (Boroditsky, 2001; Lakoff & Johnson, 2003). افزون بر این، افراد هنگامی که در مورد زمان با یک‌دیگر صحبت می‌کنند، معمولاً از ایماء و اشاره^۷ استفاده می‌کنند (Bostan et al., 2016; Casasanto & Jasmin, 2012; Li, 2017; Rodríguez, 2016). برای نمونه، انگلیسی‌زبانان برای تأکید بر گذشته به سمت چپ و برای تأکید بر آینده به سمت راست اشاره می‌کنند (Casasanto & Jasmin, 2016).

1 abstract concepts

2 concrete concepts

3 mapping

4 spatial metaphors

5 sagittal axis

6 back-to-front

7 gestures

2012). شواهد و دلیل‌های بسیاری وجود دارد که نشان می‌دهد افراد برای بیان زمان از فضا بهره می‌برند. نمونه‌ای از این شواهد پژوهش‌هایی هستند که برای بررسی چگونگی چینش رویدادها و رخ‌دادهای زمانی از مرتب‌سازی تصاویر فضایی استفاده می‌کنند (Bergen & Chan Lau, 2012; Fuhrman & Boroditsky, 2007, 2010; Miles, Tan, Noble, Lumsden, & Macrae, 2011). اطلاعات فضایی به چه نحوی بر اندیشیدن ما به اطلاعات زمانی تأثیر می‌گذارند؟ و اینکه ما در آرایش واژه‌ها و تصاویر زمانی از چه الگو و محور (Casasanto & Jasmin, 2012) فضایی بهره می‌جویم؟ دو منبع اقتباس در چینش تصاویر و واژه‌های زمانی نگاشت جهت نوشتاری راست به چپ زبان و جهت استعاره‌های زبانی^۱ پشت سر به رو هستند. برای نمونه، در زبان انگلیسی استعاره‌های زبانی آینده را به روبه‌رو و گذشته را به پشت سر نسبت می‌دهند. ولی در جهت نوشتاری زبان، گذشته به سمت راست و آینده به سمت چپ اختصاص می‌یابد.

نگاشت فضا-زمان بیان می‌کند که انسان‌ها زمان و فضا را به صورت جداگانه پردازش نمی‌کنند. به تازگی برخی پژوهش‌ها (Bonato, Zorzi, & Umiltà, 2012) نشان داده‌اند که این احتمال وجود دارد که انسان‌ها جریان زمان را با آرایشی فضایی بیان می‌کنند یا آن را به صورت خط ذهنی زمان هم‌سو با خط ذهنی اعداد نمایش می‌دهند، به صورتی که اعداد از سمت چپ نوشته می‌شوند و در سمت راست پایان می‌یابند. موقعیت فضایی خط ذهنی اعداد جسمی شده‌است و هم‌سو با عادت نوشتاری از سمت چپ به راست یا راست به چپ است. خط ذهنی زمان بر این مسئله دلالت دارد که زمان به صورت خطی متوالی نمایش داده می‌شود که در آن زمان از یک سمت بردار به سمت دیگر جریان دارد (از گذشته به آینده برای نمونه، از سمت چپ به راست). استعاره‌های فضایی زمان در بیشتر زبان‌های دنیا رایج هستند. بر پایه نظریه استعاره‌های مفهومی، استعاره‌ها روشی برای درک بهتر حوزه انتزاعی زمان هستند که با به‌کارگیری دانش مربوطه از حوزه عینی فضا انجام می‌پذیرند (Evans, 2003; Haspelmath, 1997; Lakoff & Johnson, 1980; Moore, 2014; R. Núñez & Cooperrider, 2013). استعاره مفهومی «زمان به مثابه فضا»^۲ بر این فرضیه استوار است که مفهوم انتزاعی چون زمان از طریق مفهوم عینی چون فضا ادراک می‌شود. به بیان دیگر، مفهوم‌سازی^۳ حوزه زمان برگرفته از حوزه فضا است. برخی منابع احتمالی اقتباس که سبب نگاشت فضا بر زمان می‌شوند مشتمل اند بر جهت نوشتاری

¹ linguistic metaphors

² time is like space

³ conceptualization

زبان^۱، جهت نوشتن ریاضیات و اعداد، جهت راه رفتن و نگاه^۲، و استعاره‌های زبانی^۳ (Bender & Beller, 2014; Cooperrider & Núñez, 2016).

جدول ۱: جهت‌ها و ابعاد احتمالی سه استعاره اصلی فارسی

جهت / استعاره	استعاره‌های زبانی و جهت راه رفتن	استعاره جهت نوشتاری زبان فارسی	استعاره جهت نوشتاری ریاضیات و اعداد
جهت گذشته	پشت سر	راست	چپ
جهت آینده	روبه‌رو	چپ	راست
محور خط ذهنی زمان	افقی سهمی	افقی جانبی	افقی جانبی

برای نمونه، جهت نوشتاری انگلیسی (چپ به راست) به عنوان یک منشأ استعاری می‌تواند سبب ایجاد استعاره فضایی-زمانی چپ به راست شود، به گونه‌ای که چپ بر گذشته و راست بر آینده منطبق باشد (Bergen & Chan Lau, 2012; De Sousa, 2012). نگاهت فضا-زمان همچنین بیان می‌کند که انسان‌ها زمان و فضا را به صورت جداگانه پردازش نمی‌کنند، بلکه احتمالاً انسان‌ها جریان زمان را با آرایشی فضایی بیان می‌کنند یا آن را به صورت خط ذهنی زمان هم‌سو با خط ذهنی اعداد - از چپ به راست - نمایش می‌دهند، به صورتی که نوشتن اعداد از سمت چپ شروع و در سمت راست پایان می‌یابد (Bonato, Priftis, Marenzi, Umiltà, & Zorzi, 2012).

همچنین استعاره‌های زبانی می‌توانند سبب ایجاد استعاره مفهومی و چارچوب ارجاعی افقی-سهمی^۴ روبه‌رو-پشت سر شوند. استعاره زبانی در جمله‌هایی مانند «جمعه خوبی پیش رو دارم» و یا «هفته سختی را پشت سر گذاشتم» بر این استعاره دلالت دارند که در خط ذهنی زمان، آینده در روبه‌روی شخص و گذشته پشت سر وی فرض می‌شود. یکی از منابع اقتباس این استعاره جهت نگاه و راه رفتن انسان است (Bender & Beller, 2014). هنگام راه رفتن مکان‌هایی که قرار است در آینده به آن‌ها برسیم روبه‌روی ما قرار دارند و مکان‌هایی که پیش‌تر دیده‌ایم پشت سر ما قرار می‌گیرند.

اینکه جهت نوشتاری، جهت راه رفتن و نگاه به عنوان منابع فضایی می‌تواند بر مفهوم‌سازی

¹ writing direction

² walking/looking direction

³ linguistic metaphors

⁴ sagittal-horizontal

زمان در ذهن ما تأثیر بگذارند، در مواردی همچون ایماء و اشاره‌های کلامی^۱ نیز می‌توانند نمود داشته باشند. برای نمونه، افراد در هنگام گفتار ممکن است با ایماء و اشاره‌های آینده را به سمت روبه‌رو هم‌سو با جهت راه رفتن، و گذشته را به سمت پشت سر ناهم‌سو با جهت راه رفتن نشان دهند. یا اینکه برای نمونه اگر یک انگلیسی‌زبان در هنگام سخن گفتن، برای نشان دادن آینده به سمت چپ اشاره کند، بر این فرض دلالت دارد که این ایماء و اشاره ممکن است برگرفته از جهت نوشتاری چپ به راست زبان انگلیسی باشد (Jamalian & Tversky, 2012; Le Guen, Balam, & Ildefonsa, 2012; R. E. Núñez & Sweetser, 2006; Weger & Pratt, 2008).

۲. انگاره‌های زمان-فضا

در دو دهه اخیر شمار چشمگیری از انگاره‌ها معرفی شده‌اند که در بیشتر موارد مبتنی بر انگاره مک تاگارت (McTaggart, 1908) و لوینسون (Levinson, 2006) بوده‌اند. ولی در حال حاضر انگاره‌ای که مورد پذیرش همگی باشد، هنوز ارائه نشده و تا زمان رسیدن به توافق بر یک انگاره واحد، موضوع نگاشت فضا-زمان همچنان نیازمند بحث و پژوهش‌های بیشتری است. برخی از عمده‌ترین انگاره‌ها و الگوهایی که تا کنون به بحث چارچوب ارجاعی فضا و زمان از دیدگاه استعاره‌های مفهومی پرداخته‌اند از این قرارند:

۱. انگاره چارچوب ارجاعی شخص-محور و زمینه-محور^۲ (Moore, 2004; Moore, 2011)

(2006; Moore, 2011)

۲. انگاره استعاره‌های نقطه ارجاع^۳ (Núñez & Sweetser, 2006)

۳. انگاره چارچوب زمانی^۴ (Kranjec, 2006)

۴. انگاره چارچوب ارجاعی زمانی^۵ (Zinken, 2010)

۵. چارچوب ارجاعی زمان و فضا^۶ (Tenbrink, 2011)

۶. چارچوب ارجاعی زمانی^۷ (Bennardo, Beller, & Bender, 2010)

۷. تمایز ارجاع-زمان در مقابل ارجاع-انسان^۸ (Yu, 2012)

¹ co-speech gestures

² ego-based vs. field-based

³ reference-point (RP) metaphors

⁴ temporal framework models

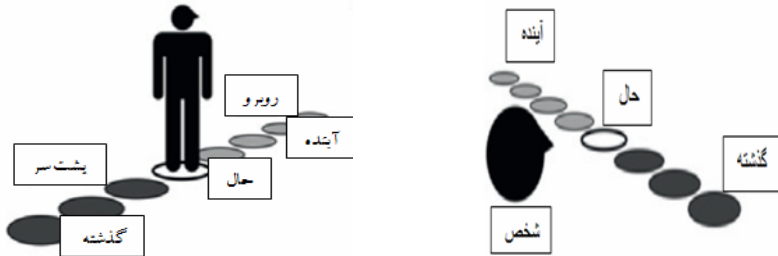
⁵ temporal frames of reference

⁶ reference frames of space and time

⁷ temporal frames of reference (t-For)

⁸ time-referent vs. human-referent

۸ دیدگاه-مسیر و دیدگاه-برآورد^۱ (Jamalian & Tversky, 2012) لازم به گفتن است که این هشت انگاره در مقایسه با انگاره لوینسون (Levinson, 2006) و انگاره جان مک تاگارت (McTaggart, 1908) تحلیل و بررسی شده‌اند. برای درک دقیق تر هر یک از این مدل‌ها پیشنهاد می‌شود به مقاله مربوط به هر یک از آنها رجوع شود. در ادامه، به معرفی یکی از انگاره‌های متاخر زمان-فضا یعنی انگاره نونز و کوپرایدر (Núñez & Cooperrider, 2013) می‌پردازیم. این انگاره سه گانه مشتمل اند بر زمان با نقطه ارجاعی، زمان متوالی، و بازه زمانی. در این جا، فقط دو مورد اول یعنی زمان با نقطه ارجاعی و زمان بی‌درپی را که برگرفته از انگاره نوع-الف و نوع-ب مک تاگارت هستند معرفی می‌کنیم. **زمان با نقطه ارجاعی**^۲ مشخصه زمانی ویژه‌ای را-اکنون، همین لحظه- به عنوان نقطه ارجاع در نظر می‌گیرد و مقوله‌های زمانی- گذشته و آینده- را نسبت به آن ایجاد می‌کند. زمان با نقطه ارجاعی ممکن است به دو روش کاملاً متفاوت تعبیر شود: یکی از منظر درونی^۳ به صورتی که مرکز ارجاعی- مشاهده‌گر- به صورت ذاتی با الآن به حالت سری هم‌خوانی دارد (زمان با نقطه ارجاع درونی، شکل ۱ ب) که به نظر می‌رسد جهانی باشد، و دیگری از منظر بیرونی^۴ به صورتی که مرکز ارجاعی در کانونی بیرونی واقع می‌شود (زمان با نقطه ارجاع بیرونی، شکل ۱ الف)).



ب) زمان با نقطه ارجاع درونی

شکل ۱: الف) زمان با نقطه ارجاع بیرونی

زمان متوالی^۵ به رابطه بین یک مشخصه زمانی با مشخصه زمانی دیگر بدون هیچ الزام ارجاعی به زمان حال اشاره دارد. با نبود الآن اجباری-مرکز ارجاعی- در واقع گذشته یا آینده‌ای در توالی زمان وجود ندارد، بلکه فقط روابط «قبل از» و «بعد از» وجود دارند. توالی زمان شامل منظری بیرونی است و اینکه آیا حالت درونی به خود می‌گیرد هنوز مشخص نیست. به سبب ماهیت ذاتاً

¹ route vs. survey perspective

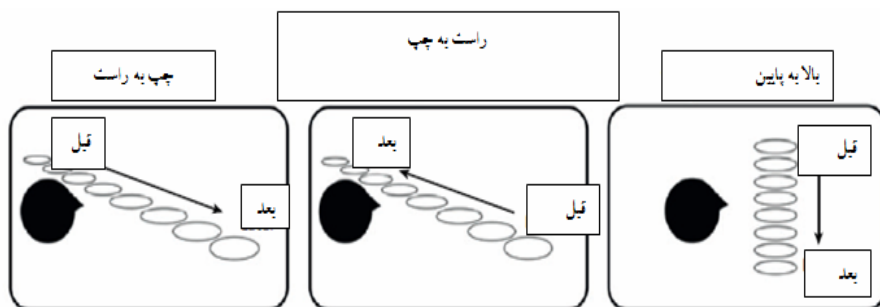
² deictic-time

³ internal deictic-time

⁴ external deictic-time

⁵ Sequence-time

بیرونی (نقطه ارجاع بیرونی) نظام های نوشتاری، جهت نوشتاری به شدت بر نمونه سازی مفاهیم توالی زمان و زمان ارجاعی تأثیر می گذارد (Núñez & Cooperrider, 2013). برای نمونه، گویشوران زبان انگلیسی (نوشتار چپ به راست) زمان های پیش تر (گذشته) را در سمت چپ تعبیر می کنند، در حالی که گویشوران عبری (راست به چپ) گذشته را در سمت راست تعبیر می کنند. ولی با وجود غالب بودن محور افقی، نگاهت گذشته و آینده به محور عمودی در مکان به صورت «گذشته – بالا» و «آینده – پائین» نیز در زبان چینی مشاهده شده است (Núñez & Cooperrider, 2013).



شکل ۲: منظر بیرونی شخص در یک توالی: الگوی مبتنی بر جهت نوشتاری برگرفته از نونز و کوپرایدر (Núñez & Cooperrider, 2013)

در ادامه، به بررسی برخی از پژوهش های انجام شده در حوزه نگاهت فضا-زمان می پردازیم. در این زمینه، نونز و سويتسر (Núñez & Sweetser, 2006) بر این باورند که زمان-متحرک و شخص-متحرک دو مورد از استعاره های نقطه ارجاع شخص هستند، زیرا در هر دوی آنها شخص به عنوان مشاهده گر وجود دارد.

ماه ژوئن هنوز پیش روی ماست (Núñez & Sweetser, 2006). (نقطه ارجاع شخص)

دوشنبه قبل از سه شنبه می آید (Núñez & Sweetser, 2006). (نقطه ارجاع زمان)

نونز و سويتسر (Núñez & Sweetser, 2006) این یافته ها را با بررسی زبان و فرهنگ آیمارا^۱ (بولیوی) به دست آوردند. آنها بر این باورند که نسبت دادن آینده به روبه رو و گذشته به پشت سر در زبان آیمارا قابل تعمیم نیست.

هونگ و همکاران (Hong, He, Tillman, Zhao, & Deng, 2017) به بررسی

استعاره های مفهومی زمان در زبان چینی با استفاده از نمایش ۴۰ واژه مربوط به زمان گذشته و ۴۰

¹ Aymara

واژه مربوط به زمان آینده که بر روی صفحه نمایش کامپیوتر اجرا می‌شدند، پرداختند. شرکت کنندگان با بهره‌گیری از کلیدهای صفحه کلید باید بی‌درنگ تصمیم می‌گرفتند که واژه گذشته یا آینده در قسمت بالا، پائین، چپ، و یا راست صفحه نمایش است. یافته‌های این آزمایش نشان داد که هر دو محور افقی و عمودی به وسیله شرکت کنندگان به کار گرفته شد ولی محور افقی به عنوان چارچوب غالب در نظر گرفته شد. یافته‌های آن‌ها تا اندازه‌ای با یافته‌های برگن و همکاران (Bergen & Chan Lau, 2012) تفاوت داشتند.

مایلز و همکاران (Miles et al., 2011) با بررسی خط ذهنی زمان در چینی‌های دوزبانه که به انگلیسی تسلط داشتند با آزمایش چینش عکس‌هایی با مفاهیم زمانی (مراحل رشد گیاه، انسان، و موارد مشابه) دریافتند که خط زمان به صورت استعاری در هر دو بعد افقی و عمودی در جهت بالا به پائین و چپ به راست هم‌سو با جهت نوشتاری زبان چینی و زبان انگلیسی در ذهن آن‌ها فعال است.

یافته‌های بیشتر پژوهش‌های بالا نشان می‌دهد که حوزه عینی فضا و چگونگی مفهوم‌سازی آن تأثیر به‌سزایی بر نحوه مفهوم‌سازی زمان در جوامع مختلف بشری دارد. نگاشت زمان در برخی موارد برگرفته از مفاهیم فضایی از قبیل چارچوب‌های ارجاعی محور افقی و عمودی است (Miles et al., 2011; Hong et al., 2017; De Sousa, 2012). این نگاشت تحت تأثیر خط ذهنی و بردار زمان بازنمودهای مختلفی در زبان‌های مختلف ایجاد کرده است. اگرچه چارچوب ارجاع فضایی-زمانی در چندین زبان مختلف انجام پذیرفته است، ولی با توجه به دانش نگارنده به نظر می‌رسد تاکنون پژوهش‌های اندکی به صورت آزمایش‌های تجربی این فرضیه را در زبان و فرهنگ فارسی مورد آزمایش قرار داده باشند.

اکنون این پرسش مطرح است که خط ذهنی زمان تحت تأثیر نقطه ارجاع درونی و نقطه ارجاع بیرونی دارای چه بُعد و جهتی خواهد بود؟ این خط فرضی تحت تأثیر جهت نوشتاری^۱ راست به چپ زبان فارسی، جهت راه رفتن و نگاه^۲، و استعاره‌های زبانی^۳ پشت سر به روبه‌رو، و جهت نوشتاری چپ به راست ریاضیات و اعداد (Bender & Beller, 2014; Cooperrider & Núñez, 2016) بیشتر تابع چه الگویی است؟ همچنین نمود این خط ذهنی در ایماء و اشاره‌های غیر کلامی، چینش واژه‌ها و تصاویر زمانی در فارسی‌زبانان تحت تأثیر استعاره‌های زبانی و جهت نوشتاری زبان چه بُعد و جهتی را نشان می‌دهد؟

¹ writing direction

² walking/looking direction

³ linguistic metaphors

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش تجربی و با استفاده از شیوه آزمایش و کارویژه‌های^۱ زبان‌شناختی و غیرزبان‌شناختی در چارچوب نظریه استعاره‌های مفهومی لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980)، به تحلیل چارچوب ارجاعی زمان در زبان فارسی می‌پردازد. آزمایش‌ها و کارویژه‌های این پژوهش با کمی تغییر و بومی‌سازی در زبان و فرهنگ فارسی برگرفته از برخی آزمایش‌های به کاررفته در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف هستند که در ادامه با بیان نام هر کارویژه، مرجع آن نیز آورده خواهد شد.

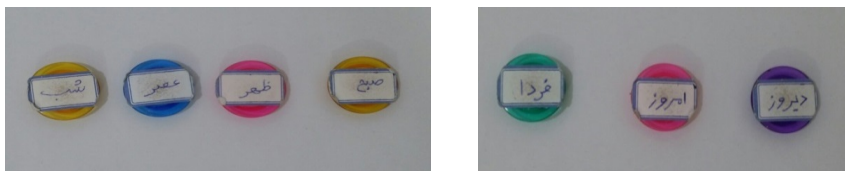
از آن جایی که جهت نوشتاری زبان و اعداد، و استعاره‌های زبانی نقش مهمی در چینش مفاهیم زمانی دارند در این پژوهش فقط از گویشوران زبان فارسی بهره گرفته شده‌است تا دریابیم که آن‌ها چگونه مفهوم زمان و فضا را در تصاویر و واژه‌ها آرایش می‌دهند. شرکت کنندگان ۱۳۷ نفر از دانشجویان تک زبانه زبان فارسی، ۱۸ تا ۳۰ ساله، راست دست، با بینایی سالم یا خوب از شش کلاس درسی زبان خارجه عمومی و زبان انگلیسی پیش نیاز از دانشگاه آزاد اسلامی واحد بین‌المللی خرمشهر-خلیج فارس و دانشگاه علوم پزشکی آبادان هستند. معیار تک زبانه بودن پدر و مادر فارسی زبان و همچنین تحصیلات در نظام آموزشی فارسی زبان در نظر گرفته شد. سن، رشته تحصیلی، شغل و جنسیت به عنوان متغیر در نظر گرفته نمی‌شوند. در این پژوهش از سه نوع آزمایش بهره گرفته شده‌است. در ادامه به اختصار به ویژگی‌های آزمایش‌های انجام شده در این جستار می‌پردازیم.

۳.۱. آزمایش چینش مهره‌های دربردارنده واژه‌های زمانی

در آزمایش چینش مهره‌های حاوی واژه‌های زمانی (Brown, 2012)، واژه‌های زمانی اوقات مختلف روز یعنی صبح، ظهر، عصر و شب؛ و همچنین واژه‌های زمانی امروز، دیروز و فردا به صورت برجسب بر روی مهره‌هایی چسبانده شد و از شرکت کنندگان خواسته شد تا آن‌ها را مرتب سازند. هر یک از شرکت کنندگان به صورت انفرادی وارد کلاس می‌شد و روی صندلی، پشت میزی در ابعاد نیم متر در یک متر می‌نشست. مهره‌های صبح، ظهر، عصر، و شب در یک جعبه مقوایی در بسته قرار داشتند. شرکت کننده باید آن‌ها را از جعبه مقوایی خارج می‌کرد و با چینش و آرایشی منطقی آن‌ها را روی میز مرتب می‌کرد. ولی در واژه‌های دیروز، امروز و فردا نقطه ارجاع مشخص می‌شد و مهره‌ای که واژه امروز بر روی آن نوشته شده بود، به عنوان نقطه ارجاع توسط

¹ tasks

مصاحبه‌گر روی میز قرار می‌گرفت. همچنین از شرکت‌کننده خواسته می‌شد تا نسبت به امروز دو مهره دیروز و فردا را در موقعیت خاصی قرار دهد. لازم به گفتن است که الگوی بالا به پائین و یا پائین به بالا منطبق بر محور سهمی روبه‌رو-پشت سر و پشت سر-روبه‌رو معادل الگوی نزدیک-دور یا دور-نزدیک انگاره براون (Brown, 2012) هستند.



شکل ۳: تصویر چینش واژه‌های زمانی اوقات مختلف روز

۳.۲. آزمایش غیر زبانی با تصویر

آزمایش غیر زبانی با تصویر (Bergen & Chan Lau, 2012) با دو هفته فاصله زمانی بعد از آزمایش اول انجام پذیرفت. در این کارویژه تعداد ۲۴ عکس در ۷ گروه به صورت دسته‌های سه‌تایی یا چهارتایی که مراحل رشد یا سیر توالی زمان را نشان می‌دادند درون یک جعبه قرار داشتند.

لوبیا: دانه لوبیا، جوانه لوبیا، گیاه لوبیا

مرغ: تخم مرغ، جوجه، مرغ جوان، مرغ بالغ

برج آزادی: برج در حال ساخت، برج تکمیل شده، برج ساخته شده امروزی،

رؤسای جمهوری: سید محمد خاتمی، محمود احمدی نژاد، و حسن روحانی

وعده‌های غذایی: صبحانه، ناهار، و شام

فصل‌ها: بهار، تابستان، پاییز، و زمستان

انسان: نوزاد، نوجوان، جوان، کهنسال



شکل ۴: تصاویر مراحل رشد یا سیر توالی زمان

هر شرکت کننده به صورت انفرادی وارد کلاس می‌شود، پشت میز می‌نشست و از وی خواسته می‌شد تا از درون جعبه دسته‌ای از عکس‌ها را خارج کند و سپس آن‌ها را به ترتیب وقوع زمان روی سطح میز مرتب سازد. مصاحبه‌گر پس از اینکه چینش هر دسته از عکس‌ها انجام می‌شد جهت و ترتیب چینش را یادداشت می‌کرد. در این آزمایش، تصاویر وعده‌های غذایی صبحانه، نهار و شام با نقطه ارجاع نهار مورد آزمایش قرار گرفتند. لازم به گفتن است که الگوی بالا به پائین و پائین به بالا منطبق بر محور سهمی روبه‌رو-پشت سر و پشت سر-روبه‌رو همانند آزمایش شماره یک معادل الگوی نزدیک- دور یا دور-نزدیک در نظر گرفته شدند.

۳.۳. آزمایش ایما و اشاره‌های غیر کلامی

همچنین در آزمایشی دیگر از دانشجویان خواسته شد تا با ایما و اشاره مفهوم فردا و دیروز را بدون بهره‌گیری از گفتار و فقط با ایما و اشاره نشان دهند (Núñez & Sweetser, 2006). در این آزمایش نیز هر شرکت کننده به صورت انفرادی وارد کلاس می‌شود، پشت میز می‌نشست، و سپس از وی خواسته می‌شد تا با ایما و اشاره‌های دست بگوید: «فردا خرید خواهم کرد» و «دیروز کتاب را خواندم». در این آزمایش شرکت کننده با تأکید بر واژه دیروز و فردا با ایما و اشاره‌های دست باید به فردا و دیروز اشاره کند. پس از هر آزمایش، مصاحبه‌گر جهت اشاره شده را در دفتری ثبت و یادداشت می‌کند.

۴. یافته‌ها

۴.۱. آزمایش چینش مهره‌های حاوی واژه‌های زمانی

الف) چینش امروز، دیروز و فردا

چینش مهره‌های واژگانی با نقطه ارجاع «امروز» نتایج زیر را ارائه داد. هنگامی که مهره امروز به عنوان نقطه ارجاع به ۱۳۷ شرکت کننده داده شده و از آن‌ها خواسته شد تا مهره فردا و دیروز را نسبت به آن آرایش دهند. ۶۵ درصد شرکت کنندگان چارچوب ارجاعی جانبی راست به چپ را به صورت دیروز ← امروز ← فردا مرتب کردند که الگوی غالب و هم‌سو با جهت نوشتاری است. چارچوب ارجاعی جانبی چپ به راست با ۴۳.۲۰ درصد به عنوان دومین چارچوب انتخاب گردید که به صورت فردا → امروز → دیروز است. این به این معناست که دیروز نقطه شروع خط از سمت چپ است و سپس به سمت امروز حرکت می‌کند و در انتهای این چینش خطی، آینده در انتهای سمت راست قرار می‌گیرد. منبع این الگو می‌تواند جهت چپ به راست ریاضیات باشد هر چند که به‌طور یقین نمی‌توان منبع الگوبرداری آن را مشخص کرد.

جدول ۱: غالب بودن محور افقی-جانبی راست به چپ هم‌سو یا جهت نوشتاری زبان

فارسی

مفاهیم زمانی	راست-چپ	چپ-راست	دور-نزدیک	نزدیک-دور
دیروز، امروز، فردا	۸۹	۲۸	۱۱	۹
صبح، ظهر، عصر، شب	۸۷	۲۴	۱۶	۱۰
میانگین کل	۸۸	۲۶	۱۳.۵	۹.۵
درصد کل	٪۶۴.۲	٪۱۹	٪۹.۸	٪۷

چارچوب ارجاعی سهمی دور-نزدیک (بالا-پائین) با ۱۱ مورد معادل ۸.۷۵ درصد و چارچوب ارجاعی سهمی نزدیک-دور (پائین-بالا) با ۹ مورد معادل ۶.۵۶ درصد نشان دهنده چینش عمودی بالا به پایین و پائین به بالا هستند. در واقع، این نوع چینش به این دلیل دور-نزدیک نامیده می‌شود که نشان می‌دهد شرکت کننده با این چینش می‌خواهد روبه‌رو (جلو) را مشخص کند. ارجاع سهمی نزدیک-دور (پشت سر به روبه‌رو) سازگار با جهت راه رفتن و استعاره زبانی است. بر پایه انگاره نونز و کوپررایدر (Núñez & Cooperrider, 2013) اگر بخواهیم امروز را

با نقطه ارجاع درونی شخص-محور از دیدگاه مفهوم شعاعی زمان در نظر بگیریم می بینیم که چارچوب ارجاع جانبی منشعب از امروز است. به گونه ای که هر یک از دو جهت فردا و دیروز از آن منشعب می گردند. لازم به گفتن است که این به این معنا نیست که دیروز به سمت گذشته جریان دارد. بلکه به معنای آن است که خط زمان از میان شخص عبور می کند ولی از او نشأت نمی گیرد.



تصویر ۵: امروز با نقطه ارجاع درونی شخص-محور از دید مفهوم شعاعی زمان

ب) چینش صبح، ظهر، عصر، و شب

چارچوب ارجاعی جانبی راست به چپ با ۸۷ مورد معادل ۶۳.۵ درصد غالب ترین و پربسامدترین چینش خطی-جهتی را به خود اختصاص داد که هم سو با جهت نوشتاری زبان فارسی است؛ بر پایه انگاره نونز و کوپررایدر (Núñez & Cooperrider, 2013) این الگو از نوع زمان متوالی با منظر بیرونی است. چارچوب ارجاعی جانبی چپ به راست با ۱۷.۵۱ درصد در رتبه دوم قرار دارد که هم سو با جهت نوشتاری اعداد و ریاضیات است، اگرچه نمی توان با قطعیت گفت که این چینش برگرفته از الگوی ریاضیات باشد ولی جهت چپ به راست ریاضیات و اعداد به عنوان یکی از منابع الگو برداری برای این نوع چینش هستند. چارچوب ارجاعی سهمی دور-نزدیک با ۱۱.۶ درصد سومین الگو، و چارچوب ارجاعی سهمی نزدیک-دور با ۸.۲ درصد هم سو با جهت راه رفتن و استعاره زبانی به عنوان چهارمین انتخاب شدند.

۴.۲. آزمایش غیر زبانی با تصویر

در این بخش، هفت نوع آزمایش مفاهیم مختلف زمانی طراحی شد تا ترتیب چینش چارچوب ارجاعی از بین ۱۳۷ شرکت کننده مورد آزمایش و بررسی قرار گیرد. در این آزمایش از عکس به عنوان ابزار آزمایش بهره گرفته شده است.

جدول ۲: مرتب‌سازی تصاویر زمانی و غالب بودن محور افقی-جانبی راست به چپ هم‌سو با جهت نوشتاری زبان فارسی

مفاهیم زمانی	پادساعت‌گرد	ساعت‌گرد	پائین به بالا زیگزاگ	راست-چپ	چپ-راست	دور-نزدیک	نزدیک-دور
فصل‌ها: بهار، تابستان، پائیز، زمستان	۶	۳	۳	۸۶	۲۱	۱۳	۵
صبحانه، ناهار، شام	۴	۰	۰	۸۹	۲۵	۱۱	۸
رؤسای جمهور	۰	۰	۱	۸۴	۲۹	۱۶	۷
تخم‌مرغ، جوجه، جوجه جوان، مرغ	۲	۱	۱	۸۷	۲۹	۱۱	۶
دانه لوبیا، جوانه لوبیا، گیاه لوبیا	۰	۰	۲	۸۰	۲۹	۹	۱۷
برج آزادی	۰	۰	۲	۸۲	۲۷	۱۷	۹
نوزاد، نوجوان، بزرگسال، کهنسال	۰	۱	۰	۸۳	۳۰	۱۱	۱۲
میانگین تعداد کل	۱.۷۱	۱.۷۱	۱.۲۸	۸۴.۴۲	۱۴.۲۷	۱۲.۵۷	۹.۲۸
میانگین درصد کل	۱.۲۵	۰.۵۱	۰.۹۳	۶۱.۶۲	۸۱.۱۹	۹.۱۷	۶.۷۷

بر پایه جدول (۲)، مرتب‌سازی تصاویر زمانی نشان داد که چهارچوب ارجاعی محور افقی-جانبی راست به چپ با ۶۱.۶۲ درصد به عنوان پربسامدترین الگو انتخاب شد که هم‌سو با جهت

نوشتاری زبان فارسی است. چینش وعده‌های غذایی صبحانه، ناهار و شام با نقطه ارجاع ناهار نیز یافته‌های بسیار مشابهی همانند مرتب‌سازی دیگر تصاویر ارائه داد تا غالب بودن استعاره جهت نوشتاری در این آزمایش را تأیید کند. این به معنای آن است که جهت زبان نوشتاری به عنوان یک قرارداد فرهنگی بر چگونگی و جهت چینش تصاویر زمانی تأثیر می‌گذارد. یافته‌های مرتب‌سازی مهره‌های زمانی در جدول (۱) تا اندازه زیادی هم‌سو با یافته‌های جدول (۲) است. زیرا در جدول (۱) نیز الگوی غالب در چینش مهره‌ها، محور جانبی راست به چپ به کار گرفته شد که همانند یافته‌های این آزمون هم‌سو با جهت نوشتاری زبان فارسی بوده است.

لازم به گفتن است که طبق انگاره نونز و کوپررایدر (Núñez & Cooperrider, 2013) چینش عکس‌ها از نوع زمان متوالی با منظر بیرونی به شمار می‌آید.

۴.۳. آزمایش ایماء و اشاره‌های غیر کلامی

در این آزمایش افراد بدون استفاده از کلام و فقط با ایماء و اشاره به حالت تقریباً پانتومیم می‌بایست به دو مفهوم دیروز و فردا اشاره می‌کردند. به صورت فرضی از آن‌ها خواسته شد تا با ایماء و اشاره جمله «فردا خرید خواهم کرد» را با تأکید بر واژه فردا و همچنین جمله «دیروز کتاب را خواندم» با تأکید بر واژه دیروز اجرا کنند.

جدول ۳: ایماء و اشاره‌های غیر کلامی

ایماء و اشاره‌های غیر کلامی	پشت سر به روبه‌رو	پشت سر به روبه‌رو به پشت‌سر	راست به چپ	چپ به راست	بالا
آینده (فردا)	۴۶	۸	۶۳	۱۷	۳
دیروز (گذشته)	۱۰۷	۲	۲۰	۸	۰
میانگین تعداد کل	۷۶.۵	۵	۴۱.۵	۱۲.۵	۱.۵
میانگین درصد کل	۵۵.۸۴	۳.۶۵	۳۰.۳۰	۹.۱۲	۱.۰۹

یافته‌های جدول (۳)، نشان می‌دهد که هر دو محور سهمی و جانبی برای نمایش دیروز و فردا به وسیله شرکت‌کنندگان به کار گرفته شدند. چارچوب ارجاعی محور سهمی پشت سر (گذشته) به روبه‌رو (آینده) هم‌سو با جهت راه رفتن انسان و استعاره زبانی با ۵۵.۸۴ درصد به عنوان اولین الگو به کار رفت. چارچوب ارجاعی محور جانبی راست (گذشته) به چپ (آینده) سازگار با جهت نوشتاری زبان فارسی با ۳۰.۳۰ درصد به عنوان دومین الگو به کار گرفته شد. سومین

چارچوب ارجاعی محور جانبی چپ (گذشته) به راست (آینده) با ۱۰.۰۹ درصد هم‌سو با جهت ریاضیات و اعداد است. شگفت‌اینکه، ۳.۶۵ درصد از شرکت‌کننده‌ها چارچوب ارجاعی محور سهمی روبه‌رو (گذشته) به پشت سر (آینده)، ۱۰.۰۹ درصد و محور عمودی پائین به بالا (احتمالاً استعاره انباشته شدن) را به عنوان چارچوب ارجاعی خود انتخاب نمودند.

در مورد ایماء و اشاره‌های غیر کلامی نیز اگر بخواهیم شخص را به عنوان نقطه ارجاع درونی یعنی زمان حال در نظر بگیریم دوباره می‌بینیم که هنوز خط ذهنی زمان به صورت افقی-جانبی از راست به چپ برای نشان دادن زمان آینده بیشترین فراوانی را نشان می‌دهد، ولی محور افقی جانبی پشت سر به روبه‌رو به عنوان دومین الگوی غالب انتخاب شد. نکته قابل توجه در مورد نشان دادن دیروز به عنوان مفهوم گذشته زمان این است که تقریباً با اختلاف زیادی به صورت اشاره به پشت سر نشان داده شد. به نظر می‌رسد مفهوم زمان گذشته در ایماء و اشاره‌های غیر کلامی به صورت غالبی یک خط افقی-سهمی است که از روبه‌رو به سمت پشت سر ترسیم می‌گردد، در حالی که آینده خطی افقی با دو بعد جانبی و سهمی در ذهن فارسی‌زبانان نمود داشته باشد.

در پایان، به نظر می‌رسد که در این آزمایش مفهوم شعاعی زمان چه در مورد محور سهمی و چه در مورد محور جانبی در ذهن گویشوران زبان فارسی فعال باشد. همچنین این دو محور هم‌سو با توالی زمان به صورت شخص-محور با مرکز اشاره گر نوع-الف در نظر گرفته می‌شوند که معادل انگاره شخص-محور مور (Moore, 2006) و معادل استعاره نقطه ارجاع نونز (Núñez & Sweetser, 2006) هستند.

۵. بحث کلی و نتیجه‌گیری

یافته‌های کلی هر سه آزمایش در جدول (۴) نشان می‌دهد که هر سه منبع استعاره یعنی جهت نوشتاری زبان فارسی، جهت نوشتاری اعداد و ریاضیات، و جهت استعاره‌های زبانی و راه رفتن انسان همگی در هر سه آزمایش نمود داشتند. هر چند که به طور میانگین محور افقی-جانبی راست به چپ جهت نوشتاری زبان فارسی با ۵۲.۰۴ درصد غالب‌ترین و تأثیرگذارترین استعاره در شکل‌گیری خط ذهنی زمان در این آزمایش‌ها بود. اگر بخواهیم بر پایه این آمار جهت خط ذهنی زمان آینده را مشخص کنیم در واقع می‌بینیم که خط ذهنی زمان از سمت راست به چپ جریان دارد. به گونه‌ای که آینده در پایانی‌ترین بخش سمت چپ امتداد دارد. استعاره زبانی و جهت راه رفتن به عنوان دومین استعاره تأثیرگذار با ۲۳.۲۰ درصد محور افقی سهمی پشت سر به روبه‌رو را در این آزمایش‌ها نشان داد. استعاره جهت نوشتاری اعداد و ریاضیات با ۱۳.۳ درصد به

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء^(س)، سال سیزدهم، شماره ۴۱، زمستان ۱۴۰۰ / ۲۵

عنوان سومین استعاره منبع اقتباس به کار گرفته شد. نکته مبهم در مورد الگوی چهارم با ۷.۵۴ درصد است که محور افقی سهمی روبه‌رو به پشت سر ناهم‌سو با جهت استعاره‌های زبانی و جهت راه رفتن را ایجاد کرد. در این الگو در واقع روبرو منطبق بر گذشته و پشت سر بر آینده نگاشت دارد که منبع اقتباس آن به طور حتم مشخص نیست.

جدول ۴: یافته‌های کلی استعاره‌های زبانی و جهت راه رفتن، جهت نوشتاری زبان فارسی، و جهت نوشتاری ریاضیات و اعداد در هر سه آزمایش

استعاره جهت نوشتاری ریاضیات و اعداد	استعاره جهت نوشتاری زبان	؟	استعاره‌های زبانی و جهت راه رفتن	
چپ	راست	روبه‌رو	پشت سر	جهت گذشته
راست	چپ	پشت سر	روبه‌رو	جهت آینده
افقی جانبی	افق جانبی	افق سهمی	افق سهمی	محور خط ذهنی زمان
چپ به راست	راست به چپ	روبه‌رو به پشت سر	پشت سر به روبه‌رو	جهت خط ذهنی زمان
۱۳.۳	۵۲.۰۴	۷.۵۴	۲۳.۲۰	میانگین درصد کل

نکته قابل توجه دیگر این است که در چینش مهره‌های زمانی و عکس‌ها به نظر می‌رسد نقطه ارجاع تفاوت معناداری در آرایش خطی مفاهیم زمانی نداشته و خط زمان با فراوانی غالبی به صورت یک خط افقی-جانبی از راست به چپ هم‌سو با جهت نوشتاری زبان فارسی همانند موارد زمان متوالی در امتداد است (جدول (۵) و (۶)).

جدول ۵: درصد میزان تفاوت جهت‌مندی خط ذهنی زمان در چینش مهره‌ها در زمان با نقطه ارجاع و زمان متوالی

زمان متوالی / نقطه ارجاع	راست به چپ	چپ به راست	روبه‌رو به پشت سر	پشت سر به روبه‌رو
امروز، دیروز، فردا (با نقطه ارجاع)	۸۹	۲۸	۱۱	۹
صبح، ظهر، عصر، شب (متوالی)	۸۷	۲۴	۱۶	۱۰
میزان اختلاف	۲	۴	۵	۱
درصد اختلاف	۱.۴۵	۲.۹	۳.۶۵	۰.۷۲

جدول ۶: درصد تفاوت جهت‌مندی خط ذهنی زمان در چینش تصاویر در زمان با نقطهٔ ارجاع و زمان متوالی

زمان متوالی / نقطهٔ ارجاع	راست به چپ	چپ به راست	روبه‌رو به پشت سر	پشت سر به روبه‌رو
صبحانه، ناهار، شام (با نقطهٔ ارجاع)	۸۹	۲۵	۱۱	۸
میانگین کل تصاویر (متوالی)	۸۳.۶۶	۲۷.۵	۱۴.۵	۹.۳۳
میزان اختلاف	۵.۳۴	۲.۵	۳.۵	۱.۳۳
درصد اختلاف	۳.۹۰	۱.۸۲	۲.۵۵	۰.۹۷

مواردی را که می‌توان بر پایهٔ داده‌های به‌دست آمده مورد بررسی و بحث قرار داد مشتمل اند بر مفهوم و جهت روبه‌رو، جهت و ابعاد خط ذهنی زمان، جهت نوشتاری، جهت راه رفتن، و استعاره زبانی. این موارد به عنوان اصلی‌ترین استعاره‌های تأثیرگذار بر نگاشت زمانی بر مبنای فرضیه‌های مختلف ارائه شده به شمار می‌آیند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فارسی‌زبانان از محورهای عمودی و افقی در نگاشت مفاهیم زمانی که برگرفته از جهت نوشتاری زبان و ریاضیات، جهت نگاه و راه رفتن، و استعاره‌های زبانی است، به عنوان منابع اقتباس بهره می‌جویند. در حال حاضر با توجه به داده‌های این آزمایش‌ها و بر پایهٔ فرضیه‌های نونز و کوپرایدر (Núñez & Cooperrider, 2013) و بندر و همکاران (Bender & Beller, 2014) به نظر می‌رسد جهت نوشتاری راست به چپ زبان فارسی عمده‌ترین منبع اقتباسی استعاره‌های مفهومی زمان در شرکت کنندگان بوده است؛ و دومین منبع اقتباس جهت راه رفتن یا جهت نگاه یعنی محور سهمی روبه‌رو است که هم‌سو با جهت آینده در خط فرضی زمان و استعاره‌های زبانی است. بسته به طراحی آزمایش و نوع مفهوم زمانی مورد آزمایش، ممکن است محور اقتباسی و منبع اقتباس متفاوتی به کار گرفته شود. در واقع، می‌توان گفت که نوع آزمایش تا اندازهٔ بسیاری تعیین‌کننده محور، چارچوب ارجاعی، و منبع اقتباسی به کار گرفته شده است. این به این معنا است که به طور قطع نمی‌توان گفت فارسی‌زبانان کدام محور، چارچوب، یا منبع را به طور همیشگی و به عنوان یک اصل در مفهوم سازی زمان به کار می‌گیرند. اما شاید بتوان گفت که یافته‌های این پژوهش تا اندازهٔ بسیاری بر این تأکید دارد که جهت نوشتاری زبان تأثیر بسیاری بر چینش مفاهیم زمانی در آزمایش‌های زبانی و عکس نشان می‌دهد. یافته‌های این پژوهش هم‌سو با فرضیه‌های نونز و کوپرایدر (Núñez & Cooperrider, 2013) و بندر و همکاران (Bender & Beller, 2014)

2014) هستند. لازم به اشاره است که دو آزمایش اول بسیار تحت تأثیر جهت نوشتاری زبان فارسی بودند یعنی مرتب کردن مهره‌ها و عکس‌ها با میانگین دو جدول (۱) و (۲) یعنی جهت راست به چپ روی هم رفته با میانگینی معادل ۶۲.۹۱ غالب‌ترین الگو را نشان دادند. در این الگو بُعد جانبی و جهت راست به چپ نشان دهنده این مسئله است که خط ذهنی زمان از سمت راست به چپ جریان دارد، به طوری که راست گذشته و چپ آینده است.



این در حالی است که در ایماء و اشاره‌های، آینده در دو جهت راست به چپ هم‌سو با جهت نوشتاری با ۴۶ درصد و پشت سر به روبه‌رو هم‌سو با استعاره‌های زبانی با ۳۳.۶ درصد فعال است. در ایماء و اشاره‌های غیر کلامی خط ذهنی زمان برای نشان دادن آینده بیشتر به صورت جانبی فعال است، اما برای نشان دادن گذشته بیشتر به صورت سهمی فعال است، به گونه‌ای که ۸۷.۱ درصد افراد برای نشان دادن گذشته به پشت سر اشاره کردند، یعنی خط ذهنی زمان را به صورت روبه‌رو به پشت سر ناهم‌سو با جهت راه رفتن - استعاره‌های زبانی - ترسیم کردند.

اکنون به بیان برخی از ابهامات احتمالی می‌پردازیم. نکته مبهمی که در مورد محور جانبی چپ به راست وجود دارد این است که به طور حتم نمی‌توان گفت منبع اقتباس این محور واقعاً جهت نوشتاری اعداد و ریاضیات باشد. شاید منبع ناشناخته دیگری سبب ایجاد این بعد و جهت شده است (برای نمونه، آموزش زبان انگلیسی). مسئله دیگری که آزمایش‌های فضایی-زمانی نتوانسته‌اند مورد آزمایش و مشاهده قرار دهند، مفهوم گذرایی یا فرار بودن زمان بر مبنای انگاره گالتون (Galton, 2011) است. اگرچه سه ویژگی امتداد، خطی بودن و جهت‌مندی زمان در این پژوهش نیز تا اندازه‌ای تأیید شدند، ولی این بدین معنا نیست که ویژگی‌های زمان کاملاً با ویژگی‌های فضا انطباق دارند، بلکه بدین معناست که این سه ویژگی تا اندازه‌ای خاصی قابلیت فضایی شدن را دارند. آشکارترین ویژگی‌هایی که در این آزمایش‌ها نمود داشتند جهت‌مندی و خطی بودن هستند. این مسئله چه به صورت سهمی، جانبی و یا حتی چرخه‌ای هم‌سو با جهت‌ها و ابعاد خط ذهنی زمان نمود داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد خط زمان به عوامل گوناگونی مانند بافت، ویژگی‌های خاص آزمایش، ذهنیت، فناوری‌ها و قراردادهای فرهنگی بستگی داشته باشد.

همچنین، الگوی ساعت گرد و پادساعت گرد اگرچه فراوانی رخداد پایینی در آزمایش مرتب‌سازی تصاویر نشان دادند، ولی نشان می‌دهد این الگو به عنوان یکی از منابع استعاره‌ی زمان

در ذهن فارسی زبانان وجود دارد. افزون بر این، در ایماء و اشاره‌های غیر کلامی یکی از الگوها محور عمودی پائین به بالا برای نشان دادن آینده بود که منشأ استعاری آن خیلی مشخص نبود. نکته شایان ذکر دیگر در مورد ایماء و اشاره‌های غیر کلامی این است که هیچ یک از شرکت کنندگان از محور عمودی بالا به پائین برای نشان دادن آینده استفاده نکردند. شاید این به این معنا باشد که خط ذهنی زمان در ذهن آن‌ها بیشتر ماهیتی افقی به صورت سهمی یا جانبی دارد تا عمودی.

در پایان، بیان این نکته ضروری است که در بحث نگاشت فضا بر زمان در حال حاضر مواردی که بر چینش تصاویر، واژه‌ها یا حتی ایماء و اشاره‌های زمانی ما تأثیر می‌گذارند اغلب برگرفته از تأثیر کانونی^۱ جهت نوشتاری زبان و یا استعاره‌های زبانی هستند که هر دو مقوله از طریق تجارب شناختی ما در آن زبان و فرهنگ به دست می‌آیند (Fuhrman et al., 2011; Kolesari & Carlson, 2018). جهت راست به چپ یا محور افقی روبه‌رو به پشت سر به این معنا نیست که خط زمان چنین جهتی دارد، بلکه به این معناست که خط ذهنی زمان متأثر از تجارب شناختی و ذهن بدنمند ما وابسته به نوع آزمایش می‌تواند الگو و چینشی از آن جهت‌ها برای نمونه جهت نوشتاری زبان - راست به چپ - یا جهت استعاره‌های زبانی - روبه‌رو به پشت سر - را نگاشت دهد. این نگاشت فضا فقط در این آزمایش‌ها نمود داشته و تا زمانی که علم عصب‌شناسی شناختی در این حوزه متغیرهای دیگر (چپ دست، راست دست، جنسیت، سواد، و غیره) را رد یا تأیید نکند، خط ذهنی زمان همچنان الگوی کاملاً مشخصی نخواهد داشت و یافته‌های آن در فرهنگ‌های مختلف بسته به نوع آزمایش، زبان، و یا کارویژه متغیر خواهد بود.

فهرست منابع

غلام‌علی زاده، مهران، علی رضا محمدرضایی و صادق فتحی دهکردی (۱۴۰۰). «بررسی تطبیقی استعاره مفهومی زمان در آثار محمود دولت‌آبادی و یوسف ادریس». *زبان‌پژوهی*. انتشار آنلاین، ۲۰ تیر

10.22051/JLR.2021.35860.2026doi: .۱۴۰۰

References

- Bender, A., & Beller, S. (2014). Mapping spatial frames of reference onto time: A review of theoretical accounts and empirical findings. *Cognition*, 132(3), 342-382.
- Bennardo, G., Beller, S., & Bender, A. (2010). Temporal frames of reference: Conceptual analysis and empirical evidence from German, English, Mandarin

¹ canonical effect

- Chinese and Tongan. *Journal of Cognition and Culture*, 10(3-4), 283-307.
- Bergen, B., & Chan Lau, T. T. (2012). Writing direction affects how people map space onto time. *Frontiers in psychology*, 3, 109, 1-5.
- Bonato, M., Priftis, K., Marenzi, R., Umiltà, C., & Zorzi, M. (2012). Deficits of contralesional awareness: A case study on what paper-and-pencil tests neglect. *Neuropsychology*, 26(1), 20-36.
- Bonato, M., Zorzi, M., & Umiltà, C. (2012). When time is space: evidence for a mental time line. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(10), 2257-2273.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought?: Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive psychology*, 43(1), 1-22.
- Bostan, İ., Börütcene, A., Özcan, O., & Gökşun, T. (2016). Temporal expressions in speech and gesture. In A. Papafragou, D. Grodner, D. Mirman, & J.C. Trueswell (Eds.), *Proceedings of the 38th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1871-1876). Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Brown, P. (2012). Time and space in Tzeltal: is the future uphill? *Frontiers in psychology*, 3, 212, 1-11.
- Casasanto, D., & Jasmin, K. (2012). The hands of time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics* 23(4), 643-674
- Cooperrider, K., & Núñez, R. (2016). How we make sense of time. *Scientific American*, 27(6), 38-43.
- De Sousa, H. (2012). Generational differences in the orientation of time in Cantonese speakers as a function of changes in the direction of Chinese writing. *Frontiers in psychology*, 3, 255, 1-8.
- Evans, V. (2003). *The structure of time: Language, meaning and temporal cognition*: Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Fuhrman, O., & Boroditsky, L. (2007). Mental time-lines follow writing direction: Comparing English and Hebrew speakers. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 29, 1007-10011.
- Fuhrman, O., & Boroditsky, L. (2010). Cross-cultural differences in mental representations of time: Evidence from an implicit nonlinguistic task. *Cognitive science*, 34(8), 1430-1451.
- Fuhrman, O., McCormick, K., Chen, E., Jiang, H., Shu, D., Mao, S., & Boroditsky, L. (2011). How linguistic and cultural forces shape conceptions of time: English and Mandarin time in 3D. *Cognitive science*, 35(7), 1305-1328.
- Galton, A. (2011). Time flies but space does not: Limits to the spatialisation of time. *Journal of Pragmatics*, 43(3), 695-703.
- Gholamalizadeh, M., Mohammadrezaei, A., Fathi, S. (2021). A Comparative Study of Time Metaphor in Mahmoud Dolatabadi and Yusuf Idris' Novels. *Zabanpazuh*. Available Online from 19 July 2021 doi: 10.22051/jlr.2021.35860.2026 [In Persian].
- Haspelmath, M. (1997). *From space to time temporal adverbials in the world's languages*. Newcastle, UK: Lincom Europa.
- Hong, T., He, X., Tillman, R., Zhao, X., & Deng, Y. (2017). The Vertical and Horizontal Spatial-Temporal Conceptual Metaphor Representation of Chinese Temporal Words. *Psychology*, 8(11), 1679.
- Jamalian, A., & Tversky, B. (2012). Gestures alter thinking about time. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 34, 503-508. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/3372k7gs>.
- Kolesari, J., & Carlson, L. (2018). How the physicality of space affects how we

- think about time. *Memory & cognition*, 46(3), 438-449.
- Kranjec, A. (2006). Extending spatial frames of reference to temporal concepts. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 28, 4447-452.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: U of Chicago P.
- Le Guen, O., Balam, P., & Ildefonsa, L. (2012). No metaphorical timeline in gesture and cognition among Yucatec Mayas. *Frontiers in psychology*, 3, 271, 1-15.
- Levinson, S. C. (2006). The language of space in Yéî Dnye. in Yéî Dnye. In S. C. Levinson, & D. P. Wilkins (Eds.), *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity* (pp. 157-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, H. (2017). Time on hands. *Gesture*, 16(3), 396-415.
- McTaggart, J. E. (1908). The unreality of time. *Mind*, 457-474.
- Miles, L. K., Tan, L., Noble, G. D., Lumsden, J., & Macrae, C. N. (2011). Can a mind have two time lines? Exploring space-time mapping in Mandarin and English speakers. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(3), 598-604.
- Moore, K. E. (2004). Ego-based and field-based frames of reference in space to time metaphors. *Language, culture, and mind*, 151-165.
- Moore, K. E. (2006). Space-to-time mappings and temporal concepts. *Cognitive Linguistics*, 17(2), 199-244.
- Moore, K. E. (2011). Ego-perspective and field-based frames of reference: Temporal meanings of FRONT in Japanese, Wolof, and Aymara. *Journal of Pragmatics*, 43(3), 759-776.
- Moore, K. E. (2014). *Metaphor, metonymy, and frames of reference*. Amsterdam: John Benjamins.
- Núñez, R. E., & Sweetser, E. (2006). With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive science*, 30(3), 401-450.
- Núñez, R., & Cooperrider, K. (2013). The tangle of space and time in human cognition. *Trends in cognitive sciences*, 17(5), 220-229.
- Rodríguez, L. (2019). "Time is not a line." Temporal gestures in Chol Mayan. *Journal of Pragmatics*, 151, 1-17.
- Tenbrink, T. (2011). Reference frames of space and time in language. *Journal of Pragmatics*, 43(3), 704-722.
- Walker, E., & Cooperrider, K. (2016). The continuity of metaphor: Evidence from temporal gestures. *Cognitive science*, 40(2), 481-495.
- Weger, U. W., & Pratt, J. (2008). Time flies like an arrow: Space-time compatibility effects suggest the use of a mental timeline. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(2), 426-430.
- Yu, N. (2012). The metaphorical orientation of time in Chinese. *Journal of Pragmatics*, 44(10), 1335-1354.
- Zinken, J. (2010). Temporal frames of reference. In P. Chilton, V. Evans (Eds.), *Language, cognition and space: the state of the art and new directions* (pp. 479-498): Equinox Publishing Ltd.





Representation of Mental Timeline in the Language Structure of Persian Speakers

Hossein Matoori¹, Elkhas Veisi^{2*}, Bahman Gorjian³, Mehran Memari⁴

Received: 16/08/2019

Accepted: 22/04/2020

1. INTRODUCTION

One of the metaphors that has gained a lot of attention is “Time is Space”. This Metaphor is based on a theory that we perceive an abstract concept like time through a concrete concept like space and conceptualize it in our mind and language. To this end, the present research aims to examine space-time mapping in Persian based on conceptual metaphor theory proposed by Johnson & Lakoff to find out temporal frames of reference and their sources in Persian. To describe the relations, people have to choose a frame of reference, which is a coordinated system to describe relations between the movements of objects or events. Different cultures and speech communities have different construals of time. Three frames of reference to be investigated in Persian are adopted based on Levison’s (2006) model: Absolute, Intrinsic, and Relative. Other frames of reference to be examined are horizontal axes including sagittal (front to back and back to front) adopted from looking direction and linguistic metaphors which depict that future is front and past is back and lateral axis: right to left consistent with Persian writing/reading direction or left to right consistent with mathematics writing direction; however, vertical axis includes up-down and bottom-up axis as well as sagittal axis front to back and back to front.

2. METHOD

As a result, three tasks were designed for 137 male and female students ranging from 18 to 30 years of age at Islamic Azad University of Khorramshahr and Abadan Medical University.

Task 1: Arrangement of temporal stickers/tokens

Four time expressions including morning, afternoon, evening, and night were labeled on four stickers respectively. Participants had to arrange them on the table. No reference point was given.

In another similar task yesterday, today, and tomorrow were labeled on three

¹ Assistant Professor at Department of TEFL, Khorramshahr International Branch, Islamic Azad University, Khorramshahr, Iran; dr.matori@iaupg.ac.ir

² Associate Professor at Department of Linguistics, Payame Noor University, Iran (corresponding author); drvaisi@iaupg.ac.ir

³ Associate Professor at Department of General Linguistics, Abadan Branch, Islamic Azad University, Abadan, Iran; b.gorjian@iauabadan.ac.ir

⁴ Assistant Professor at TEFL Department, Farhangian University of Ahvaz, Ahvaz, Iran; m.memari@cfu.ac.ir

stickers. Again, they had to arrange them on the table, however, 'today' regarded as the reference point.

Task 2: Picture arrangement

Participants were asked to arrange seven sets of three or four pictures that illustrate the growing stages of living beings such as chicken, beans, and human, as well as events like seasons, meals, building a tower, and presidents. The pictures had to be arranged on a table in sequence from the earliest to the latest stage. Meals, which are breakfast, lunch, and dinner, were given a reference point with lunch.

Task 3: Co-speech gesture

Two basic temporal concepts were chosen to examine frames of reference in Persian: tomorrow and yesterday. Participants were asked to use body gestures to demonstrate yesterday and tomorrow.

3. RESULTS

Task 1: Arrangement of temporal stickers/tokens

Two arrangements for both yesterday, today, and tomorrow as well as morning, afternoon, evening, and night illustrate that horizontal-lateral right to left pattern has the highest frequency of occurrence which is compatible with Persian writing direction. This frame of reference also demonstrates a timeline where right is earlier and left is later.

In addition, both tasks demonstrate an absolute frame of reference.

Task 2: Picture arrangement

All the seven task results point out that horizontal-lateral right to left pattern, that is % 61.62, has the highest frequency of occurrence which is compatible with Persian writing direction. Like task 2, this frame of reference also demonstrates a timeline where right is earlier and left is later. Meals had an intrinsic and the other 6 tasks had an absolute frame of reference.

Task 3: co-speech gesture

Horizontal-lateral right to left pattern gestures compatible with Persian writing direction, that is 46%, were used to act out future gestures; and horizontal-sagittal gestures incompatible with looking direction, walking direction, and linguistic metaphor were used to demonstrate yesterday.

Both tasks also show an absolute frame of reference.

Sample's percentage and frequency of occurrence illustrated that lateral axis from right to left adopted from Persian writing direction; sagittal axis back to front adopted from walking direction, looking direction, linguistic metaphors; lateral axis from left to right adopted from mathematics writing direction are the main sources of adoption of abstract temporal concepts in Persian. In addition, absolute frame of reference was the major frame of reference in all tasks. Intrinsic and relative frames of references were also respectively used by the participants.

4. CONCLUSION

This research implied that the adopted frame of reference and the type of sagittal or lateral axis are strongly influenced by the type of task, pattern and design of the experiment, the given concepts, language and linguistic metaphors, and cultural artifacts. Although biological evolution may have laid the groundwork for the basic spatial construal of temporal experience in the broadest sense, it is cultural evolution that has determined its complexities and specificities.

Keywords: Conceptual Metaphor; Persian Language; Time Line



بررسی صوت‌شناختی پارامترهای زمان‌بنیان منطقه گیرش در انسایشی‌های زبان ترکی تبریزی^۱

رعنا حسین پور دمیرچیان^۲، ماندانا نوربخش^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۷

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی صوت‌شناختی همخوان‌های انسایشی زبان ترکی می‌پردازد. به این منظور، تعداد ۱۸ کلمه از واژه‌های مورد استفاده در گفتار مردم تبریزی که همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در هجای VC, CV و VCV قرار داشتند، انتخاب شدند. در جایگاه واکه هجای مورد نظر، دو واکه افراشته /i/ و /u/ و واکه افتاده /ɑ/ قرار داده شدند. تحلیل آکوستیکی داده‌های ضبط شده با استفاده از برنامه پرت انجام شد و نرم افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۳ برای تحلیل آماری به کار گرفته شد. سه پارامتر صوت‌شناختی دیرش بست، دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه برای تحلیل این همخوان‌ها انتخاب شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که واکه‌داری در دیرش بست تأثیری ندارد. این در حالی است که دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه، تحت تأثیر واکه‌داری این همخوان‌ها قرار دارد. افزون بر واکه‌داری، جایگاه همخوان و محیط واکه‌ای نیز مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده نمایان گر آن بود که موقعیت همخوان در هجا و محیط واکه‌ای بر دیرش بست، دیرش سایش و مدت زمان افزایش

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.33880.1948

^۲ کارشناس ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)؛

r.hosseinpoor@student.alzahra.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه الزهراء (س)؛

nourbakhsh@alzahra.ac.ir

دامنه تأثیر چشم‌گیری دارد. به گونه‌ای که مدت زمان دیرش هر سه پارامتر در جایگاه پایانی طولانی‌تر بود. همچنین طول بست در محیط واکه‌های /a/ و /i/ و دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه نیز در محیط واکه‌های /i/ و /u/ بیشتر است.

واژه‌های کلیدی: آواشناسی صوت‌شناختی، همخوان‌های انسایشی، زبان ترکی، پارامترهای زمان‌بنیان، دیرش بست، دیرش سایش، مدت زمان افزایش دامنه

۱. مقدمه

در بیشتر زبان‌های دنیا همخوان‌هایی وجود دارند که از ترکیب دو همخوان مختلف به وجود می‌آیند و شیوه تولید در این همخوان‌ها نیز با دیگر همخوان‌ها تفاوت دارد. همخوان‌های انسایشی^۱ از توالی یک همخوان انسدادی^۲ و سایشی^۳ در جایگاه تولید یکسان به وجود می‌آیند (Ladefoged & Johnson, 2014; Crystal, 2008; Hayward, 2000; Johnson, 1997). همخوانی که در آغاز واژه «چشم» به کار رفته است یک همخوان انسایشی است که از ترکیب /t/ و /ʃ/ ساخته شده است. همخوان‌های انسایشی به عنوان همخوان‌های مرکب شناخته می‌شوند چرا که در تولید آن‌ها یک مرحله انسداد و بلافاصله پس از آن مرحله سایش رخ می‌دهد. در مرحله انسداد هوا پشت بست جمع می‌شود و با باز شدن بست برخلاف همخوان‌های انسدادی، هوا به راحتی خارج نمی‌شود و به دلیل تماس اندام‌های تولیدی، هوا با سایش از بین آن‌ها عبور می‌کند (Haghsheenas, 2005, p. 5-83). همخوان‌های انسایشی دارای همبسته‌های صوت‌شناختی بسیاری هستند که عبارت‌اند از دیرش واکه پیشین و گذرهای سازه‌ای، دیرش واکه پسین و گذرهای سازه‌ای، دیرش سکوت، رهش بست، دیرش سایش، زمان افزایش دامنه نوفه سایش و شیب دامنه نوفه سایش (Mahmoodzade, 2009, p. 92). یافته‌های پژوهش‌های پیشین ثابت کرد که در بین همبسته‌های بالا، دیرش بست، دیرش سایش و زمان افزایش دامنه به عنوان مهمترین ویژگی‌های صوت‌شناختی این همخوان‌ها به شمار می‌آیند. محمودزاده (Mahmoodzade, 2009, p. 65; quoted in Deihl & Castleman, 1996, p. 192-) این گونه بیان می‌کند که محدوده گرفتگی و بست از مهمترین پارامترهای صوت‌شناختی برای تمایز همخوان‌های انسایشی از سایشی به شمار می‌آیند. همچنین دیرش زمانی سایش در همخوان‌های سایشی و انسایشی یکی از سرنخ‌های تشخیص تمایز سایشی و انسایشی‌ها است. افزون بر دیرش سایش و سکوت، مدت زمان افزایش دامنه نیز یکی از ویژگی‌هایی است که همخوان

¹ affricate

² stop

³ fricative

انسدادی را از سایشی جدا می‌کند. در همخوان‌های انسایشی زمان افزایش دامنه نسبت به سایشی‌ها سریع‌تر اتفاق می‌افتد (Hayward, 2000; Johnson, 1997). هیوارد (Hayward, 2000) همچنین بیان می‌کند که دیرش بخش انسدادی و بخش سایشی در انسایشی‌ها به ترتیب نسبت به انسدادی‌ها و سایشی‌ها کوتاه‌تر است و طول گیرش نیز شامل کل ناحیه بست انسدادی و ناحیه سایشی در سایشی‌ها در نظر گرفته می‌شود (Hayward, 2000, p. 368).

زبان ترکی آذربایجانی از جمله شاخه‌های زبان ترکی است که در گستره پهناور کشور ایران، گویشوران بسیاری دارد. این زبان جزء زبان‌های پیوندی است و منشأ آلتایی دارد (Heyat, 2001; Rashidian, 2013; Rezaei, 2019) و دارای ۲۴ همخوان و ۹ واکه بوده که ۴ همخوان موجود در این زبان یعنی /ts/، /dz/، /tʃ/ و /dʒ/ جزء همخوان‌های انسایشی به شمار می‌آیند (Ghaffarvand Mokari & Warner, 2017). پژوهش روی زبان‌ها در ایران به ویژه زبان‌های بومی سابقه طولانی ندارد. زبان ترکی آذری به عنوان یکی از زبان‌های بومی ایران گویشوران بسیاری را از آن خود کرده است. در میان زبان‌های غیر فارسی رایج در ایران، زبان ترکی آذربایجانی با داشتن ۱۵ الی ۲۰ میلیون گویشور بومی، بیشترین شمار گویشور را دارد (Crystal, 2010). توجه به زبان‌های بومی از مهم‌ترین مواردی است که امروزه مورد توجه است. چرا که شرایط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی حاکم در یک جامعه می‌تواند منجر به تغییر و مرگ تدریجی زبان‌های زیرین شود. با دانستن این موضوع و برای پاسداشت زبان‌های محلی موجود در کشور ایران، نگارندگان بر آن شدند تا همخوان‌های این زبان را از دیدگاه صوت‌شناختی و آزمایشگاهی مورد بررسی قرار دهند. همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌کنید دو همخوان /ts/ و /dz/ نسبت به سایر همخوان‌های انسایشی دارای جایگاه تولید متفاوتی هستند که در زبان ترکی به عنوان واج‌های متمایز و ویژه شناخته می‌شوند. با توجه به کمبود پژوهش‌های صوت‌شناختی در حوزه واج‌های زبان ترکی به ویژه همخوان‌های انسایشی بر آن شدیم تا در این پژوهش به بررسی آکوستیکی دو همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در زبان ترکی بپردازیم.

۲. نظام واجی زبان ترکی آذری

زبان ترکی آذربایجانی از جمله شاخه‌های زبان ترکی است که افزون بر آذربایجان در شرق ترکیه نیز رایج است. این زبان یکی از زبان‌های باستانی جهانی بوده که طی دوره‌های گوناگون تاریخی کاربرد داشته است. زبان ترکی جزء زبان‌های پیوندی است و منشأ آلتایی دارد. منشأ زبان اقوامی همچون ترک، مغول، تونقوز و منچو نیز آلتایی است که دارای وجوه مشترک با زبان‌های

اورالیک هستند. پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه گویش‌های آذری، نشان‌دهنده وجود تنوع در این گونه زبانی است. در میان ۲۶ نوع گویش آذری، گویش‌های باکو، گوبا، لنکران، شیروان و تبریز در منطقه آذربایجان شرقی رایج هستند (Heyat, 2001; Rashidian, 2013). از دیرباز نظام همخوان‌ها در زبان ترکی موضوعی بحث برانگیز بوده‌است چرا که بین زبان‌شناسان گوناگون، در تعداد و نوع همخوان‌ها در زبان ترکی اختلاف نظر وجود دارد. غفاروند مکاری و وارنر (Ghaffarvand Mokari & Warner, 2017) به بررسی نظام واج‌های زبان ترکی پرداخته‌اند و واج‌های ترکی را بر پایه جدول‌های (۱) و (۲) دسته‌بندی کرده‌اند.

جدول ۱: همخوان‌های زبان ترکی آذری (Ghaffarvand Mokari & Warner, 2017, p. 2)

لیبی	لیبی- دندانی	دندانی	لثوی	پس‌لثوی	کامی	نرم‌کامی	چاکنایی	
b p		d t			ʃ (c)	g (k)		انسدادی
			dz ts	dʒ ʃʃ				انسایشی
M		N						خیشومی
			r					زنشی
	v f		z s	ʒ ʃ		ɣ x	H	سایشی
			L		J			ناسوده

جدول ۲: واکه‌های زبان ترکی آذری (Ghaffarvand Mokari & Warner, 2017, p. 4)

	پسین		پیشین	
	غیرگرد	گرد	غیرگرد	گرد
افراشته	/ɯ/	/u/	/i/	/y/
میانی		/o/	/e/	/œ/
افتاده	/ɑ/		/æ/	

۳. پیشینه پژوهش

همخوان‌های انسایشی از جمله همخوان‌هایی هستند که کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. ولی در سال‌های اخیر مطالعه این واج‌ها در زبان‌های گوناگونی همچون هندی (Dixit & Hoffman, 2004)، کره‌ای (Kim, 2001, 2004)، ایتالیایی (Faluschi & Benedetto, 2001) و دو گویش کاتالانی (Recasens & Espinosa, 2007) انجام شده‌است. میتانی و همکاران (Mitani et al, 2006) در مقاله‌ای به بررسی درکی تمایز بین همخوان‌های سایشی و انسایشی بی‌واک در زبان ژاپنی پرداختند. در این پژوهش با قرار دادن همخوان‌ها در هجای CV به این نتیجه رسیدند که سرخ‌های آکوستیکی بسیاری از جمله طول سایش و افزایش شیب دامنه برای تمایز /ʃ/ و /tʃ/ در زبان ژاپنی نقش دارند. در زبان انگلیسی نیز بررسی‌هایی برای تمایز شیوه و جایگاه تولید و تمایز آن با همخوان‌های سایشی انجام گرفته‌است. رپ و همکاران (Repp et al., 1978) در پژوهشی برای مقایسه شیوه تولید در دو همخوان /ʃ/ و /tʃ/ نشان دادند که با کاستن طول سایش در بخش میانی سایش، تغییرات مشابهی در شیوه تولید /ʃ/ و /tʃ/ به وجود می‌آید. همچنین با انجام آزمایشی دیگر بیان کردند که وقفه سکوت کوتاه، یکی از سرخ‌های مهم در شیوه تولید بین همخوان‌های انسایشی و سایشی است.

یونگ کونگ و همکاران (Jong Kong et al., 2014) به بررسی تفاوت جنسیتی در جایگاه تولید انسایشی‌ها در زبان کره‌ای پرداختند. در این پژوهش داده‌های به‌دست آمده از ۲۴ گویشور کره‌ای گردآوری شد که در آن همخوان انسایشی در جایگاه آغازی و میان‌واکه‌ای پیش از واکه‌های /i/ و /a/ قرار گرفته بود. یافته‌های پژوهش، تفاوت جنسیتی در بررسی آکوستیکی انسایشی‌ها در آغاز واژه را نشان داد، به گونه‌ای که تولید انسایشی‌ها پیش از واکه /a/ در گویشوران زن در جایگاه جلوتری نسبت به مردان انجام می‌گیرد. در پژوهشی دیگر نیز همخوان انسایشی بی‌واک /tʃ/ در گفتار کودکان انگلیسی زبانی که اختلال گفتاری دارند بررسی شد. افراد مورد بررسی در تولید /t/ مشکلی نداشتند، ولی در تولید /ʃ/ و /tʃ/ دچار اختلال بودند (Hardcastle et al., 1995). مقایسه تولید همخوان‌های انسایشی در بچه‌های کاشت حلزون با بچه‌هایی که شنوایی طبیعی دارند نشان‌دهنده وجود تفاوت در گفتار آن‌ها بود؛ به گونه‌ای که بچه‌هایی با کاشت حلزون قادر به تشخیص تمایز بین /ʃ/ و /tʃ/ نبودند و /tʃ/ را همانند تکواژ گونه‌های /ʃ/ تولید می‌کردند (Karimabadi Zadeh, 2017).

بیجن خان و نوربخش (Bijankhan & Nourbakhsh, 2009) با بررسی نقش تمایزی زمان شروع واکه در همخوان‌های انسدادی دهانی زبان فارسی معیار به واکاوی زمان شروع واکه در

انسایشی‌های این زبان نیز پرداختند. در آزمون تولیدی انجام شده در این پژوهش، مقادیر وی‌اُتی در همخوان‌های انسایشی /dʒ/ و /tʃ/ در جایگاه آغازین و میان واکه‌ای سنجیده شد. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان داد که وی‌اُتی به تنهایی در تمایز واکه‌داری انسایشی‌ها نقش ندارد و عوامل دیگری نیز در این تمایز تأثیر دارند. ولی لازم به گفتن است که انسایشی بی‌واکه زبان فارسی همچون همخوان‌های انسدادی بی‌واکه جزو آواهای دمیده طبقه‌بندی می‌شود.

نیک رهی (Nikrahi, 2012) با بررسی همخوان‌های گرفته به ویژگی‌های آکوستیکی همخوان‌های انسایشی در زبان فارسی نیز پرداخته‌است. وی با بررسی طول گیرش و طول واکه در همخوان‌های گرفته این گونه بیان می‌کند که طول گیرش و طول واکه در همخوان‌های انسایشی واکه‌دار و بی‌واکه فارسی تفاوت معناداری را نشان می‌دهد و به عنوان یکی از عوامل صوت‌شناختی واکه‌داری در این همخوان‌ها در نظر گرفته می‌شود. از دیگر پژوهش‌های آکوستیکی در حوزه همخوان‌های انسایشی می‌توان به رساله دکتري محمودزاده (Mahmoodzade, 2009) اشاره کرد، در این پژوهش پارامترهای دیرش سکوت، دیرش سایش، زمان افزایش دامنه و شیب دامنه در همخوان‌های انسایشی زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته‌است. یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که دیرش بست مهم‌ترین سرنخ آکوستیکی در تمایز همخوان‌های انسایشی و سایشی است.

محمودزاده و بیجن خان (Mahmoodzade & Bijankhan, 2007) به بررسی صوت‌شناختی تمایز همخوان‌های سایشی و انسایشی در زبان فارسی پرداختند. در این پژوهش ۱۰ گویشور مرد، ۱۸ واژه را به صورت تک‌کلمه تکرار کردند. در این پژوهش طول بست، طول سایش، زمان افزایش دامنه و شیب دامنه بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که طول بست و سایش در همخوان‌های انسایشی فارسی در جایگاه پایانی بلندتر بود. زمان افزایش دامنه در انسایشی‌های بی‌واکه نیز در جایگاه پایانی طولانی بود. ولی شیب دامنه در جایگاه آغازی طولانی بود. میانگین طول سایش در انسایشی‌های واکه‌دار به طور قابل توجهی کوتاه‌تر از انسایشی‌های بی‌واکه بود و میانگین افزایش دامنه نیز برای انسایشی‌های بی‌واکه فارسی حدود ۴۰ میلی ثانیه بود.

با توجه به اینکه توالی یک همخوان انسدادی و سایشی در جایگاه تولید یکسان منجر به تولید همخوان انسایشی می‌گردد، از این رو پارامترهای صوتی از جمله دیرش بست، دیرش سایش و زمان افزایش دامنه نیز در این همخوان‌ها به عنوان سرنخ‌های مهم آکوستیکی در فرایند تشخیص به کار می‌رود. در یافته‌های پژوهش‌های درکی رپ و همکاران (Repp et al., 1978)، دورمن و همکاران (Dorman et al., 1980) و دیل و کاسمن (Deihl & Castleman, 1996) پارامتر

دیرش بست به عنوان مهمترین همبسته ادراکی در تمایز همخوان‌های انسایشی و سایشی معرفی شده‌است. به بیان دیگر، همگی بر این باور بودند که دیرش بست از عمده تفاوت‌های این دو مقوله همخوانی به شمار می‌آید. از سوی دیگر، در بیشتر بررسی‌ها نیز مشاهده شده است که افزون بر تفاوت‌های زمانی دیرش بست، دیرش سایش نیز منجر به تشخیص همخوان سایشی از انسایشی شده‌است. گِرستمن (Gerstman, 1957) بیان کرد که در جایگاه آغازی هجا، افزایش سریع دامنه و طول کم صدای سایش منجر شد تا همخوان انسایشی و افزایش تدریجی دامنه و دیرش زیاد صدای سایش منجر شد تا همخوان سایشی درک شود. دورمن و همکارانش (Dorman et al., 1980) با بررسی سرخ‌های آکوستیکی در تمایز همخوان‌های سایشی و انسایشی در جایگاه پایانی واژه بیان می‌کنند که دیرش بست، دیرش سایش، زمان افزایش دامنه، حضور و یا عدم حضور انفجار رهشی و همچنین ویژگی‌های زمانی یا طیفی بخش واکه‌ای در تشخیص تمایز این همخوان‌ها بسیار اهمیت دارد.

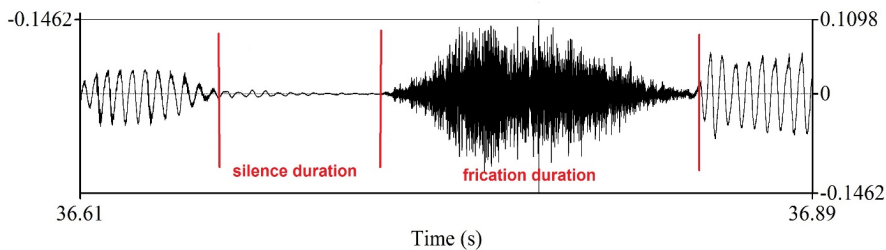
۴. روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش ۱۰ نفر گویشور ترک زبان تبریزی، ۵ نفر مرد و ۵ نفر زن با میانگین سنی $6/65 \pm$ که بین ۱۷ تا ۴۰ سال سن داشتند، شرکت کردند. داده‌های پژوهش عبارت بودند از ۱۸ کلمه، که از میان واژه‌های مورد استفاده در زبان ترکی با هجای VC, CV و VCV انتخاب شدند. در جایگاه C همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ و در جایگاه V، واکه‌های /a/، /i/ و /u/ زبان ترکی قرار گرفتند. با توجه به فراستگی و افتادگی واکه‌های مورد نظر، تأثیر محیط هر سه واکه به طور جداگانه بر دیرش بست، دیرش سایش و زمان افزایش دامنه در همخوان‌های بالا بررسی می‌شوند. برای ضبط داده‌ها از دستگاه حرفه‌ای ضبط صدای Zoom H6 استفاده شد. ضبط داده‌ها در یک محیط کاملاً ساکت انجام گرفت و از شرکت کنندگان درخواست شد تا دستگاه را با فاصله تقریباً ۲۰ سانتی‌متری جلوی دهان خود قرار داده و واژه‌های آزمایش را به ترتیب و با رعایت مکث بین هر کلمه ادا کنند. واژه‌های انتخاب شده به صورت تک کلمه و بدون هیچ گونه بافتی، سه بار توسط شرکت کنندگان در آزمایش تکرار شدند. تعداد ۵۴۰ داده به دست آمد (۱۸ نمونه $10 \times$ گویشور $3 \times$ تکرار). تحلیل صوت‌شناختی داده‌های به دست آمده در نرم افزار پرت^۱ انجام شد و نرم افزار اس.پی.اس.اس^۲ ویرایش ۲۳ برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها به کار رفت. ناحیه بست، سایش و مدت زمان افزایش دامنه بر روی طول موج و طیف‌نگاشت به صورت دستی

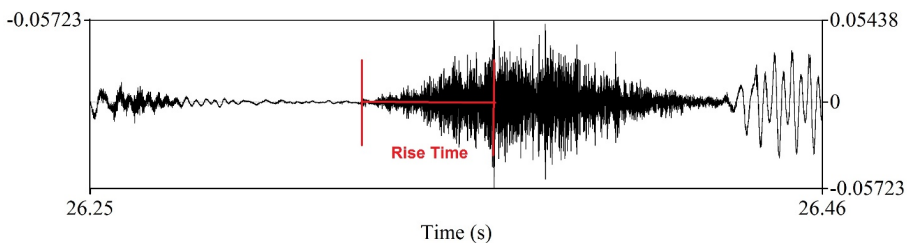
¹ Praat

² Spss

سنجیده شد. برای اندازه‌گیری طول سایش ابتدا و انتهای سایش آوا بر روی موج صوتی و طیف‌نگاشت به صورت همزمان اندازه‌گیری شد (شکل ۱). پارامتر دیرش بست در وسط و پایان واژه اندازه‌گیری شد (شکل ۱)، ولی به دلیل مشخص نبودن نقطه آغاز طول دیرش در ابتدای واژه (Castleman, 1997; Mahmoodzade, 2009, p. 85) این پارامتر در آغاز کلمه اندازه‌گیری نشد. پارامتر زمان افزایش دامنه نیز بر پایه شکل (۲) از بازه زمانی شروع سایش تا نقطه‌ای که سایش به بیشترین دامنه می‌رسد اندازه‌گیری شد (Mahmoodzade, 2009, p. 91).



شکل ۱: روش اندازه‌گیری دیرش بست و دیرش سایش در همخوان انسایشی واک‌دار در میان واژه



شکل ۲: روش اندازه‌گیری مدت زمان افزایش دامنه در همخوان انسایشی واک‌دار در میان واژه

۵. تحلیل داده‌ها

۵. ۱. دیرش بست در همخوان‌های انسایشی

۵. ۱. ۱. تأثیر واک‌داری بر دیرش بست

در جدول (۳)، آمار توصیفی طول بست در همخوان‌های انسایشی زبان ترکی ارائه شده‌است. واک‌داری به عنوان پارامتر تمایز واجی در همخوان‌ها مطرح می‌شود. همان‌گونه که در جدول زیر می‌بینید، میانگین طول بست در همخوان انسایشی واک‌دار برابر با $79/78$ میلی‌ثانیه و در جفت بی‌واک آن برابر با $79/17$ میلی‌ثانیه است. بر اساس آزمون تی دو گروه مستقل برای سنجش اختلاف دو گروه همخوان‌های انسایشی واک‌دار و بی‌واک، مقدار t به‌دست آمده برابر با $0/242$

است که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار نیست. این به این معنا است که اختلاف میانگین طول بست در همخوان‌های انسایشی واک‌دار و بی‌واک تفاوت معناداری با یک‌دیگر ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تمایز واک‌داری دو همخوان انسایشی در دیرش بست این همخوان‌ها تأثیری ندارد.

جدول ۳: آمار توصیفی دیرش بست همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ بر حسب هزارم ثانیه

میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حداقل	میان
۷۹/۷۸	۲۳/۴۰	۱۶۸	۳۰	۷۸
۷۹/۱۷	۲۴	۱۷۱	۳۴	۷۴

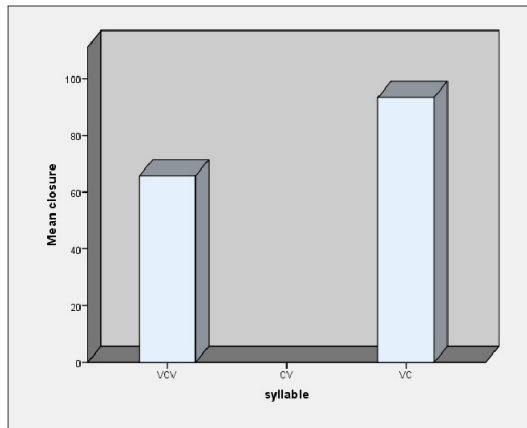
۵. ۱. ۲. تأثیر موقعیت همخوان در هجا بر دیرش بست

طول بست همخوان‌های انسایشی زبان ترکی در دو جایگاه میانی و پایانی مورد بررسی قرار گرفت. این پارامتر در آغاز واژه اندازه‌گیری نشد. زیرا در این جایگاه نقطه آغاز دیرش مشخص نبود (Mahmoodzade, 2009). جدول (۴)، طول بست انسایشی‌ها در جایگاه میانی و پایانی را نشان می‌دهد. میانگین طول بست همخوان انسایشی واک‌دار در جایگاه میانی ۶۶/۲۶ میلی‌ثانیه و در جایگاه پایانی ۹۳/۳۰ میلی‌ثانیه است. با توجه به همگن نبودن واریانس در آزمون لون از df اصلاحی استفاده شده است؛ بر این اساس، مقدار t به‌دست آمده برای [dz] برابر است با ۹/۴۸ که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. همچنین میانگین طول بست همخوان انسایشی بی‌واک در جایگاه میانی ۶۵/۰۸ و در جایگاه پایانی ۹۳/۲۷ میلی‌ثانیه است. مقدار t به‌دست آمده با df اصلاحی برای [ts] برابر است با ۹/۷۲ که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. بر پایه یافته‌های به‌دست آمده در بررسی طول بست همخوان‌های انسایشی زبان فارسی که نمایانگر طولانی بودن طول بست در جایگاه پایانی بود (Mahmoodzade & Bijankhan, 2007)، در زبان ترکی نیز طول بست همخوان‌های انسایشی در جایگاه پایانی طولانی‌تر است (شکل ۳). بر پایه یافته‌های به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که موقعیت هر دو همخوان در هجا بر دیرش بست آن‌ها تأثیر دارد؛ به بیان دیگر، دیرش بست دو همخوان انسایشی ترکی تحت تأثیر موقعیت همخوان در هجا قرار دارد.

جدول ۴: میانگین دیرش بست در جایگاه میانی و پایانی در همخوان‌های انسایشی /ts/

و /dz/ بر حسب هزارم ثانیه

ts		dz		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱۵/۰۳	۶۵/۰۸	۱۵/۱۵	۶۶/۲۶	جایگاه میانی
۲۳/۰۳	۹۳/۲۷	۲۲/۴۲	۹۳/۳۰	جایگاه پایانی



شکل ۳: مقایسه مقادیر میانگین دیرش بست همخوان‌ها در جایگاه میان واکه‌ای و جایگاه پایانی

۵. ۱. ۳. تأثیر واکه بر دیرش بست

دیرش بست همخوان‌های انسایشی در محیط واکه‌های /a/، /i/ و /u/ مورد بررسی قرار گرفته‌است. جدول (۵)، میانگین همخوان‌های /ts/ و /dz/ را در محیط سه واکه بالا نشان می‌دهد. همان‌گونه که می‌بینید میانگین طول بست در محیط واکه‌های /a/ و /i/ نسبت به واکه /u/ بیشتر است. آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی اختلاف میانگین سه گروه از واکه‌ها انجام شد و با توجه به مقدار $F(2, 357) = 3/28$ در سطح $p \leq 0/05$ تفاوت سه گروه معنادار است. همچنین آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که بین واکه‌های /u/، /i/ و /a/ تفاوت معناداری وجود دارد ($p \leq 0/05$) ولی بین واکه‌های /a/ و /i/ اختلاف معناداری مشاهده نشد ($p > 0/05$). با توجه به اینکه اختلاف میانگین محیط واکه‌ای بر دیرش بست معنادار بود پس می‌توان نتیجه گرفت که محیط واکه‌ای بر دیرش بست نیز تأثیر گذار است.

جدول ۵: میانگین دیرش بست همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در محیط واکه‌ای /a/،

/i/ و /u/ بر حسب هزارم ثانیه

انحراف معیار	میانگین	شاخص محیط واکه‌ای
۲۳/۸۱	۷۴/۹۸	/u/
۲۱/۷۶	۸۱/۷۸	/i/
۲۴/۸۹	۸۱/۶۶	/a/

۵. ۲. دیرش سایش در همخوان‌های انسایشی

۵. ۲. ۱. تأثیر واکه‌داری بر دیرش سایش

یافته‌های آمار توصیفی دیرش سایش در جدول (۶)، گزارش شده‌است. میانگین طول سایش در همخوان انسایشی واکه‌دار و بی‌واکه به ترتیب ۸۹/۶۶ و ۱۵۵/۵۳ میلی ثانیه است. آزمون تی دو گروه مستقل برای سنجش اختلاف دو گروه از همخوان‌های انسایشی واکه‌دار و بی‌واکه انجام شد. با توجه به اینکه آزمون لون نشان داد که واریانس‌های دو گروه همگن نیستند از df اصلاحی استفاده شد. مقدار t به دست آمده با df اصلاحی برابر با ۱۶/۳۶ است که در سطح $p \leq 0.05$ معنادار است. با توجه به وجود اختلاف معنادار در میانگین دیرش سایش دو گروه از همخوان‌های انسایشی واکه‌دار و بی‌واکه، نتیجه می‌گیریم که واکه‌داری به عنوان یکی از پارامترهای تأثیرگذار در دیرش سایش انسایشی‌های زبان ترکی به شمار می‌آید.

جدول ۶: آمار توصیفی دیرش سایش در همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/

بر حسب هزارم ثانیه

میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حداقل	میان	
۸۹/۶۶	۳۸/۳	۲۰۱	۲۷	۷۹	dz
۱۵۵/۵۳	۵۳/۹۳	۳۳۸	۵۸	۱۴۳	ts

۵. ۲. ۲. تأثیر موقعیت همخوان در هجا بر دیرش سایش

طول سایش همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در هر سه جایگاه بررسی شد. میانگین همخوان انسایشی بی‌واکه در هر سه جایگاه بیشتر از جفت واکه‌دار است. میانگین طول سایش همخوان [dz] در جایگاه آغازی ۷۸/۰۸، در جایگاه میانی ۶۴/۴۰ و در جایگاه پایانی ۱۲۶/۵ میلی ثانیه [۹۹/۹۹]، $F(2, 267) = 125$ ، $p \leq 0.05$ و میانگین طول سایش همخوان [ts] در جایگاه آغازی ۱۳۲/۴۷،

در جایگاه میانی ۱۲۵/۱۷ و در جایگاه پایانی ۲۰۸/۹۷ میلی‌ثانیه است [F(۲، ۲۶۷)=۱۳۱/۱۴]، $p \leq 0/05$. آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی اختلاف میانگین طول سایش در سه جایگاه نشان داد که مقدار [F(۲، ۵۳۷)=۱۲۴/۹۶] در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. معنادار بودن اختلاف میانگین طول سایش در هر سه جایگاه بیانگر تأثیر موقعیت همخوان در هجا بر دیرش سایش در انسایشی‌های زبان ترکی است.

جدول ۷: میانگین دیرش سایش در جایگاه آغازی، میانی و پایانی در همخوان‌های

انسایشی /ts/ و /dz/ بر حسب هزارم ثانیه

ts		dz		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۳۷/۲۷	۱۳۲/۴۷	۳۰/۴۵	۷۸/۰۸	جایگاه آغازی
۲۸/۰۸	۱۲۵/۱۷	۱۸/۴۲	۶۴/۴۰	جایگاه میانی
۴۷/۵۱	۲۰۸/۹۷	۳۱/۸۵	۱۲۶/۵۰	جایگاه پایانی

۵.۲.۳. تأثیر واکه بر دیرش سایش

تأثیر محیط سه واکه /a/، /i/ و /u/ بر دیرش سایش همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ بررسی شد. جدول (۸)، مقادیر میانگین و انحراف معیار را نشان می‌دهد. برخلاف میانگین طول بست، میانگین طول سایش در محیط واکه /u/ و /i/ بیشتر است. تحلیل واریانس به‌دست آمده برابر است با [F(۲، ۵۳۷)=۳/۹۷] که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. یافته‌های آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که بین واکه‌های /a/، /u/ و /i/ اختلاف معناداری وجود دارد ($p \leq 0/05$) ولی بین واکه‌های /u/ و /i/ تفاوت معناداری وجود ندارد ($p \geq 0/05$).

جدول ۸: میانگین دیرش سایش همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در محیط واکه‌ای /a/،

/i/ و /u/ بر حسب هزارم ثانیه

انحراف معیار	میانگین	شاخص محیط واکه‌ای
۶۰/۴۹	۱۲۷/۷۶	/u/
۵۵/۹۱	۱۲۷/۱۹	/i/
۵۴/۰۴	۱۱۲/۸۴	/a/

۵.۳. مدت زمان افزایش دامنه در همخوان‌های انسایشی

۵.۳.۱. تأثیر واک‌داری بر مدت زمان افزایش دامنه

آمار توصیفی مدت زمان افزایش دامنه نمایانگر آن است که میانگین و انحراف معیار در همخوان انسایشی بی‌واک به صورت قابل ملاحظه‌ای بیشتر از جفت واک‌دار است. آزمون تی دو گروه مستقل برای سنجش میزان تفاوت دو گروه همخوان انسایشی واک‌دار و بی‌واک انجام شد. با توجه به اینکه آزمون لون نشان داد که واریانس‌های دو گروه همگن نیستند از df اصلاحی استفاده شد و مقدار تی محاسبه شده برابر است با $12/17$ که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. اختلاف میانگین زمان افزایش دامنه نمایانگر آن است که تمایز واک‌داری یک عامل تأثیرگذار در مدت زمان افزایش دامنه در انسایشی‌های ترکیبی به شمار می‌آید.

جدول ۹: آمار توصیفی مدت زمان افزایش دامنه در همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/

بر حسب هزارم ثانیه

میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حداقل	میانه
۳۸/۰۱	۱۸/۰۹	۱۱۹	۶	۳۵
۶۴/۴۹	۳۰/۸۱	۱۹۳	۱۶	۵۸

۵.۳.۲. تأثیر موقعیت همخوان در هجا بر مدت زمان افزایش دامنه

مدت زمان افزایش دامنه همخوان‌های [ts] و [dz] در سه جایگاه آغازی، میانی و پایانی محاسبه شد. مطابق جدول (۱۰) میانگین همخوان انسایشی واک‌دار [dz] در جایگاه پایانی بیشتر از دو جایگاه دیگر است و مقدار F محاسبه شده نشان می‌دهد که در سطح $p \leq 0/05$ اختلاف معناداری وجود دارد $[F(2, 267) = 31/22]$. برای جفت بی‌واک نیز مقدار F در سطح $p \leq 0/05$ اختلاف معناداری را نشان می‌دهد $[F(2, 267) = 26/83]$. در این بخش می‌توان بیان کرد که افزون بر واک‌داری، موقعیت همخوان در هجا نیز به عنوان یک عامل تأثیرگذار در مدت زمان افزایش دامنه در انسایشی‌های زبان ترکیبی است.

جدول ۱۰: میانگین مدت زمان افزایش دامنه در جایگاه آغازی، میانی و پایانی در

همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ بر حسب هزارم ثانیه

ts		dz		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۲۸/۹۳	۵۷/۶۱	۱۹/۷۶	۳۷/۸۲	جایگاه آغازی
۲۴/۷۲	۵۳/۷۲	۱۲/۶۱	۲۸/۴۸	جایگاه میانی
۳۰/۶۷	۸۲/۱۴	۱۵/۸۷	۴۷/۷۳	جایگاه پایانی

۵.۳.۳. تأثیر واکه بر مدت زمان افزایش دامنه

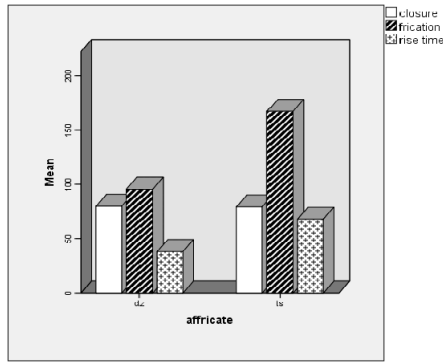
در جدول (۱۱)، میانگین و انحراف معیار مدت زمان افزایش دامنه در حضور سه واکه /i/، /a/ و /u/ گزارش شده‌است. بیشترین مقدار میانگین در حضور واکه /u/ و کمترین مقدار نیز مربوط به واکه /a/ است. تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی میانگین سه گروه واکه انجام شد و مقدار $F(2, 537) = 5.14$ در سطح $p \leq 0.05$ معنادار است. همچنین یافته‌های آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که بین /i/، /a/ و /u/ اختلاف معناداری وجود دارد ($p \leq 0.05$)، این در حالی است که بین /i/ و /u/ تفاوت معنادار نیست ($p \geq 0.05$).

جدول ۱۱: میانگین مدت زمان افزایش دامنه همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در محیط

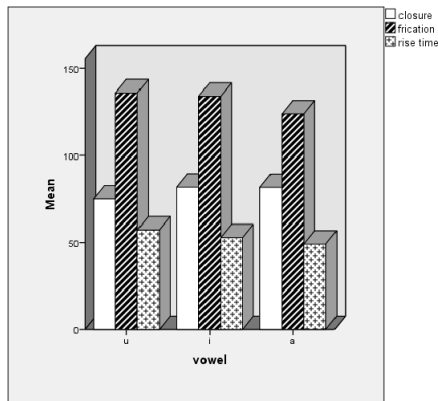
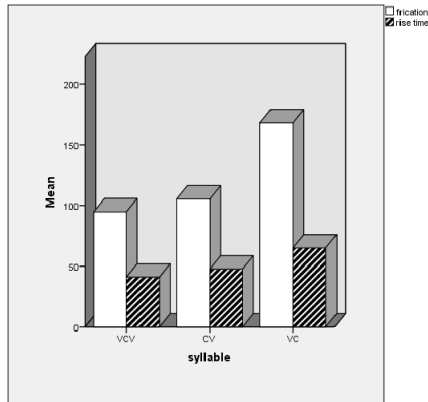
واکه‌ای /a/، /i/ و /u/ بر حسب هزارم ثانیه

انحراف معیار	میانگین	شاخص محیط واکه‌ای
۲۷/۴۶	۵۵/۱۵	/u/
۲۹/۵۷	۵۲/۶۹	/i/
۲۷/۷۹	۴۵/۹۲	/a/

یافته‌های کلی به دست آمده از بررسی سه پارامتر صوت‌شناختی همخوان‌های انسایشی در شکل‌های (۴)، (۵) و (۶) مشاهده می‌شود. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد تمایز واجی واکه‌داری به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر سرنخ‌های صوت‌شناختی دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه در همخوان‌های انسایشی زبان ترکی به شمار می‌آید. بر مبنای شکل (۴)، میانگین دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه در انسایشی بی‌واکه بیشتر از جفت واکه‌دار است. این در حالی است که دیرش بست تحت تأثیر واکه‌داری این همخوان‌ها نبوده و میانگین دیرش بست دو همخوان تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد. تأثیر موقعیت همخوان در هجا در شکل (۵) نمایش داده شده‌است. همان‌گونه که مشاهده می‌کنید، میانگین دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه در جایگاه پایانی بیشتر از سایر جایگاه‌ها است. محیط واکه‌ای نیز از دیگر عوامل تأثیرگذار بر پارامترهای زمان‌بنیان مورد نظر این پژوهش است. مطابق شکل (۶)، دیرش بست در حضور واکه /a/ و /i/، دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه در حضور واکه /u/ دارای بیشترین میانگین است.



شکل ۴: مقایسه مقادیر میانگین دیرش بست، دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه بر اساس تمایز واجی واکه‌داری دو همخوان اناسایی



شکل ۵: مقایسه مقادیر میانگین دیرش بست، دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه در موقعیت همخوان در سه جایگاه آغازی، پایانی و بین‌واکه‌ای (شکل ۵ الف) و در محیط سه واکه /a/، /i/ و /u/ (شکل ۵ ب)

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر تلاش کردیم تا به بررسی سه پارامتر آکوستیکی دیرش بست، دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه در همخوان‌های انسایشی زبان ترکی بپردازیم. هدف اصلی از انجام این پژوهش، کمبود مطالعات صوت‌شناختی در نظام آوایی زبان ترکی به ویژه در حوزه همخوان‌های این زبان بود. به این منظور سه پارامتر بالا را به عنوان سرخ آکوستیکی در تشخیص همخوان‌های انسایشی مورد بررسی قرار دادیم. تعداد ۵۴۰ نمونه داده به دست آمده از ۱۰ گویشور ترک‌زبان با استفاده از نرم‌افزار پرت اندازه‌گیری و تحلیل داده‌های آماری نیز توسط نرم‌افزار اس.پی.اس.انجام شد. رپ و همکاران (Repp et al., 1978) و دیل و کاسمن (Diehl & Castleman, 1996) دیرش بست را یکی از سرخ‌های آکوستیکی واک‌داری همخوان‌های انسایشی و همچنین از قوی‌ترین سرخ‌های تمایز همخوان‌های انسایشی‌ها و سایشی مطرح کردند. برخلاف یافته‌های پیشین، بررسی صوت‌شناختی همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در زبان ترکی نشان داد که واک‌داری بر دیرش بست در این همخوان‌ها تأثیری ندارد و نمی‌توان به عنوان سرخی برای تشخیص واک‌داری همخوان‌های انسایشی /ts/ و /dz/ در نظر گرفت. گریستن (Castleman, 1957, quoted in Repp et al., 1978, p. 623) برای نخستین بار به بررسی پارامتر دیرش سایش برای تقابل انسایشی - سایشی پرداخت. یافته‌های بررسی طول سایش ثابت کرد که این پارامتر زمانی افزون بر تمایز همخوان‌های انسایشی و سایشی از یکدیگر منجر به تمایز واجی همخوان‌های انسایشی واک‌دار و بی‌واک نیز می‌گردد. در راستای پژوهش‌های پیشین، مقادیر اختلاف میانگین به دست آمده در این پژوهش نشان داد که دیرش سایش همخوان‌های انسایشی زبان ترکی نیز به عنوان یکی از سرخ صوت‌شناختی در تمایز واک‌داری به شمار می‌آیند. دورمان و همکارانش (Dorman et al., 1980) در پژوهش‌های خود بر روی سرخ‌های آکوستیکی تمایزدهنده انسایشی - سایشی این گونه بیان کردند که زمان افزایش دامنه در کنار پارامترهای دیرش بست و دیرش سایش به عنوان یکی از سرخ‌های مهم واک‌داری به شمار می‌رود. یافته‌های به دست آمده از بررسی این پارامتر در زبان ترکی نیز ثابت کرد که مدت زمان افزایش دامنه در همخوان‌های انسایشی واک‌دار و بی‌واک این زبان به عنوان سرخ صوت‌شناختی واک‌داری به شمار می‌آید. افزون بر واک‌داری، عوامل دیگری نیز همچون جایگاه همخوان و محیط واک‌ای مورد بررسی قرار گرفت. ینی - کُمشیان و سولی (Yeni-Komshian & Soli, 1981) معتقدند تأثیر محیط واک‌ای در تشخیص همخوان‌های سایشی بسیار اهمیت دارد. آن‌ها بیان می‌کنند که حضور واک‌های افراشته /i/, /u/ و /a/ در تشخیص همخوان‌های سایشی انگلیسی بسیار تأثیرگذار هستند. یافته‌های بررسی تأثیر محیط واک‌های /a/, /i/ و /u/ بر دیرش بست،

دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه همخوان‌های [tʃ] و [dʒ] نمایانگر آن است که طول بست در محیط واکه‌ای /a/ و /i/ و دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه نیز در محیط واکه‌های /i/ و /u/ بیشتر است. رحیمی (Rahimi, 2013) می‌نویسد که دیرش سایش در همخوان‌های زبان فارسی علاوه بر اینکه تحت تأثیر واکه‌های مجاور است، در موقعیت‌های مختلف همخوان در هجا نیز اختلافات معناداری را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، جایگاه همخوان نیز تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر دیرش بست، دیرش سایش و مدت زمان افزایش دامنه همخوان‌ها را نشان داد به گونه‌ای که میانگین هر سه پارامتر در جایگاه پایانی بیشتر گزارش شد.

فهرست منابع

- حق شناس، علی محمد (۱۳۸۴). *آواشناسی (فونتیکی)*. تهران: انتشارات آگه.
- رحیمی، مسلم (۱۳۹۲). *بررسی صوت‌شناختی واک‌داری در همخوان‌های سایشی زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- رشیدیان، دیانا (۱۳۹۲). *بومی‌سازی واجی و صرفی وام‌واژه‌ها در زبان ترکی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران جنوب.
- رضایی، مهدی (۱۳۹۸). «ارتباط زبان‌های ترکی و مغولی و خطا در تشخیص واژه‌های دخیل ترکی و مغولی در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۰. صص ۲۰-۷.
- محمودزاده، زهرا (۱۳۸۸). *تجزیه و تحلیل صوت‌شناختی سایشی شدگی همخوان‌های انسایشی در فارسی معیار*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- نیک رهی، صبا (۱۳۹۰). *بررسی طول‌گیرش و طول واک در همخوان‌های گرفته در جایگاه میان‌واکه‌ای زبان فارسی معیار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا^(س).
- هیئت، جواد (۱۳۸۰). *سیری در تاریخ زبان و لهجه‌های ترکی*. تهران: نشر پیکان.

References

- Bijankhan, M. & Nourbakhsh, M. (2009). Voice onset time in Persian initial and intervocalic stop production. *Journal of the International Phonetic Association*. 39 (3), 335- 364.
- Castleman, W. A. (1997). Integrated Perceptual properties of the [+/- continuant] distinction in fricatives and affricates. PhD dissertation. University of Texas at Austin, Texas, USA.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). New Jersey: Blackwell publication.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Diehl, R. L. & Castleman, W. A. (1996). "Integrated perceptual properties: the affricate/ fricative distinction". *In Arbeitsberichte des Instituts fuKr Phonetik*

- und digitale Sprachverarbeitung* (AIPUK) 31, 191-200.
- Dixit, R. P. & Hoffman, P. R. (2004). Articulatory characteristics of fricatives and affricates in Hindi: an electropalatographic study. *Journal of the International Phonetic Association* 34. 141-160.
- Dorman, F. M. & Raphael, J. L. & Isenberg, D. (1980). Acoustic cues for a fricative – affricate contrast in word- final position. *Journal of Phonetics*, 8, 397- 405.
- Faluschi, S. & Di Benedetto, M. G. (2001). “Acoustic analysis of singleton and geminate affricates in Italian”. *WEB-SLS: The European Student Journal of Language and Speech*, <http://www.essex.ac.uk/web-sls/papers/01-01/submission.htm>.
- Gerstman, L. G. (1957). “Perceptual dimensions for the fricative portion of certain speech sounds”. PhD dissertation. New York University, New York, USA.
- Ghaffarvand Mokari, P. & Warner, S. (2017). “Azerbaijani”. *Journal of the International Phonetic Association*. 1-6.
- Haghsheenas, A. M. (2005). *Phonetic*. Tehran: Agah [In Persian].
- Hardcastle, W. J. & Gibbon, F. & Scobbie, J. M. (1995). “Phonetic and phonological aspects of English affricate production in children with speech disorders”. *Phonetica* 52, 242-250.
- Hayward, K. (2000). *Experimental Phonetics*. England: Longman Linguistics Library.
- Heyat, J. (2001). *The History of Turkish Language and Dialects* (2nd ed). Tehran: Peykan [In Persian].
- Johnson, K. (1997). *Acoustic and auditory phonetics*. New Jersey: Blackwell.
- Jong Kong, E. & Kang, S. & Seo, M. (2014). “Gender difference in the affricate productions of young Seoul Korean speakers”. *J. Acoust. Soc. Am.* 136 (4), 329-335.
- Karimabadi Zadeh, M. (2017). Acoustic Analysis of Fricatives and Affricates in the Speech Production and Normal Hearing. Master thesis, Shahid Beheshti University of Kerman, Kerman, Iran.
- Kim, H. (2001). The place of articulation of the Korean plain affricate in intervocalic position: an articulatory and acoustic study. *Journal of the International Phonetic Association* 31, 229-237.
- Kim, H. (2004). Stroboscopic-cine MRI data on Korean coronal plosives and affricates: implications for their place of articulation as alveolar. *Phonetica*, 61, 234-251.
- Ladefoged, P. & Johnson, K. (2014). *A Course in Phonetics* (7th ed). USA: Cengage Learning.
- Mahmoodzade. Z. (2009). *Acoustic Analysis for Spirantization of the Persian Affricates* (PhD’s thesis). University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Mahmoodzade, Z. & Bijankhan, M. (2007). Acoustic Analysis of the Persian Fricative-Affricate Contrast. *Saarbrücken* 6, 921-924.
- Mitani, S. & Kitama, T. & Sato, Y. (2006). Voiceless affricate/fricative distinction by frication duration and amplitude rise slope. *J. Acoust. Soc. Am.* Vol.120 (3), 1600-1607.
- Nikrahi. S. (2012). *Considering the Role of Duration Length and Voicing Length in Standard Persian Intervocalic Obstruents* (Master’s thesis). Alzahra University, Tehran, Iran [In Persian].
- Rahimi, M. (2013). *An Acoustic Study of Voicing in Persian Fricatives* (Master’s thesis). Isfahan University, Isfahan, Iran [In Persian].

- Rashidian, D. (2013). *Phonological and Morphological Nativisation of Loanwords in Azerbaijani Turkish Language* (Master's thesis). Payame Noor University. Tehran Jounoob center. Tehran, Iran [In Persian].
- Recasens, D. & Espinosa, A. (2007). An electropalatographic and Acoustic study of Affricates and Fricatives in two Catalan dialects. *Journal of International Phonetic Association*. 37 (2), 143- 172.
- Repp, B.H. & Liberman, A.M. & Eccardt, T. & Pesetsky, D. (1978). Perceptual integration of acoustic cues for stop, fricative, and affricate manner. *J. Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4, 621-637.
- Rezaei, M. (2019). The Relationship between Turkic and Mongolian Languages and Errors in Detection of Turkic and Mongolian Loan Words in Persian. *Scientific Journal of Language Research*. 11 (30), 7-20 [In Persian].
- Yeni-Komshian, G. H. & Soli, S. D. (1981). Recognition of vowel from information in fricatives: perceptual evidence of fricative-vowel coarticulation. *J. Acoust. Soc. Am*, 70(4), 996- 975.





Acoustic Analysis of Temporal Parameters of Affricates Constriction in Turkish Language Spoken in Tabriz

Rana Hosseinpoor Damirchian¹, Mandana Nourbakhsh²

Received: 04/12/2020

Accepted: 15/02/2021

1. INTRODUCTION

Many languages have phonemes in their inventory that result from the combination of two different consonants and have a different manner of articulation. Affricates are created by the sequence of a stop and fricative consonant at the same place of articulation (Ledefoged, 2014; Crystal, 2008; Hayward, 2000; Johnson, 1997). Mahmoodzade (2009: 65) quoting Deihl and Castleman (1996: 192-200) states that the closure is one of the most important acoustic parameters in the affricate/fricative contrast. Also, the frication duration is another important cue to distinguish fricative from affricate consonants. In addition to frication and closure, the amplitude rise time is also one of the acoustic features that contrast fricatives and affricates. Amplitude rise time increases more rapidly than fricatives (Hayward, 2000; Johnson, 1997). Hayward also states that the closure duration and frication length are shorter than stop and fricatives respectively. The constriction of affricates consists of closure region of stop and frication region of fricative (2000, 368). Affricate consonants have received less attention, but in recent years, some studies have looked at affricates' properties in different languages such as Hindi (Dixit and Hoffman, 2004), Korean (Kim, 2001; 2004), Italian (Falowski and Bendeto, 2011) and two dialects in Catalan (Recasens and Spinoso, 2007). Mitani *et al.*, (2006) examined the perceptual distinction of voiceless fricative and affricate in Japanese. They found that many acoustic cues, including frication length and amplitude rise time play a role in distinguishing /ʃ/ and /tʃ/ in Japanese. Studies have been conducted in English to contrast the manner and place of articulation and also to investigate the differentiation between affricate and fricative consonants. Repp *et al.*, (1978) compared the manner of articulation in /ʃ/ and /tʃ/ and showed that by reducing the frication length in the middle part of the frication, similar changes occur in the manner of two consonants. They conducted another experiment which also stated that the short interval is one of the important cues between affricates and fricatives in the term of manner of articulation.

Azerbaijani or Azeri language belongs to the branch of a Turkic language family that has many speakers in the northwest of Iran and is one of the oldest languages that have been used during various historical periods. Turkish is an agglutinative language and has an Altaic origin (Hayat, 2001; Rashidian, 2013). The languages of

¹ M.A in General Linguistics, Alzahra University, Tehran, Iran (corresponding author); r.hosseinpoor@student.alzahra.ac.ir

² Associate Professor, Faculty of Literature, Linguistics Department, Alzahra University, Tehran, Iran; nourbakhsh@alzahra.ac.ir

ethnic groups such as Turks, Mongols, Tunghuz and Manchu are also Altaic, which have similarities with Uralic languages. It has 24 consonants and 9 vowels, of which 4 consonants including / ts /, / dz /, / tʃ / and / dʒ / are affricate consonants (Ghaffarvand Makari and Warner, 2017). Due to the lack of phonological studies in this language especially affricates, we decided to study the acoustic features of affricates / ts / and / dz /.

2. MATERIALS AND METHODS

The present study conducted to investigate affricate consonants of the Turkish language. For this purpose, ten speakers of Turkish language, 5 men and 5 women participated in the experiment. The mean age of participants was 30.5. The recorded eighteen Turkish words were VC, CV and VCV syllables consisting of the affricates / ts / and / dz / in three Turkish vowel environment / a /, / i / and / u /. The effect of different three high and low vowels was examined on silence duration, frication duration, and amplitude rise time. Stimuli were repeated 3 times by the participants in the experiment (18 samples × 10 speakers × 3 replicates). Acoustic analysis was performed in PRAAT software and SPSS software version 23 was used for statistical analysis. Closure and frication duration and amplitude rise time calculated manually on the spectrogram. The duration of closure was measured in the middle and final position, but due to the uncertainty of the closure initial phase at the beginning of the word (Castleman, 1997; Mahmoodzade, 1388: 85), this parameter was not measured in CV syllable. The amplitude rise time was also measured in a time span of frication onset to the point where the frication reaches the maximum amplitude (Mahmoodzade, 2009: 91).

3. RESULTS AND DISCUSSION

Acoustic analysis of Turkish affricates showed that voicing had no effect on the duration of silence and cannot be used as a cue to distinguish the voicing parameter in these consonants. The difference between the mean duration of frication and amplitude rise time indicates that these two parameters are considered as acoustic cues in voicing. In addition to voicing, other factors such as consonant position and vowel environment were also examined. The consonant position also showed a significant effect on silence duration, frication duration and amplitude rise time, so that the average of all three parameters is higher in the final position. The results related to the vowel environment / a /, / i / and / u / on the duration of silence, the duration of frication and amplitude rise time indicate that the length of silence in the vowel environment / a / and / i / and the frication duration and amplitude rise time are also longer in the / i / and / u / vowel environment.

4. CONCLUSION

The results showed that voicing has no effect on closure duration in Turkish affricates. However, the frication duration and amplitude rise time are affected by voicing. In addition to the voicing feature, the consonant position in the syllable and vowel environment were also examined. tests results showed that the consonant position in syllable and vowel environments has a significant effect on closure duration, frication duration, and amplitude rise time and all three parameters are longer in the final position. Also, the closure and frication duration are longer in the presence of /a, i/ and /i, u/ respectively. High amplitude rise time obtained in the presence of high vowels.

Keywords: Acoustic Phonology, Affricate Consonants, Amplitude Rise Time, Closure Duration, Frication Duration, Temporal Parameters, Turkish Language



پیچیدگی بازنمودی زمان‌های دستوری مطلق در درک شنیداری جمله‌های فارسی^۱

معصومه مهرابی^۱، بهروز محمودی بختیاری^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱/۱۴

چکیده

پرسش اصلی این پژوهش، واقعیت روان‌شناختی پیچیدگی بازنمودی زمان دستوری مطلق در فارسی است. در این پژوهش با به کارگیری روش تصمیم‌گیری واژگانی بیناحسی، تلاش شده تا چگونگی پردازش جمله‌های حاوی انواع زمان‌های دستوری با برنامه نرم‌افزاری دی.ام.دی.اکس بررسی شود. چارچوب نظری پژوهش مبتنی بر رمزگان چندبخشی/چندگانه در روان‌شناسی زبان (Shapiro & Levine, 1990) و طبقه‌بندی زمانی در زبان‌شناسی (Comrie, 1985) است. متغیر مستقل، نوع زمان دستوری و متغیر وابسته، زمان واکنش آزمودنی‌ها به محرک دیداری است. آزمودنی‌ها ۲۵ نفر دانشجوی ۱۸ تا ۳۰ ساله بوده‌اند که در دو گروه مرد و زن دسته‌بندی شده‌اند. نتیجه آزمون نخست نشان می‌دهد که جمله‌های دربردارنده زمان دستوری حال ساده مشتمل بر حقایق علمی، کارگفت‌های کنشی/جرایبی و نیز جمله‌های مشتمل بر فعل آینده همراه مصدر صرف‌شده خواستن سریع‌تر از انواع دیگر پردازش می‌شوند. توجه و توضیح این امر را می‌توان به این حقیقت نسبت داد که حقایق علمی در تجربه زیسته بشر ثبت شده‌است و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34905.1988

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه آیت‌الله بروجردی (نویسنده مسئول)؛ m.mehrabi@abru.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه ادبیات نمایشی، دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران؛ mbakhtiari@ut.ac.ir

فراوانی بالایی دارد. افزون بر این، افعال کنشی-اجرایی که وابسته به زمان ادای جمله هستند و افعال در زمان دستوری آینده که فقط یک کارکرد در پیوند با آن‌ها در نظر گرفته شده، سریع‌تر پردازش می‌شوند. نتیجهٔ آزمون دوم نشان می‌دهد که زمان پردازش جمله‌های مرکب دارای زمان‌های مختلف تفاوت معناداری با یک‌دیگر ندارد. به بیان دیگر، با مرکب شدن نوع جمله تفاوت‌های معنی‌داری که در آزمون (۱) قابل مشاهده بود از بین رفته‌است. این نکته نشان می‌دهد که متغیر نوع جمله نسبت به متغیر زمان دستوری فعل تأثیر بیشتری بر بار شناختی ذهن دارد. دستاورد پژوهش حاضر از این قرار است که می‌توان در امر آموزش زبان فارسی از مفهوم بار شناختی بهره گرفت و یافته‌های پژوهش را در ترتیب تدوین مطالب و مواد آموزشی مورد توجه قرار داد.

واژه‌های کلیدی: زمان واکنش، درک شنیداری، پیچیدگی بازنمودی، بار شناختی، زمان دستوری.

۱. مقدمه

در چارچوب نظری کامری (Comrie, 1985)، زمان‌ها به دو دستهٔ مطلق و نسبی قابل دسته‌بندی هستند. به باور وی، زمان مقوله‌ای اشاری است، بنابراین نقطهٔ ارجاعی در آن همیشه مطرح است. گرایش کلی بر این است که زمان حال را نقطهٔ ارجاعی بدانیم و دیگر زمان‌ها را بر مبنای آن شناسایی کنیم. به زمان‌هایی که در آن‌ها زمان حال، کانون زمانی است، زمان مطلق^۱ گفته می‌شود که مشتمل بر زمان دستوری حال، زمان دستوری حال تاریخی^۲، زمان دستوری گذشته و زمان دستوری آینده هستند. به همین صورت، به زمانی که کانون زمانی آن زمانی غیر از حال است زمان نسبی^۳ گفته می‌شود. زبان فارسی دارای انواع زمان‌های مطلق و نسبی است که هر یک بنا بر ضرورت کاربرد دارد و محمودی بختیاری (Mahmoodi-Bakhtiari, 2002) به صورت مفصل دربارهٔ ماهیت و کارکرد هر یک سخن گفته‌است.

موضوع پژوهش حاضر، بررسی چگونگی ادراک شنیداری ساختارهای جمله‌ای با افعال دربرگیرندهٔ گونه‌های مختلف زمان‌های دستوری مطلق در زبان فارسی است. از آن‌جا که اثر محمودی بختیاری (Mahmoodi-Bakhtiari, 2002) توصیفی جامع از مبحث زمان در فارسی ارائه می‌دهد، مبنای گردآوری داده‌های پژوهش حاضر است. اهمیت موضوع از این جهت است که پژوهش دربارهٔ چند و چون فرایندهای شناختی به هنگام ادراک شنیداری جمله، هم به

¹ absolute tense

² dramatic

³ relative tense

گسترش دانش درباره ساز و کار زبان یعنی جنبه مهمی از وجود انسانی کمک خواهد کرد و هم دستاوردهایی برای آموزش زبان فارسی به ویژه برای غیر فارسی زبانان خواهد داشت. رویکرد پژوهش، مبتنی بر رمزگان چندگانه است که بر مبنای این نگرش بازنمودهای زبانی چندبخشی هستند و نوع حواس درگیر به هنگام درک و تولید زبان در این بازنمودها مؤثرند. در پیشینه پژوهش‌های به‌انجام‌رسیده در زبان فارسی تاکنون از دیدگاه پردازشی روان‌شناسی زبان به مبحث زمان‌ها پرداخته نشده است. پرسش مقاله حاضر این است که چه تفاوت پردازشی میان انواع گوناگون زمان‌های مطلق در زبان فارسی وجود دارد و چه تبیینی را می‌توان برای این تفاوت‌ها در نظر گرفت. برای پاسخ به این پرسش از برنامه نرم افزاری و آزمون‌های آماری مناسب بهره گرفته شده است که جزئیات آن‌ها در بخش روش‌شناسی به صورت مفصل بیان خواهد شد. یافته‌ها نشان داده‌اند که واقعیت روان‌شناختی پیچیدگی بازنمودی زمان‌های دستوری بر مبنای داده‌های فارسی مورد تأیید است و تفاوت معنی‌دار میان زمان پردازش جمله‌های دربرگیرنده گونه‌های مختلف زمان‌های دستوری وجود دارد.

۲. زمان

به طور کلی، در زبان فارسی واژه «زمان» به دو مقوله زمان دستوری^۱ و زمان فیزیکی اشاره دارد. زبان‌شناسان تعریف‌های گوناگونی از مفهوم زمان دستوری ارائه کرده‌اند. کریستال (Crystal, 1991, p. 348) زمان دستوری را مقوله‌ای می‌داند که در توصیف دستوری افعال به کار می‌رود و آن را وسیله‌ای می‌انگارد که دستور با بهره‌گیری از آن زمان وقوع فعل را نشان می‌دهد. باسمن (Bussman, 1996) زمان دستوری را بر مبنای روابط زمانی میان زمان گفتار^۲ و زمان حادثه^۳ تعریف می‌کند. کامری (Comrie, 1985, p. 4558) تعریفی جامع‌تر از زمان دستوری در زبان به دست می‌دهد: «زمان دستوری مقوله‌ای کاملاً دستوری است که به جایگاه موقعیت‌ها در زمان فیزیکی اشاره دارد. این مقوله، پایه‌ای است و به همراه ترتیب زمانی^۴ و واژگانی موجود در گفتار شنونده را قادر می‌سازد تا روابط زمانی پیوستاری^۵ بین موقعیت‌هایی را توصیف کند که در متن موجود بوده‌اند.» (Comrie, 1985, p. 14) زمان مقوله دستوری اشاری^۶

1 tense

2 time

3 speech time

4 event time

5 temporal relations

6 chronological

7 deictic

است که با تصریف فعل نشان داده می‌شود و به زمانی اشاره دارد که در آن عملی با توجه به نقطهٔ ارجاعی دیگری اتفاق می‌افتد (همان).

رابطهٔ میان زمان دستوری و زمان فیزیکی، موضوع مهمی است. زمان فیزیکی پدیده‌ای واقعی است و توالی ساعات، ثانیه‌ها و دقیقه‌ها است و از این نظر پدیده‌ای غیر قابل درنگ است. کینگ (King, 1983, p.113) معتقد است که زمان دستوری ایده‌ای معنایی است که نشان می‌دهد چگونه چگونه زمان فیزیکی را از جنبهٔ روان‌شناختی به گفته‌اش نسبت داده‌است. زمان دستوری بر مبنای نقطه‌نظر زمانی که فرد گوینده به موقعیت‌ها منسوب می‌کند، تعریف می‌شود و این زمان دستوری بدون توجه به زمان دنیای بیرونی است. همین جنبهٔ معنایی است که سبب شده تا علی‌زاده (Alizadeh, 1970) از واژهٔ زمان «نجومی» برای تعریف زمان فیزیکی در مقابل زمان دستوری استفاده کند. وی بر این باور است که زمان نجومی ایده‌ای شخصی، خاص و غیر قابل تغییر است که نقطهٔ شروع و واحدهای اندازه‌گیری دارد، در حالی که زمان دستوری ماهیت گزاره‌ای دارد. بنابراین، زمان دستوری فقط ابزاری برای بیان زمان فیزیکی است و گاهی هم این کار را انجام نمی‌دهد. هاواس (Hawass 1995, p. 69) معتقد است که زمان فیزیکی قابل دسته‌بندی نیست و تلاش برای استفاده از ابزارهای زبانی در ارائهٔ این تقسیم‌بندی‌ها کارایی ندارد؛ به همین دلیل است که گاهی زمان‌های حال، گذشته و آینده با هم هم‌پوشانی دارند. این نشان می‌دهد که زمان فیزیکی وسیع‌تر از قواعد زبان‌شناختی مانند زمان دستوری است. به بیان دیگر، زمان فیزیکی پدیده‌ای غیر زبان‌شناختی است و از این نظر نقشی معنایی به شمار می‌آید. کودکان نیز تمایزهای زمان دستوری را نسبت به دیگر مفاهیم دیر و با تأخیر می‌آموزند. چرا که کودکان باید به سنی برسند تا توانایی درک بافت موقعیتی را در خود ایجاد کرده باشند. همچنین، از آن جایی که زمان دستوری ایده‌ای اشاری است، دیر آموخته می‌شود (Binnick, 2012, p. 222).

۲.۱. زمان دستوری در فارسی

زمان دستوری در فارسی گونه‌های مختلفی دارد. همان‌گونه که پیش‌تر هم اشاره شد، زمان دستوری مقوله‌ای اشاری است، بنابراین نقطهٔ ارجاعی در آن همیشه مطرح است. گرایش کلی بر این است که زمان حال را نقطهٔ ارجاعی بدانیم و دیگر زمان‌ها را بر مبنای آن تعیین کنیم. به زمان‌هایی که در آن‌ها زمان حال کانون زمانی است زمان مطلق^۱ گفته می‌شود که مشتمل بر زمان دستوری حال، زمان دستوری حال تاریخی (دراماتیک)، زمان دستوری گذشته و زمان دستوری

^۱ absolute tense

آینده هستند. همچنین، به زمانی که کانون زمانی آن زمانی غیر از حال است زمان نسبی^۱ گفته می‌شود. بر مبنای دسته‌بندی کامری (Comrie, 1992, p. 4560) زمان‌های نسبی مشتمل اند بر زمان حال نسبی که در آن زمان گفتار با زمان ارجاعی هم‌پوشانی دارد؛ زمان گذشته نسبی که در آن زمان گفتار قبل از زمان ارجاعی است؛ زمان آینده نسبی که در آن زمان گفتار بعد از زمان ارجاعی است. اگر بر این باور باشیم که زمان‌های دستوری از مصدر گرفته می‌شوند، شناخت چگونگی وندافزایی برای شناخت زمان‌ها الزامی است. بنابراین، در ادامه، نخست به ساخت صرفی هر نوع از انواع زمان‌های دستوری و سپس به کاربرد هر یک اشاره خواهد شد.

۲.۱.۱. زمان حال در فارسی

ستاک حال در فارسی از حذف پیشوند /be-/ از ابتدای صورت امری فعل ساخته می‌شود و با افزودن /mi-/ به ابتدای آن شکل کامل می‌گیرد. کاربردهای زمان حال از این قرارند:

(الف) بیان اعمال یا عبارات عادی. مانند، هر روز به دانشکده می‌روم.

(ب) بیان گزاره‌های علمی / جهانی و ثابت / بی‌زمان. برای نمونه، ماه به دور زمین می‌گردد.

(پ) بیان معانی آینده. مانند، فردا ساعت هشت صبح به سمت اصفهان حرکت می‌کنیم.

(ت) بیان هم‌زمانی امور و پدیده‌ها (وقتی عملی دقیقاً در زمان بیان اتفاق می‌افتد و به برخی از آنها کارگفت‌های کنشی / اجرایی^۲ گفته می‌شود). برای نمونه، تو اخراجی!

۲.۱.۲. زمان گذشته در فارسی

این زمان دستوری با افزودن شناسه به ریشه گذشته در افعال باقاعده (نظیر خوردم) و بی‌قاعده (نظیر کردم) ساخته می‌شود. پسوند گذشته‌ساز /-d/ دارای تکواژگونه‌های /-ad/، /-d/، /-d/ و /-id/ است. ولی کاربردهای زمان گذشته از این قرارند:

(الف) عملی که در گذشته یک بار اتفاق افتاده و کامل شده است. مانند: دیروز به این‌جا آمد و گفت به تئاتر برویم.

(ب) عملی تداوم یافته در زمانی پیوسته و متداوم در گذشته که اغلب با قید همراه است. برای نمونه، خلاصه از آن روز به بعد می‌رفتیم آن‌جا شنا.

(پ) در بندهای شرطی عملی در آینده را که مقدم بر عمل دیگری در آینده است با این زمان دستوری نشان می‌دهند. مانند: وقتی به تهران رسیدی یک‌راست برو پیش رضا.

¹ relative tense

² performatives

ت) توصیف عملی که همین حالا اتفاق افتاده‌است و یا فوری‌است. برای نمونه، من رفتم تو هم بیا.

ث) در نقش نمود کامل. مانند: شد من یک حرفی بزنم و تو اعتراض نکنی؟

۲. ۱. ۳. زمان آینده

الف) از صورت حال فعل کمکی «خواستن» همراه با مصدر غیر کامل^۱ فعل پایه ساخته می‌شود و نشان‌دهنده عملی در آینده است. مانند: من نامه را خواهم نوشت.

۲. ۱. ۴. زمان‌های نسبی

الف) زمان نسبی با صورت‌های فعلی غیر زمان‌دار^۲ (بی‌زمان). برای نمونه، بعد از رفتن او مشغول شد.

ویژگی این نوع زمان نسبی این است که اگر این جمله‌ها را با فعل زمان‌دار بازنویسی کنیم، مصدرها دارای زمان می‌شوند و زمان آن‌ها کاملاً مرتبط با زمان بند اصلی خواهد شد. برای نمونه، از دیدنتان خوشحالیم ← از اینکه شما را می‌بینیم خوشحالیم. مگر می‌شد از پا نشست ← نمی‌شد از پا نشست.

ب) زمان نسبی با وجه التزامی؛ از این رو که معنی را از فعل بند اصلی می‌گیرد، زمان نسبی خوانده می‌شود. مانند:

از تو می‌خواهم بروی.

از تو خواستم بروی.

پ) زمان نسبی گذشته برای توصیف عملی که هنوز در جریان است (شبی از کنار خرابه‌ای می‌گذشتم)، برای توصیف عملی که در گذشته انجام گرفته (هرسال تابستان به کنار دریا می‌رفتم)، در جمله‌های شرطی برای توصیف نتیجه (اگر انگلیسی بلد بودم که با او صحبت می‌کردم) و برای بیان میل و خواسته برآورده نشده (ای کاش به همین جا ختم می‌شد!)، برای بیان کارهایی که هم‌زمان با هم اتفاق می‌افتند (حرف که می‌زد، نفس نفس می‌زد):

ت) زمان نسبی حال کامل^۳ برای توصیف عمل یا حالتی در گذشته که اثرش هنوز باقی است (تا حالا او را ندیده‌ام)، در روایت کردن یا بیان پاره‌گفته‌ای درباره پیشامد یا شرایطی در گذشته

^۱ truncated/ imperfect

^۲ non-finite

^۳ perfective

(بامداد از دیروز صبح از منزل خارج شده و هنوز هم برنگشته)، در کلام نقل شده وقتی فعل در بند پیرو گذشته است (میگن علی زنش رو کشته و فرار کرده):
ث) زمان نسبی گذشته کامل^۱: برای بیان عملی که پیش از عمل دیگری در گذشته اتفاق افتاده است: چی گفته بودی که همه را عصبانی کرده بود؟

۲.۲. پیشینه پژوهش‌های تجربی درباره زمان دستوری

شهرت بالای بهره‌گیری از زمان واکنش در پژوهش‌های روان‌شناختی به ویژه در حوزه شناخت و پردازش‌های زبانی چیزی و رای علاقه نظری است. از قدیمی‌ترین این پژوهش‌ها می‌توان به وینر (Wainer, 1997) اشاره کرد. همچنین رانی (Raney, 1993) تأثیر بار شناختی را بر زمان واکنش می‌سنجد. در این پژوهش، زمان واکنش نسبت به محرک شنیداری مبنای سنجش بار شناختی است. منظور او از بار شناختی میزان انرژی ذهنی است برای انجام تکلیفی مورد نیاز است. این انرژی ذهنی می‌تواند از حافظه، ذخیره‌سازی و بازیابی^۲ دریافت شود. فرض پژوهش این است که هرچه منابع شناختی اختصاصی به انجام تکلیفی بیشتر باشد، زمان تشخیص و واکنش به محرک شنیداری بیشتر است.

در فارسی پژوهش‌هایی درباره پردازش‌های زبانی از جمله پردازش افعال با توجه به الگوی مورد نظر این پژوهش انجام شده‌است و از آن جمله می‌توان به رقیب‌دوست و مهرابی (Raghib-doost & Mehrabi, 2010) اشاره کرد. یکی از روش‌های بررسی پردازش برخط زبان بهره‌گیری از روش تصمیم‌گیری چندحسی است. نمونه کاربست چنین روشی را می‌توان در پژوهش‌های روان‌شناختی زبان از جمله مهرابی (Mehrabi, 2020)، رقیب‌دوست و مهرابی (Raghib-doost & Mehrabi, 2010) دید. با این روش می‌توان پردازش جمله را به روشنی نشان داد، چراکه تکالیف موجود در این روش به پردازش لحظه‌به‌لحظه جمله حساس‌اند. زمان‌بندی نمایش محرک‌ها این‌گونه است که آزمودنی بی‌درنگ پس از شنیدن جمله، مجموعه‌ای از حروف به‌هم‌پیوسته^۳ را در قالب واژه یا ناواژه بر روی صفحه نمایشگر می‌بیند و باید تا اندازه ممکن به سرعت نسبت به واژه بودن یا نبودن آن واکنش نشان دهد. محرک‌های دیداری ده ثانیه بر روی صفحه نمایش داده می‌شوند و سپس جمله بعدی به صورت شنیداری ارائه می‌شود. اگر آزمودنی در این زمان پاسخی ندهد زمانی برای این پرسش ثبت نخواهد شد. در این میان،

¹ pluperfective

² retrieval

³ string of connected letters

آزمونگر گهگاهی اجرای برنامه را متوقف می‌کند و به صورت تصادفی از آزمودنی درباره معنی جمله‌ای که اخیراً شنیده‌است می‌پرسد تا اطمینان به دست آید که آزمودنی به جمله پخش شده به واقع گوش می‌کند و فقط به دنبال انجام تکلیف دوم نیست.

تاکنون پژوهشی در زبان فارسی درباره چگونگی پردازش زمان دستوری انجام نگرفته‌است، اما در زبان انگلیسی چند پژوهش درباره پردازش زمان گذشته و آینده افعال انگلیسی به انجام رسیده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش دیکی (Dicky, 2001) اشاره کرد که بر پردازش زمان دستوری مطلق تأکید دارد. هدف وی پاسخ به این پرسش اصلی است که در چه زمانی و در چه سطحی از سطوح بازنمودی و پردازش‌های ذهنی تفسیر یک زمان با زمان‌های دیگر همخوانی پیدا می‌کند. او از منطق ریاضی و رایانه‌ای برای اثبات نظر خود بهره گرفته‌است. دلیل اینکه از بین زمان‌ها زمان گذشته، بیشتر مورد علاقه پژوهشگران این حوزه بوده این است که وجود افعال بی‌قاعده در زبان انگلیسی زمینه پژوهش جدیدی را گشوده‌است. کیرکیچی (Kirkici, 2010) معتقد است که صورت‌های فعلی زمان گذشته بی‌قاعده به صورت تجزیه نشده در واژگان ذهنی هستند.

۳. چهارچوب نظری

چهارچوب نظری پژوهش حاضر در زبان‌شناسی نظری بر مبنای کامری (Comrie, 1985) و در روان‌شناسی زبان بر مبنای شاپیرو و لوین (Shapiro & Levine, 1990) است. بنابراین، دسته‌بندی‌های زمان دستوری پژوهش، بر مبنای دسته‌بندی‌های کامری (Comrie, 1985)، و روش تجربی بر مبنای دیدگاه (Shapiro & Levine, 1990) است. این پژوهش‌ها اغلب بر مبنای پردازش برخط و ارائه تکالیف اولیه و ثانویه و با استفاده از الگوی گزینش واژگانی چندحسی انجام گرفته‌اند و شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز بر مبنای محاسبه زمان واکنش آزمودنی‌ها بوده‌است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

یکی از روش‌های مطالعه پردازش برخط زبان، بهره‌گیری از روش تصمیم‌گیری چندحسی^۱ است. با این روش می‌توان پردازش جمله را به روشنی نشان داد، چراکه تکالیف موجود در این روش به پردازش لحظه‌به‌لحظه جمله حساس‌اند. روش پژوهش در این‌جا نیز، تصمیم‌گیری واژگانی چندحسی است که در آن از دو حس شنیداری و دیداری به طور هم‌زمان و در قالب دو تکلیف

^۱ cross-modal decision

گوش دادن به قصد درک معنی جمله‌ها و تصمیم‌گیری واژگانی ارائه می‌شود. روش مورد اشاره چند ویژگی دارد که از این قرارند:

یکم- جمله‌هایی که در پی بررسی چگونگی پردازش آن‌ها هستیم به شیوه شنیداری به آزمودنی‌ها ارائه می‌شوند. به آن‌ها گفته می‌شود که تکلیف اصلی آن‌ها گوش دادن به جمله‌هایی است که می‌شنوند.

دوم- به آزمودنی‌ها گفته می‌شود که باید تکلیف دیگری را نیز انجام دهند و آن، اینکه در همان هنگام که به جمله گوش می‌دهند، درباره‌ی واژه بودن یا نبودن زنجیره‌ای از حروف که روی صفحه نمایان می‌شود، تصمیم بگیرند. منطق بهره‌گیری از تکلیف دوم که در این جا همان تصمیم‌گیری واژگانی است این است که در این روش، زمان انجام تکلیف دوم زمان پردازش جمله شنیده شده را بر ملا خواهد کرد. منطق بهره‌گیری از ناواژه‌ها نیز این است که در ترکیب با واژه‌ها چالشی برای ذهن آزمودنی فراهم شود.

سوم- در پردازش جمله وقفه ایجاد نمی‌شود، حتی زمانی که به محرک دیداری (واژه/ناواژه) می‌رسیم.

چهارم- زمان واکنش به محرک‌های دیداری زمان پردازش جمله شنیده شده را بر ملا می‌کند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در آزمون مورد نظر بر مبنای زمان پاسخ‌دهی آزمودنی‌ها به محرک‌های دیداری است. این کار با استفاده از نرم‌افزار اندازه‌گیری زمان پاسخ‌دهی بر مبنای هزارم ثانیه سنجیده و ثبت می‌شود. این آزمون با استفاده از برنامه‌ی نرم‌افزاری اندازه‌گیری زمان واکنش^۱ اجرا می‌شود که زمان واکنش آزمودنی‌ها و پاسخ‌های درست و اشتباه آن‌ها را بر حسب هزارم ثانیه اندازه‌گیری می‌کند. یافته‌های به دست آمده با روش‌های آماری مناسب مانند آزمون تحلیل واریانس یک طرفه^۲ و دو طرفه^۳، بونفیری^۴، کرویت و ماچلی^۵ مورد سنجش قرار می‌گیرند. یافته‌ها با استفاده از برنامه‌های وورد و اکسل در قالب جدول‌ها نمایش داده خواهند شد.

برنامه‌ی اندازه‌گیری زمان واکنش بیشتر توسط روان‌شناسان شناختی و روان‌شناسان زبان برای تحلیل و ارزیابی جنبه‌های مختلف توانایی‌های شناختی و زبانی به کار گرفته می‌شود. در سراسر پژوهش، نوع زمان دستوری به کاررفته در جمله به عنوان متغیری مستقل و زمان واکنش به محرک‌ها به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌است. اما از آن جا که نیمی از آزمودنی‌ها زن و

¹ DMDX

² one-way ANOVA

³ two-way ANOVA

⁴ Bonferroni test

⁵ Mauchly's Sphericity Test

نیمی مرد هستند، عامل جنسیت نیز به مثابه متغیری مستقل در نظر گرفته می‌شود. همچنین، ساده و یا مرکب بودن جمله نیز متغیری کنترل است.

در این آزمون‌ها ابتدا آزمودنی جمله‌ای را می‌شنود و سپس بر روی صفحه نمایشگر محرکی دیداری را می‌بیند. او باید تصمیم بگیرد که آیا آنچه بر روی صفحه نمایان شده است واژه‌ای در فارسی به شمار می‌آید یا نه. زمان واکنش او به محرک‌های دیداری به هزارم ثانیه ثبت می‌شود. همه جمله‌هایی که آزمودنی در این بخش می‌شنود، ۸۰ جمله است که هر ۱۰ جمله به یک مقوله مرتبط است. برای نمونه، جمله‌های ۱ تا ۱۰ مربوط به یک مقوله زبانی هستند؛ یعنی جمله‌های مشتمل بر فعل با زمان دستوری گذشته ساده. جمله‌های ۱۱ تا ۲۰ یک مقوله زبانی مشترک دارند و همچنین مابقی جمله‌های پایانی. طبقه‌های هشت‌گانه از این قرارند؛

جمله‌های مشتمل بر زمان‌های طبقه ۱. گذشته ساده مانند «دیروز به اینجا آمد» ۲. گذشته استمراری، از جمله «از آن روز به بعد می‌رفتم آن‌جا شنا» ۳. گذشته بدون قید زمان گذشته مانند «بچه‌ها! اتوبوس اومد» ۴. حال ساده، از جمله «هر روز به دانشکده می‌روم» ۵. حقایق علمی، مانند «زمین به دور خورشید می‌چرخد» ۶. حال در معنی آینده، از جمله «فردا به سمت اصفهان حرکت می‌کنیم» ۷. کارگفت‌های کنشی / اجرایی مانند «پرونده را مختومه اعلام می‌کنم» ۸. آینده با مصدر «خواستن» مانند «غروب به پارک خواهیم رفت». منطق و دلیل به کارگیری این طبقه‌ها این است در همه این دسته‌ها انواعی از زمان به کار رفته است و به این وسیله می‌توان چگونگی پردازش و بار شناختی‌ای را که گونه‌های مختلف زمان بر ذهن اعمال می‌کند، آزمود. هدف آزمون مقایسه زمان واکنش آزمودنی‌ها به محرک‌هایی است که پس از هر یک از این دسته‌ها می‌آید.

آزمودنی‌ها شامل ۲۵ نفر از دانشجویان ۱۸ تا ۳۰ ساله مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های مختلف بوده است. پانزده نفر از این آزمودنی‌ها دختر و بقیه پسر بوده‌اند. گاهی به دلیل خطای بیش از اندازه برخی آزمودنی‌ها در جدول‌های تحلیلی حذف و جایگزین شده‌اند. آزمودنی‌ها از جنبه معدل تحصیلی به هم تطبیق داده شده‌اند. مواد زبانی در این دو آزمون شامل ۸۰ جمله، ۴۰ واژه محرک فارسی و ۴۰ ناواژه محرک در آزمون (۱) و ۸۰ جمله، ۴۰ واژه محرک فارسی و ۴۰ ناواژه محرک در آزمون (۲) است. واژه‌ها از پایگاه داده‌های زبان فارسی که دستاورد پژوهشگران پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی است، پس از تطبیق میزان فراوانی آن‌ها با هم استخراج و انتخاب شده‌اند؛ چراکه زمان واکنش به واژه‌های دارای فراوانی بالا سریع‌تر است. ناواژه‌ها نیز با جایگزینی حرف اول واژه‌های پنج تا هفت حرفی همان واژه‌های فارسی ساخته شده‌اند. هر دو

آزمون بر روی یک دستگاه لپ تاپ نصب شدند تا مانع از دخالت سرعت پردازنده‌های متفاوت در یافته‌های آزمون شویم.

۵. تحلیل داده‌ها

۵. ۱. آزمون (۱)

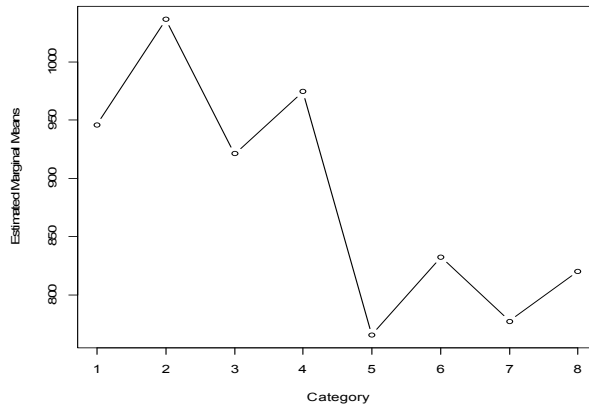
پرسش اصلی در آزمون (۱) این است که آیا تفاوت معنی‌داری در پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به تکلیف تصمیم‌گیری واژگانی پس از انواع هشت گانه طبقات زمان دستوری در جمله‌های ساده که در بالا توصیف آن رفت وجود دارد یا خیر؟

در آزمون (۱)، زمان پردازش / پاسخ‌گویی ۲۵ آزمودنی به ۸ مقوله ثبت شده‌است. هر مقوله نیز شامل ده پرسش است؛ بنابراین در این آزمون هر آزمودنی به ۸۰ پرسش پاسخ داده‌است. برای آزمودن تفاوت بین میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها در ۸ مقوله، ابتدا به ازای هر فرد میانگین پاسخ او به پرسش‌های هر مقوله مورد سنجش قرار گرفت؛ بنابراین به مجموعه‌ای از پاسخ‌ها دست خواهیم یافت که شامل پاسخ هر فرد به ۸ مقوله است و در نتیجه پاسخ‌ها به یک‌دیگر وابسته هستند.

جدول (۱)، میانگین و انحراف استاندارد زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از هشت مقوله در آزمون ۱ را نشان می‌دهد. شکل (۱)، میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون (۱) را نشان می‌دهد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی (تعداد نمونه ۲۵ نفر)

مقوله‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
مقوله اول (گذشته ساده)	۹۴۶/۰۲	۲۶۶/۱۴
مقوله دوم (گذشته استمراری)	۱۰۳۶/۷۴	۲۹۲/۵
مقوله سوم (گذشته فاقد قید زمان گذشته)	۹۲۱/۱۱	۲۶۷/۴۴
مقوله چهارم (حال ساده)	۹۷۴/۴۴	۳۷۴/۶۹
مقوله پنجم (حال ساده حاوی حقایق علمی)	۷۶۵/۵۰	۲۱۳/۷۸
مقوله ششم (حال در معنای آینده)	۸۳۲/۵۱	۲۹۶/۴۹
مقوله هفتم (کارگفته‌های کنشی / اجرایی)	۷۷۷/۲۳	۲۲۷/۱۹
مقوله هشتم (آینده با شکل صرف شده «خواستن»)	۸۲۰/۳۱	۲۶۳/۹۹



شکل ۱: میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۱

بر مبنای یافته‌های جدول (۱) و شکل (۱)، آزمودنی‌ها به طور متوسط بیشترین و کمترین زمان پردازش / پاسخ‌گویی را به ترتیب به مقوله‌های ۲ و ۵ اختصاص داده‌اند. با توجه به وابستگی پاسخ‌های هر آزمودنی و اینکه بر اساس آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۱، داده‌ها در هر یک از مقوله‌ها دارای توزیع نرمال هستند، برای پاسخ به پرسش پژوهش و برای تعیین اینکه آیا بین میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر یک از هشت مقوله تفاوت معنی‌دار وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای پاسخ‌های وابسته یا اندازه‌های تکراری استفاده می‌کنیم. برای تعیین آزمون مناسب از بین چندین آزمون موجود، فرض یک‌نواختی کوواریانس با استفاده از آزمون کرویت ماچلی سنجیده شد، یافته‌های آزمون در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: آزمون ماچلی برای بررسی یک‌نواختی کوواریانس

متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی	مقدار معنی‌داری
مقوله‌ها	۰/۰۱۳	۲۷	۰

بر اساس یافته‌های جدول (۲)، با توجه به مقدار معناداری، $\text{sig}=0$ ، آزمون معنادار است، بنابراین کرویت^۲ مفروض نیست. از طرفی به سبب آنکه مقدار اِپسِلین^۱ از $0/75$ کمتر است برای

^۱ Kolmogorov-Smirnov test

^۲ آزمون کرویت معادل «فرض همگنی واریانس‌ها» است. نقض شرط کرویت بودن زمانی اتفاق می‌افتد که حداقل یکی از زوج‌ها دارای واریانس متفاوت با بقیه باشد.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء^(س)، سال سیزدهم، شماره ۴۱، زمستان ۱۴۰۰ / ۶۷

بررسی تفاوت میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۱ از آزمون گرین هاوس-گیسر^۲ استفاده می‌شود، که یافته‌های آن در جدول (۳) ارائه شده‌است.

جدول ۳: خلاصه تحلیل واریانس یک‌طرفه برای اندازه‌های تکراری

منبع تغییرات	مجموع توان‌های دوم	درجه آزادی	میانگین توان‌های دوم	آماره آزمون	مقدار معنی‌داری
جمله‌ها	۱۷۲۲۰۹۲/۵۸	۳/۳۴	۵۱۶۲۰۴/۸۹	۱۰/۰۷	۰
خطا	۴۱۰۴۳۰۴/۵۷	۸۰/۰۷	۵۱۲۶۱/۸۱		

جدول (۳)، خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه برای اندازه‌های تکراری را نشان می‌دهد. با توجه به مقدار معناداری، $\text{sig} = 0$ ، در آزمون گرین هاوس-گیسر، فرض برابری میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۱ در سطح معناداری ۰/۰۵ پذیرفته نمی‌شود. بنابراین باید مقایسه‌های دوجه‌دوی میانگین مقوله‌ها در نظر گرفته شود. جدول (۴)، یافته‌های این مقایسه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۴: خلاصه مقایسات دوجه‌دوی مقوله‌ها با استفاده از آزمون بونفرونی

مقوله (I)	مقوله (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای استاندارد	مقدار معنی‌داری	
				کران پایین	کران بالا
۱	۲	-۹۰/۷۲۱	۵۱/۶۹۲	۱	۲۷۲/۲۹۵-
	۳	۲۴۵/۹۱	۴۰/۰۹۹	۱	۱۱۵/۹۳۶-
	۴	۲۸۰/۴۲	۴۷/۹۳۷	۱	۱۹۶/۸۰۶-
	۵	*۱۸۰/۵۲۸	۳۷/۸۱۴	۰/۰۰۲	۴۷/۷۰۲
	۶	۱۱۳/۵۱	۴۳/۱۰۷	۰/۴۰۸	۳۷/۹۱۰-
	۷	*۱۶۸/۷۹	۴۰/۶۵۵	۰/۰۱	۲۵/۹۸۵
	۸	*۱۲۵/۷۱	۳۸/۸۳۲	۰/۰۹۸	۱۰/۶۹۱-
۲	۳	۱۱۵/۶۳۶	۴۶/۶۴۳	۰/۵۷۶	۴۸/۲۰۲-
	۴	۶۲/۳۰۱	۵۹/۷۶۳	۱	۱۴۷/۶۲۳-

^۱ اسپیلن «آماره آزمون» است و اندازه فاصله از کروی بودن را ارائه می‌کند.

^۲ Greenhouse-Geisser correction

مقوله (I)	مقوله (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای استاندارد	مقدار معنی‌داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای اختلاف میانگین‌ها	
					کران بالا	کران پایین
۵	۵	۲۷۱/۲۴۹	۵۶/۷۲۵	۰/۰۰۲	۷۱/۹۹۶	۴۷۰/۵۰۲
	۶	۲۰۴/۲۳۱	۶۵/۱۴۱	۰/۱۲۶	۲۴/۵۸۳-	۴۳۳/۰۴۶
	۷	۲۵۹/۵۱۱	۵۸/۶۳۶	۰/۰۰۵	۵۳/۵۴۵	۴۶۵/۴۷۷
	۸	۲۱۶/۴۳۲	۶۴/۰۸۱	۰/۰۰۷	۸/۶۶۱-	۴۴۱/۵۲۵
۳	۴	۵۳/۳۳۵-	۳۴/۴۶۱	۱	۱۷۴/۳۸۴-	۶۷/۷۱۴
	۵	۱۵۵/۶۱۳	۳۷/۷۴۳	۰/۰۱۱	۲۳/۰۳۵	۲۸۸/۱۹۰
	۶	۸۸/۵۹۵	۴۱/۵۲۶	۱	۵۷/۲۶۹-	۲۳۴/۴۵۹
	۷	۱۴۳/۸۷۵	۴۶/۰۴۱	۰/۱۲۹	۱۷/۸۵۱-	۳۰۵/۶۰۰
۴	۸	۱۰۰/۷۹۶	۴۱/۷۷۸	۰/۶۶۸	۴۵/۹۵۶-	۲۴۷/۵۴۸
	۵	۲۰۸/۹۴۸	۴۵/۱۳۲	۰/۰۰۳	۵۰/۴۱۵	۳۶۷/۴۸۱
	۶	۱۴۱/۹۳۰	۴۳/۹۷۵	۰/۱۰۱	۱۲/۵۳۸-	۲۹۶/۳۹۹
	۷	۱۹۷/۲۱۰	۵۶/۰۱۰	۰/۰۴۹	۰/۴۶۶	۳۹۳/۹۵۳
۵	۸	۱۵۴/۱۳۱	۴۴/۹۳۴	۰/۰۶۱	۳/۷۰۵-	۳۱۱/۹۶۷
	۶	۶۷/۰۱۸-	۲۷/۹۳۸	۰/۶۸۸	۱۶۵/۱۵۳-	۳۱/۱۱۸
	۷	۱۱/۷۳۸-	۲۱/۹۲۱	۱	۸۸/۷۳۷-	۶۵/۲۶۱
۶	۸	۵۴/۸۱۷-	۲۰/۹۲۸	۰/۴۲۱	۱۲۸/۳۳۰-	۱۸/۶۹۶
	۷	۵۵/۲۸۰	۳۰/۰۹۹	۱	۵۰/۴۴۶-	۱۶۱/۰۰۵
	۸	۱۲/۲۰۱	۱۷/۱۷۷	۱	۴۸/۱۳۶-	۷۲/۵۳۷
۷	۸	۴۳/۰۷۹-	۲۶/۷۵۵	۱	۱۳۷/۰۶-	۵۰/۹۰۲

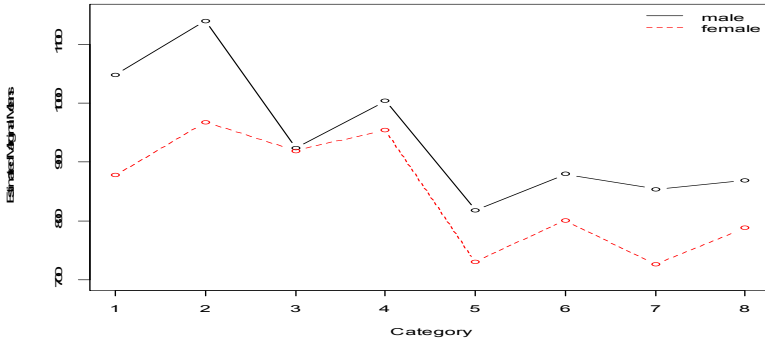
بر پایه یافته‌های به دست آمده از جدول (۴) مشخص می‌شود که مقوله ۵ با هر کدام از مقوله‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ در سطح اطمینان ۹۹ درصد و مقوله ۷ با هر کدام از مقوله‌های ۱ و ۲ در سطح اطمینان ۹۹ درصد و مقوله ۴ با مقوله ۷ در سطح اطمینان ۹۵ درصد تفاوت معنی‌دار دارند. همچنین مقوله ۸ با هر کدام از مقوله‌های ۱، ۲ و ۴ در سطح اطمینان ۹۰ درصد تفاوت معنی‌دار دارد. بقیه ترکیب‌های مقوله‌ها با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند.

برای ارزیابی تأثیر متغیر جنسیت بر زمان پردازش/ پاسخ‌گویی آزمونی‌ها، عامل جنسیت را نیز در مدل‌بندی داده‌ها وارد می‌کنیم. بنابراین مدلی را در نظر می‌گیریم که در آن افزون بر عامل

مقوله‌ها به عنوان عامل دورنی، عامل جنسیت نیز به عنوان یک عامل بیرونی وجود داشته باشد. جدول (۵)، میانگین و انحراف استاندارد زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۱ را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. همچنین شکل (۲)، میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۱ را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد.

جدول ۵: آماره‌های توصیفی

جنسیت	مقوله‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
زن	مقوله اول (گذشته ساده)	۸۷۷/۸۳۳	۶۶/۴۹۸	۱۵
	مقوله دوم (گذشته استمراری)	۹۶۸/۰۵	۷۳/۷۴۸	۱۵
	مقوله سوم (گذشته فاقد قید زمان گذشته)	۹۱۹/۱۲۳	۷۰/۵۳۴	۱۵
	مقوله چهارم (حال ساده)	۹۵۴/۸۴۰	۹۸/۶۱۵	۱۵
	مقوله پنجم (حال ساده حاوی حقایق علمی)	۷۳۰/۵۵۲	۵۵/۱۹۵	۱۵
	مقوله ششم (حال در معنای آینده)	۸۰۱/۰۷۷	۷۷/۵۱۰	۱۵
	مقوله هفتم (کارگفت‌های کنشی / اجرایی)	۷۲۵/۹۶۷	۵۷/۴۸۹	۱۵
	مقوله هشتم (آینده با شکل صرف‌شده «خواستن»)	۷۸۸/۰۸۳	۶۸/۸۱۴	۱۵
مرد	مقوله اول (گذشته ساده)	۱۰۴۸	۸۱/۴۴۳	۱۰
	مقوله دوم (گذشته استمراری)	۱۱۴۰	۹۰/۳۲۳	۱۰
	مقوله سوم (گذشته فاقد قید زمان گذشته)	۹۲۴/۰۸۹	۸۶/۳۸۶	۱۰
	مقوله چهارم (حال ساده)	۱۰۰۴	۱۲۰/۷۷۸	۱۰
	مقوله پنجم (حال ساده حاوی حقایق علمی)	۸۱۷/۹۱۴	۶۷/۶۰۰	۱۰
	مقوله ششم (حال در معنای آینده)	۸۷۹/۶۷۱	۹۴/۹۳۰	۱۰
	مقوله هفتم (کارگفت‌های کنشی / اجرایی)	۸۵۴/۱۳۷	۷۰/۴۱۰	۱۰
	مقوله هشتم (آینده با شکل صرف‌شده «خواستن»)	۸۶۸/۶۶۱	۸۴/۲۷۹	۱۰



شکل ۲: عملکرد آزمودنی‌ها با توجه به عامل جنسیت

شکل (۲)، نشان می‌دهد که روند تغییرات میانگین زمان پردازش / پاسخ گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در دو جنس، تقریباً یکسان است. همچنین این شکل نشان می‌دهد که میانگین زمان پردازش / پاسخ گویی مردها در تمام مقوله‌ها از میانگین زمان پردازش / پاسخ گویی زن‌ها بیشتر است. با توجه به وابستگی پاسخ‌های هر آزمودنی و اینکه بر اساس آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، داده‌ها در هر یک از مقوله‌ها و به تفکیک جنسیت دارای توزیع نرمال هستند، برای پاسخ به پرسش پژوهش برای تعیین اینکه آیا عامل جنسیت بر میانگین زمان پردازش / پاسخ گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله تأثیر معنی‌دار دارد یا خیر، از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای پاسخ‌های وابسته یا اندازه‌های تکراری بهره می‌گیریم. با رد فرض گرویت با استفاده از آزمون کرویت ماچلی و کم‌تر بودن مقدار اسپیلن مربوط از ۰/۷۵، برای آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای پاسخ‌های وابسته یا اندازه‌های تکراری از آماره آزمون گرین هاوس-گیسر بهره گرفته می‌شود. جدول (۶)، خلاصه یافته‌های تحلیل واریانس دوطرفه برای اندازه‌های تکراری را نشان می‌دهد.

جدول ۶: خلاصه تحلیل واریانس دوطرفه برای اندازه‌های تکراری

منبع تغییرات	مجموع توان‌های دوم	درجه آزادی	میانگین توان‌های دوم	آماره آزمون	مقدار معنی‌داری
مقوله‌ها	۱۶۹۷۳۵۸/۶۵۶	۳/۲۵۴	۵۲۱۵۶۷/۵۵۶	۹/۸۴۹	۰
اثر متقابل مقوله و جنسیت	۱۴۰۵۶۵/۴۷۷	۳/۲۵۴	۴۳۱۹۳/۲۲۴	۰/۸۱۶	۰/۴۹۸
خطا	۳۹۶۳۷۳۹/۰۸۹	۷۴/۸۵	۵۲۹۵۵/۸۷۸		

با توجه به مقدار معناداری مربوط به اثر متقابل عامل‌های مقوله و جنسیت، $\text{Sig} = 0/498$ ، در آزمون گرین هاوس - گیسر، این اثر معنادار نیست؛ بنابراین بین میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی مردها و زن‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۱ تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

۵. ۲. آزمون (۲)

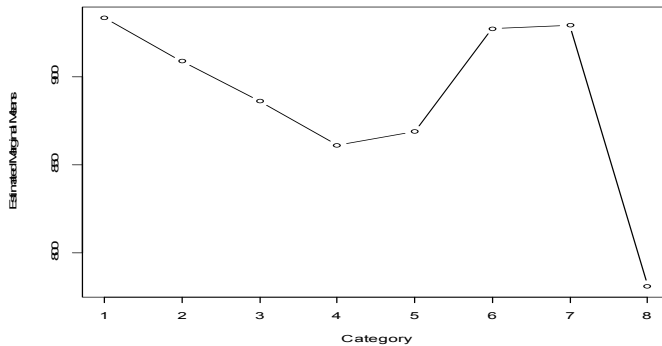
پرسش اصلی در آزمون (۲) این است که آیا تفاوت معنی‌داری در پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به تکلیف تصمیم‌گیری واژگانی پس از انواع هشت‌گانه طبقات زمان دستوری در جمله‌های مرکب که در بالا توصیف آن رفت وجود دارد یا خیر؟

در آزمون شماره ۲، زمان پردازش / پاسخ‌گویی ۲۵ آزمودنی به ۸ مقوله ثبت شده است. هر مقوله نیز شامل ۱۰ پرسش است؛ بنابراین در این آزمون، هر آزمودنی به ۸۰ پرسش پاسخ داده است. برای آزمودن تفاوت بین میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها در ۸ مقوله، ابتدا به ازای هر فرد میانگین پاسخ او به پرسش‌های هر مقوله اندازه‌گیری شد؛ بنابراین به مجموعه‌ای از پاسخ‌ها دست خواهیم یافت که شامل پاسخ هر فرد به ۸ مقوله است و در نتیجه پاسخ‌ها به یک‌دیگر وابسته هستند.

جدول (۷)، میانگین و انحراف استاندارد زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون (۲) را نشان می‌دهد. همچنین شکل (۳)، میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون (۲) را نشان می‌دهد.

جدول ۷: آماره‌های توصیفی

مقوله‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
مقوله اول (گذشته ساده)	۹۳۳/۲۵۹	۴۱۹/۸۴۰	۲۵
مقوله دوم (گذشته استمراری)	۹۰۸/۶۹۰	۴۹۸/۱۳۷	۲۵
مقوله سوم (گذشته فاقد قید زمان گذشته)	۸۸۵/۹۵۴	۳۳۹/۴۸۳	۲۵
مقوله چهارم (حال ساده)	۸۶۰/۹۶۴	۴۰۵/۲۷۸	۲۵
مقوله پنجم (حال ساده حاوی حقایق علمی)	۸۶۸/۹۸۷	۳۴۶/۲۷۸	۲۵
مقوله ششم (حال در معنای آینده)	۹۲۷/۱۸۳	۴۵۳	۲۵
مقوله هفتم (کارگفته‌های کنشی / اجرایی)	۹۲۹/۰۶	۴۴۳/۶۰۵	۲۵
مقوله هشتم (آینده با شکل صرف شده "خواستن")	۷۸۱/۲۵۷	۲۹۳/۷۱۶	۲۵



شکل ۳: میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون ۲

بر اساس یافته‌های جدول (۷) و شکل (۳)، آزمودنی‌ها به طور متوسط بیشترین و کمترین زمان را به پردازش / پاسخ‌گویی را به ترتیب به مقوله‌های ۱ و ۸ اختصاص داده‌اند. با توجه به وابستگی پاسخ‌های هر آزمودنی و اینکه بر اساس آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، داده‌ها در هر یک از مقوله‌ها دارای توزیع نرمال هستند، برای پاسخ به پرسش پژوهش برای تعیین اینکه آیا بین میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله تفاوت معنی‌دار وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای پاسخ‌های وابسته یا اندازه‌های تکراری بهره می‌بریم.

برای تعیین آزمون مناسب از بین چندین آزمون موجود، فرض یک‌نواختی کوواریانس با استفاده از آزمون کرویت ماچلی سنجیده شد، یافته‌های آزمون در جدول (۸) نشان داده شده‌است.

جدول ۸: آزمون ماچلی برای بررسی یک‌نواختی کوواریانس

متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی	مقدار معنی‌داری
مقوله‌ها	۰/۰۰۸	۲۷	۰

بر اساس یافته‌های جدول (۸)، با توجه به مقدار معناداری، $\text{sig}=0$ ، آزمون معنادار است، بنابراین کرویت مفروض نیست. از طرفی چون مقدار اپسیلن از $0/75$ کمتر است برای بررسی تفاوت میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله در آزمون (۲) از آماره آزمون گرین هاوس - گیسر استفاده می‌شود، که یافته‌های آن در جدول (۸) ارائه شده‌است.

جدول ۹: خلاصه تحلیل واریانس یک طرفه برای اندازه‌های تکراری

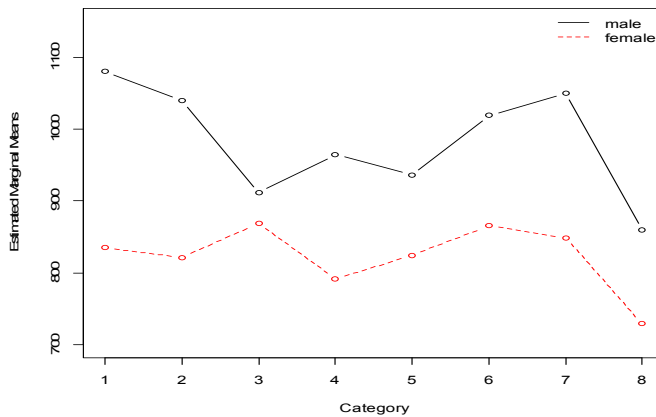
منبع تغییرات	مجموع توانهای دوم	درجه آزادی	میانگین توان‌های دوم	آماره آزمون	مقدار معنی‌داری
جملات	۴۵۴۴۷۷/۲۲۹	۳/۰۶۲	۱۴۸۴۱۶/۸۷۵	۱/۸۸۱	۰/۱۳۹
خطا	۵۷۹۷۴۱۱/۱۶۱	۷۳/۴۹۲	۷۸۸۸۴/۹۲۴		

جدول (۹)، خلاصه یافته‌های تحلیل واریانس یک طرفه برای اندازه‌های تکراری را نشان می‌دهد. با توجه به مقدار معناداری، $sig=0/139$ ، در آزمون گرین هاوس-گیسر، فرض برابری میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از هشت مقوله در آزمون ۱ در سطح معناداری ۰/۰۵ رد نمی‌شود. بنابراین در این آزمون مقوله‌ها با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند. به منظور ارزیابی تأثیر متغیر جنسیت بر زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها، عامل جنسیت را نیز در مدل‌بندی داده‌ها وارد می‌کنیم. بنابراین مدلی را در نظر می‌گیریم که در آن افزون بر عامل مقوله‌ها به عنوان عامل دورنی، عامل جنسیت نیز به عنوان یک عامل بیرونی وجود داشته باشد. جدول (۱۰)، میانگین و انحراف استاندارد زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از هشت مقوله در آزمون دوم را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. همچنین شکل (۳)، میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از هشت مقوله در آزمون دوم را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد.

جدول ۱۰: آماره‌های توصیفی

جنسیت	مقوله‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
زن	مقوله اول (گذشته ساده)	۸۳۴/۸۹۸	۱۰۵/۸۷۹	۱۵
	مقوله دوم (گذشته استمراری)	۸۲۱/۳۴۳	۱۲۸/۱۹۰	۱۵
	مقوله سوم (گذشته فاقد قید زمان گذشته)	۸۶۸/۷۵۴	۸۹/۳۶۰	۱۵
	مقوله چهارم (حال ساده)	۷۹۱/۷۷۲	۱۰۴/۴۲۹	۱۵
	مقوله پنجم (حال ساده دربرگیرنده حقایق علمی)	۸۲۴/۱۳۶	۹۰/۱۲۷	۱۵
	مقوله ششم (حال در معنای آینده)	۸۶۵/۹۲۱	۱۱۷/۷۶۰	۱۵
	مقوله هفتم (کارگفته‌های کنشی / اجرایی)	۸۴۸/۲۷۸	۱۱۳/۹۳۰	۱۵

جنسیت	مقوله‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
مرد	مقوله هشتم (آینده با شکل صرف شده «خواستن»)	۷۲۸/۹۷۳	۷۵/۵۲۶	۱۵
	مقوله اول (گذشته ساده)	۱۰۸۱	۱۲۹/۶۷۴	۱۰
	مقوله دوم (گذشته استمراری)	۱۰۴۰	۱۵۷	۱۰
	مقوله سوم (گذشته فاقد قید زمان گذشته)	۹۱۱/۷۵۶	۱۰۹/۴۴۳	۱۰
	مقوله چهارم (حال ساده)	۹۶۴/۷۵۳	۱۲۷/۸۹۹	۱۰
	مقوله پنجم (حال ساده حاوی حقایق علمی)	۹۳۶/۲۶۳	۱۱۰/۳۸۲	۱۰
	مقوله ششم (حال در معنای آینده)	۱۰۱۹	۱۴۴/۲۲۶	۱۰
	مقوله هفتم (کارگفته‌های کنشی / اجرایی)	۱۰۵۰	۱۳۹/۵۳۶	۱۰
	مقوله هشتم (آینده با شکل صرف شده «خواستن»)	۸۵۹/۶۸۲	۹۲/۵	۱۰



شکل ۳: عملکرد آزمودنی‌ها با توجه به عامل جنسیت

شکل (۳)، نشان می‌دهد که روند تغییرات میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از هشت مقوله در دو جنس، متفاوت است. همچنین این شکل نشان می‌دهد که میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی مردان در تمام مقوله‌ها از میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی زنان بیشتر است.

با توجه به وابستگی پاسخ‌های هر آزمودنی و اینکه بر اساس آزمون کلموگروف-اسمیرنوف،

داده‌ها در هر یک از مقوله‌ها و به تفکیک جنسیت دارای توزیع نرمال هستند. برای پاسخ به پرسش پژوهش برای تعیین اینکه آیا عامل جنسیت بر میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر کدام از ۸ مقوله تأثیر معنی‌دار دارد یا خیر، از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای پاسخ‌های وابسته یا اندازه‌های تکراری بهره می‌گیریم.

با رد فرض گریت با استفاده از آزمون کرویت ماچلی و کم‌تر بودن مقدار افسیلین مربوط از ۰/۷۵، برای آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای پاسخ‌های وابسته یا اندازه‌های تکراری از آماره آزمون گرین هاوس - گیسر استفاده می‌شود.

جدول (۱۱)، خلاصه یافته‌های تحلیل واریانس دوطرفه برای اندازه‌های تکراری را نشان

می‌دهد.

جدول ۱۱: خلاصه تحلیل واریانس دوطرفه برای اندازه‌های تکراری

مقدار معنی‌داری	آماره آزمون	میانگین توان‌های دوم	درجه آزادی	مجموع توان‌های دوم	منبع تغییرات
۰/۱۲	۲/۰۲	۱۶۵۹۱۸/۴۰۱	۲/۹۷۵	۴۹۳۶۷۳/۸۷۲	مقوله‌ها
۰/۵۳۸	۰/۷۲۷	۵۹۶۸۸/۶۹۸	۲/۹۷۵	۱۷۷۵۹۷/۸۴۷	اثر متقابل مقوله و جنسیت
		۸۲۱۱۹/۹۱۰	۶۸/۴۳۴	۵۶۱۹۸۱۳/۳۱۳	خطا

با توجه به مقدار معناداری مربوط به اثر متقابل عامل‌های مقوله و جنسیت، $sig=0/538$ ، در آزمون گرین هاوس - گیسر، این اثر معنادار نیست؛ بنابراین بین میانگین زمان پردازش / پاسخ‌گویی مردان و زنان به هر کدام از هشت مقوله در آزمون دوم تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

۶. نتیجه‌گیری

نوآوری پژوهش حاضر در این است که پردازش زمان‌ها را در مقایسه با یک‌دیگر ارزیابی می‌کند. این وجه از پژوهش در زبان‌های دیگر مشاهده نمی‌شود. برای نمونه، بیشتر پژوهش‌هایی که در زبان انگلیسی درباره زمان دستوری از رویکرد روان‌شناسی زبان به انجام رسیده‌است درباره چگونگی پردازش زمان گذشته بوده‌است. دلیل اصلی این انتخاب وجود افعال بی‌قاعده در زبان انگلیسی است. در حقیقت پرسش اصلی در پژوهش‌های انجام‌شده درباره چگونگی پردازش زمان گذشته در زبان انگلیسی این است که آیا دو نظام ذهنی مجزا برای پردازش افعال گذشته باقاعده و

بی‌قاعده اعمال می‌شود یا خیر. آنچه در این پژوهش‌ها اهمیت دارد سهمی است که یافته‌های این پژوهش‌ها در پرباری بحث‌های نظری بر عهده می‌گیرد. به بیان دیگر، از رهگذر بررسی روان‌شناختی چگونگی پردازش افعال در زمان گذشته در این زبان، پژوهشگر در پی آن است که به این پرسش نظری پاسخ دهد که آیا الگوی دو گانه در پردازش افعال بی‌قاعده انگلیسی دخیل است یا الگوی تداعی (Kirkiçi, 2010). دیککی (Dicky, 2001) نیز پرسش چند و چون پردازش زمان دستوری را از رویکردی پردازشی مطرح می‌کند. وی بر این باور است که زمان‌های گذشته و آینده نسبت به زمان حال از نشان‌داری صرفی- نحوی برخوردارند و از میان این دو نیز زمان گذشته نسبت به آینده نشان‌دارتر است. چراکه این زبان دارای دو دسته افعال باقاعده و بی‌قاعده است که بر نشان‌داری می‌افزاید و بی‌نشانی زمان آینده که منجر به پردازش سریع آن در زبان فارسی می‌شود، در پژوهش حاضر هم قابل مشاهده بوده‌است.

به طور کلی، یافته‌های آزمون (۱) نشان می‌دهد که زمان پردازش جمله‌های ساده حاوی زمان حال ساده که دربردارنده حقایق علمی بوده‌اند کمتر از زمان پردازش جمله‌های مشتمل بر افعال با زمان گذشته ساده، گذشته استمراری، گذشته فاقد قید زمان گذشته و همچنین زمان حال ساده بود. نتایج آزمون (۱) نشان می‌دهد که زمان پردازش جمله‌های ساده دربردارنده زمان حال ساده که دربردارنده حقایق علمی بوده‌اند کمتر از زمان پردازش جملات حاوی افعال با زمان گذشته ساده، گذشته استمراری، گذشته فاقد قید زمان گذشته و همچنین زمان حال ساده بوده‌است. دلیل این امر را می‌توان به این حقیقت نسبت داد که حقایق علمی در تجربه زیسته ابناء بشر ثبت شده‌است و فراوانی بالایی دارد. همچنین آزمون (۱) نشان داد که کارگفت‌های کشتی/ اجرایی نسبت به زمان حال ساده سریع‌تر پردازش می‌شوند. تبیین این واقعیت را می‌توان به این حقیقت نسبت داد که این نوع از افعال وابسته به زمان گفتن هستند و دائمی، ثابت و همیشگی نیستند و از آن‌جا که آنی و فوری هستند، سریع‌تر پردازش می‌شوند. همچنین، این آزمون نشان داد که جمله‌ها دارای افعال زمان آینده که همراه با مصدر شده خواستن به کار می‌روند سریع‌تر پردازش می‌شوند تا حال و گذشته ساده. این امر را به کارکردهای متفاوت افعال زمان حال و گذشته و به تک کاربرد بودن زمان آینده با مصدر خواستن نسبت داد. در نهایت، تفاوت معنی‌دار در نحوه عملکرد آزمودنی‌ها در این آزمون با توجه به متغیر جنسیت دیده نشد.

یافته‌های آزمون (۲) نشان می‌دهد که زمان پردازش جمله‌های مرکب دارای زمان‌های مختلف تفاوت معنی‌دار با هم ندارند. به بیان دیگر، با مرکب شدن نوع جمله تفاوت‌های معنی‌داری که در آزمون (۱) قابل مشاهده بود، از بین رفته‌است. این نکته نشان می‌دهد که متغیر نوع جمله نسبت به

متغیر زمان فعل تاثیر بیشتری بر بار شناختی ذهن دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که در ساخت‌های مرکب متغیر جنسیت مؤثر است و میانگین زمان پردازش مردان بیش از زنان است. اگر بار شناختی را اساس یادگیری بدانیم این پژوهش می‌تواند دارای تلویحاتی برای امر آموزش زبان فارسی باشد. شهرت بالای بهره‌گیری از زمان واکنش در پژوهش‌های روان‌شناختی به ویژه در حوزه شناخت و پردازش‌های زبانی چیزی ورای علاقه نظری است. انتخاب میانگین زمان واکنش به عنوان متغیری وابسته در آزمایش‌های شناختی که به طور گسترده‌ای به کار رفته‌است به سبب راحتی است. در این پژوهش، زمان واکنش نسبت به محرک شنیداری مبنای سنجش بار شناختی است. منظور از بار شناختی میزان انرژی ذهنی است برای انجام تکلیفی مورد نیاز است. این انرژی ذهنی می‌تواند از حافظه، ذخیره‌سازی و بازیابی و تغذیه شود. فرض این پژوهش این بوده است که هر چه منابع شناختی اختصاصی به انجام تکلیفی بیشتر باشد، زمان تشخیص و واکنش به محرک شنیداری بیشتر است. می‌توان در امر آموزش زبان فارسی از مفهوم بار شناختی بهره گرفت و یافته‌های پژوهش را در تدوین مطالب و مواد آموزشی مورد توجه قرار داد.

فهرست منابع

- رقیب‌دوست، شهلا و معصومه مهرابی (۱۳۸۹). «پردازش جمله و بازنمود ذهنی فعل فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۱. شماره ۲. صص ۱-۲۴.
- مهرابی، معصومه. (۱۳۸۹). *بازنمود ذهنی فعل در زبان فارسی به هنگام ادراک شنیداری جمله*. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- Alizadeh, H. (1970). The Grammatical Category of Tense in the Persian Verbs, *Kave*, 36, 258-263.
- Binnick, R. I. (2012). *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Bussman, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London and New York: Routledge.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1992). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Crystal, D. (1991). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (3rd Ed.). Oxford: Blackwell.
- Dicky, M. W. (2001). *The Processing of Tense; Psycholinguistic Studies on the Interpretation of Tense and Temporal Relations*. Massachusetts: Springer-science.
- Hawass, H. M. (1995). The Present Tense in English: An Investigation into Tense Semantics and Structure. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 2, 60-89.
- King, L. D. (1983). The semantics of Tense, Orientation and Aspect in English. *Lingua*, 59, 113-120.
- Kirkici, B. (2010). Distinct Mechanisms in the processing of English past tense

- morphology. In Martin, P. and Sicola, L. (Eds). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mahmoodi- Bakhtiari, B. (2002). *Tense in Persian; its nature and use*. Muenchen: Lincom Europa.
- Mehrabi, M. (2020). *Mental verb representation during sentence comprehension of sentence* (PhD Dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Raghib-doost, Sh., & Mehrabi, M. (2010). Sentence Processing and the Mental Representation of Persian verbs. *Zabanpazhuhi*, 1 (2), 1-24 [In Persian].
- Raney, G. E. (1993). Monitoring changes in cognitive load during reading: An event-related brain potential and reaction time analysis. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition*, 19 (10), 51-69.
- Shapiro, L.P. & B. Levine. (1990). Verb processing during sentence comprehension in aphasia. *Brain and Language*, 38, 21-47.
- Wainer, H. (1977). Speed vs. Reaction Time as a Measure of Cognitive Performance. *Memory and Cognition* 5(2), 278-280.





Representational Complexity of Persian Absolute Tenses During Listening Comprehension

Masoumeh Mehrabi¹, Behrooz Mahmoodi-Bakhtiari²

Received: 25/01/2021

Accepted: 03/04/2021

1. INTRODUCTION

Different linguists have proposed different definitions for tense. This study investigates processing of sentences containing different tenses of Persian by the cross-modal lexical decision method. This psycholinguistic method has been used classically by Shapiro and Levine (1990) to estimate the cognitive load across the mind. The main question of this inquiry is the psycholinguistic reality of tense complexity hierarchy arranged from absolute to relative. The theoretical framework is mainly based on episodic processing in which mental representations of linguistic items are not as abstract as it seems, but it is subject to the sensory input by which the representation is formed. Also, the classification of Comrie (1985) on tenses has been applied here. He divided tenses into two broad categories of past/non-past. Absolute and relative types of the Persian tense have been elaborated and analyzed in detail.

2. MATERIALS AND METHODS

The method used in this research is the cross modal lexical decision method, which will be detailed due to its importance. Theoretical framework applied here is that of Comrie (1985) in linguistics and Shapiro (1990) in psycholinguistics. Independent variable is the type of tense used in the verb form and the dependent variable is subjects' reaction times. 25 students of universities aged 18-30 participated in this study. The results of two experiments show that the psychological reality of the complexity of representation of grammatical tenses according to Persian data is confirmed and there is a significant difference between the processing time of sentences containing different types of grammatical tenses.

3. RESULTS AND DISCUSSION

It was found out that Persian has two absolute tenses: Past and present; as well as four relative tenses: the perfective, the pluperfect, the subjunctive, and the relative past. The main question of the present study is that of the psycholinguistic reality of Tense in Persian. Cross modal lexical decision has been used here to examine tense

¹ Department of TEFL and Linguistics, Ayatollah Boroujerdi University, (corresponding author); m.mehrabi@abru.ac.ir

² Department of Performing Arts, University of Tehran; mbakhtiari@ut.ac.ir

during sentence processing. The results of the first experiment showed that sentences containing factual scientific present tense verbs, future tense verbs, and performatives are processed sooner than the other tenses. The justification and explanation of this can be attributed to the fact that scientific facts have been recorded in the life experience of human beings and have a high frequency. The results of the second experiment also showed that converting simple sentences to complex ones will omit the meaningful differences in the participants' reaction times. The findings can be used in curriculum design for non-natives of Persians. The subject of the present article is the study of how auditory perception of sentence structures with verbs containing different types of grammatical tenses in Persian is affected by representational complexity of their inner tenses. The Persian language has a variety of absolute and relative tenses, each of which is used as needed, and Mahmoodi-Bakhtiari (Mahmoodi-Bakhtiari 2002) has written in detail about the nature and function of each, and since this work is a comprehensive description of the topic of time in Persian, it provides the basis for data collection of the present study. The two main research questions are: a) Which types of tense is processed faster than the others and why? B) According to data from the Persian language, what is the mental representation of grammatical tense in Persian?

The two hypotheses corresponding to the questions of this research are that there is a significant difference between the processing time of sentences containing different types of tenses and also the complexity of these representations has a psychological reality. In order to answer the questions, two experiments have been developed.

4. CONCLUSION

(1) The principles and generalizations inferred from the results; The choice of mean reaction time as a dependent variable in widely used cognitive experiments is due to convenience. In this study, reaction time to the auditory stimulus is the basis for measuring cognitive load. Cognitive load refers to the amount of mental energy needed to perform a task. This mental energy can be nourished by memory, storage and retrieval.

(2) Any exceptions to, or problems with these principles and generalizations; Here, there has been found no exceptions or problems with the cognitive load principles and generalizations.

(3) Theoretical and/or practical implications of the work; If we consider cognitive burden as the basis of learning, this research can have implications for teaching Persian language. The high reputation of using reaction time in psychological research, especially in the field of cognition and language processing, is something beyond theoretical interest. The concept of cognitive burden can be used in teaching Persian language and the research results can be considered in compiling educational materials and materials.

Keywords: Cognitive Load; Listening Comprehension; Reaction Time; Representational Complexity; Tense



تأثیر الگوی کلاس درس معکوس بر ایجاد درگیری کلاسی در دانشجویان رشته زبان انگلیسی برای بهبود مهارت نوشتاری^۱

حبیب سلیمانی^۲، علی عبدی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۹

چکیده

امروزه یادگیری به عنوان چالشی انگاشته می‌شود که باید هم‌زمان در جنبه‌های مختلف با آن روبه‌رو شد. در واقع، یادگیری دیگر محدود به کلاس نیست و فناوری‌های نوین نقش بسیار مهمی را از طریق رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی در بهینه‌سازی یادگیری در کلاس درس و خارج از آن ایفا می‌کنند و روش‌های تدریس سنتی را به چالش کشیده‌اند. هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر مدل کلاس درس معکوس به عنوان رویکردی ترکیبی در آموزش بر درگیری (مشارکت) تحصیلی و بهبود مهارت نوشتاری دانشجویان در آموزش زبان انگلیسی است. این پژوهش در کلاس درس نگارش پیشرفته به مدت هشت هفته در نیم سال اول تحصیلی ۲۰۱۸-۲۰۱۹ بر روی دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان انجام شد. در این پژوهش، طرح نیمه تجربی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه آماری شامل ۳۶ نفر (هر گروه ۱۸ نفر) بود. در گروه آزمایش با استفاده از مدل کلاس معکوس و در گروه کنترل به روش معمول آموزش داده شد.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34211.1960

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)؛ h.soleimani@uok.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی علوم تربیتی، استادیار گروه علوم تربیتی، هیأت علمی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ ali.abdi@pnu.ac.ir

ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (Reeve, 2013) و آزمون محقق ساخته مهارت نوشتاری بود. یافته‌های تحلیل کوواریانس و سنجش تکرار نشان داد که الگوی کلاس درس معکوس در مقایسه با روش معمول و سنتی در بهبود مهارت نوشتن و میزان درگیری تحصیلی مؤثرتر است. بنابراین، به مدرسان و معلمان پیشنهاد می‌شود از الگوی کلاس درس معکوس برای تقویت مهارت‌های زبانی و مشارکت فراگیران در کلاس بهره‌برند.

واژه‌های کلیدی: الگوی کلاس درس معکوس، درگیری تحصیلی، مهارت نوشتاری، آموزش زبان انگلیسی

۱. مقدمه

هدف اصلی آموزگاران زبان‌های خارجی، فراهم کردن ابزار و تمرین دانشجویان برای دستیابی به سطح کافی از مهارت زبان خارجی است تا به ارتباط مؤثر منجر شود. اگر چه دانشجویان زبان خارجی باید برای برقراری ارتباط مؤثر به هر دو شکل نوشتاری و گفتاری، تسلط و دقت لازم را کسب کنند (Angelini & Carbonell, 2019a)، ولی به طور کلی اتفاق نظر وجود دارد که شکل نوشتاری در مقایسه با شکل گفتاری یک مهارت دشوارتر برای زبان‌آموزان است. این دشواری هنگامی که مهارت زبانی زبان‌آموز کم باشد، بیشتر می‌شود. بنابراین جای شگفتی نیست که برنامه‌ریزی و تدریس نگارش زبان دوم، بسیار دشوار باشد (Richards & Renandia, 2012, quoted in Keyvanpanah & Sharifi, 2012). آلن و هانگوک (Allen & Hancock, 2008) نوشتن را فرایندی پیچیده می‌دانند که فعالیت‌های فهم واژه، مشاهده رابطه میان واژه‌ها و مفاهیمی که توسط آن‌ها منتقل می‌شوند، کشف ایده اصلی متن، مشخص نمودن هدف نویسنده، ارزیابی متن و قضاوت درباره آن را شامل می‌شود. ابوراس (Abu-Rass, 2001) و نونان (Nunan, 1999)، نیز بیان می‌کنند که توانایی نوشتن یک مهارت دشوار برای گویندگان زبان مادری و غیر مادری به صورت یکسان است. کورک و اتای (Kurk & Atay, 2007) و ال‌سمدانی (Alsamadani, 2010)، نیز نوشتن را یکی از سخت‌ترین مهارت‌های زبان در زمینه تسلط می‌دانند. بنابراین، مسائل مربوط به مهارت نوشتن در زبان انگلیسی، بر پایه دیدگاه لی (Lee, 2003)، امروزه به یکی از دغدغه اصلی معلمان، پژوهشگران، نویسندگان کتاب درسی و طراحان برنامه در حوزه آموزش زبان‌های خارجی تبدیل شده است.

بر مبنای پژوهش ایوب (Nafea' Ayoub, 2006)، بیشترین اشتباهات زبان‌آموزان در زمینه

نوشتن در آموزش زبان انگلیسی به دلیل روش‌های تدریس و عوامل دیگر مانند زمان محدود کلاس، عدم تمایل و فعالیت از سوی زبان‌آموزان بوده‌است. گودوین و میلر (Goodwin & Miller, 2013)، نیز عواملی همچون مشکل دانش‌آموزان در دریافت اطلاعات با سرعت بالا، مشکل دانش‌پیشین لازم برای درک مفاهیم ارائه‌شده جدید و تکراری بودن مطالب می‌دانند. به باور آنجلینی و کاربونال (Angelini & Carbonell, 2019a)، تعداد فراگیران هر کلاس نیز از مشکلات آموزش زبان خارجی است. آموزگاران زبان، اغلب در کلاس‌های بزرگ و شلوغ آموزش می‌دهند و کمیت و کیفیت ارتباطات در این زمینه می‌تواند به یک مشکل اساسی تبدیل شود. صفری و صحراگرد (Safari & Sahragard, 2015)، در آسیب‌شناسی آموزش زبان‌های خارجی به این نتیجه رسیدند که مشکل کمبود زمان تدریس یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزشی کشور در این بخش است که جوهره و اساس آموزش زبان خارجی با رویکرد ارتباطی را به چالش می‌کشد.

بنابراین یکی از راه‌حل‌های اساسی برای کاهش این پیچیدگی و اشتباهات استفاده از روش‌های آموزش مناسب و مرتبط است که این نیازمند بهره‌گیری از مبانی نظری همسو با آن (Johnson & et al, 2014) و نوآوری‌های جدید در آموزش و یادگیری است. کارشناسان زبان انگلیسی امروزه باید مشارکت معنادار یادگیرنده را در داخل و خارج از کلاس در نظر بگیرند تا با ایجاد محیط یادگیرنده محور، بیشتر به نتایج یادگیری دست یابند (Brown, 2014). برای ایجاد فضای آموزشی مناسب و دانش‌آموز محور می‌توان از رویکردهای نوآوری یادگیری با کمک فرصت‌های فناوری بهره گرفت. در قرن بیست و یکم، فناوری پیشرفته اصلی‌ترین نیروی محرکه است که چالش‌ها و فرصت‌های جدید و همچنین تغییر الگو را به جامعه ما می‌بخشد (Khan, 2012; Pacansky-Brock, 2013; Vibulphol, 2015). این فناوری نه تنها در پشتیبانی از فعالیت‌های کلاس، بلکه در فعالیت‌های خارج از کلاس نیز می‌تواند به عنوان ابزاری مفید برای دستیابی به دانش در هر نقطه از جهان به کار گرفته شود (Sakulprasertsri, 2017). در واقع، با فراهم کردن فضای بیشتر و زمان بیشتر به کمک فناوری در فرایند یادگیری، مهارت‌های معاصر در اختیار دانش‌آموزان قرار خواهد گرفت و با ارائه یک اصلاح واقعی در آموزش، نظام آموزش بهبود می‌یابد (Overmyer, 2014; Ayciçek & Yelken, 2018). با توجه به ورود فناوری‌ها به پهنه آموزش، امروزه رویکردی در آموزش مطرح شده که ضمن بهره‌مندی از مزایای آموزش مبتنی بر فناوری، از امتیازات منحصربه‌فرد آموزش سنتی و حضوری نیز بهره می‌جوید. این رویکرد که در حقیقت تلفیقی است از آموزش حضوری و رودرو با آموزش به واسطه تجهیزات الکترونیکی در زمان و مکانی فراتر از کلاس درس، آموزش یادگیری

ترکیبی، تلفیقی یا آمیخته^۱ نام گرفته است.

رویکرد یادگیری ترکیبی، از اوایل قرن بیستم به رایج‌ترین رویکرد تربیتی تبدیل شده است (Guzer & Caner, 2014). رویکرد آموزش ترکیبی به مدل‌ها و شیوه‌های گوناگونی طراحی و برنامه‌ریزی می‌شود (Fernandes et al., 2016)، که از آن میان، می‌توان به مدل‌های برخط محور^۲، رو در رو^۳، چرخشی^۴، مدل منعطف^۵ و کلاس درس معکوس^۶، اشاره کرد. در این میان، «مدل کلاس درس معکوس» یک الگوی یادگیری ترکیبی ویژه است که به مریبان کمک می‌کند تا زمان کلاس را برای تشویق ارتباطات، بهینه سازند.

تعریف‌های بسیاری در پیوند با مدل کلاس معکوس وجود دارد. بر مبنای گفته برگمان و سمز (Bergmann & Sams, 2014)، در رویکرد کلاس معکوس، ساختارهای سنتی و متداول فرایند یادگیری وارونه می‌شود؛ یعنی، آنچه پیش‌تر به صورت متداول در کلاس درس انجام می‌شد، به خانه یا خارج از کلاس واگذار شده و فرایندهایی که پیش‌تر دانش‌آموزان در منزل انجام می‌دادند به کلاس درس منتقل می‌شود. بر پایه گفته‌های بیشاپ و ورلگر (Bishop & Verleger, 2013) کلاس معکوس یک روش یادگیری دانش‌آموز محور است که از دو بخش فعالیت‌های یادگیری تعاملی در طول درس و تدریس فردی مبتنی بر رایانه خارج از درس تشکیل شده است. در این روش، معلم تمام محتوایی که قرار است در یک جلسه به فراگیران آموزش دهد، پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. آن‌ها باید در خانه یا فضایی به غیر از کلاس درس، به صورت انفرادی محتوای آموزشی مورد نظر را با دیدن فیلم یا آزمایش، فایل متنی و صوتی یا هر آنچه معلم برای یادگیری بهتر موضوع جلسه کلاسی در اختیار آن‌ها قرار داده بیاموزند و در کلاس درس حاضر شوند (Herreid, 2013, quoted in Golzari and Attaran, 2016). به کوتاه سخن، بهره‌گیری از رویکرد کلاس معکوس، سبب افزایش درک فراگیران نسبت به اهمیت فعالیت‌های پیش از کلاس درس و تقویت آن در داخل کلاس درس (Rotellar & Cain, 2016)؛ بهره‌گیری بیشتر از زمان در کلاس (Wallace, 2013; O'Flaherty & Phillips, 2015)؛ پذیرش مسئولیت یادگیری توسط دانش‌آموزان، کمک به یادگیری به اندازه تسلط (Helgeson, 2015; Fautch, 2015, Sweet, 2014, quoted in Kavyani et al., 2017)؛ ایجاد درگیری یا مشارکت تحصیلی فراگیران (Clark, 2015; McLean et al.,

¹ blended learning

² online driven model

³ face-to- face driven model

⁴ rotation model

⁵ flex model

⁶ flipped classroom

(2016)؛ افزایش و تسهیل یادگیری عمیق (Loo et al., 2016)؛ کمک به درک فراگیران نسبت به سبک‌های یادگیری و عملکردشان (Wallace, 2013) کاهش استرس (Marlowe, 2012)، افزایش نوآوری، جهت‌گیری وظیفه و مهارت‌های فراشناختی در دانشجویان، می‌شود (Strayer, 2012).

یکی از جنبه‌های مثبت رویکرد کلاس معکوس که در بالا به آن اشاره شد، تأثیر آن بر میزان درگیری و مشارکت فراگیران در جریان یادگیری است (Strayer, 2012, Clark, 2015; McLean et al., 2016). درگیری یا مشارکت در کلاس، که یکی از مهمترین عوامل ایجاد یک محیط یادگیری مؤثر است، به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (Handelsman et al., 2005). به بیان ساده‌تر، درگیری یا مشغولیت به تعامل فعال دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری بر می‌گردد (Christenson et al., 2012). در این زمینه، فلچر (Fletcher, 2007) بیان می‌کند که مشارکت دانش‌آموزان نتیجه فعالیت‌های موفقیت‌آمیز تدریس در کلاس است. بنابراین، سطح پائین مشارکت کلاسی منجر به اثرات منفی بر عملکرد دوره و روند یادگیری می‌شود. سطح درگیری کلاس درس دانش‌آموزان با درگیری عاملی، هیجانی، شناختی و رفتاری ارزیابی می‌شود. (Wang et al., 2014).

ریو و تسنگ (Reeve & Tseng, 2011)، درگیری عاملی را «مشارکت‌سازنده دانش‌آموز در جریان آموزشی که دریافت می‌کند» تعریف کردند. درگیری هیجانی به احساسات مثبت دانش‌آموزان مانند علاقه، هیجان و سرگرمی اشاره دارد. درگیری شناختی به فرآیندی مانند پردازش معنادار و استفاده از استراتژی‌های شناختی و فراشناختی اشاره دارد و درگیری رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده مانند پرسش کردن، فعال بودن در کارهای گروهی اشاره دارد (Skinner et al., 2009). مروری بر پیشینه پژوهش در زمینه درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، بر دو حوزه اصلی متمرکز بوده‌اند: ۱- رفتار دانش‌آموزان؛ خودکارآمدی، خودتنظیمی و انگیزش و ۲- ساختار مدرسه؛ اندازه کلاس، شرکت در فعالیت‌های کلاس و استفاده از فناوری در آموزش (Fourer & Skinner, 2003; Lennbrink & Pintrich, 2003; Skinner et al., 1990; quoted in the Center for Evaluation & Education Policy Indiana University, 2009) کلاس درس معکوس با تأثیر بر فعالیت‌های یادگیری و تعامل گروهی در کلاس درس، و آموزش انفرادی مستقیم با کامپیوتر خارج از کلاس بر هر دو حوزه تأثیر دارد (Torkelson, 2012). بنابراین، اجرای کلاس درس معکوس مشارکت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، یافته‌های مثبت آموزشی را در پی دارد و موجب بهبود عملکرد فراگیران می‌شود (Reeve, 2013).

با توجه به آن چه در بالا گفته شد، به نظر می‌رسد الگوی کلاس معکوس بتواند پاسخی به کاستی مشکلات مربوط به مهارت نوشتاری و کمک به مشارکت هر چه بیشتر فراگیران در جریان یادگیری باشد. در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به دو پرسش است. نخست اینکه، آیا آموزش به روش کلاس معکوس مهارت نوشتاری زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟ دوم آنکه، آیا آموزش به روش کلاس معکوس میزان مشارکت کلاسی زبان‌آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟

۲. پیشینه پژوهش

روش کلاس معکوس، نخست در سال ۲۰۰۰، به وسیلهٔ بیکر^۱ مطرح گردید (Strayer, 2012, quoted in Abdi, 2019). ولی دو شخصیت برجسته رویکرد کلاس معکوس، جاناتان برگمان^۲ و آرون سمز^۳ هستند. در سال ۲۰۰۷، برگمان و سمز با معضل چگونگی رفع نیازهای دانش‌آموزان متوسطه در کلاس‌های علوم خود که پیوسته در مدرسه غایب بودند، روبه‌رو شدند و به همین سبب، تصمیم گرفتند فیلم‌هایی را برای سخنرانی‌های کلاس خود ایجاد کنند تا مطالب آموزشی را در دسترس دانش‌آموزان غایب قرار دهند. این در حالی است که، دانش‌آموزانی نیز که از کلاس غایب نبودند، فیلم‌ها را نیز با هدف تقویت و بررسی مفاهیم کلیدی تماشا کردند که منجر به بهبود عملکرد آن‌ها شد. در سالیان گذشته نیز، پژوهش‌هایی در زمینه به‌کارگیری رویکرد کلاس معکوس در آموزش زبان انگلیسی انجام شده‌است. کوکرام (Cockrum, 2014) توضیحات گسترده‌ای در پیوند با دلایل معکوس کردن و راهبردهای خاص برای آموزش مهارت‌های زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان متوسطه متناسب با منابع درسی ارائه نمود. فضل‌علی (Fazlali, 2020) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که معلمان زبان انگلیسی در کلاس توسعه حرفه‌ای معکوس پیشرفت بهتری از خود نشان دادند. قادر و ارسلان (Qader & Arslan, 2019)، در بررسی‌های خود دریافتند که کلاس درس معکوس بر مهارت نوشتن زبان‌آموزان تأثیر دارد.

احمد (Ahmed, 2016)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش به روش کلاس معکوس بر مهارت نوشتاری و نگرش به کلاس معکوس تأثیر دارد. میریل (Mireille, 2014)، در پژوهشی به بررسی تأثیر استفاده از رویکرد کلاس معکوس بر عملکرد نگارش دانش‌آموزان دختر اماراتی کلاس دوازدهم پرداخت و ادراک دانش‌آموزان از آموزش کلاس معکوس را مورد

¹ J. W. Baker

² Jonathan Bergmann

³ Aaron Sams

بررسی قرار داد. آن‌ها به این نتایج دست یافتند که رویکرد کلاس معکوس بر عملکرد نوشتن در زبان انگلیسی و نگرش به رویکرد کلاس معکوس تأثیر دارد. بارانویچ (Baranovic, 2013) تأثیر رویکرد کلاس معکوس را در مهارت نوشتن دانشجویان سال اول خود در دانشگاهی در ایالات متحده بررسی کرد. یافته‌های وی نشان داد مهارت نوشتن دانشجویان، به ویژه انگلیسی زبانان غیر بومی بهبود یافته است. همچنین مهارت نوشتن دانشجویان از استانداردهای تعیین شده دانشگاه نیز فراتر رفته است. انگین (Engin, 2014)، پروژه‌ای را توصیف می‌کند که هدف آن بهره‌گیری از علاقه و تجربه دانش آموزان از فناوری و محیط‌های چندرسانه‌ای برای توسعه مهارت‌های نوشتن زبان دوم است. فیلم‌های تهیه شده به وسیله دانش آموزان در این پروژه، سبب تشویق، توجه و بهبود دقت در زبان انگلیسی شد. وانگ و ژانگ (Wang & Zhang, 2013) داده‌هایی از چهار زبان آموز زبان انگلیسی با کلاس فناوری آموزشی با استفاده پرسش‌نامه‌ها، مصاحبه‌ها و مشاهدات گردآوری کردند و پیشرفت‌های چشمگیری در مهارت‌های صحبت کردن، گوش دادن، ترجمه و نوشتن آن‌ها پیدا کردند.

همچنین پژوهش‌های آنجلینی و کاربونال (Angelini & Carbonell, 2019a; Angelini & Carbonell, 2019b)، آیچیچک و یانپار یلکن (Ayçiçek & Yanpar Yelken, 2018)، عبدی (abdi, 2019) بیوشاب و والگرد (Bishop & Verleger, 2013)، برگمن و سمز (Bergmann & Sams, 2014)، میلارد (Millard, 2012)، وانگ و وانگ (Wang & Zhang, 2014)، دیویس و همکاران (Davis et al., 2013)، یافته‌های مشابهی را به همراه داشته‌اند.

بر پایه پژوهش‌های انجام شده با رویکرد کلاس معکوس در حوزه‌های دیگر، در زمینه آموزش زبان انگلیسی هنوز داده‌های به دست آمده از بررسی‌های تجربی اندکی در دسترس است. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر الگوی کلاس درس معکوس بر توانایی نوشتن و میزان درگیری کلاسی دانشجویان در آموزش زبان انگلیسی انجام شد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح دو گروهی پیش‌آزمون، پس‌آزمون است.

۳.۱. آزمودنی‌ها

جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دختر و پسر رشته زبان انگلیسی مقطع کارشناسی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۸/۹۹ بودند که درس نگارش پیشرفته یکی از درس‌های اصلی آن‌ها

به شمار می‌آید و این درس را در نیم‌سال نخست تحصیلی ۹۸/۹۹ به دست آورده بودند. نمونه پژوهش که دو گروه ۱۸ نفره بودند با روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین‌شده ورود- خروج انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شامل گرفتن درس نگارش پیشرفته، تعهد به مشارکت در جلسه‌های کلاس (برای پیشگیری از ریزش احتمالی در پژوهش)، دسترسی به اینترنت، آشنایی با شبکه‌های مجازی اجتماعی و کسب نمره زیر ۷۰ درصد از آزمون استاندارد^۱ نگارش تافل بود و ملاک‌های خروج عدم حضور منظم در کلاس درس (غیبت بیش از یک جلسه) و کسب نمره بیشتر از ۷۰ درصد از آزمون استاندارد نگارش تافل بود. بنابراین در اجرای پژوهش ۳۶ نفر طبق ملاک‌های ورود- خروج انتخاب شدند؛ سپس از آنان برگه‌های موافقت آگاهانه به منظور شرکت در پژوهش گرفته شد.

۳.۲. ابزار پژوهش

ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل دو پرسش‌نامه زیر بود.

الف) پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (Reeve, 2013). این پرسش‌نامه شامل ۱۷ پرسش است که پاسخ‌دهندگان، پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. این پرسش‌نامه از چهار خرده‌مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است. پرسش‌های ۵ تا ۱۱ درگیری عاملی، ۹ تا ۱۳ درگیری رفتاری، ۱۰ تا ۱۴ درگیری شناختی و پرسش‌های ۱۷ تا ۱۴ درگیری عاطفی را می‌سنجد. ریو (Reeve, 2013)، پایایی پرسش‌نامه را با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ^۲، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. ریو (Reeve, 2013) در تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس عوامل اصلی و با چرخش مایل و ارزش ویژه بالاتر از یک، چهار عامل به دست آورد. افزون بر این، او پایایی خرده‌مقیاس‌های عاملی ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۳ به دست آورد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است. در این پژوهش نیز پایایی ابزار از طریق آزمون آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۷۶ به دست آمد.

ب) آزمون مهارت نوشتاری: در این پژوهش، برای اندازه‌گیری میزان مهارت نوشتاری دانشجویان از آزمون محقق‌ساخته‌ای بهره گرفته شد. این آزمون از منبع آموزشی نگارش پیشرفته‌ای گرفته شده است که بر اساس سرفصل وزارت علوم تدوین شده بود. این آزمون هم به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون طراحی گردید که شامل کل محتوای آموزش داده‌شده در طول دوره

^۱ test of English as a foreign Language

^۲ Cronbach's alpha

اجرای آزمایشی بود و هم شامل خرده‌آزمون‌هایی که بر اساس محتوای آموزش داده شده در هر جلسه، پس از پایان آموزش اجرا می‌شد.

برای بررسی روایی پرسش‌نامه، از نظر دو استاد آموزش زبان انگلیسی بهره گرفته شد و مورد تأیید قرار گرفت. پایایی کل ابزار نیز با روش آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۷۱ به دست آمد.

۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، پس از اینکه گروه‌های آزمایش و کنترل مشخص شدند، در جلسه اول پیش‌آزمون توانایی نوشتن از درس نگارش پیشرفته بر روی هر دو گروه انجام شد. سپس آموزش در گروه کنترل با استفاده از روش سنتی و معمول تدریس و در گروه آزمایش با استفاده از رویکرد کلاس معکوس شروع شد. رویکرد کلاس معکوس شامل سه مدل است؛ مدل کلاس معکوس سنتی، مدل جزیبی‌نگر و مدل کل‌گرایانه (Bajunury, 2014). شیوه آموزش در این پژوهش در گروه آزمایش به دلیل محدودیت امکانات، مدل کلاس معکوس سنتی بود. به باور برگمن و سمز (Bergmann & Sams, 2012)، در مدل کلاس درس معکوس سنتی آنچه که در کلاس باید انجام شود، در خانه انجام می‌شود و تکلیف منزل که در خانه باید انجام شود در کلاس درس تکمیل می‌شود. بنابراین، فراگیران در حالی به کلاس وارد می‌شوند که شب قبل فیلم تدریس را تماشا کرده‌اند. در زمان حضور در کلاس، فعالیت دانشجویان در کلاس درس با پرسش و پاسخ‌های کوتاه شروع می‌شود. اگر نکته‌هایی در تدریس وجود دارد که درک نشده باشند، به صورت جامع توضیح داده می‌شوند. در مابقی زمان کلاس، مدرس فعالیت‌هایی را بر مبنای طرح پرسش مطرح می‌کند و با مشارکت فراگیران تکمیل می‌گردد. مدرس نقش راهنما دارد. فراگیران نیز این فرصت را دارند که با بحث کردن مطالب را یاد بگیرند. بنابراین در این پژوهش فعالیت‌های آموزش در گروه آزمایش شامل دو بخش بود. نخست، فعالیت‌های خارج از کلاس درس که شامل آموزش محتوای درس از طریق یک فایل صوتی و تصویری که از قبل توسط مدرس کلاس آماده می‌شد. به این صورت که مطالب هفته آینده از قبل، به وسیله آموزگار آماده شده و در پایان کلاس در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفت. همچنین به منظور دسترسی آسان و سریع دانشجویان به محتوای آموزش، با تشکیل یک گروه اجتماعی در فضای مجازی فایل‌های مربوطه به مطالبی که باید برای جلسه بعد در خارج از کلاس مطالعه شود، بارگذاری می‌شد. بخش دوم شامل فعالیتهای دانشجویان در طول زمان حضور در کلاس درس بود که بر دو نکته تأکید می‌شد. نخست یادآوری و دوم انجام تمرینات و فعالیت‌های کلاسی. به این صورت که مدرس از دانشجویان می‌پرسید که آیا برداشت‌های اشتباهی از موضوع‌ها و مبحث‌های فایل‌های

صوتی و فیلم‌ها وجود داشته‌است یا خیر. مدرس به پرسش‌های دانشجویان پاسخ می‌داد و موضوع را برای دانشجویان خلاصه می‌کرد. همچنین دانشجویان در راستای هدف‌های یادگیری فعالیت‌های کلاسی را که شامل حل تمرینات بود، به صورت فردی و گروهی در طول کلاس درس انجام می‌دادند. هر چند در کلاس گروه کنترل مطالب درس در کلاس و به روش معمول ارائه می‌شد. به این صورت که آموزش در کلاس درس و تکلیف‌ها و حل تمرین‌ها در خارج از کلاس درس بود. محتوای سخنرانی‌ها در کلاس گروه کنترل در راستای فیلم‌هایی بود که در گروه آزمایش ارائه می‌شد. بنابراین سخنرانی‌های ارائه‌شده در گروه کنترل و فایل‌های صوتی و تصویری در گروه آزمایش محتوای یکسانی داشتند. در بخش تکالیف گروه کنترل همچون گروه آزمایش تأکید بر هدف‌های یادگیری و تکالیف خواسته‌شده بر مبنای کتاب بود و تکالیف را تا هفته بعد که زمان کلاس پسین بود انجام می‌دادند. در پایان، هر جلسه به منظور ارزیابی میزان توانایی دانشجویان در خواندن از هر دو گروه ارزیابی از محتوای آن جلسه انجام می‌گرفت (۵ آزمون)، پس از پایان یافتن دوره آموزش، به طور هم‌زمان پس آزمون توانایی خواندن همه مطالب آموزش داده‌شده از زمان اجرای پژوهش، در هر دو گروه اجرا شد.

۴. یافته‌ها

در ابتدا یافته‌های مربوط به شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول‌های (۱) و (۲) گزارش شده‌است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار مهارت نوشتن و مشغولیت تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل

پس آزمون		پیش آزمون		گروه	متغیرها
SD	M	SD	M		
۲/۱۳	۱۶/۱۱	۲/۵۱	۱۱/۲۷	گروه آزمایش	مهارت نوشتن
۱/۶۱	۱۴/۵۵	۲/۱۵	۱۲/۰۵	گروه کنترل	
۴/۶۰	۱۴/۲۰	۴/۴۰	۹/۶۰	گروه آزمایش	۱. مشغولیت عاملی
۳/۱۲	۹/۶۷	۲/۶۷	۹/۱۱	گروه کنترل	
۳/۲۷	۱۱/۵۰	۳/۲۰	۸/۰۰	گروه آزمایش	۲. مشغولیت رفتاری
۳/۱۴	۸/۵۰	۲/۹۷	۷/۶۷	گروه کنترل	
۳/۷۲	۱۲/۳۳	۲/۵۶	۱۰/۷۲	گروه آزمایش	۳. مشغولیت شناختی
۳/۴۰	۹/۹۴	۳/۱۴	۹/۰۰	گروه کنترل	
۱/۵۴	۱۰/۱۷	۱/۸۴	۷/۸۹	گروه آزمایش	۴. مشغولیت هیجانی
۱/۸۴	۸/۲۸	۲/۱۴	۷/۶۱	گروه کنترل	
۹/۶۱	۴۸/۷۲	۸/۷۷	۳۶/۳۳	گروه آزمایش	۵. مشغولیت تحصیلی
۷/۶۲	۳۶/۳۸	۷/۵۶	۳۳/۳۸	گروه کنترل	

مشغولیت
تحصیلی و
مؤلفه‌های
آن

جدول (۱)، میانگین و انحراف معیار مهارت نوشتاری و مشغولیت تحصیلی و مؤلفه‌های آن را در گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار اندازه‌گیری‌های مکرر میزان عملکرد دانشجویان در مهارت نوشتاری در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	شاخص	زمان ۱	زمان ۲	زمان ۳	زمان ۴	زمان ۵
آزمایش	تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
	میانگین	۱۲/۳۳	۱۳/۶۶	۱۴/۴۴	۱۷/۲۲	۱۷/۶۶
	انحراف معیار	۲/۲۷	۱/۸۴	۲/۰۶	۱/۴۳	۱/۴۳
کنترل	تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
	میانگین	۱۰/۲۷	۱۱/۸۳	۱۲/۷۲	۱۵/۰۵	۱۵/۰۶
	انحراف معیار	۲/۴۹	۲/۰۹	۲/۱۶	۱/۶۶	۱/۵۵

جدول (۲) آزمون‌های مهارت نوشتن هر درس در پنج جلسه اجرا را نشان می‌دهد که بیانگر آن است که میانگین مهارت نوشتن دانشجویان در هر دو گروه آزمایش و کنترل از زمان ۱ تا ۵ به ترتیب افزایش یافته‌است.

پرسش نخست پژوهش از این قرار بود که آیا آموزش به روش کلاس معکوس مهارت نوشتاری زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟ برای بررسی معناداری تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت نوشتن دانشجویان در درس نگارش پیشرفته از آزمون تحلیل کوواریانس بهره گرفته شد که یافته‌های آن در جدول‌های (۳) و (۴) ارائه شده‌است. البته شرط برابری واریانس‌ها (جدول (۳)) و همگنی شیب‌های رگرسیون (ردیف نخست جدول (۴)) لازم است.

جدول ۳: آزمون لوین برای برابری واریانس خطا

متغیر	F	Df1	Df2	Sig
مهارت نوشتاری	۲۸/۸	۱	۳۴	۰/۱۰۳

همان گونه که جدول (۳) نشان می‌دهد، فرض برابری واریانس‌ها برای متغیر مهارت نوشتن برقرار است.

جدول ۴: نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون و تحلیل کواریانس یک‌راهه^۱ برای بررسی تفاوت پس آزمون مهارت نوشتن درسی در دو گروه آزمایش و کنترل

Sig	F	MS	Df	SS	منبع
۰/۵۵۳	۰/۳۶۰	۰/۴۸۸	۱	۰/۴۸۸	گروه × پیش آزمون
۰/۰۰۱	۵۸/۹۰۶	۷۸/۳۳۷	۱	۷۸/۳۳۷	پیش آزمون مهارت نوشتن
۰/۰۰۱	۲۷/۸۹۳	۳۷/۰۹۴	۱	۳۷/۰۹۴	گروه
		۱/۳۳۰	۳۳	۴۳/۸۸۶	خطا
			۳۶	۸۶۰/۸۰	کل

همان گونه که در ردیف نخست جدول (۴) مشاهده می‌شود، تعامل بین گروه و پیش آزمون مهارت نوشتن معنادار نیست. به بیان دیگر، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند ($p=0/553$ و $F=0/360$). همچنین جدول (۴) یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه را نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمره‌های پیش آزمون مهارت نوشتن بین اثر دو گروه آزمایش (روش کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش تدریس سنتی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/001$ و $F_{(1,33)}=27/893$). بنابراین فرض صفر رد و فرضیه محقق پذیرفته می‌شود.

برای بررسی تفاوت بین آزمون‌های مهارت نوشتن در پنج جلسه اجرا شده در گروه آزمایش و کنترل، از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که یافته‌های این آزمون در جدول (۵) آمده‌است.

جدول ۵: نتایج آزمون تکرار سنجش برای بررسی تفاوت زمان‌های اندازه‌گیری مهارت نوشتن در دو گروه آزمایش و کنترل

Sig	F	MS	Df	SS	منبع
۰/۰۰۱	۱۰۶/۹۲۶	۸۱/۷۶۸	۵	۴۰۸/۸۴۲	زمان
		۰/۷۶۵	۹۰	۶۸/۸۲۵	خطا

همان گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، بین اثر دو گروه آزمایش (روش کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش تدریس سنتی) در میزان مهارت نوشتن تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/001$ و $F_{(5,90)}=106/926$).

پرسش دوم پژوهش از این قرار بود که آیا آموزش به روش کلاس معکوس، میزان مشارکت کلاسی زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟

¹ ANCOVA

برای بررسی معناداری تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشغولیت تحصیلی دانشجویان در دو کلاس معکوس و سنتی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که یافته‌های آن در جدول (۶) آمده است. البته شرط همگنی، شیب‌های رگرسیون لازم است که ردیف نخست جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون و تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت پس‌آزمون مشغولیت تحصیلی در دو گروه آزمایش (معکوس) و کنترل (سنتی)

Sig	F	MS	Df	SS	منبع
۰/۶۳۳	۰/۲۳۲	۳/۸۱۸	۱	۳/۸۱۸	گروه × پیش‌آزمون
۰/۰۰۱	۱۲۶/۱۰۶	۲۰۲۸/۹۴۷	۱	۲۰۲۸/۹۴۷	پیش‌آزمون مشغولیت تحصیلی
۰/۰۰۱	۴۹/۳۹۰	۷۹۴/۶۴۴	۱	۷۹۴/۶۴۴	گروه
		۱۶/۰۸۹	۳۳	۵۳۰/۹۴۲	خطا
			۳۶	۶۹۱۲۴/۰	کل

همان‌گونه که در ردیف نخست جدول (۶) مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش‌آزمون مشغولیت تحصیلی معنادار نیست. به بیان دیگر، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند ($F=0/232$ و $p=0/633$). همچنین یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون مشغولیت تحصیلی بین اثر دو گروه آزمایش (روش کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش تدریس سنتی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/001$ و $F(1,33)=49/390$). بنابراین فرض صفر رد و فرضیه محقق پذیرفته می‌شود.

همچنین تحلیل داده‌های مربوط به مؤلفه‌های مقیاس مشغولیت تحصیلی (عاملیت، رفتاری، شناختی و هیجانی)، به روش تحلیل کوواریانس برای هر یک از مؤلفه‌ها انجام شد که یافته‌های آن در جدول (۷) گزارش شده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت پس‌آزمون مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منبع	SS	Df	MS	F	Sig
عاملیت	پیش‌آزمون	۴۲۱/۸۸۴	۱	۴۲۱/۸۸۴	۱۲۰/۳۰۱	۰/۰۰۰
	گروه	۱۷۸/۴۰۸	۱	۱۷۸/۴۰۸	۵۰/۸۷	۰/۰۰۰
	خطا	۱۱۵/۷۲۷	۳۳	۳/۵۰۷	-	-
	کل	۶۱۲۱/۰	۳۶	-	-	-
رفتاری	پیش‌آزمون	۳۲۶/۰۲۸	۱	۳۲۶/۰۲۸	۱۹۵/۷۱۷	۰/۰۰۰
	گروه	۶۳/۶۵۱	۱	۶۳/۶۵۱	۳۸/۲۱۰	۰/۰۰۰
	خطا	۵۴/۹۷۲	۳۳	۱/۶۶۶	-	-
	کل	۴۰۶۲/۰	۳۶	-	-	-
شناختی	پیش‌آزمون	۳۳۱/۹۶۸	۱	۳۳۱/۹۶۸	۱۰۸/۴۸۹	۰/۰۰۱
	گروه	۲/۱۵۷	۱	۲/۱۵۷	۰/۷۰۵	۰/۴۰۷
	خطا	۱۰۰/۹۷۷	۳۳	۳/۰۶۰	-	-
	کل	۴۹۵۱/۰	۳۶	-	-	-
هیجانی	پیش‌آزمون	۶۳/۹۵۰	۱	۶۳/۹۵۰	۶۱/۷۷۶	۰/۰۰۰
	گروه	۲۵/۸۳۱	۱	۲۵/۸۳۱	۲۴/۹۵۳	۰/۰۰۰
	خطا	۳۴/۱۶۱	۳۳	۱/۰۳۵	-	-
	کل	۳۱۹۲/۰	۳۶	-	-	-

همان گونه که در جدول (۷) مشاهده می‌شود پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون هر یک از مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی، در سطوح عاملیت ($p=۰/۰۰۱$ و $F(۱, ۳۳)=۵۰/۸۷$)، ($F(۱, ۳۳)=۱۲۰/۳۰۱$)، ($p=۰/۰۰۰$) و مشغولیت رفتاری ($F(۱, ۳۳)=۲۷/۵۶۹$)، مشغولیت رفتاری ($p=۰/۰۰۰$ و $F(۱, ۳۳)=۳۸/۲۱۰$)، و مشغولیت هیجانی ($p=۰/۰۰۰$ و $F(۱, ۳۳)=۲۴/۹۵۳$) بین اثر دو گروه دانشجویان گروه آزمایش (کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش سنتی) تفاوت معنادار وجود دارد. به این معنا که روش کلاس معکوس در مقایسه با روش سنتی بر مؤلفه‌های عاملیت، رفتاری و هیجانی موثر بوده است. همچنین در مؤلفه مشغولیت‌شناختی بین اثر دو روش تفاوت معنادار به دست نیامد ($p=۰/۴۰۷$ و $F(۱, ۳۳)=۰/۷۰۵$).

۵. بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش به شیوه کلاس معکوس بر بهبود مهارت نوشتن و مشغولیت (مشارکت) تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش به شیوه کلاس معکوس بر مهارت نوشتاری دانشجویان مورد بررسی تأثیر دارد. همچنین یافته‌های تحلیل نشان داد که بین میزان مشارکت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان در روش کلاس معکوس در مقایسه با روش سنتی تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین بهره‌گیری از یادگیری کلاس معکوس در کلاس‌های نوشتن می‌تواند به عنوان یک روش مؤثر در آموزش برای بهبود مهارت‌های نوشتن و میزان بیشتر مشارکت کلاسی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی در نظر گرفته شود. یافته‌های این فرضیه به طور کلی، نتایج بررسی‌های پیشین را مورد تأیید قرار می‌دهد و با یافته‌های پژوهش‌های فضل‌علی (fazlali, 2020)، عابدی و همکاران (abedi et al, 2019)، قادر و ارسلان (Qader & arsalan, 2019)، سلطان‌پور و ولی‌زاده (Soltanpour & valizadeh, 2018)، آیچیچک و یانپار یلکن، (Ayçiçek & Yanpar Yelken, 2018)، سید احمد (Ahmed, 2016)، کوکرام (Cockrum, 2014)، میریل (Mireille, 2014)، وانگ و ژانگ (Wang & Zhang, 2013)، انگین (Engin, 2014)، بارانویچ (Baranovic, 2013)، آفریلیستانی، کاهینو و استیو تو (Afrilyasanti et al., 2016)، احمد (Ahmed, 2016)، بیوشاب و والگرد (Bishop & Verleger, 2013)، برگمن و سمز (Bergmann & Sams, 2012)، میلارد (Millard, 2012)، وانگ و همکاران (Wang et al., 2014) و دیویس و همکاران (Davies et al., 2013) همخوانی دارد.

این یافته‌ها می‌تواند به عنوان فواید ترکیب تکنیک‌های مختلف در تدریس، تبیین شود که در واقع شکلی از یادگیری ترکیبی و مجموعه‌ای از کارهای کلاس است که بسته به توانایی‌های شخصی و متفاوت دانش‌آموزان متمایز می‌شوند (Ahmed, 2016). این یافته‌ها همچنین از این باور پشتیبانی می‌کنند که اگر به تفاوت یادگیرندگان مانند نیازهای مختلف و سبک‌های یادگیری آن‌ها با استفاده از تکنیک آموزشی استفاده شده در کلاس توجه شود، با مشارکت آن‌ها همراه و یافته‌های مفیدی به دست خواهد آمد (Afrilyasanti et al., 2016; Cohen, 2012, quoted in Soltanpour & Valizadeh, 2018). در روش کلاس معکوس دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای تعامل با یک‌دیگر و معلم خود دارند (Bergmann & Sams, 2012; Fathi & Rahimi, 2020). بنابراین، از آن جایی که دانشجویان در این بررسی این فرصت را داشتند که به صورت مشترک بنویسند، این فعالیت توانست تأثیرات مثبتی بر توانایی شرکت‌کنندگان در نوشتن داشته باشد، که این ادعا با یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز همخوانی دارد (Ajideh, Leitner &

همکاری سبب می شود زبان آموزان در هنگام انجام وظایف نوشتن خود به مشکلات مربوط به زبان خود نیز فکر کنند (Swain, 2000) و از این جنبه، مهارت زبانی آن‌ها بهبود یابد. این یافته‌ها همچنین با نظریه یادگیری سازنده گرای سازگار است؛ به این صورت که تعامل معلم و یادگیرنده و گفت‌وگوی چهره‌به‌چهره سبب کاهش سوء برداشت‌ها، همسو با فرضیه تعامل لانگ (Long's, 1996) و تأکید ویگوتسکی بر اهمیت تعامل اجتماعی معنادار بین فراگیران تازه کار و افراد با تجربه است (Nyikos & Hashimoto, 1997; O'Donoghue & Clarke, 2010). ویگوتسکی (Vygotsky, 1978; quoted in Woo & Reeves, 2007) معتقد است که چنین تعاملی، یادگیری را پشتیبانی می‌کند، زیرا عملکردهای شناختی از تعامل اجتماعی سرچشمه می‌گیرند و یادگیری فرایندی است که در آن فراگیران در یک جامعه دانش ادغام می‌شوند (Woo & Reeves, 2007). بنابراین، در کلاس معکوس، یادگیرندگان از طریق روند تعامل و گفت‌وگو، می‌توانند نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. آن‌ها همچنین می‌توانند یاد بگیرند که برای بهبود نقاط ضعف در نوشتن چه باید کرد (Lee, 2014). دیو و همکاران (Du et al., 2014) نیز در این باره ادعا کرده‌اند که کلاس درس معکوس روش‌شناسی جدیدی را برای آموزش و یادگیری فراهم می‌کند که نقش مربیان را از کلاس نسبت به گذشته به یک سهم بیشتر و مشارکتی در فرایند تدریس تغییر می‌دهد. این امر ممکن است به آن سبب باشد که در الگوی کلاس درس معکوس، دانشجویان می‌توانند از فرصت‌های لازم برای ایجاد تعامل یک‌به‌یک با مدرس و همکلاسی‌هایشان بهره‌برند و مطالب درسی را در زمان‌های گوناگون مستقل از زمان و مکان مطالعه کنند. چنین راهکارهای مختلف تدریس به زبان آموزان کمک می‌کند تا در کلاس یادگیرنده فعال باشند. یکی دیگر از تبیین‌هایی که برای موفقیت این روش در این بررسی می‌توان ارائه کرد این است که زمانی که فناوری‌های تکنولوژیکی در کلاس‌های درس ادغام می‌شوند، از یادگیری فردی پشتیبانی می‌کنند و این به افزایش موفقیت دانشجویان و مسئولیت یادگیری فردی کمک می‌کند. در نهایت، این مدل زبان آموزان را قادر می‌سازد مهارت‌های جدید کسب کنند و سبب ایجاد تغییرات اساسی در عادت‌های یادگیری خود شوند. با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان پیشنهاد کرد که هم‌اندیشی‌ها و کارگاه‌های آموزشی مربوط به مدل را ترتیب داد تا معلمان و مدرسان در مورد مدل و همچنین فناوری‌های نوین یادگیری و نقش آن‌ها در کلاس آگاهی یابند. همچنین ضرورت دارد در پژوهش‌های پسین، ظرفیت فنی محیط یادگیری به خوبی برنامه‌ریزی شود تا روند کار در کلاس عملی‌تر شود.

فهرست منابع

- گلزاری، زینب و محمد عطاران (۱۳۹۵). «تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت های یک مدرس دانشگاه». *نظریه و عمل در برنامه درسی*. سال ۴. دوره ۷. صص ۱۳۶-۸۱
- کاویانی، حسن، محمد جواد لیاقت دار، بی بی عشرت زمانی و یاسمن عابدینی (۱۳۹۶). «فرآیند یادگیری در کلاس معکوس: بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی». *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. سال ۸. شماره ۱۵. صص ۲۱۴ - ۱۷۹
- کیوان پناه، شیوا و اسدالله شریفی (۱۳۹۱). «بررسی تأثیر بازخورد شفاهی بر مهارت نگارش زبان آموزان و نگرش زبان آموزان نسبت به آن». *زبان پژوهی*. دوره ۳. شماره ۶. صص ۱۱۱-۱۳۳.
- عبدی، علی (۱۳۹۸). «کلاس معکوس: کارایی آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد درسی و بار شناختی ادراک شده دانشجویان (مورد مطالعه: درس فناوری اطلاعات در روان شناسی، دانشگاه پیام نور)». *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*. سال ۱۳. دوره ۴۵. صص ۴۵-۵۸.
- فضلعلی، فاطمه (۱۳۹۹). «تأثیر توسعه حرفه ای معکوس بر پیشرفت نو معلمان زبان انگلیسی». *پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی*. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۳۸۹-۳۷۶.

References

- Abdi, A. (2019). The flipped classroom: Instructional efficiency and impact on students' perceived cognitive load and academic performance (Case study: The information technology course in psychology, Payame Noor University). *Journal of Research in Educational Systems*, 13 (45), 45-58 [In Persian].
- Abedi, P., Namaziandost, E., & Akbari, S. (2019). The impact of flipped classroom instruction on Iranian upper-intermediate EFL learners' writing skill. *English Literature and Language Review*, 5(9), 164-172.
- Abu-Rass, R. (2001). Integrating reading and writing for effective language teaching. *Forum*, 39(1), 30-33.
- Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing ability across and individual differences in learning. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(5), 65-81.
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114.
- Ajideh, P., Leitner, G., & Yazdi-Amirkhiz, S. Y. (2016). The influence of collaboration on individual writing quality: The case of Iranian vs. Malaysian college students. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 17, 1-24.
- Allen, K. D. & Hancock, T. E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139.
- Alsamadani, H. A. (2010). The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation. *European Journal of Social Science*, 16(1), 53-63.

- Angelini, L.M. & García-Carbonell, A.(2019a). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16 (2), 1-19.
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2019b). Developing English Speaking Skills through Simulation Based Instruction. *Teaching English with Technology*, 19(2), 3-20.
- Ayçiçek, T. and Yanpar-Yelken, B. (2018) . The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. *International Journal of Instruction* .11(2) . 385-398.
- Bajunury, A. (2014). *An investigation into the effects of flip teaching on student learning*. Master's Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip*. Master's thesis, Southeast Missouri State University, Missouri, USA.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Toronto: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18.
- Brown, H. D. (2014). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Center for Evaluation & Education Policy Indiana University. (2009). *charting the Path from Engagement to Achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Retrieved From <http://ceep.indiana.edu/hssse>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. New York: Routledge.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Du, S.C., Z.T. Fu, and Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom-Advantages and Challenges. *Proceedings of the 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*. 107, 17-20.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26.

- Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 1-39.
- Fazlali, F. (2020). The effect of flipped professional development on novice EFL teachers' achievement. *Linguistic research in foreign languages*, 10(2), 376-389. [In Persian].
- Fernandes, J., Costa, R., & Peres, P. (2016). Putting order into our universe: The concept of blended learning- A methodology within the concept-based terminology framework. *Education Sciences*, 6(15), 1-13.
- Fernandes, J., Costa, R., & Peres, P. (2016). Putting order into our universe: The concept of blended learning—A methodology within the concept-based terminology framework. *Education Sciences*, 6(2), 15.
- Fletcher, A. (2007). *Defining student engagement: A literature review*. Retrieved from <http://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/>.
- Golzari, Z & Attaran, M.(2016). Flipped learning in higher education:Narratives of a teacher. *Bi-Quarterly Theory and Practice in the Curriculum*, 4(7), 81-136. [In Persian].
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Research says evidence on Flipped Classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70 (6), 78-80.
- Guzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184- 192.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kaivanpanah Maralani, S., Sharifi, A. (2012). An investigation of the effect of oral feedback On the writing skill of L2 learners and their views about it. *Zabanpazhuhi*, 3(6), 111-133. doi: 10.22051/jlr.2013.1034. [In Persian].
- Kavyani, H., Liaqatdar, M. J., Zamani, B. B. E., & Abediny, Y. (2017). The Learning process in the flipped classroom: A representation of experienced curriculum in higher education. *Journal of higher education curriculum studies*, 8(15), 179-214. [In Persian].
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimaged*. London, England: Hodder and Stoughton.
- Kurk, G., & Atay, D. (2007). Students' writing apprehension. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-13.
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48(1), 201-213.
- Lee, S. (2003). Teaching EFL writing in the university: Related issues, insights, and implications. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), 111-136.
- Loo, J. L., Eifler, D., Smith, E., Pendse, L., He, J., Sholinbeck, M., ... & Dupuis, E. A. (2016). Flipped instruction for information literacy: Five instructional cases of academic librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(3), 273-280
- Marlowe, C. (2012), *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress* (Unpublished master's thesis). Montana State University, Bozeman.
- McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., & Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms

- and student learning: not just surface gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47-55.
- Millard, E. (2012). Five reasons flipped classrooms work. *University Business*, 26-29.
- Mireille, F. (2014). *The Impact of using a flipped classroom instruction on the writing performance of Twelfth Grade Female Emirati Students in the Applied Technology High School (Aths)*. A Thesis in Teaching English to Speakers of Other Languages (Master's Thesis). Dubai: The British University.
- Nafea' Ayoub, H. (2006). The analysis of errors made by Iraqi students in writing. *Journal of the College of Languages (JCL) Mağallaī kullīyyaī al-ugāt*, (15), 1-16.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81(4), 506-517.
- O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading learning: Process, themes and issues in international contexts*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement*. Unpublished PhD thesis. U.S.: Colorado State University
- Pacansky-Brock, M. (2013). *Best practices for teaching with emerging technologies*. New York, NY: Routledge.
- Qader, R. O., & Yalcin Arslan, F. (2019). The effect of flipped classroom instruction in writing: A case study with Iraqi EFL Learners. *Teaching English with Technology*, 19(1), 36-55.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American journal of pharmaceutical education*, 80(2), 34, 1-9.
- Safari, P., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' challenges with the new ELT program after the reform: From dream to reality. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(4), 65-88.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10(2), 132-143.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped Learning Approach: Engaging 21st Century Learners in English Classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(2), 132-143.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of

- children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525
- Soltanpour, F., & Valizadeh, M. (2018). A flipped writing classroom: Effects on EFL learners' argumentative essays. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 5-13.
- Soltanpour, F., & Valizadeh, M. (2018). A flipped writing classroom: Effects on EFL learners' argumentative essays. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 5-13.
- Strayer, J. F. (2012), How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Torkelson, V. (2012). The Flipped Classroom, Putting Learning Back into the Hands of Students, Unpublished Master Thesis, Saint Mary's College of California, California, USA.
- Vibulphol, J. (2015). Thai teacher education for the future: Opportunities and challenges. *Journal of Education Studies*, 43(3), 50-64.
- Wallace, A. (2013). Social learning platforms and the flipped classroom. In e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE), 2013 *Second International Conference on* (pp. 198-200). IEEE.
- Wang, X. D., & Zhang, C. J. Z. (2013). The application research of flipped classroom in university teaching—A case study on professional English of educational technology. *Modern Educational Technology*, 8, 11-16
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(4), 517–35.
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*, 10(1), 15–25.





The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement and Writing skills among Students of English as a Foreign Language

Habib Soleimani¹, Ali Abdi²

Received: 02/12/2020

Accepted: 17/02/2021

1. INTRODUCTION

Today, learning is considered a challenge that must be faced simultaneously in different aspects. One of the basic solutions to reduce the challenges of learning and teaching is to use appropriate, useful, and relevant teaching methods, which require the use and application of similar theoretical foundations (Johnson *et al.*, 2014) and new innovations in teaching and learning in general. Learning is no longer limited and confined to the classroom and new improvements in technologies play a very important role in optimizing learning in and out of the classroom situations through media and social networks and have challenged traditional teaching methods. English language professionals today need to consider meaningful learner participation inside and outside the classroom situations to achieve more learning results and outcomes by creating a more learner-centered environment (Brown, 2014).

In order to create a suitable and student-centered educational environment, learning innovation approaches can be used with the help and use of technology opportunities. In the twenty-first century, advanced technology is the main driving force that brings new challenges and opportunities as well as paradigm shifts to our society (Khan, 2012; Pacansky-Brock, 2013; Vibulphol, 2015). This technology can be used and implemented not only to support classroom activities but also in extracurricular activities as a useful tool to gain knowledge anywhere in the world possible (Sakulprasertsri, 2017). In fact, by providing more space and more time with the help and application of technology in the learning and teaching process, contemporary skills will be provided to students and by providing a real reform in education, the education system will have an opportunity to improve. (Overmyer, 2014; Ayçiçek & Yelken, 2018).

Due to the entry of technologies into the field of education, today an approach has been proposed in education that, while benefiting from the benefits of technology-based education, also benefits from the unique advantages of traditional and face-to-face education. This approach, which is in fact a combination of face-to-

¹ Department of English language and linguistics, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (corresponding author); h.soleimani@uok.ac.ir

² Department of Education, Payam Noor University. Tehran, Iran; Ali.abdi@pun.ac.ir

face education with an education accompanied by electronic types of equipment at a time and place beyond the classroom, is called blended education/learning, or blended learning. The Flipped Classroom Model is a special blended learning model that helps educators optimize class time to encourage effective communication. The flipped classroom method was first proposed in 2000 by Baker (Strayer, 2012, quoted by Abdi, 2019).

According to Bishop & Verleger (2013), the reverse classroom is a student-centered learning method that consists of two parts: interactive learning activities during the lesson and individual-based computer-based extracurricular teaching. In summary, the use of the flipped classroom approach enhances learners' understanding of the importance of pre-classroom activities and reinforcing them in the classroom (Rotellar & Cain, 2016) Making better use of classroom time (Wallace, 2013; O'Flaherty & Phillips, 2015), accepting responsibility for learning by students, helping learning to the master level (Helgeson, 2015; Fautch, 2015, Sweet, 2014, quoted by Kaviani et al., 2016) encouraging learners to engage or cooperate among them (Clark, 2015; McLean et al, 2016), Increasing and facilitating deep learning (Love et al., 2016), helping learners understand their learning styles and performances (Wallace, 2013) reducing stress (Marlowe, 2012) increasing innovation, task orientation, and metacognitive skills in students (Streyer, 2012). According to studies conducted with the flipped classroom approach in other areas, in the field of English language teaching, there are limited experimental studies available.

This approach has become very popular in educational circles, but few teachers seem to have accepted the idea to conduct empirical studies on the subject. Therefore, the purpose of this study is to determine the effect of the flipped classroom model as a combined approach in education on academic engagement (participation) and improve students' writing skills in English language teaching. Therefore, this study specifically determined to answer the following questions:

1. Does flipped classroom teaching significantly improve students' writing skills?
2. Does flipped classroom teaching significantly improve students' classroom participation?

2. MATERIALS AND METHOD

This study used a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group. The research was conducted on 36 English language students of the University of Kurdistan who had been selected based on convenient sampling. The flipped classroom model was implemented for the experimental group (18 students), and the traditional method of teaching writing skills was used for the control group consisting of 18 students. The research was conducted in the advanced writing class for eight weeks in the first semester of the 2018-2019 academic year. Data collection tools included:

1. Rio Academic Engagement Questionnaire which consisted of 17 items answered based on Likert scale from totally agree to totally disagree.
2. A researcher-made writing skills test designed based on the Ministry of Science, Research, and Technology of Iran curriculum implemented through pre-posttest.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results of the analysis of covariance and repeated measures showed that flipped classroom teaching has a significant effect on the writing skills of the students and

the experimental group outperformed the control group in their achievements of writing skills. The results of the second analysis of the covariance also showed that there is a significant difference between the level of participation and academic participation of students in the flipped classroom method compared to that of those students taught through the traditional method of teaching writing.

4. CONCLUSION

The purpose of this study was to investigate the effect of flipped classroom teaching on improving writing skills and academic engagement (participation) of English language students. The results showed that flipped class teaching has a significant effect on improving the writing skills of the students. The results also showed that there is a significant difference between the level of academic participation of students participating in the flipped class method compared to that of the traditional method. Therefore, using flipped classroom learning in writing classes can be considered as an effective method in teaching to improve writing skills and increase the class participation of students of English as a foreign language. Consequently, teachers are encouraged to use the flipped classroom model to strengthen language skills and learners' participation in the classroom especially in writing skills in which most of the learners of English as a foreign language have problems and they are seeking new and effective ways of learning writing more successfully.

Keyword: Academic Engagement; English Language; Flipped Classroom Model; Writing Skills



تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی آموزان خارجی^۱

رضا مراد صحرایی^۲، زهرا سادات حسینی^۳، زهره صدیقی فر^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۵

چکیده

در این پژوهش، اثربخشی نقشه مفهومی را بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی آموزان خارجی سطح میانی بررسی کردیم. به این منظور، ۸۴ نفر زبان آموزان سطح میانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه امام خمینی قزوین و کالج بین الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران، پس از اجرای پیش آزمون انتخاب شدند و در دو گروه (انفرادی و کنترل) به مدت ده جلسه مورد آموزش قرار گرفتند. گروه آزمایش مورد آموزش روش مبتنی بر نقشه مفهومی قرار گرفتند و گروه کنترل در همان مدت به روش سنتی (آموزش مهارت خواندن بدون ارائه نقشه مفهومی)، مطالب آموزشی یکسان را آموزش دیدند. البته گروه آزمایش پیش و پس از آموزش پرسش نامه انگیزه دورنیه (Dorney, 2005) را تکمیل نموده تا اثربخشی نقشه مفهومی بر انگیزه بررسی شود. پس از آموزش مهارت خواندن، زبان آموزان در قالب یک پس آزمون ارزیابی شدند. این پس آزمون با هدف

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34369.1965

^۲ دکترای تخصصی زبان شناسی، دانشیار گروه زبان شناسی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی؛ sahraei@atu.ac.ir

^۳ دانش آموخته دکتری تخصصی زبان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، واحد بین الملل (نویسنده مسئول)؛ zs-Hosseini@farabi.tums.ac.ir

^۴ دانشجوی دکتری تخصصی زبان شناسی، مربی گروه آموزش زبان فارسی، هیأت علمی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)؛ sedighifar@PLC.ikiu.ac.ir

سنجش تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن برگزار شد. یافته‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آزمون‌های آماری مناسب (لوین، تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه) مورد مقایسه قرار گرفت. یافته‌های به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین میانگین عملکرد گروه آزمایش با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مابین انگیزه خواندن زبان‌آموزان در آموزش پیش و پس از نقشه مفهومی، تفاوت معناداری وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر راهبرد نقشه مفهومی نقش پررنگ و تأثیر بسزایی در تقویت مهارت خواندن و انگیزه دارد.

واژه‌های کلیدی: نقشه مفهومی، مهارت خواندن، انگیزه، آموزش زبان فارسی.

۱. مقدمه

یکی از مشکلات مهمی که زبان‌آموزان به هنگام خواندن یک متن با آن روبه‌رو می‌شوند این است که آن‌ها اغلب در زمان خواندن متن، خود را درگیر متن نمی‌کنند و به همین سبب آن‌چه را که می‌خوانند، نمی‌فهمند. همین امر سبب افت تحصیلی و بی‌انگیزگی آنان در یادگیری می‌شود. ناتوانایی‌ها، شکست‌ها و ضعف‌های یادگیری و یاددهی همواره یکی از عوامل نگران‌کننده کارشناسان و پژوهشگران آموزش زبان دوم و همچنین دبیران و زبان‌آموزان بوده‌است. پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد که اگر این عوامل و چگونگی تأثیر آن‌ها در پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان مورد شناسایی قرار گیرد، به خوبی می‌توان به هدف‌های یاددهی - یادگیری دست یافت.

پژوهشگران زبان دوم از جمله براون (Brown, 1987, p.117) معتقدند عوامل فردی مانند عزت نفس^۱، خودبازداری^۲ (مانند کم‌رویی)، اضطراب و انگیزش می‌توانند بر یادگیری زبان و فرایند خواندن تأثیرگذار باشند. انگیزه از جمله مفاهیم رایج در آموزش زبان دوم است. هنگامی که در نظام آموزشی مشکلاتی همچون افت یادگیری و افسردگی رخ می‌دهد، از انگیزه یادگیرنده به عنوان یکی از علت‌های مهم یاد می‌شود. از دید روان‌شناسی زبان، بی‌علاقگی بر روی یادگیری زبان تأثیر منفی دارد و خود سبب ایجاد خودپنداره منفی در فرد می‌شود. در پی آن، فرد نسبت به همه توانایی‌های خود نگرش منفی پیدا می‌کند و این امر بر تمام شئون فرد اثر غیر قابل انکاری باقی می‌گذارد. عوامل آموزشی متفاوتی می‌توانند در ایجاد انگیزه زبان‌آموز مؤثر باشند مانند معلم، کلاس درس، امکانات آموزشی، شیوه تدریس، روابط عاطفی و موارد مشابه. هر

¹ self-esteem

² inhibition

چند، یکی از عوامل مؤثر بر انگیزه یادگیری، شیوه تدریس مناسب و به کارگیری راهبردهای کارآمد است.

یکی از راهبردهای جدید و مؤثر یادگیری که امکان نمایش رابطه متقابل میان عناصر از لحاظ محتوا و رابطه بین دانش جدید و پیشین را می‌دهد، تکنیک نقشه مفهومی^۱ است (Novak, 1990). چارچوب نظری روش نقشه مفهومی بر پایه نظریه جذب یادگیری دیوید آزوبل (Asubel, 1968) طرح ریزی شده است. نقشه مفهومی، نمایش گرافیکی از مواد دانش تولید شده است که برای فهماندن مفاهیم کلیدی آن دانش و روابط بین آن‌ها به کار برده می‌شود. بهره‌گیری از این راهبرد می‌تواند نقش دبیران و فراگیران را تغییر دهد و در فرایند آموزش فراگیران را به ایفا کنندگان اصلی نقش یادگیری تبدیل کند. در این روش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به مذاکره‌کننده، تسهیل‌گر و پژوهشگر تغییر نقش می‌دهد. از سوی دیگر ترغیب زبان‌آموزان به ترسیم نقشه‌های مفهومی منجر به درگیر شدن ذهن آن‌ها با مفاهیم و ارتباط منطقی موجود بین آن‌ها می‌گردد. این امر در فرایند یادگیری - یاددهی و روش‌های دستیابی به شناخت و فراشناخت و انواع تفکرهای انتزاعی، خلاق و انتقادی ارزش فراوانی خواهد داشت و سبب درک عمیق مفاهیم یادگیری شده و تأثیر بسزایی در پیشرفت یادگیری زبان‌آموزان دارد.

با توجه به اینکه راهبردهای مطالعه و یادگیری در تقویت مهارت خواندن و یادداری زبان‌آموزان بسیار مهم و مؤثر هستند و بر این اساس که چنین راهبردهایی قابل آموزش و یادگیری هستند، می‌توان با آموزش این راهبردها به زبان‌آموزان، سطح درک مطلب آنان را افزایش داد.

هدف پژوهش این است که اثربخشی نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه را بررسی کند؛ از این رو، پژوهش حاضر به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر شکل گرفته است: نخست اینکه، چه رابطه‌ای بین به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت مهارت خواندن فارسی‌آموزان خارجی وجود دارد؟ دوم آنکه، چه رابطه‌ای بین به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و میزان تقویت انگیزه مهارت خواندن فارسی‌آموزان خارجی وجود دارد؟

همسو با دو پرسش بالا، دو فرضیه قابل ارائه است: بر پایه فرضیه نخست، بین به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی رابطه معنادار مثبت وجود دارد. بر مبنای فرضیه دوم، بین به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت انگیزه مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی رابطه معنادار مثبت وجود دارد.

¹ concept map

۲. پیشینه پژوهش

این بخش، شامل دو زیربخش است. نخست، به تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن در زبان انگلیسی و در زبان فارسی، و دوم، به تأثیر کاربرد نقشه‌های مفهومی بر پیدایش انگیزه در زبان‌آموزان خواهیم پرداخت. گفتنی است، در آموزش زبان فارسی به خارجی‌ها به پژوهشی دست نیافتیم که بررسی تأثیر نقشه مفهومی بر انگیزه را در دستور کار خود قرار داده باشد. بنابراین، فقط به چند مورد پژوهش به‌انجام‌رسیده در زبان انگلیسی بسنده خواهیم کرد. همچنین، نبود پژوهش در این جنبه، نوآوری پژوهش حاضر در آموزش زبان فارسی را تأیید می‌نماید.

۲.۱. تأثیر نقشه مفهومی بر مهارت خواندن

تومن و تاسپینر (Tumen & Taspinar, 2007) تأثیر نقشه مفهومی را بر پیشرفت زبان‌آموزان ترک زبان در تدریس زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این بررسی نشان داد که استفاده از نقشه مفهومی سبب بهبود یادگیری زبان می‌شود. وکیلی فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2006) در پژوهشی بهره‌گیری از ترسیم نقشه مفهومی را در آموزش درک مطلب زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد کاربرد نقشه مفهومی، زبان‌آموزان را در درک بهتر متن، سازماندهی، ساختار بندی و شناسایی ایده‌های اصلی متن کمک می‌کند.

لیو و همکاران (Liu et al., 2010) در اثر خود به بررسی تأثیر نقشه مفهومی طراحی شده توسط رایانه بر درک خواندن زبان‌آموزانی که به یادگیری زبان انگلیسی مشغول بودند، پرداخته‌اند. این پژوهش نیز نشان داده‌است که زبان‌آموزان از راهبرد نقشه مفهومی نسبت به راهبردهای دیگر بیشتر استقبال کرده‌اند.

دیاس (Dias, 2010) از نقشه مفهومی به عنوان ابزاری برای درک مطلب زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم استفاده کرده‌است. هدف وی این بود که نشان دهد دانشجویان دوره کارشناسی می‌توانند نقشه مفهومی را برای درک بهتر متن‌های تخصصی زبان انگلیسی به کار برند و از نرم افزار کمپ تولز^۱ استفاده کنند. دانشجویان از این نرم افزار در کلاس به صورت گروهی استفاده کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ایجاد معنا با ترسیم نقشه‌های مفهومی می‌تواند یک راهبردی مؤثر در خواندن زبان انگلیسی (زبان دوم) داشته باشد.

نبی‌زاده (Nabizadeh, 2012) به مقایسه تأثیر راهبرد پرکردن نقشه مفهومی، کشیدن نقشه

^۱ Cmap Tools

مفهومی توسط زبان آموز و خلاصه نویسی بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی پرداخته است. به این منظور، ۹۰ دانش آموز پیش دانشگاهی را در سه گروه پرکردن نقشه مفهومی، کشیدن نقشه مفهومی توسط دانشجو و خلاصه نویسی دسته بندی کرد. یافته های این پژوهش نشان داد که عملکرد گروه پرکردن نقشه مفهومی نسبت به گروه های کشیدن نقشه مفهومی توسط زبان آموز و خلاصه نویسی بهتر بوده است.

صالحی و همکاران (Salehi et al., 2013) در پژوهشی با نام «تأثیر به کارگیری نقشه های مفهومی بر خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم» به این نتیجه رسیدند که نقشه مفهومی در مقایسه با روش سنتی روش کارآمدتری در پیوند با افزایش توانایی خواندن و درک مطلب انگلیسی آموزان به شمار می آید.

بلباسی (Belbasi, 2016)، تأثیر به کارگیری سه روش نقشه مفهومی (پرکردن نقشه، نقشه مفهومی گروهی و ساخت نقشه) بر بهبود درک مطلب فراگیران ایرانی سطح متوسط انگلیسی پرداخته است. یافته های پژوهش بیانگر این است که تمام سه گروه آزمایشی به صورت چشم گیری عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل در پس آزمون داشتند. افزون بر این، یک پرسش نامه نقشه مفهومی در نظر گرفته شد تا نگرش شرکت کنندگان نسبت به کاربرد تکنیک های نقشه مفهومی در کلاس مورد ارزیابی قرار بگیرد. تحلیل نمره های به دست آمده، نگرش مثبت آن ها را نشان داد.

همان گونه که پژوهش های مورد اشاره نشان می دهد؛ بررسی های انجام شده تأثیر به کارگیری نقشه مفهومی در زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم را بررسی کرده اند. از آن جایی که این پژوهش بر روی زبان فارسی به عنوان زبان دوم انجام شده است، لازم است به پژوهش های صدیقی فر (Sedighifar, 2016) و حسینی و همکاران (Hosseini et al., 2017) اشاره شود. این دو پژوهش، تأثیر نقشه مفهومی بر مهارت خواندن فارسی آموزان خارجی را بررسی کرده اند. صدیقی فر (Sedighifar, 2016) به بررسی تأثیر نقشه مفهومی بر مهارت خواندن متون فنی مهندسی ۴۴ فارسی آموز عرب زبان سطح پیشرفته پرداخته است. وی در پی آن است تا تأثیر نقشه مفهومی را در پیشرفت خواندن زبان آموزان سطح پیشرفته برای اهداف خاص بسنجد و آن را با رویکرد سنتی مقایسه کند. یافته پژوهش، کارآمدی کاربرد نقشه مفهومی را نسبت به رویکرد سنتی تأیید می نماید. حسینی و همکاران (Hosseini et al., 2017) اثر بخشی نقشه های مفهومی در درک مطلب نسبت به روش سنتی را مورد مقایسه قرار دادند. آن ها همچنین شیوه های مختلف استفاده از نقشه های مفهومی از قبیل ارائه نقشه مفهومی توسط معلم در مقابل ترسیم نقشه مفهومی توسط زبان آموزان به صورت گروهی و انفرادی با یکدیگر مقایسه کرده اند. تفاوت بنیادین کار این پژوهش با پژوهش های نام برده در آن است که نگارندگان بر آنی اند تا تأثیر نقشه مفهومی را بر

متغیر خواندن و انگیزه به صورت هم‌زمان بر زبان‌آموزان سطح میانی بررسی کنند.

۲.۲. تأثیر نقشه مفهومی بر انگیزه

هدف از به کارگیری نقشه مفهومی در ساختارهای گوناگون، تقویت راهبردهای یاددهی-یادگیری و انگیزش در یادگیرندگان است. چارسکی و رسلر (Charsky & Ressler, 2011)، هونگ و همکاران (Hwang et al., 2011)، جگده و الایمولا (Jegede & Aliayemola, 1990)، بیتز (Beitz, 1998)، چالاروت و دیبیکر (Chularut & DE Backer, 2004) و طالبی‌نژاد و نگاری (Talebinezhad & Negari, 2009) نشان داده‌اند که نقشه‌های مفهومی بر شاخص‌های عاطفی تأثیر مثبتی داشته‌اند. این در حالی است که محرایی‌پری (Mehrabi Pari, 2011) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که به کارگیری نقشه مفهومی بر مؤلفه‌های انگیزش (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای یادگیری و خودنظم‌دهی) اثربخش نیست.

۳. مبانی نظری

در این بخش، با مطرح کردن دیدگاه‌ها و آرای صاحب‌نظران و پژوهشگران زبان دوم که بر پایه آن‌ها چارچوب این پژوهش شکل گرفته، به بررسی سه متغیر پژوهش یعنی نقشه مفهومی (متغیر مستقل) و مهارت خواندن و انگیزه (متغیر وابسته) می‌پردازیم. همچنین، یافته‌هایی که با استفاده از آن‌ها پژوهش طرح‌ریزی شده‌اند، بیان می‌شوند. بنابراین این بخش دارای سه زیربخش است که به ترتیب درباره نقشه مفهومی، مهارت خواندن و انگیزه هستند.

۳.۱. نقشه مفهومی

نقشه مفهومی ابزاری گرافیکی برای نمایش اطلاعات است که برای درک بهتر، مانند یک نمودار، مفاهیم را با واژه‌های مربوطه به یک‌دیگر مرتبط می‌کند. این نمودار، از یک سو فرایند سازماندهی اطلاعات را نشان می‌دهد و از سوی دیگر، به عنوان پیوندزننده زبان و تصویر است. برای یادگیری به‌وسیله نقشه مفهومی، زبان‌آموزان نیازمند اطلاعات پیشین در مورد یک موضوع ویژه هستند (Ausubel, 1968; Novak, 2010). همچنین در باب نقشه مفهومی می‌توان افزود نقشه مفهومی در حقیقت یک وسیله دو بعدی شماتیک یا تصویری برای نمایش ارتباط بین مفاهیم کلیدی است (Bozorgzad et al., 2010) و روشی است مبتنی بر تصویر گرافیکی برای سازماندهی و ارائه اطلاعاتی که در آن، مفاهیم، روابط و گزاره وجود دارد (Rueda et al., 2009, p.461).

ویژگی های اصلی یک نقشه مفهومی از این قرارند و در شکل (۱)، نمایش داده شده است:

یکم- ساختار سلسله مراتبی^۱: یک ویژگی اصلی نقشه های مفهومی این است که مفاهیم در ساختار سلسله مراتبی نشان داده می شوند. به گونه ای که مفاهیم خاص، معمولاً به شکل دایره یا مربع شناسایی می شوند و خطوط اتصال بین این مفاهیم نشان می دهند که چگونه یک مفهوم به مفاهیم یا حوزه های دیگر مرتبط است. کلی ترین و فراگیرترین مفاهیم در بالای نقشه قرار دارند، در حالی که مفاهیم ثانویه در زیر با خطی مرتبط می شوند و روابط بین مفاهیم نیز با خطوط نشان داده می شوند (Wang et al., 2008). همچنین، ساختار سلسله مراتبی برای حوزه خاصی از دانش، به متنی بستگی دارد که در آن، آن دانش به کار برده شده یا در نظر گرفته شده است (Novak & Canas, 2008, p.1).

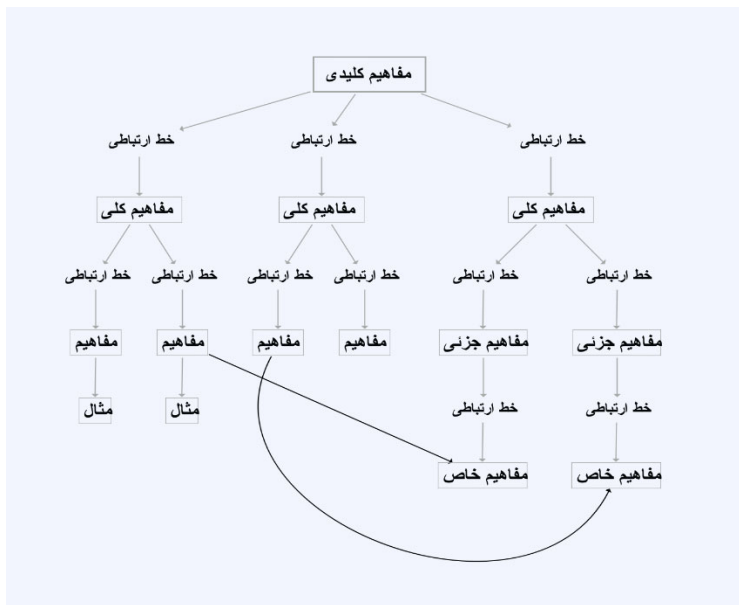
دوم- خط ارتباطی^۲: نقشه مفهومی شامل چرخه هایی است که توسط یک خط ارتباطی، دو مفهوم را به هم پیوند می دهد. واژه های روی این خط - که به واژه های پیوندی یا پاره گفته های پیوندی ارجاع داده می شوند- ارتباط بین دو مفهوم را مشخص می نمایند. مفهوم به عنوان درک منظمی از رخدادها یا موضوعات، یا ثبت آن موضوعات و رخدادها، که با برجستگی معین شده اند، مشخص می شود (Novak & Canas, 2008, p.1).

سوم- پیوندهای متقاطع^۳: پیوندهای متقاطع به ما کمک می کنند تا ببینیم چگونه یک مفهوم در یک حوزه از دانش که بر روی نقشه مشخص شده است، با مفهومی در حوزه دیگری روی نقشه مرتبط می شود. در ایجاد یک دانش جدید، اغلب، پیوندهای متقاطع جهش های خلاقانه را در بخش تولید کننده دانش نشان می دهند. دو ویژگی در نقشه های مفهومی وجود دارد که در آسان کردن تفکر خلاق نقش مهمی دارند: ساختار سلسله مراتبی که در یک نقشه خوب نشان داده می شود و توانایی پژوهش برای آن و ترسیم پیوندهای متقاطع جدید (Novak & Canas, 2008, p.2).

¹ hierarchical structure

² line linking

³ Cross-links



شکل ۱: ویژگی‌های اصلی یک نقشه مفهومی

۲.۳. مهارت خواندن و عوامل مؤثر بر درک خواندن زبان دوم

مشکلات زبان‌آموزان در درک مطلب سبب شده تا پژوهشگران به این بیاندیشند که فرایند خواندن چگونه در ذهن اتفاق می‌افتد و چگونه می‌توانند با بهترین روش، زبان‌آموزان دو زبانه و یا چند زبانه را در گسترش مهارت‌های خواندن یاری نمایند (Schramm, 2008, p. 231). بنابراین، با توجه به اهمیت مهارت خواندن و به ویژه درک خواندن و با هدف مشخص نمودن عامل‌های مؤثر بر درک خواندن، پژوهش‌های بسیاری انجام شده که بسیاری از متغیرهای مؤثر بر درک خواندن زبان دوم را مشخص کرده‌اند. برای نمونه، می‌توان به شرام (Schramm, 2008, p. 235) اشاره کرد که عوامل مؤثر بر درک خواندن را از دید خوانندگان، خوب بررسی کرده‌است و برای اینکه بفهمد چگونه خوانندگان خوب در زبان دوم مهارت‌های خواندن را گسترش می‌دهند، پژوهشی را با زبان‌آموزان آلمانی که در مقطع کارشناسی ارشد بودند، انجام داده‌است. این پژوهش در آمریکا انجام گرفت و طی آن، زبان‌آموزان متن‌های روان‌شناسی را به زبان انگلیسی می‌خواندند. شرام براساس تحلیل کیفی بیان بی‌واسطه تفکر^۱ در آن‌ها و براساس تحلیل راهبردی خواننده خوب، سه سطح درهم تنیده را در خواندن شناسایی کرد: یکم- سطح اول بالاترین سطح فعالیت است که در آن فرایند خواندن گنجانده شده‌است. برای

^۱ Think- aloud

نمونه، کلاس روان‌شناسی که همراه با سخنرانی، بحث و آزمون‌ها باشد.

دوم- سطح دوم از طریق هدف خاص خواننده در تعامل با نویسنده مشخص می‌شود. برای نمونه، خواندن متون روان‌شناسی با هدف قبول شدن در آزمون روان‌شناسی.

سوم- سطح سوم شامل کنش‌هایی است که خواننده را از انحراف باز می‌دارد.

الیچ (Elich, 1984) از ویژگی‌های خواننده خوب در این سه سطح را هدفمندی می‌داند. وی می‌افزاید، نخست، باید تشخیص دهیم که خواننده خوب معمولاً در ذهنش هدف دارد، به جز مواردی که همانند بسیاری از کلاس‌ها، خواندن به خاطر یادگیری زبان انجام می‌گیرد. در سطح دوم، خواندن، تعامل زبانی با نویسنده است که با گفت‌وگوی آزاد انجام می‌پذیرد. به سبب آنکه فاصله مکانی یا زمانی، نویسنده و خواننده را از هم جدا می‌کند، متن نوشتاری پلی را بین دو موقعیت گفتگوی جدا از هم ایجاد می‌کند. به گونه‌ای که آن‌ها بتوانند برخلاف وجود این فاصله با یک‌دیگر مشارکت داشته باشند. الیچ (همان) درباره ویژگی‌های خواننده خوب که در سطح سوم مهارت خواندن قرار دارند، این‌گونه بیان می‌کند که در سطح سوم خوانندگان خوب، اعمالی انجام می‌دهند تا از درک مطلب مطمئن باشند. تصمیم آن‌ها برای اقدام، بر اساس ارزیابی مشکلات درک مطلب است که با دنبال کردن هدف، انجام می‌گیرد. به بیان دیگر، خوانندگان خوب عملی انجام نمی‌دهند که هدفشان را به خطر بیندازند. از سوی دیگر، خوانندگان ضعیف به مسائلی فکر می‌کنند که ارتباطی با دنبال کردن هدف ندارند و یا تمایل دارند راه حل‌های ساختگی و آسانی را پیدا کنند و همین، آن‌ها را در رسیدن به هدفشان با دشواری روبه‌رو می‌کند.

کوهن و دورنیه (Cohen & Dornyei, 2002, p.171) معتقدند که موفقیت فرد در درک خواندن به عوامل گوناگونی از جمله مدت زمان و حجم مطالب درسی، ویژگی‌ها و توانایی معلم، کارآمد بودن روش تدریس، کیفیت متون درسی، تعداد افراد و بافت کلاس و نیز ویژگی‌های خود زبان‌آموز بستگی دارند. از میان عوامل اشاره شده، ویژگی‌های زبان‌آموز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نباید زبان‌آموز را یک ظرف خالی فرض کرد که باید از واژه‌های هوشمندانه معلم پرشود، بلکه خود صاحب ویژگی‌هایی است که در درک مطلب او را یاری می‌دهد و یا برعکس، عامل بازدارنده در درک خواندن به شمار می‌آید.

از دید کوهن و دورنیه (Cohen & Dornyei, 2002, p. 171-172)، ویژگی‌های زبان‌آموز را می‌توان به دو گروه دسته‌بندی کرد: گروه نخست، عواملی مانند سن و جنس را در بر می‌گیرد که خارج از کنترل معلم اند؛ و گروه دوم نیز، عواملی همچون انگیزش، سبک‌های

یادگیری و راهبردهای یادگیری هستند که معلم می‌تواند بر روی آن‌ها کنترل داشته باشد. بنابراین، از میان عوامل مؤثر بر درک خواندن، لازم به نظر می‌رسد که آن دسته از عواملی بررسی شوند که بیشتر تحت کنترل معلم هستند. یافته‌ها نشان می‌دهند که درک خواندن از سه مؤلفه عمده تشکیل شده است که مشتمل بر طحواره، واژگان، انگیزش و هدف هستند. هر یک از این مؤلفه‌ها به دو مؤلفه فرعی دسته‌بندی می‌شوند. مؤلفه طحواره شامل طحواره متنی و طحواره برون متنی، مؤلفه واژگان شامل حدس زدن واژگان و توجه به واژگان و بالاخره مؤلفه انگیزش و هدف شامل دو مؤلفه فرعی انگیزش و هدف هستند (Bernhardt, 2005, p. 137).

۳.۳. انگیزه در یادگیری زبان دوم

انگیزه در یادگیری زبان دوم پدیده‌ای پیچیده است و با دو عامل قابل تعریف شده و در ارتباط است: نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان و نگرش آن‌ها نسبت به جامعه زبان دوم. اگر زبان‌آموزان، در دامنه گسترده‌ای از موقعیت‌های اجتماعی یا برای تحقق اهداف حرفه‌ای، نیازمند مکالمه به زبان دوم باشند، به ارزش برقراری ارتباط با زبان دوم واقف خواهند شد. در نتیجه، احتمالاً آن‌ها انگیزه لازم را برای به دست آوردن مهارت در آن، کسب خواهند کرد. به همین ترتیب، اگر زبان‌آموزان نگرش مطلوبی نسبت به گویشوران زبان دوم داشته باشند، به برقراری ارتباط با آن‌ها تمایل بیشتری خواهند داشت (Spada & Lightbown, 2013, p. 127).

۴. روش پژوهش

این پژوهش، یک پژوهش آزمایشی است و متشکل از سه متغیر راهبرد نقشه مفهومی به عنوان متغیر مستقل، و میزان یادگیری و انگیزه به عنوان متغیرهای وابسته است.

۴.۱. جامعه آماری و شیوه گزینش

جامعه آماری پژوهش ۸۴ نفر از زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین و کالج بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی تهران هستند. از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس و به روش تصادفی به دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل دسته‌بندی شدند. انتخاب جامعه آماری کاملاً به شیوه تصادفی انجام گرفت. از آن جایی که سطح آموزشی متن‌های خواندن مختص زبان‌آموزانی بود که تا اندازه‌ای در مهارت خواندن توانایی دارند، پیش‌آزمونی از بین زبان‌آموزانی که سطح پیش‌میان‌ی را تمام کرده بودند، برگزار شد.

۴.۲. ابزارهای پژوهش

در این پژوهش، از چهار ابزار پیش آزمون، درس های محقق ساخته، پس آزمون و پرسش نامه انگیزه استفاده شده است.

الف) پیش آزمون: پس از انتخاب تصادفی زبان آموزان سطح میانی برای یک دست سازی آزمودنی ها، پیش آزمونی طراحی و اجرا شد که شامل ۴۰ پرسش در سه بخش بود. بخش واژه که شامل ۲۰ پرسش از واژه های متن های آزمایشی و ۲۰ پرسش دیگر از نوع درک مطلب است.

ب) متون محقق ساخته: در این پژوهش، ده متن آموزشی با محوریت ایران شناسی تهیه شد. در انتخاب متن ها به دو معیار جدید بودن متن ها و تناسب محتوا با سطح دانش زبان آموزان توجه شد. دلیل تأکید بر جدید بودن متن ها این بود که اطلاعات پیشین آزمودنی ها تأثیری در یافته ها نداشته باشد.

درس ها با پیش خواندن آغاز می شوند. پیش خواندن شامل چند پرسش در مورد موضوع درس است که زبان آموزان با یک دیگر تمرین کرده و به صورت شفاهی به آن پاسخ می گویند. در واقع، مدرس با مطرح کردن موضوع درس و ارائه کلیدواژه ها به زبان آموزان کمک می کند هر آنچه در ذهن خود درباره مطلب مورد بحث دارند، فعال کنند. همچنین معلم را قادر ساخته تا در هنگام تدریس از آن مطالب استفاده کنند و واژه هایی که شاید برای زبان آموزان جدید باشد را مطرح می کند. این امر به زبان آموزان هم کمک می کند تا معنی هر واژه را بیابند و از دانش پیشین خود استفاده کنند تا ذهن شان آمادگی بیشتری برای دریافت مطالب و یادگیری واژه های جدید پیدا کنند.

پ) پس آزمون: در پایان هر درس پس آزمونی از هر دو گروه آزمایش و کنترل گرفته شد. پرسش های هر دو گروه یکسان بود و آن ها به یک روش آزموده شدند. بر مبنای محتوای متون آزمایشی، پرسش هایی برای بررسی درک مطلب آزمودنی ها تهیه شد. پرسش های این آزمون بر اساس و با استفاده از جدول مشخصات آزمون و طبقه بندی تجدیدنظر شده هدف های آموزشی تهیه شد. فرهادی و همکاران (Farhady et al., 1994, p. 250-251) سه روش مهم را برای آزمون های درک خواندن بر شمرده اند که مشتمل اند بر پرسش های چندگزینه ای، آزمون کلوز یا تکمیل متن و آزمون کوتاه پاسخ. از میان این سه روش، برای این پژوهش، روش پرسش های چندگزینه ای به دلیل های گوناگونی انتخاب شدند. از جمله آنکه این پرسش ها انعطاف پذیری زیادی دارند و محدوده وسیعی از توانایی ها را مورد سنجش قرار می دهند. همچنین، زبان آموزان آن ها را به آزمون های دیگر ترجیح می دهند. از همه مهم تر اینکه آن ها با عینیت بالایی قابل

ویرایش هستند. پس از طراحی آزمون درک مطلب دوباره آزمون برای بررسی روایی صوری و محتوایی آن در اختیار هفت نفر از استادان درس خواندن مرکز آموزش زبان فارسی امام خمینی قزوین قرار داده شد. آن‌ها نیز نکته‌های مهمی را به پژوهشگران گوشزد کردند که سبب ایجاد اصلاحاتی در آزمون شد. با پایان یافتن این روند، آزمون درک خواندن برای اجرا به صورت آزمایش اولیه در یکی از کلاس‌های درس خواندن که تقریباً شرایط یکسانی را با گروه زبان‌آموزان اصلی (از نظر سطح دانش زبانی) داشتند، آماده گردید و پس از اجرای آزمایشی آماده اجرای نهایی گردید.

ت) پرسش‌نامه انگیزه: این پرسش‌نامه شامل بخش‌هایی از پرسش‌نامه سامانه خود انگیزشی زبان دوم دورنیه (Dorney, 2005) است. مقوله‌هایی همچون علاقه، نگرش، اضطراب، اعتماد به نفس و خود آرمان زبان فارسی^۱ در پرسش‌نامه به کار رفته است. بخش‌هایی از پرسش‌نامه با استفاده از مقیاس شش درجه‌ای لیکرت با عدد ۶ نشان دهنده «کاملاً موافقم» و عدد (۱) نشان دهنده «کاملاً مخالفم» با استفاده از مقیاس درجه‌بندی شش نقطه‌ای با عدد ۶ نشان دهنده «بسیار زیاد» و عدد (۱) نشان دهنده «نه اصلاً» مورد سنجش قرار گرفتند.

پرسش‌نامه انگیزه دورنیه (Dorney, 2005) به وسیله دانشکده مطالعات انگلیسی از دانشگاه ناتینگهام بریتانیا طراحی شده و روایی و پایایی آن در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. نسخه فارسی پرسش‌نامه ترجمه به وسیله پاپی (Papi, 2010) اعتبار سنجی شده است. این پرسش‌نامه براساس شیوه‌های پیشنهادی دورنیه طراحی شده و شامل قسمت‌های سنجش عوامل نگرش، انگیزه و اضطراب زبان‌آموزان است.

۳.۴. شیوه اجرای پژوهش

طرح این پژوهش یک طرح آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. در این پژوهش دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل شرکت داشتند، در طول آموزش فرایند مداخله هر چهار گروه به‌طور هم‌زمان اما با روش‌های مختلف، مطالب آموزشی یکسان را آموزش دیدند.

۳.۴.۱. مرحله نخست: پیش‌آزمون

برای سنجش دانش قبلی زبان‌آموزان و گزینش آزمودنی‌ها، یک هفته پیش از آموزش، پیش‌آزمونی از آن‌ها گرفته شد. از زبان‌آموزان خواسته شد تا به پرسش‌های واژه و درک مطلب

^۱ Ideal L2 self

پاسخ بدهند. تعداد کل زبان آموزان در این مرحله ۸۸ نفر بود. پژوهشگر، پس از تحلیل یافته‌های پیش‌آزمون، ۴ نفر از زبان‌آموزانی که نمره ۲۵ از ۴۰ را به دست نیاورده بودند را حذف کرد. به این ترتیب ۸۴ نفر آزمودنی برای اجرای پژوهش انتخاب شدند.

۴.۳.۲. مرحله دوم: جلسه توجیهی

هدف از اجرای این مرحله آن بود که ضمن سنجش انگیزه مهارت خواندن زبان آموزان گروه آزمایش به سبب ناآشنایی با چگونگی تدریس مدرس به شیوه نقشه مفهومی تأثیری بر یافته‌های پژوهش نگذارد. از این رو، در این مرحله، ۳ جلسه و در هر جلسه ۳ متن که با ساختار متن‌های آزمایشی شباهت داشت با زبان آموزان گروه آزمایش تمرین شد. مطالب آموزش داده شده در این دوره شامل این موارد بود: الف) تعریف و اهمیت نقشه مفهومی و تأثیر آن بر بهبود یادگیری؛ ب) ارائه نمونه‌ای از نقشه مفهومی و تکمیل نقشه مفهومی ناقص که صورت اولیه آن توسط پژوهشگر تهیه شده بود.

۴.۳.۳. مرحله سوم: آموزش

جزئیات مداخله‌ها در گروه‌ها به صورت زیر است:

یکم- روش نقشه مفهومی به صورت انفرادی: در این روش متون مورد آزمون نقشه‌های مفهومی در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد و آزمودنی‌ها به صورت انفرادی نقشه‌های مفهومی را به مدت ۳۰ دقیقه بررسی نموده و سپس مورد آزمون قرار گرفتند.

دوم- روش نقشه مفهومی به صورت گروهی: در این روش متون مورد آزمون نقشه‌های مفهومی در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد و آزمودنی‌ها به صورت گروهی و در هر گروه ۲۱ زبان‌آموز و به صورت مشارکتی متن و نقشه را بررسی نموده و سپس مورد آزمون قرار گرفتند.

سوم- گروه کنترل به صورت انفرادی: متون آزمایشی در اختیار این گروه قرار گرفت و اعضای گروه به صورت انفرادی بدون استفاده از نقشه مفهومی به مطالعه و یادگیری متن پرداختند. تدریس در این گروه این گونه انجام گرفت که نخست از زبان آموزان درخواست شد، هر یک به تنهایی و در ۱۵ دقیقه متن را بخوانند و درباره آن بیان‌دهند. سپس معلم به تدریس متن پرداخت. در هنگام تدریس، اگر زبان آموزی واژه‌ای را نمی‌دانست؛ معلم از آن می‌خواست که معنی آن را از بافت حدس بزند و یا اجازه داشت معنی آن را از فرهنگ لغت ببینند و در صورت نیاز معلم به صورت مختصر اشاره‌ای به معنی آن داشت.

چهارم- گروه کنترل به صورت گروهی: متون آزمایشی در اختیار این گروه قرار گرفت و

اعضای گروه به صورت گروه‌های چهارنفره به بررسی و یادگیری متن پرداختند. به این صورت که ابتدا حدود ۱۵ دقیقه با هم درباره متن صحبت کردند. سپس معلم متن را تدریس کرد. اگر زبان‌آموزان باواژه ناآشنایی روبه‌رو می‌شدند، معلم از آن‌ها می‌خواست که معنی آن را با مشورت و کمک هم‌گروهی‌ها از بافت حدس بزنند؛ اگر موفق به دریافت معنی واژه مورد نظر نمی‌شدند، اجازه داشتند آن را از فرهنگ لغت ببینند و در صورت نیاز معلم به صورت مختصر اشاره‌ای به معنی آن داشت.

نقش معلم در این روش هدایت کردن کلاس بود. به بیان دیگر، اگر زبان‌آموزان با کمک هم گروهی‌های خود مطالب درس را متوجه نمی‌شدند یا اگر سؤالی داشتند از معلم می‌پرسیدند. در نهایت، گروه‌ها با همکاری معلم به جمع‌بندی مطالب می‌پرداختند.

۴. ۴. روش تحلیل داده‌ها

پس از نمره‌گذاری آزمون‌ها، یافته‌های به‌دست آمده با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار محاسبه شده و کل داده‌ها در قالب جدول نشان داده شد. نمره‌گذاری هر مرحله از آزمون‌ها به روش زیر انجام گرفت:

الف) پیش‌آزمون: برای هر مورد درست یک نمره در نظر گرفته می‌شود.

ب) پس‌آزمون: برای هر مورد درست یک نمره در نظر گرفته می‌شود. پ) پرسش‌نامه: بخش‌هایی از پرسش‌نامه با استفاده از مقیاس شش درجه‌ای لیکرت با عدد ۶ نشان‌دهنده «کاملاً موافقم» و عدد (۱) نشان‌دهنده «کاملاً مخالفم» بخش‌های دیگر آن با استفاده از مقیاس درجه‌بندی شش نقطه‌ای با عدد ۶ نشان‌دهنده «بسیار زیاد» و عدد (۱) نشان‌دهنده «نه اصلاً» مورد سنجش قرار گرفتند.

۴. ۴. ۱. تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا هم‌سطحی دانش‌زبانی آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل را بررسی می‌کنیم. سپس نرمال بودن آزمون‌ها (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) را می‌سنجیم و در پایان، به ارزیابی فرضیه‌ها می‌پردازیم.

پیش‌آزمون: هدف پیش‌آزمون اثبات یکسان بودن توانایی گروه‌ها پیش از انجام مرحله آزمایشی است. از تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه عملکرد چهار گروه: کنترل انفرادی، کنترل گروهی، نقشه مفهومی انفرادی با ارائه، نقشه مفهومی گروهی با ارائه، به کار گرفته شد.

پیش از گزارش یافته‌های پیش‌آزمون بیان این نکته ضروری است که نمره‌های این آزمون

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال سیزدهم، شماره ۴۱، زمستان ۱۴۰۰ / ۱۲۱

دارای پراکندگی نرمال است. همان گونه که در جدول (۱) نشان داده شده است، نسبت شاخص های کجی و بلندی به مقدار خطای معیار آن ها از قدر مطلق ۱/۹۶ کوچک تر است و این به معنای نرمال بودن نمرات است.

جدول ۱: آزمون نرمال بودن توزیع داده ها در پیش آزمون

گروه ها	تعداد	کجی		بلندی	
		آماره	نسبت	خطای معیار	نسبت
کنترل انفرادی	۲۲	۰/۲۵۵-	۰/۴۹۱	۱/۰۵۵-	۰/۹۵۳
کنترل گروهی	۲۲	۰/۵۱۷-	۰/۴۹۱	۱/۰۵-	۰/۹۵۳
نقشه مفهومی انفرادی ارائه	۲۲	۰/۲۳۰-	۰/۴۹۱	۱/۱۴۴-	۰/۹۵۳
نقشه مفهومی گروهی ارائه	۲۲	۰/۶۰۸-	۰/۴۹۱	۱/۲۴-	۰/۹۵۳

بر اساس آمار ارائه شده در جدول زیر نیز می توان چنین نتیجه گیری کرد که افزون بر پیش فرض نرمال بودن داده ها، واریانس گروه ها نیز همگن است. یافته های آزمون لوین $(f(5/126=0/449)$ و $p=0/814$ نشان می دهد که اختلاف معناداری بین پراکندگی نمرات گروه ها در پیش آزمون وجود ندارد.

جدول ۲: آزمون همگونی واریانس لوین

شاخص	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	احتمال
۰/۴۴۹	۵	۱۲۶	۰/۸۱۴

جدول ۳: آمار توصیفی پیش آزمون

تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	۹۵٪ فاصله اطمینان		کمینه	بیشینه
				دامنه بالا	دامنه پایین		
				۲۲	۱۶/۱۴		
۲۲	۱۶/۷۲	۱/۸۲۰	۰/۳۸۸	۱۵/۹۱	۱۷/۵۲	۱۴	۲۰
۲۲	۱۶/۸۲	۱/۶۶۹	۰/۳۵۶	۱۶/۰۸	۱۷/۵۶	۱۴	۲۰
۲۲	۱۷/۱۷	۱/۷۰۷	۰/۳۶۴	۱۶/۴۱	۱۷/۹۳	۱۴	۲۰
۸۸	۱۶/۷۸	۱/۸۰۸	۰/۱۵۷	۱۶/۴۷	۱۷/۰۹	۱۳	۲۰

۱۲۲ / تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی / مراد صحرایی و ...

یافته‌های آزمون تحلیل واریانس یک راهه جدول (۴) ($F_{5/126}=0/819$) و $p=0/538$ نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه‌ها در پیش‌آزمون مشاهده نمی‌شود. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که پیش از انجام مرحله آزمایش، تمام گروه‌ها از جنبه توانایی درک مطلب همگون بوده‌اند.

جدول ۴: تحلیل واریانس یک‌راهه: پیش‌آزمون

احتمال	F	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات			
۰/۵۳۸	۰/۸۱۹	۲/۶۹۶	۵	۱۳/۴۸۱	بین گروه‌ها
		۳/۲۹۲	۱۲۶	۴۱۴/۷۷۳	درون گروه‌ها
			۱۳۱	۴۲۸/۲۵۴	جمع

بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که میانگین نمرات بسیار به هم نزدیک هستند و اختلاف معناداری بین میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون مشاهده نمی‌شود. این به آن معناست که تمامی زبان‌آموزان از جنبه توانایی مهارت خواندن هم‌سطح بودند.

جدول ۵: آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها در پس‌آزمون (شش گروه)

نسبت	خطای معیار	بلندی	کجی		تعداد		گروه‌ها
			نسبت	خطای معیار	آماره	خطای معیار	
۰/۰۸-	۰/۹۷۲	۰/۰۷۸-	۰/۵۲-	۰/۵۰۱	۰/۲۶۲-	۲۱	کنترل انفرادی
۰/۳۵-	۰/۹۷۲	۰/۳۳۷-	۰/۲۶	۰/۵۰۱	۰/۱۳۲	۲۱	کنترل گروهی
۰/۷۲	۰/۹۷۲	۰/۶۹۸	۰/۵۲-	۰/۵۰۱	۰/۲۶۳-	۲۱	نقشه مفهومی انفرادی ارائه
۰/۶۱-	۰/۹۷۲	۰/۵۹۲-	۰/۴۶-	۰/۵۰۱	۰/۲۳۰-	۲۱	نقشه مفهومی گروهی ارائه

پیش از گزارش تحلیلی یافته‌ها، باید نتایج نرمال بودن داده‌ها نیز بررسی شود. همان‌گونه که در جدول (۵) نشان داده شده‌است، نسبت شاخص‌های کجی و بلندی به مقدار خطای معیار آن‌ها از قدرمطلق $1/96$ کوچک‌تر و این به آن معناست که داده‌های پس‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش نرمال بوده‌است.

براساس آمار ارائه‌شده در جدول (۶)، نیز می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که افزون بر پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها، واریانس گروه‌ها نیز در پس‌آزمون همگن است. یافته‌های آزمون لوین ($F_{5/120}=56/32$) و $p=0/079$ نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین پراکندگی نمرات گروه‌ها در پس‌آزمون وجود نداشته‌است.

جدول ۶: آزمون همگن واریانس لوین

شاخص	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	احتمال
۲/۰۳۱	۵	۱۲۰	۰/۰۷۹

بر مبنای اعداد جدول (۷) می توان چنین نتیجه گیری کرد که میانگین گروه ها به ترتیب نزولی عبارت است از: نقشه مفهومی گروهی با ارائه (م = ۳۵/۱۴)، نقشه مفهومی انفرادی با ارائه (م = ۳۱/۹۰)، کنترل گروهی (۲۷/۱۰) و کنترل انفرادی (۲۶/۶۲). بر اساس این یافته ها روش گروهی بهتر از روش انفرادی بوده است؛ یعنی روش گروهی نقشه مفهومی بهتر از روش انفرادی نقشه مفهومی بوده است. در گروه کنترل نیز روش گروهی بهتر از روش انفرادی بوده است. در هیچ یک از گروه ها دامنه پائینی ۹۵ درصد فاصله اطمینان صفر یا منفی نبوده است. این به آن معنا است که در صورت تکرار پژوهش میانگین گروه ها به احتمال ۹۵ درصد صفر نخواهد شد و این نشان دهنده ثبات یافته های آزمون است.

جدول ۷: آمار توصیفی پس آزمون (شش گروه)

بیشینه	کمینه	۹۵٪ فاصله اطمینان		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
		دامنه بالا	دامنه پایین					
۳۱	۲۱	۲۷/۷۳	۲۵/۵۱	۰/۵۳۲	۲/۴۳۹	۲۶/۶۲	۲۱	کنترل انفرادی
۳۰	۲۳	۲۷/۹۷	۲۶/۲۲	۰/۴۱۹	۱/۹۲۱	۲۷/۱۰	۲۱	کنترل گروهی
۳۷	۲۶	۳۳/۰۲	۳۰/۷۹	۰/۵۳۴	۲/۴۴۸	۳۱/۹۰	۲۱	نقشه مفهومی انفرادی ارائه
۳۸	۳۲	۳۵/۹۹	۳۴/۳۰	۰/۴۰۴	۱/۸۵۲	۳۵/۱۴	۲۱	نقشه مفهومی گروهی ارائه
۳۴	۲۱	۳۱/۰۷	۲۹/۷۹	۰/۳۲۴	۳/۶۳۴	۳۰/۴۳	۸۴	جمع

یافته های آزمون تحلیل واریانس یک راهه $(F_{5/120} = 56/32)$ و $p = 0.000$ نشان می دهد که در پس آزمون اختلاف معناداری بین میانگین گروه ها وجود داشته است. چون نتیجه آزمون تحلیل واریانس معنادار است، می توان برای بررسی پرسش اول پژوهش از آزمون تعقیبی شفه (جدول ۸) برای مقایسه جفتی میانگین ها بهره گرفت.

جدول ۸: آزمون تعقیبی شفه (پس آزمون نش گروه)

۹۵٪ فاصله		احتمال	اختلاف دو		گروه دوم	گروه اول با
اطمینان			خطای	میانگی		
دامنه بالا	دامنه پایین					
۱۰/۶۴	۶/۴۱	۰/۰۰۰	۰/۶۲۶	* ^۱ ۸/۵۲۴	کنترل انفرادی	نقشه مفهومی گروهی ارائه
۱۰/۱۶	۵/۹۳	۰/۰۰۰	۰/۶۲۶	*۸/۰۴۸	کنترل گروهی	
۵/۳۶	۱/۱۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲۶	*۳/۲۳۸	نقشه مفهومی انفرادی ارائه	
۲/۵۹	-۱/۶۴	۰/۹۸۹	۰/۶۲۶	۰/۴۷۶	کنترل انفرادی	کنترل گروهی

۴. ۲. بررسی یافته‌های پس آزمون

در ادامه بخش، متناسب با فرضیه‌های پژوهش سه بررسی تطبیقی و مقایسه‌ای به شرح زیر ارائه می‌گردد:

یکم- مقایسه گروه آزمایش (درک مطلب به همراه نقشه مفهومی به صورت (گروهی و انفرادی) با گروه کنترل به صورت (گروهی و انفرادی).

دوم- مقایسه گروه‌های انفرادی با گروهی است. یعنی مقایسه گروه رسم کردن نقشه مفهومی انفرادی با گروهی، مقایسه گروه بدون نقشه مفهومی انفرادی با گروهی.

اکنون متناسب با دو فرضیه پژوهش به تحلیل داده‌ها و یافته‌ها می‌پردازیم. برای بررسی فرضیه‌ها، از تحلیل واریانس یک طرفه و برای تأیید فرضیه‌ها نیز از آزمون تعقیبی شفه بهره گرفته شد.

فرضیه نخست پژوهش: «بین به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت مهارت خواندن زبان آموزان خارجی رابطه معنادار مثبت وجود دارد.»

هدف فرضیه اول پژوهش مقایسه دو گروه کنترل با دو گروه آزمایش است. جدول (۹)، با استفاده از میانگین‌های مندرج در جدول‌های (۷) و (۸) و برای سهولت ارائه مطالب تهیه شده است. بر مبنای این یافته‌ها می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که میانگین دو گروه آزمایشی انفرادی با ارائه نقشه مفهومی، گروهی با ارائه نقشه مفهومی، به صورت معناداری از دو گروه کنترل انفرادی و گروهی بهتر بوده است. از داده‌های این جدول می‌توان به موارد زیر دست یافت:

* = اختلاف دو میانگین در سطح (۰/۰۵) معنادار است.

یکم- گروه انفرادی با ارائه نقشه مفهومی با میانگین $31/90$ عملکرد بهتر نسبت به گروه کنترل انفرادی با میانگین $26/62$ داشته است (اختلاف دو میانگین = $5/28$ ، احتمال $= 0/000 > 0/05$).

دوم- گروه انفرادی با ارائه نقشه مفهومی با میانگین $31/90$ عملکرد بهتر نسبت به گروه کنترل گروهی با میانگین $27/10$ داشته است (اختلاف دو میانگین = $4/81$ ، احتمال $= 0/000 > 0/05$).

سوم- گروه گروهی با ارائه نقشه مفهومی با میانگین $35/14$ عملکرد بهتر نسبت به گروه کنترل انفرادی با میانگین $26/62$ داشته است (اختلاف دو میانگین = $8/52$ ، احتمال $= 0/000 > 0/05$).

چهارم- گروه گروهی با ارائه نقشه مفهومی با میانگین $35/14$ عملکرد بهتر نسبت به گروه کنترل گروهی با میانگین $27/10$ داشته است (اختلاف دو میانگین = $8/04$ ، احتمال $= 0/000 > 0/05$).

تحلیل‌های بالا از یافته‌های آزمون شفه نشان‌دهنده اختلاف معناداری بین میانگین گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون است. یعنی نقشه مفهومی اثر معناداری بر مهارت خواندن زبان آموزان داشته است. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت به کارگیری نقشه مفهومی در تقویت مهارت خواندن به زبان آموزان غیر فارسی‌زبان تأیید می‌گردد.

جدول ۹: نتایج آزمون شفه: فرضیه اول

کنترل انفرادی (م = 26/62)		کنترل گروهی (م = 27/10)	
میانگین	اختلاف دو میانگین	احتمال	نتیجه
31/90	5/28	0/000	معنادار
35/14	8/52	0/000	معنادار

۴. ۳. تحلیل داده‌های تأثیر نقشه مفهومی بر انگیزه درک مطلب

در این بخش، به تحلیل داده‌های تأثیر متغیر نقشه مفهومی بر انگیزه درک مطلب می‌پردازیم. متغیر انگیزه در چارچوب پرسش‌نامه انگیزه که در دو مرحله (درک مطلب بانقشه و درک مطلب بدون نقشه) اجرا شد، سنجیده می‌شود. شرکت‌کنندگان فقط گروه آزمایش بودند. پیش از گزارش تحلیلی یافته‌ها، نتایج نرمال بودن داده‌ها بررسی می‌شود. همان گونه که در

۱۲۶ / تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی / مراد صحرایی و ...

جدول (۲) نشان داده شده‌است، نسبت شاخص‌های کجی و بلندی به مقدار خطای معیار آن‌ها از قدرمطلق ۱/۹۶ کوچک‌تر هستند.

جدول ۱۰: آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها در پس‌آزمون با نقشه و بدون نقشه (دو گروه)

گروه	تعداد	کجی		بلندی	
		آماره	نسبت خطای معیار	آماره	نسبت خطای معیار
انفرادی با ارائه نقشه مفهومی	۲۱	-۰/۵۶۲	۰/۵۰۱	-۱/۱۲	۰/۳۶۲
	۲۱	-۰/۰۸۹	۰/۵۰۱	-۰/۱۸	-۱/۳۲۷
گروهی با ارائه نقشه مفهومی	۲۱	-۰/۵۰۲	۰/۵۰۱	-۱/۰۰	۰/۰۴۱
	۲۱	۰/۳۲۸	۰/۵۰۱	۰/۶۵	-۰/۴۴۹

پیش از گزارش یافته‌های بررسی انگیزه درک مطلب با نقشه مفهومی لازم است از همگنی گروه‌ها اطمینان به دست آید. بر مبنای آمار مندرج در جدول (۳۳) می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که واریانس گروه‌ها همگن است. یافته‌های آزمون لوین ($F_{3/80} = 1/50$) و ($p = 0/2221$) نیز نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین پراکندگی نمرات گروه‌ها وجود ندارد.

جدول ۱۱: آزمون همگونی واریانس لوین

شاخص	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	احتمال
۱/۵۰۲	۳	۸۰	۰/۲۲۱

فرضیه دوم پژوهش: «بین به‌کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت انگیزه مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی رابطه معنادار مثبت وجود دارد.»

هدف فرضیه دوم مقایسه انگیزه درک مطلب زبان‌آموزانی که متون را به کمک نقشه مفهومی و بدون نقشه مفهومی بررسی کرده‌اند، در قالب دو روش انفرادی با ارائه نقشه مفهومی و گروهی با ارائه نقشه مفهومی به صورت جداگانه است. یافته‌های آزمون تی موارد زیر را نشان می‌دهد:

انگیزه درک مطلب روش انفرادی با ارائه نقشه مفهومی میانگین ۱۲۳/۰۵ و انحراف معیار ۶/۹۳۹

بوده است؛ در حالی که انگیزه درک مطلب روش انفرادی بدون نقشه مفهومی میانگین ۸۸/۸۱ و انحراف معیار ۱۲/۷۶۲ بوده است بنابراین، نتیجه مقایسه معنادار است. انگیزه درک مطلب روش گروهی با ارائه نقشه مفهومی میانگین ۱۱۲/۴۳ و انحراف معیار ۱۱/۲۲۸ بوده، در حالی که انگیزه درک مطلب روش گروهی بدون ارائه نقشه مفهومی میانگین ۸۰/۰۰ و انحراف معیار ۱۱/۴۴۶ بوده است. این به معنای آن است که نتیجه مقایسه معنادار است.

جدول ۱۲: آمار توصیفی پس آزمون با نقشه و بدون نقشه (چهار گروه)

گروه	میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای معیار
انفرادی با ارائه نقشه مفهومی	با نقشه	۲۰	۶/۹۳۹	۱/۵۱۴
	بدون نقشه	۲۰	۱۲/۷۶۲	۲/۷۸۵
گروهی با ارائه نقشه مفهومی	با نقشه	۲۱	۱۱/۲۲۸	۲/۴۵۰
	بدون نقشه	۲۱	۱۱/۴۴۶	۲/۴۹۸

یافته‌های جدول (۱۲) نشان می‌دهد که:

الف) انگیزه درک مطلب روش انفرادی با ارائه نقشه مفهومی ($M = 123/05$) به صورت معناداری از روش ارائه انفرادی بدون نقشه مفهومی ($M = 88/81$) بالاتر است ($t(20) = 12/72$) و ($p = 0/000$).

ب) انگیزه درک مطلب روش گروهی با ارائه نقشه مفهومی ($M = 112/43$) به صورت معناداری از روش گروهی با ارائه نقشه مفهومی ($M = 80$) بالاتر است ($t(20) = 11/52$) و ($p = 0/000$).

در جدول (۱۳)، مشاهده می‌کنید که در همه گروه‌ها انگیزه درک مطلب زبان آموزان با نقشه در مقایسه با انگیزه درک مطلب زبان آموزان بدون نقشه معنادار است. این نتیجه روشنگر این نکته است که متغیر نقشه مفهومی بر متغیر انگیزه درک مطلب زبان آموزان تأثیر می‌گذارد.

جدول ۱۳: آزمون تی مقایسه انگیزه درک مطلب با نقشه و بدون نقشه (چهار گروه)

احتمال	درجه آزادی	تی	اختلاف‌ها				میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار	گروه
			۹۵٪ فصله اطمینان		دامنه بالایی	دامنه پایینی				
			دامنه	دامنه						
۰/۰۰۰	۲۰	۱۲/۷۲۲	۳۹/۸۵۲	۲۸/۶۲۴	۲/۶۹۱	۱۲/۳۳۲	۳۴/۲۳۸		انفرادی با ارائه نقشه مفهومی	
۰/۰۰۰	۲۰	۱۱/۵۲۲	۳۸/۳۰۰	۲۶/۵۵۷	۲/۸۱۵	۱۲/۸۹۸	۳۲/۴۲۹		گروهی با ارائه نقشه مفهومی	

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه راهبردهای مطالعه و یادگیری در تقویت مهارت خواندن زبان‌آموزان بسیار مهم و مؤثر هستند و از سوی دیگر چنین راهبردهایی قابل آموزش و یادگیری هستند، می‌توان با آموزش این راهبردها به زبان‌آموزان، سطح درک مطلب آنان را افزایش داد. یکی از راهبردهای جدید و مؤثر یادگیری که امکان نمایش رابطه متقابل در میان عناصر از جنبه محتوا و رابطه‌ی بین دانش جدید و پیشین را می‌دهد، شیوه نقشه مفهومی است. پژوهش حاضر که برای تقویت مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی، از راهبرد نقشه مفهومی بهره‌جسته‌است، در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر بوده‌است: نخست اینکه چه رابطه‌ای بین به‌کارگیری راهبرد نقشه مفهومی تقویت مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی وجود دارد؟ دوم آنکه، چه رابطه‌ای بین به‌کارگیری راهبرد نقشه و میزان تقویت انگیزه مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی وجود دارد؟

بر پایه فرضیه‌ی اول، بین به‌کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی رابطه معنادار مثبت وجود دارد. در این زمینه، یافته‌های مربوط به گروه روش خواندن با به‌کارگیری نقشه مفهومی با روش خواندن بدون نقشه مفهومی، برتری میانگین نمره‌ها در روش بررسی با به‌کارگیری نقشه مفهومی نسبت به روش مطالعه بدون نقشه مفهومی را نشان می‌دهد. همچنین، و نتیجه آزمون شفه و لوین نیز گویایی معناداری و واقعی بودن این برتری است. از آن جایی که نقشه مفهومی، مطالب را در یک قالب سلسله‌مراتبی از کل به جزء نمایش می‌دهد، یک ساختار هرمی از اطلاعات در ذهن ایجاد کرده که روابط بین مفاهیم و موضوعات درسی را به نمایش می‌گذارد، هنگام ارائه مطالب به‌صورت نقشه مفهومی، تمام ویژگی‌های یادگیری معنادار رخ می‌دهد.

همان گونه که در بخش یافته‌های پژوهش مشخص شد، خواندن متون آموزشی با استفاده از نقشه‌های مفهومی درک مطلب را افزایش می‌دهد. اغلب پژوهش‌های انجام شده در زمینه اثربخشی نقشه‌های مفهومی بر یادگیری، اثرات مثبتی از ارائه نقشه‌های مفهومی همراه با متن را گزارش کرده‌اند. کیمبر و همکاران (Kimber et al., 2007) بیان می‌کنند که فراگیر از طریق تأکید بر روابطی مانند علت، تأثیر و اجزای بین ایده‌ها در یک نقشه مفهومی، در یک زمینه که از ساختار دانش جامعی برخوردار است، می‌تواند بین ابعاد مختلف تمایز نهاد و به فهم منسجمی از موضوع دست یابد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های، پورمحمدی (Pourmohammadi, 2007)، خواجوی و عباسیان (Khajavi & Abbassian, 2011)، نبی‌زاده (Nabizadeh, 2012)، خواجوی و عباسیان (Khajavi & Abbassian, 2013)، صالحی و همکاران (Salehi et al., 2013)، بلباسی (Belbasi, 2016) و صدیقی فر (Sedighifar, 2016) همسویی دارد.

بر مبنای فرضیه دوم، بین به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی و تقویت انگیزه مهارت خواندن زبان‌آموزان خارجی رابطه معنادار مثبت وجود دارد. با توجه به یافته‌های آمار توصیفی، مقایسه انگیزه درک مطلب زبان‌آموزان تدریس با نقشه مفهومی و بدون نقشه مفهومی در هر یک از چهار روش ارائه انفرادی، ارائه گروهی رسم انفرادی و رسم گروهی به صورت جداگانه، بیانگر این است که نقشه مفهومی در تقویت انگیزه مهارت خواندن تأثیر دارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های چارسکی و رسلر (Charsky & Ressler, 2011)، هونگ و همکاران (Hwang et al., 2011)، جگده و الایمولا (Jegade & Aliayemola, 1990)، بیتز (Beitz, 1998)، چالاروت و دیبیکر (Chularut & DE Backer, 2003) و طالبی نژاد و نگاری (Talebinezhad & Negari, 2007) همسویی دارد. آن‌ها نشان داده‌اند که نقشه‌های مفهومی بر شاخص‌های عاطفی تأثیر مثبتی داشته‌اند. هر چند یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش محرابی پری (Mehrabi Pari, 2011) همسویی ندارد. وی در بررسی خود نشان داد که به کارگیری نقشه مفهومی بر مولفه‌های انگیزش (خود کارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای یادگیری و خود نظم دهی) اثر بخش نیست.

پس می‌توان گفت از آن جایی که در تهیه نقشه مفهومی نوعی سلسله مراتب رعایت می‌شود و ارتباط بین مفاهیم را به روشنی نشان می‌دهد، سبب سازماندهی مطالب در ذهن فراگیران می‌شود و در نتیجه یادگیری معنادار انجام می‌گیرد. از این رو می‌توان از آن به عنوان یک ابزار قدرتمند آموزشی بهره جست؛ به ویژه اگر به صورت از پیش آماده و گروهی انجام شود، به یادگیرندگان کمک بهتری می‌کند تا موضوعات پیچیده را در چارچوبی قابل فهم و جامع سازمان دهند و به این

۱۳۰ / تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی / مراد صحرایی و ...

و وسیله به یادگیری معنادار و پایدار کمک می‌کند.

فهرست منابع

اسپادا، نینا و پیستی لایت باون (۱۳۹۵). *زبان‌ها چگونه آموخته می‌شوند؟*. ترجمه رضا مراد صحرایی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

حسینی، زهراسادات، محدرضا پهلوان‌نژاد، رضامراد صحرایی و علی افخمی (۱۳۹۵). «تأثیر به کارگیری نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن فارسی‌آموزان خارجی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی*

به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه امام خمینی قزوین. سال ۵. شماره ۲ (پیاپی ۱۲). صص ۹۵-۱۲۲
صدیقی فر، زهره (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر مطالعه به کمک نقشه مفهومی متن بر درک مطلب فارسی‌آموزان خارجی». *ارائه شده در سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی*. ۱۱ و ۱۲ اسفند. دانشگاه فردوسی مشهد.

بزرگ‌زاد، پریسا، فروغ سرهنگی، مصطفی معین، عباس عبادی، بزمان سعادت‌آملی و نسربین رزم‌جویی (۱۳۸۹). «مقایسه نقشه‌های مفهومی بصری (نقاشی) با آموزش چهره به چهره بر استفاده صحیح از

اسپری در کودکان مبتلا به آسم». *پژوهش پرستاری*. دوره ۵. شماره ۱۶. صص ۵۳-۶۰
محرابی پری، سحر (۱۳۹۰). *تأثیر آموزش با نقشه مفهومی دیجیتال بر پیامدهای شناختی، عاطفی و راهبردهای یادگیری درس زمین‌شناسی دانش‌آموزان دختر سال سوم متوسط شهر سمنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.

References

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rienhart and Winston.
- Beitz, J. M. (1998). Concept mapping: Navigating the learning process. *Nurse Educator*, 23(5), 35-41.
- Belbasi, R. (2016). The role of applying concept mapping strategies, Fill in the map, collaborative Concept map, and construct a map in Improving Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension, (Un published Master Thesis), University of Tehran, Tehran, Iran.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual review of applied linguistics*, 25, 133-150.
- Bozorgzad, P., Sarhangi, F., Moein, M., Ebadi, A., Saadat Amoly. B., & Razmjouei, N. (2010). Comparing of visual concept map (painting) and face to face method to educate asthmatic children in using spray. *Iran J Nurs Res*. 5(16), 53-60 [In Persian].
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2nd Ed.) NJ: Prentice Hall.
- Charsky, D., & Ressler, W. (2011). Games are made for fun?: Lessons on the effects of concept maps in the classroom use of computer games. *Computers & Education*, 56(3), 604-615.

- Chularut, P., & DE Backer, T. K. (2003). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. *An introduction to applied linguistics*, 170-190.
- Dias, R. (2010). Concept Map: a Strategy for Enhancing Reading Comprehension in English As L2. In J. E. Sánchez, A. J. Cañas & J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping* (vol. II; pp. 29-34). Chile: Viña del Mar.
- Dorneyi, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Elich, W. B. (1984). Exploring the reading difficulties of second language learners in fiji. *Reading in a foreign language*, New York, NY: Longman.
- Farhady, H., Jafarpur, A., & Birjandi, P. (1994). *Testing language skills: From theory to practice*. Tehran: SAMT.
- Hoseini, Z., Pahlavannezhad, M., Sahraee, R., Afkhami, A. (2016). The effectiveness of conceptual mapping instruction in improving reading skills of Persian language learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5(TOME 12), 95-122 [In Persian].
- Hwang, G. J., Shi, Y. R., & Chu, H. C. (2011). A concept map approach to developing collaborative Mindtools for context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 778-789.
- Khajavi, Y., & Abbasian, R. (2013). Improving EFL students' self-regulation in reading English using a cognitive tool. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 206-222.
- Khajavi, Y., & Abbasian, R., (2011). English Language Teaching, National Identity and Globalization in Iran: The Case of Public Schools, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 181-186.
- Kimber, K., Pilly, A. H., & Richards, C., (2007). Techno literacy and Learning: an analysis of the quality of knowledge in electronic representations of understanding, *Computers and Education*, 48(1), 59-79.
- Liu, P. L., Chen, C. J., & Chang, Y. J. (2010). Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students' English reading comprehension. *Computers & Education*, 54(2), 436-445.
- Mehrabi Pari, S. (2011) The effect of education with digital concept map on cognitive, emotional outcomes and learning strategies in geology of third year middle school female students in Semnan, (Un published Master Thesis), Islamic Azad University, Tabriz, Iran [In Persian].
- Nabizadeh, F. (2012). A comparison of the effect of learner constructed, fill in the Map Concept Map Techniques and Summarizing Strategy on Iranian Pre-university students' reading comprehension, (Un published M.A Thesis). Payame Noor University, Tehran, Iran.
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of research in science teaching*, 27(10), 937-949.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. UK: Routledge.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Retrieved from < https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underl

- ying%20Concept%20Maps.pdf>
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Pourmohammadi, A. (2007). The effects Of concept mapping in reading achievement and self-regulation Of Iranian EFL students, (Un published M.A Thesis) .Department of Foreign languages and History, Al-Zahra University, Tehran, Iran.
- Rueda, U., Arruarte, A., Elorriaga, J. A., & Herrán, E. (2009). Learning the attachment theory with the CM-ED concept map editor. *Computers & Education*, 52(2), 460-469.
- Salehi, A. D., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2013). The impact of concept mapping on EFL student's reading comprehension. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 241-250.
- Schramm, K. (2008). *Reading and good language learners*. In Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sedighifar, Z. (2016), Investigating the effect of reading with the help of text concept map on Persian students' comprehension, *paper presented at Third National Conference on Persian Linguistics and Language Teaching*, 1-2 March, Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Spada, N. & Lightbowan, P. M., (2013). *How languages are learned*. (R. M. Sahraee, Trans.), Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Talebinezhad, M. R., & Mousapour Negari, G. (2007). The effect of explicit teaching of concept mapping in expository writing on EFL students'. *The Linguistics Journal*, 49 (Special Issue, English), 85-108
- Tumen, S. & Taspinar, M. (2006). The effect of concept map on student achievement in language teaching. *Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference*. 7 May, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Vakilifard, A., Armand, F., & Baron, A. (2006). The effects of 'concept mapping' on second language learners' comprehension of informative text. In A. J. Cañas & J. D. Novak (Eds.), *Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping (Vol. 2, pp. 237-240)*. San José: Costa Rica.
- Wang, W. M., Cheung, C. F., Lee, W. B., & Kwok, S. K. (2008). Self-associated concept mapping for representation, elicitation and inference of knowledge. *Knowledge-Based Systems*, 21(1), 52-61.





The Effectiveness of Conceptual Mapping Instruction on Improving Reading Skills and Motivation of Persian Language Learners

Reza-Morad Sahraei¹, Zahrasadat Hoseini², Zohreh Sedighifar³

Received: 02/02/2021

Accepted: 25/04/2021

1. INTRODUCTION

One of the major problems that language learners face when reading a text is that they often do not engage with the text while reading it and therefore do what they usually do. They read but they do not understand. This causes their academic failure and lack of motivation to learn. Disabilities, failures and weaknesses in learning and teaching have always been a concern for experts and researchers in second language teaching, as well as teachers and language learners. Learners' academic achievement is influenced by various factors that if these factors and how they affect students' academic achievement are identified, the teaching-learning goals can be achieved well. When problems such as learning disabilities and depression occur in the educational system, learner motivation is mentioned as one of the important causes. From the psychological point of view of language, apathy has a negative effect on language learning and causes a negative self-concept in the person, and as a result, the person has a negative attitude towards all his abilities, and this has a negative effect on all aspects of the person. Leaves undeniable. Different educational factors can be effective in motivating the learner such as teacher, classroom, educational facilities, teaching method, emotional relationships, etc., but one of the factors affecting learning motivation is the appropriate teaching method and the use of effective strategies. One of the new and effective learning strategies that allows to show the interrelationship between elements in terms of content and the relationship between new and previous knowledge is the concept map technique (Novak, 1990). The theoretical framework of the concept map method is based on the theory of learning absorption by David Azubel (Asubel, 1968). A concept map is a graphical representation of knowledge material produced that is used to understand the key concepts of that knowledge and the relationships between them. Using this strategy can change the role of teachers and learners and make learners the main players in

¹ Associate Professor of General Linguistics. Department of Linguistics, Literature and Foreign Language Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; sahraei@atu.ac.ir

² PhD graduate in General Linguistics, Ferdowsi University, Mashhad, Iran (corresponding author); zs-Hosseini@farabi.tums.ac.ir

³ Instructur, Department of Teaching Persian Language to non-Persian Speakers, Faculty Member of Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran; zohresedighifar@PLC.IKIU.ac.ir

the learning process. Considering that study and learning strategies are very important and effective in strengthening the reading and learning skills of language learners, and on the other hand, such strategies can be taught and learned, by teaching these strategies to language learners, increasing their level of comprehension. The purpose of this study is to investigate the effectiveness of concept maps on strengthening reading skills and motivation; Therefore, the present study is designed to answer the following questions:

- 1- What is the relationship between applying the concept map strategy and strengthening the reading skills of foreign Persian learners?
- 2- What is the relationship between using the concept map strategy and strengthening the motivation of foreign Persian students to read?

2. METHOD

The statistical population of the study is 84 students of Persian Language Training Center of Imam Khomeini International University of Qazvin and International College of Tehran University of Medical Sciences. Among them, by available sampling method and randomly divided into 2 experimental groups and 2 control groups. The selection of the statistical population was completely random. Because the educational level of reading texts was for language learners who are somewhat proficient in reading skills, a pre-test was conducted among language learners who had completed the intermediate level. In this study, 4 pre-test tools, researcher-made courses, post-test and motivation questionnaire have been used. Pre-test: After random selection of intermediate language learners in order to standardize the subjects, a pre-test was designed and performed which included 40 questions in three sections. The word section, which includes 20 questions of experimental text words and another 20 questions of comprehension type. Researcher-made texts. In this research, ten educational texts focusing on Iranology were prepared. In selecting the texts, two criteria were considered: the newness of the texts and the relevance of the content to the level of knowledge of the language learners. The reason for emphasizing the novelty of the texts was that the previous information of the subjects did not affect the results. Lessons begin with pre-reading. Pre-reading consists of a few questions about the subject of the lesson that learners practice with each other and answer orally. In fact, by introducing the subject of the lesson and presenting the keywords to the learners, the teacher helps the students to activate whatever they have in mind about the subject under discussion so that they can use it during the teaching and the words that may be new for learners and helps learners to find the meaning of each word and use their previous knowledge to make their minds more prepared to receive content and learn new words. Post-test: At the end of each lesson, post-test was taken from both experimental and control groups. The questions of both groups were the same and they were tested in the same way. Based on the content of the experimental texts, questions were prepared to assess the subjects' comprehension. The questions of this test were prepared based on and using the test specification table and the revised classification of educational objectives. Farhady *et al.*, (1999, pp. 250-251) have listed three important methods for reading comprehension tests: multiple-choice questions, close-up or text completion test, and short test. Response. Among these three methods, for this study, the multiple-choice question method is used for various reasons, including the fact that these questions have a lot of flexibility and a wide range of capabilities. Language learners prefer them to other tests, and most importantly, they can be

selected with high objectivity. After designing the comprehension test, the test was again given to 7 professors of the Imam Khomeini Persian Language Training Center in Qazvin to check its face and content validity, and they also reminded the researchers of important points that led to modifications in the test. At the end of this process, the reading comprehension test was prepared for the initial test in one of the reading classrooms, which had almost the same conditions as the main language group of students (in terms of language proficiency level). Ready for final performance.

3. RESULTS

According to descriptive statistics, comparing the comprehension motivation of teaching language learners with concept map and without concept map in each of the four methods of individual presentation, group presentation of individual drawing and group drawing separately, indicates that the concept map in strengthening Motivation has the effect of reading skills. The results of this study with the results of Charsky & Ressler (Charsky & Ressler, 2011), Hong et al. (Hwang et al., 2011), Jegede & Aliyemola (1990), Beitz (Beitz, 1998), Chularut and DE Backer (2003) and Talebinezhad & Negari (2007), who have shown that concept maps have a positive effect on emotional characteristics. But it is not in line with Mehrabi Pari (Mehrabi Pari, 2011) research. In his research, he showed that the use of concept maps is not effective on the components of motivation (self-efficacy, internal evaluation, test anxiety, learning strategies and self-regulation). Therefore, it can be said that since a kind of hierarchy is observed in the preparation of a concept map and clearly shows the connection between the concepts, it causes the organization of the content in the minds of the learners and as a result, meaningful learning takes place.

Keywords: Conceptual Map; Improving Reading Comprehension Skill; Motivation; Teaching Persian Language



خوانش مفاهیم اخلاقی نهج البلاغه با تکیه بر استلزام ارتباطی^۱

اکرم ذوالفقاری^۲، سید مهدی مسبوق^۳، مرتضی قائمی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۲۶

تاریخ پذیرش ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

چکیده

توجه به مقوله‌های غیر زبانی در پژوهش‌های حوزه زبان‌شناسی، از جمله کاربردشناسی از اهمیت بسیاری برخوردار است. در نظر گرفتن بافت و سیاق و عنصر انسانی همراه با روابط بینافردی در تحلیل متون موجب دست‌یابی به معانی پنهان و ناگفته‌هایی می‌شود که اگر چه ظاهراً در کلام مطرح نشده‌اند، اما جزء جدایی‌ناپذیر آن به شمار می‌روند. این ناگفته‌ها و معانی ضمنی که «استلزام ارتباطی» نامیده می‌شود، در پی نقض اصول همکاری گرایس (Grice, 1975) به دست می‌آید. مقاله پیش‌رو، کوشیده با روش توصیفی تحلیلی و با خوانش کاربردشناختی، استلزام ارتباطی و معانی تلویحی و ضمنی را در دو حوزه اخلاقی آفات زبان و احسان و نیکی در نهج البلاغه مورد بررسی قرار دهد، تا از این رهگذر به فهم و تفسیر دقیق‌تری از آن‌ها دست یابد. برای انجام این پژوهش، ۷۱ پاره‌گفته با موضوع آفات زبان و احسان و نیکی انتخاب شد و مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. برآیند پژوهش نشان داد که امام (ع) با بینشی عمیق و به مقتضای موقعیت و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34957.1990

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بوعلی سینا همدان؛

a.zolfaghari@ltr.basu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، استاد گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه بوعلی سینا همدان،

smm@basu.ac.ir؛ (نویسنده مسئول)

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، استاد گروه زبان و ادبیات عربی، گروه دانشگاه بوعلی سینا همدان؛

morteza_ghaemi@basu.ac.ir

شرایط، بیشتر از واژه‌ها و تعبیرهایی بهره برده‌اند که زیرمجموعه استلزام سنجه‌ای و عمومی قرار دارد که دو نوع مهم از انواع استلزام به شمار می‌آیند. در پاره گفته‌های بررسی شده، فزونی استلزام سنجه‌ای بر تعیین منزلت و جایگاه مفاهیم مورد نظر اشاره می‌کند و استلزام عمومی بر میزان اهمیت محتوای کلام دلالت دارد. از میان ویژگی‌های استلزام نیز این یافته به دست آمد که حذف نکردن استلزام، نشان‌گر ثبات عقیده و موضع امام علی(ع) در مفاهیم اخلاقی یاد شده‌است و تغییر ظاهری پاره گفته‌ها، ناشی از تناسب کلام با موقعیت‌های گوناگون است.

واژه‌های کلیدی: کاربردشناسی، اصول همکاری گرایس، استلزام ارتباطی، معانی ضمنی، نهج البلاغه، اخلاق.

۱. مقدمه

زبان دارای جنبه‌های گوناگونی است که وضع قانون‌های ویژه برای درک آن کافی نیست و فهم آن نیازمند بررسی حوزه‌های غیر زبانی است. از این رو، کاربردشناسی^۱ برخلاف سایر پژوهش‌های حوزه زبان‌شناسی از سطح معناشناسی فراتر رفته و به بررسی روابط نشانه‌های زبانی و کاربران آن می‌پردازد و اهمیت بررسی زبان هنگام کاربرد آن را آشکار می‌کند. «کاربردشناسی رشته‌ای نسبتاً جدید در زبان‌شناسی است که حدود چهار دهه پیش به عنوان حوزه‌ای مستقل در پژوهش‌های زبان‌شناختی بنا نهاده شد» (Derakhshan & Shaki, 2020, p. 152). در این رویکرد، به بررسی اهداف گوینده توجه می‌شود. همچنین در کاربردشناسی به بررسی این مسئله پرداخته می‌شود که چگونه گوینده می‌تواند اهدافش را در سطحی منتقل کند که فراتر از سطح معنایی و سطح ظاهری سخن باشد؛ بنابراین، به سطوح گوناگون زبانی در بافت و سیاق معین توجه می‌کند و محقق شدن انتقال پیام را سخن گفتن هماهنگ با سیاق و ارتباط زبان با عناصر سیاقی از جمله اهداف گوینده، باورها، تمایلات و خواسته‌های او، همچنین رخداد‌های خارجی مانند زمان و مکان سخن و رابطه دو طرف گفت‌وگو می‌داند. یکی از موارد بررسی کاربردشناسانه متن‌ها روشی است که فرآورده بررسی نقض اصول چهارگانه گرایس (Grice, 1975) است که با عنوان «استلزام ارتباطی»^۲ یا تضمن ارتباطی شناخته می‌شود. استلزام ارتباطی با تمرکز بر کاربردشناسی عملی، سخن را بر اساس عناصر سیاقی مورد اشاره تفسیر می‌کند. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است با تکیه بر دانش کاربردشناسی و بررسی استلزام ارتباطی و ویژگی‌های آن در ۷۱ پاره گفت مرتبط با

^۱ pragmatics

^۲ conversational implicative

آفت‌های زبان و احسان و نیکی را در نهج البلاغه مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. در این راستا، ابعاد کاربردشناختی استلزام ارتباطی و میزان کارآیی این شیوه در بیان غیرمستقیم معانی پنهان شناسایی شده و زیبایی‌های ادبی و کلامی امام علی (ع) و جنبه‌های تاثیرگذاری آن بر مخاطب تبیین می‌شود.

بنابراین، پژوهش پیش‌رو می‌کوشد تا از این رهگذر به این پرسش‌ها پاسخ دهد که چه نسبتی میان بررسی استلزام معنایی و انتقال معنا و ایجاد فضایی آمیخته از جلب اعتماد و اطمینان برای مخاطبان و تشویق و ترغیب آن‌ها به سمت مسیر هدایت وجود دارد؟ بهره‌گیری از کدام نوع استلزام در انتقال معنا مفید بوده‌است؟ کدام یک از ویژگی‌های استلزام در تفسیر و تأویل سخنان ایشان بیشتر کاربرد دارد؟ فرضیه پژوهش چنین است که بر اساس موقعیت زمانی و مکانی، کلام امام (ع) در بیشتر موارد دارای استلزام و معانی ضمنی بوده‌است. کاربرد این ابزار ارتباطی کمک بسیاری به امان (ع) نموده و فرصتی را فراهم نموده تا با کلام کوتاه‌تر معانی گسترده‌تری منتقل گردد. از سوی دیگر، کاربرد استلزام و معانی تلویحی به سبب شرایط سیاسی حاکم بر زمان امام علی (ع) می‌تواند وسیله‌ای باشد برای انتقال نامحسوس اطلاعات به مخاطب، به گونه‌ای که بر مبنای شرایط سیاسی و در موقعیت اضطراری، امکان پوچی یا استواری معنا وجود داشته باشد.

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه استلزام ارتباطی پژوهش‌هایی انجام گرفته که به معرفی ماهیت استلزام و ویژگی‌های آن پرداخته‌است. یکی از این پژوهش‌ها با نام «المکون التداولی فی نظریة اللسانیه العربیه ظاهره الاستلزام التخاطبی أنموذجاً»، رساله دکتری لیلی کاده (Kid, 2012) در دانشگاه الحاج لخصر - باتنه است. به طور کلی، این اثر به بررسی ویژگی‌های استلزام ارتباطی در زبان‌شناسی غربی و عربی و زبان‌شناسی عربی قدیم و جدید پرداخته‌است. به بیان دیگر، نویسنده به معرفی ماهیت استلزام ارتباطی و ویژگی‌های آن بسنده نموده و تعریفی مانع و فراگیری از گونه‌های مختلف استلزام و کاربرد آن برای تفسیر متن ارائه نداده‌است. دومین پژوهش مرتبط در زمینه متون دینی اثری با نام «الاستلزام الحواری من خلال خطابات سیدنا ابراهیم علیه السلام» است. این پژوهش رساله کارشناسی ارشد حمو کوثر (Kowsar, 2017) از دانشگاه قاصدی مریاح - ورقله در الجزایر است که به معرفی تاریخچه و پیشینه استلزام ارتباطی در زبان عربی پرداخته و برای تبیین آن از گفتگوهای حضرت ابراهیم (ع) در قرآن بهره گرفته‌است. در این پژوهش، نقض اصول چهارگانه گرایس (Grice, 1975) در نمونه‌های قرآنی مورد بررسی قرار گرفته و وجود معانی

ضمنی در آیه‌های قرآن اثبات شده‌است. بنابراین، نویسنده در این پژوهش بیش از اینکه به بررسی تخصصی استلزام، انواع آن و نقش آن در تحلیل و تفسیر متن پردازد، به رابطه نقض اصول گرایس (همان) و استلزام ارتباطی و معرفی پیشینه استلزام بسنده نموده‌است. همچنین پژوهش‌های اندکی نیز در پیوند با این موضوع وجود دارد، مانند «فی مفهوم نظریه الاستلزام التخاطبی» (Anmar, 2016) و «الاستلزام الحواری فی التداول اللسانی» (Al-Ayashi, 2000) که به صورت کلی به جایگاه استلزام ارتباطی در کاربردشناسی و ویژگی‌های آن پرداخته‌اند. در فارسی پژوهش‌های اندکی انجام گرفته که از آن جمله می‌توان به مقاله «نقش نقض اصول همکاری گرایس در ساخت کاریکلماتور» اشاره کرد. نویسنده اثر در پی پاسخ به این پرسش است که نویسندگان کاریکلماتورها چگونه از نقض اصول گرایس برای ایجاد زیبایی آفرینی ادبی و کلامی بهره می‌برند. همچنین مقاله «اصل همکاری گرایس در متون خبری؛ بررسی معانی ضمنی دو خبر مشابه در ارتباط با اصل همکاری گرایس» در این پیوند با موضوع پژوهش نگارش شده‌است. نویسنده در این اثر، میزان رعایت و تخطی از اصول چهارگانه گرایس در دو خبر مشابه را نقد و تحلیل نموده‌است.

همان‌گونه که گفته شد در هیچ‌یک از این پژوهش‌ها و دیگر پژوهش‌های موجود، استلزام ارتباطی به صورت ویژه، کامل و گسترده بررسی نشده و تحلیل و تفسیری از متون ادبی-دینی انجام نگرفته‌است؛ از این رو، پژوهش حاضر که از این جنبه، جدید به شمار می‌رود، بر آن است کاربرد این رویکرد کاربردشناختی را در تأویل و تفسیر متن نهج البلاغه تبیین نماید.

۳. مبانی نظری

۳.۱. کاربردشناسی

آغاز این سطح از بررسی زبانی به مکتب آکسفورد^۱ و نظریه کنش‌های گفتاری آستین^۲ و سرل^۳ برمی‌گردد. آستین اصول کاربردشناختی را آغاز و جان سرل آن را بنا نهاد. سپس پل گرایس^۴ آن را توسعه داد تا مفاهیم و نظریاتی بازنمایی شود که مجموعه‌ای را با عنوان کاربردشناسی به وجود آورد. نخستین فردی که به صورت رسمی، اصطلاح کاربردشناسی یا «pragmatics» را مطرح کرد، چارلز موریس بود (Thomas, 1996, p. 5). او زبان‌شناسی را به سه بخش گروه‌بندی کرد که از این قرارند: نحو یا نحوشناسی که به روابط درونی میان نشانه‌ها می‌پردازد؛ معنی‌شناسی یا

¹ Oxford School

² John Austin

³ John Searle

⁴ P. Grice

«Semantics» که نشانه‌ها و رابطه آن‌ها با اشیا را بررسی می‌کند؛ کاربردشناسی یا «pragmatics» که به رابطه نشانه‌ها و کاربران و آثار کاربرد آن‌ها بر ساختار زبان می‌پردازد (Lavinson, 1983, p. 1). بنابراین، کاربردشناسی بررسی میان صورت‌های زبانی و کاربران آن‌هاست و به نقش عوامل برون‌زبانی و موقعیت و شرایط حاکم بر گوینده و مخاطب و ادای سخن در معنای مقصود از کلام می‌پردازد. همچنین این رویکرد تحلیل روابط دوسویه میان معنای درون‌زبانی و عوامل برون‌زبانی را به عهده دارد. کاربردشناسی، به سبب آنکه زبان را پهنه‌ای برای جلوه‌گری رفتار و کنش اجتماعی می‌داند به کیفیت و چگونگی رابطه اجتماعی میان دو طرف گفت‌وگو توجه می‌کند؛ بنابراین، کاربردشناسی نگرشی معرفتی، اجتماعی و فرهنگی است. کاربردشناسی با نگرش اجتماعی خود در اصل فاقد تبیین‌های کلان اجتماعی بوده و به تحلیل‌های خرد زبانی در شرایط بسیار محدود می‌پردازد و همین امر سبب تفاوت آن با تحلیل گفتمان شده‌است. زیرا تحلیل گفتمان مبتنی بر روابط میان مجموعه‌ای از نشانه‌های نظام یافته بوده و با تحلیل‌های خرد زبانی همراه نیست (Soltani, 2005, p. 100). یکی از مفاهیم و موضوعاتی که در پیوند با کاربردشناسی قرار می‌گیرد، مفهوم استلزام ارتباطی است که متکی به اصل همکاری گرایس (Grice, 1975) است.

۳.۲. اصول همکاری و معنای ضمنی

یکی از موضوعات مهم در کاربردشناسی توجه به رابطه میان گفتار و منظور اصلی گوینده است که در موقعیت‌های مختلف ناهماهنگی‌های بسیاری میان آن دو وجود دارد. دلیل این امر این است که فرآیند ارتباط در خلأ ایجاد نمی‌شود و در تمام گفت‌وگوها اصلی عام و کلی وجود دارد که دو طرف گفت‌وگو از آن پیروی می‌کنند. در چارچوب بحث در مورد رابطه میان زبان و گوینده در گفت‌وگو، گرایس (Grice, 1975) به زبان به عنوان تحلیل معنای زبانی در محدوده نوع خاصی از مقصود ارتباطی توجه می‌کند. به همین دلیل، او میان دو نوع معنی تفاوت در نظر می‌گیرد که معنای طبیعی و معنای غیر طبیعی را در بر می‌گیرد (Salah, 2005, p. 36-37). معنای طبیعی، همان معنایی است که اشیاء در طبیعت دارند، مانند دلالت دود بر آتش. ولی معنای غیر طبیعی همان معنایی است که شامل حوزه‌ها و زمینه‌های گسترده‌ای از معنای زبانی و اصطلاحی می‌شود و در واژه‌ها، پاره‌گفته‌ها و برخی از رفتار ما تجسم می‌یابد. معنای طبیعی گوینده را مکلف به حقیقت می‌کند اما معنای غیر طبیعی مکلف‌کننده نیست و یا بر نیت و هدف استوار است یا بر عهد و پیمان. از آن‌جا که گرایس (Grice, 1975) به مسأله «قصد و نیت» به عنوان ویژگی اساسی معنای طبیعی توجه می‌کند، هر فرآیند گفت‌وگو اهدافی را در بر می‌گیرد که موجب همکاری و

همیاری میان دو طرف گفت‌وگو می‌شود و هر دو طرف مقصود یک‌دیگر را درک می‌کنند و همزمان کلام با بافت و سیاق هماهنگ می‌شود. «پس درک معنای زبانی در چارچوبی تعیین می‌شود که گوینده با کلامش به آن معنا می‌بخشد و فهم آن باید در چارچوبی باشد که مورد نظر گوینده است، زیرا هدف او تاثیر گذاری معین بر مخاطب است» (همان، ۳۵). این چارچوب که «اصل همکاری»^۱ نامیده می‌شود نوعی پیمان ضمنی را میان دو طرف گفت‌وگو قرار می‌دهد که دربرگیرنده تفاهم بوده و بر این قاعده استوار است که سهم طرفین در گفت‌وگو و در مرحله وقوع آن به گونه‌ای تعیین شود که هدف یا جهت پذیرفته‌شده تبادلی که درگیر آن هستند آن را ایجاب می‌نماید. زبان گرایس (Grice, 1975) اصل همکاری را این گونه معرفی می‌کند که «سخن تو در گفت‌وگو باید به اندازه‌ای باشد که بافت و سیاق گفت‌وگو آن را از تو می‌خواهد و به اندازه‌ای که با هدف و غرض یا جهتی که گفتگو بر آن جاری شده هماهنگ باشد» (Grice, 1975, p. 24). تعاریف و توضیحات مورد اشاره درباره اصول همکاری گرایس (همان) شباهت بسیاری به بلاغت سنتی دارد و تقریباً از نظر معنایی یکی به نظر می‌رسند، ولی با وجود شباهت فراوان این دو رویکرد از نظر کارکرد کاملاً با یک‌دیگر متفاوت هستند. در واقع، «بحث از بررسی دلالت‌های آشکار و نهان واژگان و عبارات زبان پیشینه‌ای تاریخی دارد که در مطالعات ادبی - بلاغی از آن به عنوان علم معانی یاد می‌شود» (Masboogh & Gholami, 2017, p. 124).

بلاغت که آن را غالباً هنر اقناع مخاطب می‌شناسند، به خلق ابزارهای زبانی که به مناسبت موقع و مقام، توسط گوینده به کار می‌رود، می‌پردازد و موقعیت او را بر حسب تناسب، کارآیی و خلاقیت این ابزارها بررسی می‌کند، در حالی که کاربردشناسی شاخه‌ای از دانش نوین زبان‌شناسی است و بر همین اساس، جنبه توصیفی آن بر جنبه تجویزی بلاغت سنتی تقدم دارد. از آن‌جا که هر یک از این دو شاخه از مطالعات زبانی توجه خود را بر ساختارهایی از زبان که امکان تأثیرگذاری بر دیگری، ترغیب یا اجبار او به انجام فعلی معین را فراهم می‌آورند، معطوف کرده است، با یکدیگر اشتراک مساعی دارند. مع الوصف از یک سو، بلاغت است که کار بر روی خلق موقعیت‌ها و مقتضیات کلامی سازوکارهای زبانی را برعهده دارد و از سوی دیگر کاربردشناسی بررسی و توصیف آن دسته از فرآیندهایی را که امکان تفسیر گزاره‌ها در داخل موقعیت و بافت تولیدی فراهم می‌آورد و وجه همت خود قرار داده است. (Hojjatizadeh, 2016, p. 95).

¹ cooperative principle

اصول همکاری از دید گرایس (Grice, 1975) مشتمل اند بر الف) کمیت: ^۱ سهم خود را از نظر اطلاع‌رسانی به میزانی برسانید که اهداف تبادلی موجود نیازمند آن است، سهم خود را از نظر اطلاع‌دهی فراتر از میزان لازم نبرید. ب) کیفیت: ^۲ سعی کنید سهم خود را بر اساس راستی قرار دهید، چیزی را که معتقد هستید نادرست است بیان نکنید. پ) اصل ارتباط: ^۳ بی‌ربط سخن نگویند. ت) اصل شیوه بیان: ^۴ واضح سخن بگویید، از ابهام پرهیزید، از ابهام پرهیزید، موجز باشید و از اطنا بپرهیزید، پیوستگی و نظم را در کلام رعایت کنید (Grice, 1975, p. 45).

بنابراین طرفین گفتگو باید با رعایت این اصول با یکدیگر همکاری کنند تا به خواسته خود برسند، به این معنی که گوینده و شنونده باید برای تحقق هدفشان در گفت‌وگویی که در آن وارد شده‌اند همکاری کنند و این هدف پیش از ورود آن‌ها در گفت‌وگو تعیین شده یا در حین گفتگو به دست می‌آید.

از سوی دیگر باید توجه نمود که نظریه گرایس (Grice, 1975) به گفتگو و مکالمه تعلق دارد و وی معتقد است که مردم در گفتگوهایشان گاهی چیزی را می‌گویند که مدنظرشان است و گاهی چیزی بیشتر از آنچه مدنظر دارند و گاهی عکس چیزی را که در نظر دارند منتقل می‌کنند. این همان معنای غیر طبیعی است که ابعاد جدیدی از معنای ظاهری و تحت‌اللفظی را به عنوان معنای ضمنی و استلزامی به وجود می‌آورد. از این رو، برای درک هدف گوینده نیاز به تفکر و اندیشه است، زیرا معنای اصلی برگرفته از معنای ظاهری است و گوینده می‌خواهد با تکیه بر مهارت مخاطب و توانایی او در تفسیر و تأویل به شیوه‌ای غیر مستقیم پیامش را به او برساند؛ «پس گوینده سخنش را بدون توجه به موقعیت به صورت کلی و مخاطب به صورت خاص نمی‌گوید، بلکه در سایه فرضیه‌هایی که در مورد یک شخصیت اجتماعی به عنوان مخاطب دارد سخنش را پایه‌گذاری می‌کند. همان‌طور که توانایی فکری و استدلالی در فرآیند ارتباط اهمیت دارد گوینده معنای کلام خودش را ساخته و به سمت مخاطب هدایت می‌کند؛ مخاطبی که فرض می‌شود پیش از این دارای ابزار منطقی طبیعی و استدلالی است و قواعد بلاغی توانایی درک محتوای سخن و معنای غیر مستقیم را به او می‌دهد» (Sarhan, 2000, p. 98-99).

گرایس (Grice, 1975) با مطرح کردن معنای طبیعی و غیر طبیعی به تفاوت میان آنچه که بیان می‌شود و آنچه که مورد نظر است، توجه کرد؛ زیرا آنچه که گفته می‌شود همان معنای واژه‌ها و الفاظ در خلال ارزش واژگانی آن‌ها است، اما آنچه در نیت است همان چیزی است که

¹ maxim of quantity

² maxim of quality

³ maxim of relevance

⁴ maxim of manner

گوینده می‌خواهد به صورت غیر مستقیم به شنونده ابلاغ شود، با این تصور که شنونده می‌تواند مقصود گوینده را از میان مسائل شناخته‌شده و استدلال درک کند. نتیجه سخن در مورد معنای طبیعی و غیر طبیعی از دید گرایس (همان) و مطرح‌شدن اصول همکاری و توجه او به اهداف و نیات گوینده سبب پیدایش نظریه استلزام^۱ شد که پیامد خروج گوینده از برخی از قواعد گفت‌وگو و اصل همکاری با احترام به اصل کلی آن است. گرایس (همان) این خروج را نقض^۲ می‌نامد که گفتار بر اساس آن قابل تفسیر و تأویل است.

۳.۳. استلزام ارتباطی

واژه استلزام از فعل انگلیسی «Implicate» گرفته شده است که به معنای شامل شدن و در برگرفتن چیزی است و اصل آن از فعل «Implicare» گرفته شده است که به معنای مستلزم بودن و مشمول چیزی شدن است (Mifflin, 1992).^۳ نظریه استلزام ارتباطی به سخنرانی پل گرایس در دانشگاه هاروارد در سال ۱۹۶۷ با عنوان «منطق و گفتگو» و سخنرانی «پیش‌انگاشت و استلزام ارتباطی» باز می‌گردد که مختصری از آن در سال ۱۹۷۵ بیان شد (Thomas, 1996, p. 56). همان‌گونه که گفته شد استلزام ارتباطی بخشی از معنای مورد نظر گوینده است بدون اینکه در عبارات و کلام او آورده شود. در حقیقت، استلزام ارتباطی نوعی پنهان‌سازی ارتباطی است که بر کاربردشناسی عملی جمله تمرکز کرده و آن را بر اساس سیاق و موقعیت تفسیر و تأویل می‌کند؛ بنابراین «در استلزام یک پاره گفتار زبانی با جنبه معنایی مواجه می‌شویم که گرچه از طریق این پاره گفتار ارتباط برقرار می‌شود اما گوینده به‌جای این که سخن بگوید، تلویحاً به پدیده‌ای اشاره می‌کند. یعنی مفهوم استلزام موجب می‌شود تا گوینده بیشتر از آنچه که سخن بگوید ارتباط برقرار کند» (Alborzi, 2007, p. 109).

به باور گرایس (Grice, 1975) لازم است که بررسی تعامل ارتباطی در چارچوب پایه‌هایی صورت بگیرد که هدفش ایجاد تناسب میان مجموعه‌ای از استلزام‌های زبانی و غیر زبانی مشترک و حالات درونی است، سپس مجموعه‌ای از مفاهیمی را بررسی می‌کند که در تمام فرآیند ارتباطی مهم به‌شمار می‌آید، بنابراین استلزام برای تبیین یافته‌های فرآیند تضمین مطرح شده است همان‌گونه که معنای تحت‌اللفظی را از معنای استلزامی جدا می‌کند (Bahi, 2004, p. 128). بعد از نقض

^۱ implicature

^۲ flouting

^۳ درباره واژه «implicate» در فرهنگ «The American Heritage Dictionary of the English language»

اصل همکاری و ایجاد استلزام‌های ارتباطی آن‌چه که اهمیت دارد چگونگی نقض و خروج از قوانین حاکم بر گفت‌وگو است که بستگی به هنرمندی گوینده و ذوق و هنر آفرینی او دارد.

۳.۳. ۱. انواع استلزام ارتباطی

بر اساس آن‌چه بیان شد معمولاً از اصولی که گفت‌وگو بر اساس آن شکل می‌گیرد، سرپیچی نمی‌شود و اگر تخلفی انجام پذیرد، سبب به وجود آمدن معنای ضمنی می‌شود. این در حالی است که گوینده تمام تلاش خود را می‌کند که با رعایت اصول همکاری تمام معنا را به مخاطب منتقل کند. در مقابل، مخاطب باید تلاش کند معنای مورد نظر گوینده را درک کند بدون اینکه هیچ‌یک قصد فریفتن یا گمراه کردن دیگری را داشته باشند؛ از این رو «باید دانست که این گویندگان هستند که از طریق تضمن و استلزام پیام را می‌رسانند و شنوندگان باید از طریق استنباط آن را دریابند. استنباط‌های انتخاب‌شده آن‌هایی خواهند بود که فرض همکاری را همچنان حفظ کنند» (Yule, 2019, p. 58).

از آن‌جا که استلزام ارتباطی با بافت و سیاق در ارتباط است، پس پیوسته با تغییر بافت و موقعیتی که در آن به وجود آمده، در حال تغییر است. «دو مورد از مهم‌ترین استلزام‌ها «استلزام ارتباط کلامی»^۱ و «استلزام توافقی»^۲ است (Leech & Thomas, 1990, p. 179). استلزام ارتباط کلامی پیروی مکالمه در جریان و موقعیت گفتار است و بنابراین باید از بافت گفت‌وگو به نتیجه رسید، ولی استلزام توافقی دنباله‌روی آن دسته از پاره‌گفته‌های زبانی است که در متن به کار گرفته شده‌اند. این نوع استلزام بر مبنای معنای توافقی استوار است و از این جنبه ناپذیرفتنی نیست (Alborzi, 2007, p. 112). استلزام توافقی بر خلاف نوع مقابلش یعنی استلزام ارتباط کلامی یا استلزام عمومی در پی توجه این ماجرا به دست آمد که زبان‌شناسان متوجه شدند برخی از واژه‌ها مستلزم معانی معینی هستند و تغییر نمی‌کنند، هر چند بافت و سیاق و نحو تغییر کند (Anmar, 2016, p. 109).

جورج یول (Yule, 2019) در کتاب کاربردشناسی زبان این دو نوع استلزام را به شیوه مفصل‌تری تقسیم‌بندی نموده که اساس تقسیم‌بندی در این پژوهش قرار گرفته است. از این رو، مهمترین استلزام‌های ارتباط کلامی از دید وی مشتمل اند بر «استلزام ارتباطی عمومی»^۳، «استلزام ارتباطی سنج‌ای»^۴، «استلزام ارتباطی خاص»^۱ که در مقابل آن استلزام توافقی یا «استلزام متعارف»

^۱ conversational implicature

^۲ conventional implicature

^۳ generalized conversational implicature

^۴ scalar implicature

قرار می‌گیرد. در استلزام ارتباطی عمومی تحقق استنباط‌های ضروری نیازمند هیچ‌گونه پیش‌زمینه یا دانش خاصی از بافت پاره‌گفت‌ها نیست. در استلزام‌های سنجه‌ای سخن معمولاً براساس مقیاس ارزشی اندازه‌گیری می‌شود. انتخاب واژه‌ای که بیان‌گر یکی از ارزش‌های وابسته به یک سنجه باشد، همواره اطلاعات خاصی را به دست می‌دهد. این امر به ویژه درباره اصطلاح‌های بیانگر کمیت صادق است. در این مورد، گوینده هنگام تولید یک پاره‌گفتار واژه‌ای را بر می‌گزیند که مشتمل بر بیشترین و درست‌ترین اطلاعات بر مبنای شرایط موجود باشد. گفت‌وگوها در بیشتر زمان‌ها در بافت‌های بسیار ویژه‌ای انجام می‌گیرند که در آن‌ها استنباط‌های موقعیتی از پیش‌انگاشته‌اند. چنین استنباط‌هایی برای فهم معانی منتقل‌شده‌ای که منشأ آن‌ها استلزام‌های ارتباطی ویژه است ضروری‌اند. از آن‌جا که استلزام‌های ارتباطی خاص به مراتب رایج‌تر از دیگر استلزام‌ها هستند آن‌ها را معمولاً فقط «استلزام» می‌نامند. برخلاف استلزام‌های ارتباطی، استلزام‌های متعارف مبتنی بر اصول همکاری یا راهکارها نیستند. استلزام‌های متعارف لزوماً در درون مکالمه رخ نمی‌دهند و تعبیرشان نیازمند بافت خاصی نیست. این‌گونه استلزام‌ها - که بی‌شبهت به پیش‌انگاشت‌های واژگانی^۲ نیستند - به واژه‌های ویژه‌ای مربوط‌اند که در صورت به‌کارگیری آن واژه‌ها معانی ضمنی اضافی به دست می‌آید (Yule, 2019, p. 85-65).

در ادامه، ضمن بررسی متن شریف نهج‌البلاغه و سیر در مفاهیم اخلاقی آن می‌کوشیم نشان دهیم که چگونه خوانش کاربردشناسانه مبتنی بر استلزام‌ها و تضمین‌های ارتباطی موجب کشف معانی ضمنی و تلویحی این کتاب گران‌بها می‌شود، از این رو با آوردن نمونه‌هایی از مفاهیم اخلاقی نهج‌البلاغه به بیان انواع استلزام و معانی ضمنی آن‌ها می‌پردازیم.

۴. تحلیل استلزام‌های ارتباطی

نهج‌البلاغه دارای ابعاد و معانی گسترده‌ای است که بسنده نمودن به معانی ظاهری آن به منزله عدم درک واقعی مفاهیم ارزشمند آن است. زیرا در عمق ساختار ظاهری خود به موضوعاتی عمیق و فراوان اشاره می‌کند که نیازمند کاوش و تبیین دقیق‌تری است. یکی از موضوعات ضروری و لازم برای پیمودن مسیر رشد و هدایت، اخلاق است که پیروی شرایط و موقعیت‌های گوناگونی است. داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز از فرازهای اخلاقی نهج‌البلاغه در دو موضوع آفات زبان و احسان و نیکی بر اساس کتاب «المعجم الموضوعی لنهج‌البلاغه» نوشته اویس کریم محمد استخراج گردید

^۱ particularized conversational implicature

^۲ پیش‌انگاشت واژگانی (Lexical presupposition) فرضی است که بر اساس آن گوینده هنگام به‌کار بردن یک واژه می‌تواند به گونه‌ای رفتار نماید که گویا معنای دیگری (غیر از آن‌چه در بافت آمده) دریافت خواهد شد.

تا در پرتو خوانش کاربردشناختی به شناسایی استلزام‌های ارتباطی نهفته در این مفاهیم پردازیم و از این رهگذر به فهم و تفسیر عمیق‌تری از آن دست یابیم.

نخست، برای مشخص کردن هر یک از انواع استلزام‌های معرفی‌شده نمونه‌ای از مباحث‌های اخلاقی مرتبط با زبان و احسان و افعال نیک آورده می‌شود و نقض اصول همکاری در آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس نوع استلزام‌ها و معانی تلویحی در هر کدام بر اساس بافت و سیاق مشخص می‌شود.

۱. سئل علیه السلام: أَيْهِمَا أَفْضَلُ: الْعَدْلُ أَوْ الْجَوْدُ؟ فَقَالَ عَلَيْهِ السَّلَامُ: الْعَدْلُ يَضَعُ الْأُمُورَ مَوَاضِعَهَا وَالْجَوْدُ يُخْرِجُهَا مِنْ جِهَتِهَا. الْعَدْلُ سَائِسٌ عَامٌّ وَالْجَوْدُ عَارِضٌ خَاصٌّ، فَالْعَدْلُ أَشْرَفُهُمَا وَأَفْضَلُهُمَا^۱
(Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 526)

در این جمله به این دلیل که پاسخ بیش از اندازه نیاز است و شامل توضیحی بیش از اندازه انتظار است اصل کمیت و شیوه بیان نقض شده است. امام (ع) پرسش مطرح شده را که بر اساس هنجار زبانی بایستی به اختصار پاسخ داده شود با توضیح و تفصیل پاسخ داده است. همچنین، وی بر مبنای دانش پیش‌زمینه‌ای و شناخت موقعیتی می‌داند که پرسش‌گر فقط در پی دریافت پاسخی کوتاه و مختصر یا سنجیدن علم امام نیست و بی‌گمان برای پاسخ ایشان دلیل می‌خواهد. از این رو، ایشان پرسش را به منزله کسب آگاهی در نظر می‌گیرد و آن را با علت و دلیل به صورت کامل و دقیق پاسخ می‌دهد. از آن‌جا که استنباط برداشت‌شده از سخن امام (ع) در بافت ویژه‌ای صورت گرفته است استلزام ارتباطی ویژه به شمار می‌آید و امام (ع) با چنین پاسخی معنای تلویحی «البته که عدل بهتر است» را به مخاطب خود منتقل می‌کند و جایگاه دقیق عدل را به صورت غیر مستقیم به مخاطب نشان می‌دهد.

۲. أَكْبَرُ الْعَيْبِ أَنْ تَعْيِبَ مَا فَيْكَ مِثْلَهُ^۲ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 508)

اقدام به انجام عملی با وجود علم به فبیح بودن آن مخالف عقل است و هیچ عقل سلیمی آن را بر نمی‌تابد. همین امر موجب شده که گوینده با امری غیر عادی روبه‌رو شود و اصل کیفیت نادیده گرفته شود. با در نظر گرفتن شرایط گوینده و اهداف و باورهای او و موقعیت خارجی گفت‌وگو، معنایی ضمنی با عنوان نابودی فکری شخص منجر به این استنباط می‌شود. همچنین، حکمی درباره عیب داده می‌شود که نفی تضمن صورت‌های پائین‌تر را در سنجه «بزرگترین، متعادل‌ترین،

^۱ از امام علیه السلام پرسیدند: کدام‌یک برتر است؟ حضرت فرمود: عدالت هر چیزی را در جای خود می‌نهد درحالی که بخشش آن را از جای خود خارج می‌سازد. عدالت تدبیر عمومی مردم است درحالی که بخشش گروه خاصی را شامل می‌شود، پس عدالت شریف‌تر و برتر است.

^۲ بزرگترین عیب آن است که چیزی را که در خود داری بر دیگران عیب بشماری!

کوچکترین» به صورت ضمنی بیان می‌کند و این معنای تلویحی در شمار استلزام‌های سنجه‌ای قرار می‌گیرد. این استلزام از کاربرد اسم تفضیل «اکبر» به دست می‌آید و این گونه نتیجه‌گیری می‌شود که افزون بر معرفی بزرگترین عیب، معنای تلویحی دیگری نیز بیان می‌شوند و امام (ع) مرتبه این عیب را در بالاترین اندازه خود نشان داده‌است. سپس مراتب پائین‌تر و زیرین را نفی می‌کند تا نهایت زشتی این عیب را بیان نماید. معنای تلویحی دیگر، درجه‌بندی عیب‌ها است که با کاربرد این واژه مطرح می‌شود و امام (ع) عیب‌های اخلاقی را دارای سلسله مراتب دانسته و این عیب را در بالای آن‌ها معرفی می‌کند.

بسیاری از استلزام‌های سنجه‌ای با به کار بردن پاره‌گفته‌هایی ایجاد می‌شوند که ممکن است بلافاصله آن‌ها را به منزله بخشی از یک سنجه به شمار نیاوریم. از جمله این موارد جمله‌هایی است که در آن میزان اهمیت موضوع از نظر گوینده به صورت ضمنی در معنای واژه‌ها بیان می‌شود. در این نوع از عبارات میزان اهمیت کلام از بالاترین تا پائین‌ترین مرتبه در نوسان است. نمونه آشکار این گونه استلزام سنجه‌ای کاربرد پاره‌گفته‌هایی است که دارای مراتب ارزشی «قطعاً، غالباً، احتمالاً، حیثاً، گاهی، به ندرت» است و کاربرد حروف مشبّه بالفعل، فعل امر و نهی، تقدیم و تأخیر واژه‌ها و نفی مؤکد انجام می‌گیرد. با بیان هر یک از این موارد نفی استلزام تمامی صورت‌های بالاتر یا پائین‌تر به طور تلویحی منتقل می‌شود، مانند:

۳. إِنَّ لِسَانَ الْمُؤْمِنِ مِنْ وَرَاءِ قَلْبِهِ، وَإِنَّ قَلْبَ الْمُنَافِقِ مِنْ وَرَاءِ لِسَانِهِ^۱ (Ali-Ibn Abi-Taleb,

2020, p. 475)

ظاهر جمله به امری غیر عادی اشاره می‌کند و اطلاعات کافی ارائه نشده‌است؛ بنابراین اصل کمیت و کیفیت نادیده گرفته شده‌است. به همین سبب، امام (ع) پس از بیان این جمله به توضیح و تفسیر آن می‌پردازد و به پیروی مؤمن از قلبش هنگام سخن گفتن و پیروی منافق از زبانش بدون تفکر اشاره می‌کند. آنچه که در این جا اهمیت دارد تأکید جمله است که ذهن را به سمت معنای پنهان منتقل می‌کند و به مفهوم ضمنی مبتنی بر اهمیت گفتار و سخن در شناخت شخصیت و هویت حقیقی انسان اشاره می‌کند. این امر از طریق واژه‌ای که بیشترین و درست‌ترین اطلاعات را بر حسب شرایط موجود درباره این موضوع منتقل کند به دست می‌آید که کاربرد حرف تأکید «إِنَّ» در آغاز جمله است. بنابراین چنین تفسیر خواهد شد که جمله دارای تضمن «نه احتمالاً» است که به عنوان سنجه‌ای با ارزش بالاتر از سنجه «حتماً» به شمار می‌آید و به جایگاه دقیق زبان و گفتار در شناخت هویت فردی اشاره می‌کند. نقطه مقابل این معنا در واژه «لعلّ» و «کأنّ» در جمله‌های

^۱ زبان مومن در پس قلب او و قلب منافق از پس زبان اوست.

زیر است:

۴. یا عبدالله، لاتعجل فی عیب احد بذنبه، فلعله مغفور له، و لا تأمن علی نفسیک صغیر معصیه، فلعلک مُعذَّبٌ علیه^۱ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, 184)

۵. (تبع جنازه فسمع رجلاً یضحک) فقال: کَانَ الموتَ فیها علی غیرنا کُتِبَ و کَانَ الحقَّ فیها علی غیرنا و جب، و کَانَ الذی نری من الأموات^۲

۶. نری من الأموات سفرٌ عمّا إلینا راجعون! نبوئهم أجدائهم، و نأکل ترائهم، کَانَا مَخْلَدون بعدهم!^۳ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, 464)

بیان پاره گفته «لعل» و «کأن» حاوی معانی تلویحی دیگری با عنوان «نه حتما» است. این معانی پنهان از طریق تضمن صورت‌های دیگری را انتقال می‌دهد که در مرتبه بالاتری قرار دارند، مانند «نه قطعاً، نه همیشه، نه اکثراً». برای نمونه، در جمله (۴)، از یک سو قطعی نبودن آموزش و عذاب اشاره می‌شود و از سوی دیگر نیز امید به آموزش و عدم عذاب وجود دارد که در واژه «لعل» مورد سنجش قرار می‌گیرد.

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، از دیگر موارد استلزام سنجه‌ای کاربرد فعل امر و نهی، تقدیم و تأخیر و همچنین لای نفی جنس به عنوان نفی مؤکد است که هر یک به نوبه خود نوعی استلزام سنجه‌ای را بیان کرده و صورت‌های بالاتر یا پائین‌تر را در سنجه نفی می‌کنند، مانند:

۷. من ضنَّ بعرضه فلیدع المراء^۴ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 510)

۸. إیاک أن تجمح بک مطیه اللجاج^۵ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 380)

۹. إیاک و المَنَّ علی رعیتک یا حسانک، فإنَّ المَنَّ یبطل الإحسان^۶ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 418)

^۱ ای بنده خدا، به عیب‌جویی گناه کار مشتاق، شاید خداوند او را آمرزیده باشد و از خرده گناهی هم که کرده‌ای، ایمن‌ترین، بسا که تو را بدان عذاب کنند. هر کس از شما که به عیب دیگری آگاه است، باید از عیب‌جویی باز ایستد. زیرا می‌داند که خود را نیز چنان عیبی هست. باید به سبب عیبی که دیگران بدان مبتلا هستند و او از آن در امان مانده است، خدا را شکر گوید و این شکر‌گزاری او را از نكوهش دیگران به خود مشغول دارد.

^۲ (در پی جنازه‌ای می‌رفت و شنید که مردی می‌خندد) فرمود: گویی مرگ بر غیر ما نوشته شده و حق جز بر ما وارد گردید، گویا این مردگان مسافرانی هستند که به زودی بازمی‌گردند، در حالی که بدن‌هایشان را به گورها می‌سپاریم، میرانشان را می‌خوریم. گویا ما پس از مرگ آن‌ها جاودانه‌ایم!

^۳ گویا این مردگان مسافرانی هستند که به زودی بازمی‌گردند درحالی که بدن‌هایشان را به گور می‌سپاریم و میرانشان را می‌خوریم، گویا ما پس از مرگ آنان جاودانه‌ایم!

^۴ هر کس از آبروی خود بیمناک است از جدال بپرهیزد.

^۵ از سوار شدن بر مرکب ستیزه‌جویی بپرهیز.

^۶ مبادا با خدمت‌هایی که انجام دادی بر مردم منت گذاری که منت پاداش نیکوکاری را از بین می‌برد.

۱۰. لاخیرَ فی الصمتِ عن الحکم ؛ کما أنه لا خیرَ فی القول بالجهل^۱ (Ali-Ibn Abi-Taleb,

2020, p. 476)

هر یک از جمله‌های ۷ تا ۱۰ اصول همکاری را نقض کرده و با کاربرد واژه‌ای خاص صورت‌هایی ضمنی را به وجود می‌آورد تا میزان اهمیت حقیقی موضوع را با ظرافتی ویژه برای مخاطب مشخص کند. برای نمونه، امر به پرهیز از جدال برای حفظ آبرو، امری واجب است که هیچ‌گونه ساده‌انگاری و چشم‌پوشی را نمی‌پذیرد و سنجه‌های پائین‌تر از «اغلب و اکثراً» را رد می‌کند. تأکیدی که درباره‌ی بازداشتن وجود دارد شامل تضمن «نه احتمالاً» است و لا نفی جنس با نفی خیر در سکوت و سخن نابه‌جا تضمن «حتماً» را بیان و سایر تضمن‌ها را نفی می‌کند. «از ویژگی‌های قابل توجه در تضمن‌های سنجه‌ای این است که گوینده با ویرایش جزئیات کلام خود معمولاً یکی از تضمن‌های سنجه‌ای را نفی می‌کنند» (Yule, 2019, p. 61)، مانند:

۱۱. لا تَقُلْ ما لا تعلمُ، بل لا تَقُلْ کُلَّ ما تعلمُ^۲ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 516)

آنچه انسان بدان علم ندارد می‌تواند نادرست باشد پس اعتمادی به آن نیست و بیان آن‌چه که انسان بدان علم دارد نیازمند خسارت و زیان احتمالی برای انسان یا دیگران است. پس امام (ع) از سنجه «جهل، شک و تردید، علم» با «ما لا تعلم» تضمن «نه جهل» را می‌رساند و پس از آن با بیان «ما تعلم» سخن خود را مستحکم نموده و تضمن «نه علم» را بیان می‌نماید که در پایان با تضمن «نه همه چیز» تفسیر می‌شود.

از جمله موارد پر کاربرد در نقض اصول همکاری، استعاره‌ها، تشبیه‌ها و همان‌گویی‌هاست، زیرا در بیشتر موارد این‌گونه جمله‌ها به روشنی اصل کیفیت و کمیت را همزمان نادیده گرفته و مخاطب با آگاهی که از بافت و سیاق دارد ناکافی بودن اطلاعات و غیرعادی بودن محتوای کلام را درک می‌کند، مانند:

۱۲. اللسانُ سبَّعٌ، إن خُلِّيَ عنه عَقَرَ^۳ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 452)

زبان به درنده‌ای تشبیه شده و به خودی خود این‌گونه معنا می‌شود که پیام بیش از تعداد واژه‌ها است. این‌گونه پاره‌گفتارها شامل استلزام ارتباط کلامی هستند که معنای پاره‌گفتارهایی را که درست نیستند یا بی‌معنا هستند کامل می‌کنند. از آن‌جا که این پاره‌گفت نیازمند دانش ویژه در بافت خاصی نیست، در شمار استلزام عمومی قرار می‌گیرد. معنای تلویحی این جمله واگذاری

^۱ آن‌جا که باید سخن درست گفت در خاموشی و سکوت خیری نیست، چنان که در سخن ناآگاهانه نیز خیری نخواهد بود.

^۲ آن‌چه نمی‌دانی مگو بلکه همه آن‌چه را که میدانی مگو.

^۳ زبان درنده‌ای است که اگر رهاش کنی می‌گزد.

زبان به حال خود و سخن گفتن بدون تفکر است که سبب هلاکت گوینده و آزار و رنجش او می‌شود و به صورت استعاره مطرح شده‌است. استعاره و تشبیه نسبت به دیگر پاره‌گفتارها از معانی تلویحی و ضمنی پوشیده‌تری برخوردارند.

استلزام‌های ارتباط کلامی مبتنی بر اصول همکاری هستند، به همین دلیل توجه به بافت، گوینده و شنونده ضروری است، اما گاهی استلزام در بطن مکالمه رخ نمی‌دهد و فقط واژه‌ها هستند که معانی ضمنی ایجاد می‌کنند که با عنوان استلزام توافقی یا متعارف شناخته می‌شوند. یکی از این واژه‌ها، واو عاطفه است، مانند:

۱۳. وَصَدَقَهُ السَّرَّ فَإِنَّهَا تَكْفُرُ الْخَطِيئَةَ، وَصَدَقَهُ الْعَلَانِيَةَ فَإِنَّهَا تَدْفَعُ مِثَّةَ السَّوِّءِ^۱ (Ali-Ibn Abi-) (Taleb, p. 2020, 148)

۱۴. إِنَّهُ لَيْسَ بَشَرٌ مِنَ الشَّرِّ إِلَّا عَقَابَهُ، وَلَيْسَ شَيْءٌ بِخَيْرٍ مِنَ الْخَيْرِ إِلَّا ثَوَابُهُ^۲ (Ali-Ibn Abi-) (Taleb, 2020, p. 154)

۱۵. الْإِيمَانُ مَعْرِفَةٌ بِالْقَلْبِ وَإِقْرَارٌ بِاللِّسَانِ وَعَمَلٌ بِالْأَرْكَانِ^۳ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 482)

حرف عاطفه واو در اصل زمانی به کار می‌رود که چندین عمل هم‌زمان با یکدیگر انجام شوند، بنابراین، در اصل دارای معنای «همزمانی» است، اما گاهی این حرف از این اصل سرپیچی کرده و معنای دیگری را منتقل می‌کند. برای نمونه، حرف واو در جمله‌های (۱۳) و (۱۴) معانی ضمنی خوب یا بد، بالا یا پائین، بهتر یا بدتر و موارد مشابه یا به‌طور کلی مفهوم «تضاد و تقابل» را منتقل می‌کند که به صورت ضمنی در ضمن کلام بدان اشاره می‌شود. اما در جمله (۱۵) واو متضمن این معانی نیست. در این جمله حرف واو برای تعریف مراحل ایمان به کار رفته‌است و هرگز مفهوم همزمانی یا تضاد را منتقل نمی‌کند، زیرا به زبان آوردن پس از شناخت قلبی و رفتار بر اساس ایمان قلبی پس از اقرار با زبان انجام می‌گیرد، در غیر این صورت ایمان به دست نیامده‌است؛ بنابراین حرف واو در این جمله متضمن معنای «توالی و توأصل» است.

پاره‌گفتارها لزوماً متضمن یک نوع استلزام نیستند و ممکن است چندین استلزام را در بر بگیرند. هر یک از جمله‌های زیر به گونه‌ای خاص اصول همکاری را نقض کرده و دربردارنده چندین استلزام و تضمین معنایی هستند، مانند:

^۱ صدقه‌های پنهانی نبودکننده گناهان است و صدقه آشکار مرگ‌های ناگهانی و زشت را باز می‌دارد.

^۲ چیزی بدتر از شر و بدی نیست جز کيفر و عذاب آن و چیزی نیکوتر از خیر و نیکی وجود ندارد جز پاداش آن.

^۳ ایمان بر شناخت با قلب، اقرار به زبان و عمل با اعضا و جوارح استوار است.

۱۶. رَبُّ قَوْلٍ أَنْفَذَ مِنْ صَوْلٍ^۱ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 518)

۱۷. رَبُّ كَلِمَةٍ سَلَبَتْ نِعْمَةً وَجَلَبَتْ نِقْمَةً^۲ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 516)

در این دو پاره گفته در واژه‌های «قول» و «کلمه» ابهام و چند پهلویی وجود دارد و همین امر سبب نقض اصل شیوه بیان شده است. با توجه به موقعیت اجتماعی گوینده به عنوان امام، پیشوا و همچنین ارتباط ایشان با مخاطبان و عدم موقعیت خاص در زمان بیان این سخن می‌توان چنین استنباط کرد که سخنان امام (ع) حاوی معانی بیشتری است و اندازه‌گیری معنای ضمنی در بافت کلام به طور حتمی نیازمند وجود دانش پیش‌زمینه‌ای خاصی نیست. در واقع، مخاطب می‌تواند بر مبنای استنباط و بررسی‌های خود معانی ضمنی را دریافت کند، پس پاره گفته شامل استلزام عمومی است. نمونه رایج چنین استلزامی در اسامی نکره مشاهده می‌شود. ابهام و چند پهلویی در دو واژه «قول» و «کلمه» سبب ایجاد ابهام در ویژگی نوع سخن و واژه در ذهن مخاطب شده و چون به صورت آشکارتر بیان نشده‌اند، می‌توانند هر نوع سخنی را مطابق با شرایط و موقعیت در بگیرند. افزون بر این، از یک سو مقابله میان این دو واژه با آوردن واژه «انفذ» به عنوان استلزام سنج‌های جلوه بیشتری می‌نماید و از سوی دیگر نبود اطلاعات کافی و غیر عادی و عجیب بودن جمله‌ها منجر به نقض اصل کیفیت شده است، زیرا شکست دشمن از طریق سخن و واژه، امری غیر عادی یا سخت به شمار می‌آید. نکته دیگری که در جمله دوم وجود دارد مفهومی است که به واسطه حرف واو عاطفه ایجاد می‌شود و جزء تضمن متعارف به شمار می‌آید. در این جمله هدف از آوردن حرف واو ایجاد معنایی ضمنی است که تعبیرش نیازمند بافت خاصی نیست. کاربرد این حرف افزون بر بیان رابطه میان معطوف و معطوف علیه در برگرفته نوعی تقابل است. بنابراین بر اساس موارد یادشده مقصود از قول، سخن لطیف و محبت‌آمیز است که در مقابل جنگ و درگیری مسلحانه قرار دارد و تأثیرگذاری آن بسیار بیشتر از مبارزه مسلحانه است که به طور کلی بیانگر برتری صلح بر خشونت است.

۱۸. تَكَلَّمُوا تُعْرَفُوا^۳ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 518)

۱۹. الْمَرْءُ مَخْبُوءٌ تَحْتَ لِسَانِهِ^۴ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 472)

۲۰. بكَثْرَةِ الصَّمْتِ تَكُونُ الْهَيْبَةُ^۵ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 482)

^۱ بسا سخن که از جمله مسلحانه کارگتر است.

^۲ چه بسا سخنی که نعمتی را طرد یا نعمتی را جلب کرد.

^۳ سخن بگویند تا شناخته شوید.

^۴ انسان در زبان خود پنهان است.

^۵ با سکوت بسیار وقار انسان بیشتر می‌شود

در موارد بالا از نظر اصل شیوه بیان هیچ گونه نقضی در جمله وجود ندارد، زیرا جمله دارای برابری بوده و حذف یا اطناب مشاهده نمی شود و ابهام و چندپهلویی در کلام وجود ندارد، اما اطلاعات کافی در اختیار مخاطب قرار نگرفته و مخاطب باید خود به معانی ضمنی پی ببرد. پس مخاطب به کنکاش و بررسی می پردازد و از آن جهت که می داند گوینده قصد فریب مخاطب را ندارد، می کوشد میان معنای ظاهری و معنای ضمنی ارتباط برقرار نماید. از این رو، با سنجش موقعیت و دقت در ویژگی های گوینده و ارتباط او با مخاطبانش این نتیجه به دست می آید که مقصود گوینده ارزش سخن به عنوان وسیله ای برای شناخت شخصیت و هویت انسان و همچنین ارزش سکوت است. درک این معانی به استنباط مخاطب بستگی دارد، برای اینکه مخاطب بتواند ارتباط میان شخصیت حقیقی گوینده و سخن گفتن یا سکوت او را دریابد به اجبار باید از یک دانش مفروض کمک بگیرد. پس به کاوش و تحلیل جمله پرداخته و این نتیجه را استنباط می نماید.

مفهوم استنباط شده از جمله سوم، خوب گوش دادن یا سخن به جا و به هنگام است که برداشت هر کدام از آن ها بستگی به شرایط و موقعیت گفت و گو دارد. دلیل وجود چنین معنایی در ضمن این جمله نادیده گرفته شدن اصل کیفیت و کمیت است. از این جهت که اطلاعات کافی نیست اصل کمیت و از این جهت که گوینده چیزی خلاف گفتار روزمره و غیرعادی بیان کرده اصل کیفیت نقض شده است. در هر صورت، نتیجه نهایی از بررسی نقض اصل کمیت و کیفیت در این دسته از جمله ها در بردارنده نوعی استلزام عمومی است که زبان را آئینه شخصیت انسان معرفی می نماید، بدون اینکه در گفتار به صورت مستقیم به آن اشاره شده باشد.

با در نظر گرفتن اعتقادات و باورهای گوینده و توجه به رابطه اجتماعی میان گوینده این جمله ها به عنوان پیشوا و هدایتگر مردم و مخاطبان ایشان که عامه مردم بودند، بی گمان هدف از این پیچیدگی و ابهام گمراه کردن مردم نبوده و متضمن معانی والایی خواهد بود.

۵. ویژگی های استلزام ارتباط کلامی

نکته مهم دیگر، ویژگی های استلزام ارتباط کلامی است. «شنوندگان می توانند استلزام را ارزیابی کنند. بنابراین تضمن های مکالمه ای را بسته به ویژگی های ممیزشان می توان ارزیابی کرد، به حالت تعلیق در آورد و ابطال یا استحکام نمود. اثبات این ویژگی ها به نوبه خود دلیلی برای وجود معانی ضمنی است. به باور گرایس (Grice, 1975) این ویژگی ها استلزام ارتباط کلامی را از سایر استلزام ها جدا می کند. این ویژگی ها از این قرارند (Leech & Thomas, 1990, p. 184; Lyons, 1996, p. 286; Thomas, 1996, p. 82).

الف) استلزام قابل لغو و ابطال است: استلزام‌های ارتباط کلامی در متن گفت‌وگو قرار می‌گیرند و مخاطب بر مبنای دریافت خود می‌کوشد فرض تعامل وابسته به همکاری را رعایت کند. از آن‌جا که این استلزام‌ها و معانی پنهان، بخشی از پیام هستند، اما به زبان نمی‌آیند و به همین دلیل این امکان به دست می‌آید که در مواقعی گوینده بتواند معنای تلویحی را انکار کند، این امر زمانی اتفاق می‌افتد که گوینده بر سخنی افزون بر موقعیت و جایگاه خود تکیه می‌کند تا راه را در مقابل مخاطب ببندد و مخاطب برای ورود به فرآیند تأویل، به هدف و قوف بر معانی ضمنی عبارت آماده می‌شود. برای مثال، نمونه بارز ابطال استلزام این سخن امام (ع) است که درباره فواید سکوت و مضرات سخن گفتن می‌فرماید:

۲۱. الکلام فی وثاقک ما لم تتکلم به؛ فإذا تکلمت به صرت فی وثاقه^۱ (Ali-Ibn Abi-

(Taleb, 2020, p. 516)

در «الکلام فی وثاقک» به دلیل کلی و جامع بودن سخن نقض اصل کمیت انجام گرفته و جمله دارای استلزام عمومی است، زیرا مخاطب بدون اینکه نیازی به دانش پیش‌زمینه‌ای داشته باشد، معنای تسلط همه‌جانبه و همیشگی بر سخن در هر زمان و مکان را استنباط می‌کند، ولی با آوردن «ما لم تتکلم به» از نظر معنایی شرطی به جمله افزوده می‌شود که استلزام و معنای تلویحی استنباط شده را لغو می‌کند. زیرا امام (ع) بر اساس شناختی که از مخاطب و موقعیت کلامی خود دارد امکان چنین برداشتی را از جانب مخاطب ممکن می‌داند از این رو در ادامه با پوچ شمردن معنای تلویحی با افزودن جمله «فإذا تکلمت به صرت فی وثاقه» لغو معنای تلویحی را تأکید می‌کند. بنابراین امکان لغو و ابطال استلزام‌های ارتباطی در مواقع ضروری و بر اساس عقیده گوینده برای رد استنباط‌های ممکن قابل اجرا است و به شیوه‌های مختلف می‌توان آن‌ها را آشکارا رد کرد.

ب) استلزام قابل جایگزینی است: در برخی موارد نیز برای استحکام استلزام معنایی می‌توان

استلزام دیگری را جایگزین نمود، مانند:

۲۲. (وقد سمع قوماً من أصحابه یسبون أهل الشام أيام حربهم بصقین): إني أكره لكم أن تكونوا

سبائین، ولكن لو وصفتهم أعمالهم، و ذکرتم حالهم، كان أصوب فی القول، وأبلغ فی العذر (Ali-

(Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 360)

نفی شدید فحش و ناسزا در مورد شامیان استلزامی عمومی است که از کراهت امام (ع) از

^۱ سخن در بند توست تا آن را نگفته باشی و چون گفتی تو در بند آن هستی.

^۲ از سخنان آن حضرت علیه السلام است هنگامی که شنید گروهی از اصحابش در روزهای جنگ صقین به لشکر شام دشنام می‌دهند: من نمی‌پسندم که شما دشنام دهید، و لیکن اگر کردار آنها را بیان کرده حالشان را یادآوری نمایید در گفتار بهتر و در مقام عذر بلوغ‌تر و رساتر است.

فحاشی نسبت به آن‌ها دریافت می‌شود، اما واژه «ولکن» استلزام دیگری را جایگزین می‌کند که وصف اعمال ناپسند و قباح آن‌هاست و در مرتبه‌ای بالاتر و اثرگذارتر از فحش و ناسزا قرار دارد. این استلزام از واژه «أصوب» و «أبلغ» استنباط می‌شود که نوعی استلزام سنجه‌ای به شمار آمده و معنای پیشین خود را ویرایش می‌کند.

ج) استلزام قابل استحکام است: نمونه دیگری از استحکام استلزام ارتباط کلامی جمله زیر است که امام (ع) درباره ویژگی‌های پرهیزکاران می‌فرماید:

۲۳. إِنَّ الزَاهِدِينَ فِي الدُّنْيَا تَبَكَّى قُلُوبُهُمْ وَإِنْ ضَحَكُوا وَیَسْتَدْنُ حَزْنُهُمْ وَإِنْ فَرَحُوا^۱
(Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 152)

در این جمله معنای تلویحی «همیشگی بودن اندوه و نگرانی زاهدان» است که بر اساس نقض کیفیت به دست می‌آید، زیرا دائمی بودن نگرانی و اندوه مؤمن، باطنی و درونی است و این پاره‌گفته‌ها با حدیث‌های دیگری که ویژگی مؤمن را پنهان بودن اندوه و شادمان بودن او می‌دانند، ناسازگار است. از این رو، ابهام معنای تلویحی استنباط‌شده از جمله با «وإن ضحكوا» و «وإن فرحوا» از بین رفته و استلزام استحکام می‌یابد.

د) استلزام حذف نمی‌شود: استلزام ارتباط کلامی با محتوای معنایی که بیان می‌شود ارتباط دارد نه به ساخت زبانی آن، بنابراین استلزام ارتباطی با به کار بردن واژه‌ها یا پاره‌گفته‌های هم‌معنا از بین نمی‌رود و حذف نمی‌شود. شاید این ویژگی همان چیزی باشد که استلزام ارتباط کلامی را از سایر استلزام‌های کاربردشناسی مانند پیش‌انگاشت^۲ جدا کرده‌است. این ویژگی در سراسر نهج‌البلاغه به روشنی مشخص است و مشاهده می‌شود که بسیاری از معانی تلویحی به اشکال مختلف در این کتاب شریف پراکنده شده‌است بدون اینکه تغییری در معنای آن به دست آید. برای نمونه، می‌توان به جمله‌های زیر اشاره کرد:

۲۴. فاعلُ الخیر خیرٌ منه و فاعلُ الشرِّ شرٌّ منه (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 448)
۲۵. الفرصَةُ تمرُّ مرَّ السَّحابِ، فانتهزوا فُرصَ الخیرِ^۳ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 446)
۲۶. إفعلوا الخیرَ ولا تحقروا منه شیئاً، فإنَّ صغیرَه کبیرٌ وقلیلُه کثیرٌ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 522)

جایگاه والای کار خیر و انجام‌دهنده او در این سه پاره‌گفته همواره پابرجاست و اگر به جای

^۱ زاهدان در دنیا اگرچه خندان باشند قلبشان می‌گریزد و اگر چه شادمان باشند اندوه آنان شدید است.
^۲ پیش‌انگاشت (presupposition) مطلبی است که گوینده فرض می‌کند پیش از ادای پاره‌گفت حقیقت داشته باشد.

^۳ فرصت‌ها چون ابر می‌گذرند، پس فرصت‌های نیک را غنیمت شمار.

یک‌دیگر به کار روند در اصل معنای تلویحی تغییری ایجاد نمی‌شود. این همان چیزی است که پاره‌گفته‌ها برخلاف تغییر شکل مستلزم آن هستند. از این رو، می‌توان میزان ثبات و پایداری فکری امام (ع) را در سراسر نهج البلاغه سنجید.

ه) استلزام ناپایدار است: در مقابل حذف نکردن استلزام در جمله‌های مختلف، جمله واحد می‌تواند در بافت و سیاق‌های مختلف استلزام‌های مختلفی داشته باشد. ممکن است یک استلزام منجر به ایجاد استلزام‌های دیگری شود، پس استلزام ناپایدار است و برای شرح آن نمونه زیر را ارائه می‌کنیم:

۲۷. بكَثْرَةِ الصُّمْتِ تَكُونُ الْهَيْبَةُ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 482)

بر مبنای بافت و سیاق اگر این جمله در جایی بیان شود که مخاطب در موقعیتی مناسب سکوت نموده‌است، استلزام استنباط‌شده از آن تشویق و تحسین مخاطب است، اما اگر در موقعیتی بیان شود که مخاطب زیاده‌گویی نموده استلزام استنباط شده توبیخ و سرزنش مخاطب است.

ز) استلزام قابل اندازه‌گیری است: مخاطب برای رسیدن به معانی ضمنی و استلزام‌های ارتباطی گام به گام پیش می‌رود. به این صورت که پس از شنیدن پاره‌گفتاری که یکی از اصول همکاری در آن نقض شده بر اساس قرینه موجود در آن به دنبال معنایی غیر از معنای تحت‌اللفظی می‌گردد و با استدلال و استنباط گام به گام به معنای تلویحی نزدیک می‌شود. بنابراین، استلزام قابل برآورد و محاسبه است و این ویژگی در بیشتر مواردی که اشاره شد به صورت کامل آشکار است.

برای تبیین دقیق استلزام‌ها ۷۱ جمله درباره آفات زبان و احسان و نیکی از نهج البلاغه مورد بررسی قرار گرفته، سپس نقض اصول همکاری و نوع استلزام و ویژگی‌های استلزامی در هر کدام معین شده که در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱: نقض اصل همکاری، نوع استلزام و ویژگی استلزام در ۷۱ جمله نهج البلاغه

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
۱	أَمْ هَذَا الَّذِي أَنْشَأَهُ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْحَامِ، ثُمَّ مَنَحَهُ قَلْبًا حَافِظًا وَ لِسَانًا لَا فِطْرًا وَ بَصْرًا لَا حِطًّا لِيَفْهَمَ مُعْتَبِرًا وَ يَقْصُرَ مُرْدَجِرًا (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p.98)	اصل کمیت	استلزام سنجه‌ای	قابلیت اندازه‌گیری
۲	وَ تَلْفَيْكَ مَا قَرَطَ مِنْ صَمْتِكَ أَيْسَرُ مِنْ إِذْرَاكِكَ مَا فَاتَ مِنْ مُنْطِقِكَ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 378)	اصل کمیت و اصل شیوه بیان	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
۳	فَإِنْ قَالَ بَدُّ الْقَائِلِينَ وَنَفَعَ غَلِيلَ السَّائِلِينَ (Ali- Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 498)	اصل ارتباط، شیوه بیان و کیفیت	استلزام عمومی و سنجهای	قابلیت اندازه گیری
۴	هَأَنْتَ عَلَيْهِ نَفْسُهُ مَنْ أَمَرَ عَلَيْهَا لِسَانَهُ (Ali- Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 444)	اصل کیفیت	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام
۵	إِنَّا لِأَمْرَاءِ الْكَلَامِ وَفِينَا تَنْشَبَتْ عَرُوقُهُ وَعَلَيْنَا تَهَدَّلَتْ عُصُونُهُ (Ali-Ibn Abi-Taleb,) (2020, p. 233)	اصل کیفیت و شیوه بیان	استلزام عمومی و سنجهای	قابلیت اندازه گیری
۶	وَلَا تَطِيعُوا الْأَدْعِيَاءَ ... إِيَّاكُمْ إِيْلَيْسَ مَطَايَا ضَلَالٍ وَجِنْدًا يَهْمُ بِصَوْلِ عَلِيِّ النَّاسِ. وَتَرَا جَمْعَهُ يَنْطِقُ عَلِيُّ أَلْسِنَتِهِمْ. اسْتِرَاقًا لِعَقُولِكُمْ وَدُخُولًا فِي عِيُونِكُمْ، وَنَفَثًا فِي أَسْمَاعِكُمْ (Ali- Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 334)	اصل کیفیت و شیوه بیان	استلزام عمومی	قابلیت اندازه گیری
۷	أَلَا وَإِنَّ اللَّهَ سَبْحَانَهُ قَدْ جَعَلَ لِلْخَيْرِ أَهْلًا، وَلِلْحَقِّ دَعَائِمًا، وَلِلطَّاعَةِ عَصَمًا (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 312)	اصل کیفیت	استلزام سنجهای	حذف نکردن استلزام
۸	اتَّقُوا ظُنُونَ الْمُؤْمِنِينَ فَإِنَّ اللَّهَ تَعَالَى جَعَلَ الْحَقَّ عَلَيَّ أَلْسِنَتِهِمْ (Ali-Ibn Abi-Taleb,) (2020, p. 502)	اصل کیفیت	استلزام سنجهای	قابلیت استحکام
۹	أَوَّلُ مَا تَغْلِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْجِهَادِ، الْجِهَادُ بِأَيْدِيكُمْ، ثُمَّ بِأَلْسِنَتِكُمْ، ثُمَّ بِقُلُوبِكُمْ (Ali-Ibn Abi- Taleb, 2020, p. 514)	اصل کیفیت و شیوه بیان	استلزام سنجهای	قابلیت اندازه گیری
۱۰	وَمِنْهُمْ تَارِكٌ لِانْتِكَارِ الْمُنْكَرِ بِلِسَانِهِ وَ قَلْبِهِ وَ يَدِهِ فَذَلِكَ مِيتَ الْأَحْيَاءِ (Ali-Ibn Abi- Taleb, p. 2020)	اصل کیفیت	استلزام متعارف	قابلیت اندازه گیری
۱۱	لَا خَيْرَ فِي الصَّمْتِ عَنِ الْحُكْمِ كَمَا أَنَّهُ لَا	اصل کمیت	استلزام	حذف نکردن

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
	خیر فی القول بالجهل (Ali-Ibn Abi-) (Taleb, 2020, p. 514)		سنجه‌ای	استلزام
۱۲	أَقْصِرْ رَأْيَكَ عَلَى مَا يَعْينِكَ (Ali-Ibn) (Abi-Taleb, 2020, p. 69434)	اصل کمیت	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام
۱۳	طوبى لِمَنْ ذَلَّ فِي نَفْسِهِ، وَ طَابَ كَسْبُهُ، وَ صَلَحَتْ سِرِيرَتُهُ، وَ حَسُنَتْ خَلِيقَتُهُ (Ali-Ibn) (Abi-Taleb, 2020, p. 464)	اصل کمیت	استلزام سنجه‌ای	قابلیت اندازه‌گیری
۱۴	من کثر کلامه کثر خطؤه و من کثر خطؤه قلّ حیاؤه و من قلّ حیاؤه قلّ ورعه و من قلّ ورعه مات قلبه و من مات قلبه دخل النّار (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p.) (508)	اصل کمیت	استلزام متعارف	قابلیت اندازه‌گیری
۱۵	إِذَا تَمَّ الْعَقْلُ نَقَصَ الْكَلَامُ. (Ali-Ibn Abi-) (Taleb, 2020, p. 454)	اصل کیفیت	استلزام عمومی	ناپایدار بودن استلزام
۱۶	و اِيَّاكَ ان تَطْمَح بِكَ مَطِيَةَ اللّٰحِجَّاجِ (Ali-) (Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 380)	اصل کیفیت و شیوه بیان	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام
۱۷	إِنَّ لِلْخُصُومَةِ قُحْمًا. دشمنی خشکسالی است (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 490)	اصل کیفیت و کمیت	استلزام خاص	متغییر بودن استلزام
۱۸	الشُّكُّ عَلَى أَرْبَعِ شُعَبٍ: عَلَى التَّمَارِي، وَ الهُوْلِ، وَ التَّرَدُّدِ، وَ الِاسْتِسْلَامِ؛ فَمَنْ جَعَلَ الْمِرَاءَ دِينًا (دینا) لَمْ يُصْبِحْ لَيْلُهُ (Ali-Ibn) (Abi-Taleb, 2020, p. 448)	اصل کیفیت و کمیت	استلزام عمومی	قابلیت اندازه‌گیری
۱۹	اللَّعَاجِزَةُ تَسْأَلُ الرَّأْيَ (Ali-Ibn Abi-Taleb,) (2020, p. 476)	اصل کمیت	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام
۲۰	الخلافُ يَهْدِمُ الرَّأْيَ (Ali-Ibn Abi-) (Taleb, 2020, p. 480)	اصل کمیت	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
۲۱	صدرُ العاقل صندوقُ سرِّه (Ali-Ibn Abi- Taleb, 2020, p. 444)	اصل کمیت	استلزام عمومی	ناپایدار بودن استلزام
۲۲	من کتم سرِّه کانت الخیره بیده (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 474)	اصل کمیت	استلزام عمومی	عدم تغییر استلزام
۲۳	الظفر بالحزم ، والحزمُ بإجاله الرأی ، والرأی بتحصین الأسرار (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 452)	اصل کمیت	استلزام عمومی و متعارف	ناپایدار بودن استلزام عدم تغییر استلزام
۲۴	المرءُ أحفظُ لسره (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 370)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	ناپایدار بودن استلزام
۲۵	أستعملت الموده باللسان ، و تشاجر الناس بالقلوب (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 140)	اصل کمیت	استلزام متعارف	
۲۶	لسانُ العاقل وراء قلبه و قلبُ الأحمق وراء لسانه (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 450)	اصل کیفیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای و متعارف	حذف نکردن استلزام
۲۷	قلبُ الأحمق فی فیهِ ولسانُ العاقل فی قلبه (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 450)	اصل کیفیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای و متعارف	حذف نکردن استلزام
۲۸	فلیخزن الرجلُ لسانه ، فإن هذا اللسان جموحٌ بصاحبه (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 236)	اصل کیفیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	قابلیت استحکام
۲۹	الغیبهُ جهْدُ العاجز (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 528)	اصل کمیت	استلزام عمومی	
۳۰	فکیف بالعائب الذی عاب أخاه وعیره	اصل کمیت	استلزام	قابلیت

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
	بِلبَواهُ! (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p.) (182)	و ارتباط	سنجه‌ای	استحکام
۳۱	أما ذَكَرَ مَوْضِعَ سِتْرِ اللَّهِ عَلَيْهِ مِنْ ذُنُوبِهِ مِمَّا هُوَ أَعْظَمُ مِنَ الذَّنْبِ الَّذِي عَابَهُ بِهِ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 182)	اصل کمیت و ارتباط	استلزام سنجه‌ای	قابلیت اندازه‌گیری
۳۲	فَكَيْفَ يَذْمُهُ بِذَنْبٍ قَدْ رَكَّبَ مِثْلَهُ! (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 182)	اصل کمیت و ارتباط	استلزام سنجه‌ای	قابلیت استحکام
۳۳	يرمى الرامى و تُخَطِئُ السَّهَامُ وِ يَحِيلُ الكلامُ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p.) (183)	اصل کیفیت	استلزام عمومی و متعارف	قابلیت استحکام
۳۴	أما إنه ليس بين الحقّ والباطل إلا أربع أصابع، الباطل أن تقول سمعتُ و الحق أن تقول رأيتُ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020,) (p. 183)	اصل کیفیت	استلزام عمومی	قابلیت اندازه‌گیری
۳۵	مَنْ نَظَرَ فِي عَيْبِ نَفْسِهِ اشْتَغَلَ عَنِ عَيْبِ غَيْرِهِ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 508)	اصل کمیت	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام ناپایدار بودن استلزام
۳۶	طوبى لِمَنْ شَغَلَهُ عَيْبُهُ عَنِ غُيُوبِ النَّاسِ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 238)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام ناپایدار بودن استلزام
۳۷	فَاعِلُ الْخَيْرِ خَيْرٌ مِنْهُ وَ فَاعِلُ الشَّرِّ شَرٌّ مِنْهُ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 448)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام ناپایدار بودن استلزام
۳۸	الفرصة تمرّ مرّ السحاب ، فانتهزوا فُرْصَ الخير (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p.) (446)	اصل کمیت	استلزام سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
۳۹	إفعلوا الخیر و لا تحقروا منه شیئاً، فإنّ صغیره کبیر وقلیله کثیر (Ali-Ibn Abi- Taleb, 2020, p. 522)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام
۴۰	لا تستح من إعطاء القلیل، فإنّ الحرمان أقلّ منه (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 454)	اصل کمیت	استلزام سنجه‌ای	استحکام استلزام
۴۱	ألا وإنّ الله سبحانه قد جعل للخیر أهلاً، وللحقّ دعائم، وللطاعة عصماً (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 312)	اصل کیفیت و کمیت	استلزام عمومی	حذف نکردن استلزام
۴۲	لا یستقیم قضاء الحوائج إلا بثلاث: بإستغارها لتعظم، وبإستکثامها لتظهر، وبتعجیلها لتهنؤ (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 460)	اصل کمیت و کیفیت	استلزام عمومی	قابلیت اندازه گیری
۴۳	إحدروا صولة الکریم إذا جاع، والثیم إذا شبع (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 452)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	قابلیت لغو و ابطال
۴۴	بالإنفصال تُعظّم الأقدار (Ali-Ibn Abi- Taleb, 2020, p. 482)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام
۴۵	من یعط بالید القصیره، یعط بالید الطویله (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 482)	اصل کمیت	استلزام عمومی و متعارف	حذف نکردن استلزام
۴۶	لا خیر فی الدنیا إلا لرجلین: رجل أذنب ذنوباً فهو يتدارکها بالتوبه، ورجلٌ یسارع فی الخیرات (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 458)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام
۴۷	عاب أخاک بالإحسان إلیه، وارُد شرّه بالإنعام علیه (Ali-Ibn Abi-Taleb, 2020, p. 474)	اصل کمیت	استلزام عمومی و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام

ردیف	خطبه، نامه، حکمت	نقض اصل همکاری	نوع استلزام	ویژگی استلزام
۴۸	از دجر المسیء بثواب المحسن (Ali-Ibn (Abi-Taleb, 2020, p. 476	اصل کمیت	استلزام عمومی و متعارف و سنجه‌ای	حذف نکردن استلزام

۶. نتیجه‌گیری

نگاه به زبان به عنوان وسیله‌ای برای بیان سخن و ابزاری برای تحریک و تأثیرگذاری بر سلوک انسانی، ما را به سخن دربارهٔ مهم‌ترین ویژگی آن یعنی ارتباط می‌کشانند که دو طرف گفت‌وگو را فرا می‌خواند و در پی برآوردن هدف‌ها و نتایج فرآیند گفت‌وگو است. ساخت کلام به وسیلهٔ گوینده و درک آن توسط مخاطب دو فرآیند جداناپذیر هستند. با بررسی انواع استلزام در ۷۱ نمونه از پاره‌گفته‌های اخلاقی در مورد آفات زبان و احسان و نیکی، این نتیجه به دست می‌آید که فراوانی استلزام سنجه‌ای و عمومی بیشتر از دیگر استلزام‌ها است. دلیل این امر فراوانی مخاطبانی است که پس از پذیرش دین، دربارهٔ امور جزئی آن اطلاعات کافی نداشته و در پی اندازه و جایگاه واقعی آن بوده‌اند. به همین سبب، امام (ع) به‌عنوان پیشوا و رهبر با بهره‌گیری از الفاظ سنجه‌ای به تبیین دقیق امور پرداخته تا حقیقت امر را از طریق سنجش آن‌ها و تعیین جایگاهشان به مخاطب انتقال دهد. همان‌گونه که در نمونه‌های مورد بررسی مشاهده شد بیشترین تعداد از انواع استلزام در حکمت‌های این کتاب شریف وجود دارد، بنابراین وجود استلزام عمومی در سخنان حکیمانه که گفتاری معقول، دور از حشو و از روی ژرف‌اندیشی و استواری کلام است دلالت بر تدبیر و اندیشهٔ عمیق امام (ع) دارد. از سوی دیگر در بیشتر موارد حذف نکردن استلزام ارتباطی و قابلیت اندازه‌گیری آن دلیلی بر صدق سخن ایشان است و این امر در جلب اعتماد بیشتر مخاطبان تأثیرگذار است. در پایان، به طور کلی این نتیجه به دست می‌آید که جستن آگاهی همیشه و در هر زمان برای مخاطبان نهج‌البلاغه وجود دارد، به همین دلیل این کتاب شریف با معانی تلویحی و استلزام ارتباطی توانسته‌است با هنرمندی هر چه تمام‌تر راه‌گشای مخاطبان خود در هر زمان و مکان باشد.

فهرست منابع

- أنمار، ابراهيم أحمد (۲۰۱۶). «في مفهوم نظرية الاستلزام التخاطبي». *مجلة الدالي*. العدد ۷۱. صص ۹۸-۱۲۲.
- الباهي، حسان (۲۰۰۴). *الحوار ومنهجية التفكير النقدي*. المغرب، إفريقيا الشرق: الدار البيضاء.
- البرزی، پرویز (۱۳۸۶). *مبانی زبان شناسی* متن. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- حجتی زاده، راضیه (۱۳۹۴). «بوطیقای کاربردشناختی شباهت‌ها و تفاوت‌های علم معانی (بلاغت) و نظریه کاربردشناسی زبانی». *مطالعات نظریه و انواع ادبی*. سال ۱. شماره ۱. صص ۹۱-۱۱۵.
- درخشان، علی و فرزانه شکی (۱۳۹۹). «تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط». *زبان پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۳۵. صص ۱۵۱-۱۷۵.
- سرحان، إدريس (۲۰۰۰). *طرق التضمین الدلالي و التداولي فی اللغة العربیة و آلیات الاستدلال*. رساله دکتری. دانشگاه سیدی محمد بن عبدالله ظهر المهرآز.
- سلطانی، علی اصغر (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان و زبان*. تهران: نشر نی.
- صلاح، اسماعیل (۲۰۰۵). *فلسفه اللغة و المنطق دراسة فی فلسفه کواين*. القاهرة: دارالمعارف.
- علی ابن ابیطالب (۱۳۸۸) *نهج البلاغه*. ترجمه جعفر شهیدی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- العیاشی، أوداری (۲۰۰۰). *الاستلزام الحواری فی التداول اللسانی، من الوعی بالخصوصیات النوعیة للظاهرة* إلى وضع القوانين الضابطة لها. الجزائر: منشورات الاختلاف.
- کاده، لیلی (۲۰۱۲). *المکون التداولي فی نظریة اللسانیة العربیة؛ ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا*. رساله دکتری. دانشگاه الحاج لخضر - باتنة.
- کوثر، حمو (۲۰۱۷). *الاستلزام الحواری من خلال خطابات سیدنا ابراهیم علیه السلام*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه قاصدی مریاح - ورقلة، الجزائر.
- مسبوق، سید مهدی و علی حسین غلامی یلقون (۱۳۹۶). «روش شناسی برگردان تصویرهای استعاری صحنه‌های قیامت در قرآن بر اساس الگوی نیومارک». *پژوهش‌های ادبی-قرآنی*. سال ۵. شماره ۲. صص ۱۲۳-۱۵۱.
- یول، جورج (۱۳۹۸). *کاربردشناسی زبان*. ترجمه محمد عموزاده مهدیرجی و منوچهر توانگر. تهران: سمت.

References

- Al-Ayashi, A. (2000). the use of al-Hawari in the process of al-Salsani, from the one with the characteristics of the type to the appearance to the setting of the rules of discipline for them: Algeria: Manshurate Alekhtelaf [In Arabic].
- Alborzi, P. (2007). *Fundamentals of text linguistics*. Tehran: Amirkabir Publications [In Persian].
- Ali-Ibn Abi-Taleb. (2009). *Nahjolbalagheh* (J. Shahidi, Trans.): Tehran: Elmi-va-Farhangi [In Persian & Arabic].
- Anmar, E. A. (2016). in the sense of the theory of eclecticism. *Al-Diyala Magazine*,

- 71, 98-122 [In Arabic].
- Bahi, H. (2004). Al-Hawar and the Manifestation of Critical Thought, East Africa, West: Aldar-o- albeyza [In Arabic].
- Derakhshan, Ali. Shaki, Farzaneh. (1399). The effect of descriptive and implicit pragmatic teaching methods on the perception of apology and refusal speech actions among intermediate level English students, *Zabanpazhuhi*, 12 (35), 151-175 [In Persian].
- Edris, S. (2000). Methods of guaranteeing evidence and interpretation in the Arabic language and the tools of reasoning (PhD dissertation). Sidi Muhammad bin Abdullah Zahr Al-Mehraz University, Fas, Morocco [In Arabic].
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole and J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Hojjatizadeh R. (2016). Pragmatic poetica of similarities and differences of rhetoric and theory of pragmatics. *Journal of Studies on Literary Theory and Genres*, 1 (1), 91-115 [In Persian].
- Kid, L. (2012). the common denominator in the theory of the Arab League; the appearance of the addressee of the addressee is exaggerated (PhD dissertation). Al-Hajj University of Lakhdar, Batna, Algeria [In Arabic].
- Kowsar, H. (2017). Al-Hawari's request during the speeches of our Prophet Ibrahim (peace be upon him) (Master Thesis). Ghasedi University of Marbah, Varqala, Algeria [In Arabic].
- Lavinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G & Thomas, J. (1990). Language, Meaning and context: Pragmatics In N. E. Collinge (Ed.), *An Encyclopedia of Language* (p. 20). UK: Routledge.
- Lyons, J. (1996). *Linguistic semantics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masboogh, S.M & Gholami, A. (2017). A Methodology of Translations of Metaphorical Images of the Scenes of the Day of Judgment in the Qur'an based on Newmark's Model. *Journal of Literary-Quranic Research*. 2, 123-151 [In Persian].
- Salah, I. (2005). *Philosophy of language and logic Studies in the philosophy of Quine*. Cairo: Dar al-Ma'arif [In Arabic].
- Soltani, A. A. (2005). *Power, discourse and Language*. Tehran: ney [In Persian].
- Thomas, J. (1996). *Meaning in Interaction. An Introduction to Pragmatics*. London and New York: Longman.
- Yule, G. (2019). *Pragmatics*. (M. Amouzadeh Mahdirji and M. Tavangar, Trans.). Tehran: Samt [In Persian].





Reading The Moral Concepts of Nahj Ah-Balaghah Based on Conversational Implicative

Akram Zolfaghari¹, Sayed Mehdi Masboogh², Morteza ghaemi³

Received: 24/02/2021

Accepted: 01/05/2021

1. INTRODUCTION

It is very important to pay attention to non-linguistic categories in studies in the field of linguistics, including applied studies. Paying attention to the context and the human element along with interpersonal relationships in the analysis of texts leads to the achievement of hidden and unspoken meanings that, although apparently not mentioned in the word, but they are an integral part of it. These unspoken and implicit meanings, known as "conversational implicative", "follow a violation of Grace's principles of cooperation." The current article tries to examine the communicative implication and implicit and implicit meanings in the two areas of ethical concepts of Nahj Al-Balaghah by descriptive-analytical method and by pragmatic reading in order to better understand and interpret them. To conduct this research, 71 sentences on the subject of language pests, kindness and goodness were selected and analyzed. The result of the research showed that Imam with a deep insight and according to the circumstances, have used more words and expressions that are a subset of the measurement and general implication. The multiplicity of metaphorical implications in the studied phrases indicates the precise determination of the status and position of affairs and the existence of more general implications in wise sentences indicates the importance of the content of the word. Among the characteristics of implication, it was concluded that the non-elimination of implication is a reason to prove the claim of Imam and shows the stability of his belief throughout Nahj Al-Balaghah and the apparent change of expressions due to the appropriateness of words with the situation is different.

The most important implications of conversational implicate according to George Yule are "Generalized conversational implicate", "scalar implicate", "Particularized conversational implicate" which is opposed to agreement implication or "conventional implicate ". In public communication implication, the realization of the necessary inferences does not require any background knowledge of the context

¹ PhD student in Arabic Language and Literature, University of Bu Ali, Hamadan, Iran; a.zolfaghari@ltr.basu.ac.ir

² Professor of Arabic Language and Literature, University of Bu Ali, Hamadan, Iran (corresponding author); smm@basu.ac.ir

³ Professor of Arabic Language and Literature, University of Bu Ali, Hamadan, Iran; morteza_ghaemi@basu.ac.ir

of the passages. In meteorological implications, speech is usually calculated based on a value scale. In this case, when producing a piece of speech, the speaker chooses the word that contains the most accurate information according to the conditions. Conversations often take place in very specific contexts in which situational inferences are assumed. Such inferences are necessary to understand the conveyed meanings that originate from specific communication implications. Unlike communication implications, conventional implications are not based on principles of cooperation or solutions. Conventional implications do not necessarily occur in the heart of the conversation, and their interpretation does not require a specific context.

2. METHOD

The present study tries to study the noble text of Nahj Al-Balaghah with a descriptive-analytical method and shows how a pragmatic reading based on the implications and guarantees of communication leads to the discovery of the implicit meanings of this revered book. The required data and information were extracted from the moral phrases of Nahj al-Balaghah in the two subjects of the pests of language and benevolence and goodness based on the book "Al-Ma'jum Al-Mawdu'i lunjah Al-Balaghah" written by Owais Karim Mohammad. In the light of a pragmatic reading to identify, hidden communication implications let us deal with these concepts and in this way gain a deeper understanding and interpretation of it.

3. CONCLUSION

By examining the types of implications in 71 examples of ethical expressions about the pests of language and benevolence, it is concluded that the generalized conversational implicature and scalar implicature are higher than other implications. The reason for this is the large number of audiences who, after accepting the religion, did not have enough information about its minor matters and sought its real limits and status. For this reason, Imam as a leader has used scalar words to explain things accurately in order to convey the truth of the matter to the audience by measuring them and determining their position. As can be seen in the research examples, most of the implications are in the wisdoms of this noble book, so the existence of a conversational implicature in the words of wisdom, which is a sensible speech, far from obscure, prudent, and convincing, implies prudence and persuasion. He has a deep thought of Imam. On the other hand, in most cases, the lack of elimination of communication implications is a reason for the truth of their words, and this is effective in gaining more audience trust. Finally, it is concluded that there is always a demand for knowledge for the audience of Nahj Al-Balaghah, that is why this noble book, with its implicit meanings and conversational implicature, has always been able to work with the artist as much as possible. Be open to your audience anytime, anywhere.

Keywords: Communication Implication; Ethics; Implicit Meanings; Pragmatics; Principles of Cooperation; Rhetorical Approach



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال سیزدهم، شماره ۴۱، زمستان ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۶۷-۱۸۸

ساختار بلاغی مقدمه در مقالات مروری انگلیسی^{*۱}

جواد زارع^۲، زهره سادات ناصری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۸

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی ساختار بلاغی بخش مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی چاپ شده در مجله‌های معتبر بین‌المللی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی است. به این منظور، روش تحلیلی دو مرحله‌ای مبتنی بر گام و زیر گام، با رویکرد تحلیلی کلامی پیکره‌محور از بالا به پائین به کار گرفته شد. مجموعه‌ای متشکل از ۱۰۰ مقدمه مقاله مروری نظری انگلیسی زبان چاپ شده در مجله‌های معتبر بین‌المللی انگلیسی زبان، مبنای انجام این پژوهش قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که نخست، از جنبه ویژگی‌های بلاغی، مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی با مقدمه مقاله‌های پژوهشی اندکی تفاوت دارند. دوم آنکه، این تفاوت به بهره‌گیری از سه گام زیر به همراه زیر گام‌هایشان مربوط می‌شود. این گام‌ها و زیر گام‌ها مشتمل اند بر (۱) معرفی حوزه: الف) بیان اهمیت/محوریت موضوع، ب) ارائه خلاصه یافته‌های پژوهش‌های موجود و استنباط از آن‌ها؛ (۲) معرفی شکاف مطالعاتی/پرسش پژوهش: الف) اشاره به شکاف موجود، ب) طرح پرسش؛ (۳) معرفی پژوهش حاضر: الف) بیان

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34140.1958

^۲ دکتری تخصصی زبان‌شناسی کاربردی، استادیار گروه زبان‌شناسی کاربردی، هیأت علمی دانشگاه کوثر بجنورد (نویسنده مسئول) j.zare@kub.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، استادیار زبان‌شناسی همگانی، هیأت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ z.naseri@scu.ac.ir

اهداف پژوهش حاضر، ب) ارائه فرضیه، پ) بیان تعریف‌ها/ توضیح‌ها، ت) ارائه یافته‌ها و پیامدها، ث) بیان ساختار کلی مقاله. دامنه و فراوانی بالای این گام‌ها و شباهت آن‌ها با گام‌های مقدمه مقاله‌های پژوهشی، نمایانگر اهمیت و جامعیت آن‌ها، بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی است. از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان برای ارائه یک مدل بلاغی پیکره‌محور و تهیه مطالب درسی مرتبط با نگارش علمی و آموزش نگارش مقالات مروری نظری بهره گرفت.

واژه‌های کلیدی: مقاله‌های مروری نظری انگلیسی، مقدمه، ساختار بلاغی

۱. مقدمه

مقاله‌های مروری از اهمیت بسزایی برخوردارند. این گونه مقالات معمولاً یک موضوع خاص را به‌طور کامل پوشش می‌دهند. یک مقاله مروری می‌تواند جایگزین چندین مقاله پژوهشی شود، چون خواننده می‌تواند به جای خواندن چندین مقاله پژوهشی فقط یک مقاله جامع مروری را مطالعه کند (Virgo, 1971). مقاله‌های مروری قابلیت استناد^۱ بالاتری نسبت به سایر مقاله‌ها دارند و سهم عمده‌ای را در ضریب تأثیر^۲ مجله‌ها به خود اختصاص می‌دهند (Gasparyan, 2010). این نوع مقالات کاربرد گسترده‌ای دارند، از جمله سازماندهی، تحلیل و ارزیابی پیشینه پژوهش‌ها برای شناسایی الگوها، روش‌ها و خلأهای موجود در آن‌ها و پیشنهاد برای زمینه‌های جدید پژوهش (Mayer, 2009). با این وجود، این نوع مقاله‌ها رایج و معمول نیستند و تعداد کمی از آن‌ها در نشریه‌های علمی به چاپ می‌رسد، به ویژه در زمینه‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی. یکی از دلایل محدودیت مقاله‌های مروری این است که نگارش چنین مقاله‌هایی مشکل و پیچیده است و پیچیدگی آن‌ها اساساً به این سبب است که ساختار کلی آن‌ها واضح و روشن نیست (Webster & Watson, 2002). دانشجویان به سبب توانایی محدودی که در نگارش دارند، بیشتر با مشکل روبه‌رو می‌شوند و بر همین اساس، آگاهی از شیوه درست نگارش برای آن‌ها الزامی است (Zare & Naseri, 2020). با این وجود، فقط یک مقاله به بررسی ساختار بلاغی چکیده مقاله‌های مروری نظری پرداخته است. با توجه به اهمیت بخش مقدمه این مقاله‌ها و اینکه تاکنون هیچ پژوهشی بر روی ساختار بلاغی مقدمه مقاله‌های مروری نظری انجام نگرفته است. این مقاله بر آن است تا این خلأ را پوشش دهد و به بررسی ساختار بلاغی بخش مقدمه مقاله‌های مروری نظری در دو حوزه‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی بپردازد.

¹ citation

² impact factor

۲. پیشینه پژوهش

سویلز (Swales, 1990) ژانر را گروهی از رویدادهای ارتباطی می‌داند که اهداف ارتباطی مشترکی دارند. تحلیل ژانر تا اندازه زیادی وابسته است به شناسایی گام^۱ به عنوان یک رویداد اجتماعی، ساختارمند و گفتمانی-ارتباطی که نقش ارتباطی یا اجتماعی خاصی را در یک گفتمان نوشتاری یا گفتاری به جای می‌آورد (Swales, 2004). گام‌ها شامل حداقل یک گزاره^۲ هستند که با یک جمله‌واره یا چند جمله‌شناسایی می‌شوند. بخش کوچک‌تری از متن که گام را تشکیل می‌دهد، زیرگام^۳ نام دارد (Santos, 1996). گام بخشی از متن است برای فهم یک کارکرد ویژه (Swales & Feak, 2009). بر پایه تعریف سویلز (Swales, 2004)، گام بخش بلاغی و گفتمانی متن است که نقش ارتباطی پیوسته در بافت نوشتاری یا گفتاری دارد. فو (Pho, 2008) معتقد است هر گام هدف ارتباطی خاص خودش را دارد که با سایر گام‌ها هدف ارتباطی کل متن را می‌سازد. گام‌ها با بخش‌های کوچک‌تری به نام زیرگام شناخته می‌شوند. پژوهش‌های مربوط به تحلیل گام هم به صورت بالا به پائین^۴ و پائین به بالا^۵ است. در رویکرد بالا به پائین، گام‌ها بر مبنای بافت متن شناسایی می‌شوند؛ در حالی که در رویکرد پائین به بالا، گام‌ها بر پایه علائم ساختاری و واژگانی تشخیص داده می‌شوند (Pho, 2008). «تفاوت گام و زیرگام در این است که تعبیر بخشی از یک متن در سطح زیرگام ظریف‌تر و خاص‌تر از سطح گام است» (Moreno & Swales, 2018, p. 40). هدف نهایی پژوهش‌ها درباره تحلیل گام کشف قاعده‌مندی متنی است که گام‌های متنوع را در ژانرهای مختلف برای اهداف آموزشی مشخص می‌نماید (Moreno & Swales, 2018).

مقاله‌هایی که در حوزه تحلیل ژانر انجام می‌شوند معمولاً به بررسی ساختار بلاغی بخش‌های مختلف مقاله‌ها می‌پردازند. مقدمه، نخستین بخش یک مقاله است و یکی از بخش‌های مهم آن به شمار می‌آید، چون توجه خواننده را جلب می‌کند. برای یک نویسنده تازه کار نوشتن این بخش بسیار دشوار است، چون در بیشتر مواقع نمی‌داند چه مواردی را باید در این بخش بگنجانند. ساختارهای بلاغی در مقدمه مقاله‌ها یکی دیگر از علت‌های پیچیدگی نگارش این بخش است. هدف مقدمه طراحی هدف پژوهش و ارتباط دادن آن با سایر بخش‌های پژوهش است. مقدمه از مبحث‌های کلی به مبحث‌های جزئی‌تر می‌پردازد (Gravetter & Forzano, 2016).

¹ move
² proposition
³ sub-move
⁴ top-down
⁵ bottom-up

پژوهش‌هی درباره مقدمه‌های مقالات علمی نشان می‌دهد که سه گام در این بخش نقش اساسی دارند که مشتمل بر «معرفی حوزه^۱»، «معرفی شکاف مطالعاتی^۲» و «معرفی پژوهش حاضر» هستند (Swales, 1990, 2004). پژوهشگران بسیاری از این الگو در بررسی‌های خود روی مقدمه مقاله‌های پژوهشی بهره برده‌اند (Cortes, 2013; Mahzari, 2008; Moghaddasi & Graves, 2017; Rahimi & Farnia, 2017). البته این یافته فقط به مقاله‌های پژوهشی است و تاکنون هیچ مقاله‌ای به بررسی بخش مقدمه مقالات مروری نپرداخته‌است. تفاوت بین مقاله‌های پژوهشی و مروری در این است که مقاله‌های پژوهشی بر مبنای پژوهش‌های تجربی بر پایه گردآوری و تحلیل داده‌های خام نوشته می‌شوند، در حالی که مقاله‌های مروری به بحث و بررسی پژوهش‌های پیشین می‌پردازد. بر پایه دیدگاه هگر (Hagger, 2012)، ویژگی‌های یک مقاله مروری خوب این است که اصیل، مستدل، نظریه-محور، بحث‌برانگیز، کامل و جامع باشد و همچنین پیشنهادهایی برای پژوهش‌های نوین ارائه دهد. مقاله‌های مروری مشتمل بر سه دسته مقاله‌های مفهومی^۳ و نظری^۴، مقاله‌های نظام‌مند^۵ و مقاله‌های فرا-تحلیلی^۶ یا ترکیبی^۷ هستند (Dochy, 2006). مقاله‌های مروری مفهومی و نظری اساساً توصیفی هستند، و فاقد بخش روش پژوهش نظام‌مند از پیشینه است (Uman, 2011). در مقابل، مقاله‌های نظام‌مند دارای بخش روش هستند و پیشینه پژوهش به صورت دقیق و از پیش تعیین شده نگاشته می‌شود (Uman, 2011). در بیشتر موارد، مقاله‌های نظام‌مند دارای بخش فرا-تحلیلی هستند که ترکیب داده‌ها را از پژوهش‌های مختلف در یک مقیاس آماری یا اندازه تأثیر^۸ یکسانی برعهده دارد (Petticrew & Roberts, 2006).

همان گونه که پیش‌تر اشاره شد، تا جایی که نگارندگان جستجو کرده‌اند، به جز یک پژوهش که به وسیله نویسندگان این مقاله انجام شده، هیچ پژوهش دیگری به بررسی ساختار بلاغی مقاله‌های مروری نپرداخته‌است. زارع و ناصری (Zare & Naseri, 2021) گام‌های به کاررفته در چکیده‌های مقاله‌های مروری مفهومی را مورد بررسی قرار داده‌اند. بر پایه مشاهدات آن‌ها، نویسندگان مقاله‌های مروری مفهومی در چکیده‌های خود از گام‌های متفاوتی در مقایسه با

¹ territory

² niche

³ conceptual

⁴ theoretical

⁵ systematic

⁶ meta-analysis

⁷ synthesis

⁸ effect size

گام‌های موجود در چکیده‌های مقاله‌های پژوهشی استفاده می‌کنند. این گام‌ها شامل (۱) حوزه، (۲) مسئله، (۳) هدف، (۴) ساختار، (۵) نتیجه‌گیری هستند. گام «حوزه» گستره موضوع را روشن و پیشنهادات پژوهش‌های پیشین را به صورت خلاصه بیان می‌کند. گام «بیان مسئله» نشان‌دهنده فراوانی پژوهش‌ها و روشنگر خلأ و شکاف در این حوزه است. گام «هدف»، اهداف مقاله را بیان و حوزه مقاله را محدود می‌کند. گام «ساختار» روش‌شناسی و ساختار مقاله را بیان می‌کند. در پایان، گام «نتیجه‌گیری» دیدگاه‌ها و پیشنهادات نویسنده را بازنمایی می‌کند و ارتباط و سهم این نظرات را با پژوهش‌های پیشین بیان می‌دارد. به جز این پژوهش، سایر مقاله‌های اندک مرتبط با این حوزه، فقط به ارائه پیشنهاد و نظر درباره چگونگی نگارش این مقاله‌ها پرداخته‌اند. از این رو، انجام پژوهش و بررسی ساختار بلاغی این نوع از مقالات از اهمیت بسزایی برخوردار است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. پیکره

۵۱۷ مقاله مروری نظری انگلیسی^۱ با بیش از ۴،۶۱۱،۰۶۷ واژه، مبنای پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. این مقاله‌ها بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۸ در مجله‌های علمی برجسته بین‌المللی منتشر شده‌است و در بیشتر موارد از رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی انتخاب شده‌اند، زیرا این دو رشته ارتباط تنگاتنگی با یک‌دیگر دارند. هر رشته به صورت برابر نیمی از مقاله‌ها را تشکیل می‌دهد. از آن جایی که مجله‌ها از هنجارها و شیوه‌های مختلف انتشاراتی پیروی می‌کنند، مقاله‌های موجود در این پیکره از مجله‌های گوناگونی که به وسیله ناشران مختلف بین‌المللی منتشر می‌شوند، انتخاب شده‌اند. این مجله‌ها عبارت‌اند از: بررسی سالانه زبان‌شناسی کاربردی^۲، مرور سالانه زبان‌شناسی شناختی^۳، زبان‌شناسی کاربردی^۴، مجله زبان‌شناسی استرالیا^۵، یادگیری زبان به کمک رایانه^۶، مجله «ELT»^۷، مجله بین‌المللی زبان‌شناسی پیکره‌ای^۸، مجله انگلیسی برای اهداف دانشگاهی^۹، مجله زبان‌شناسی^{۱۰}، مجله نگارش زبان دوم^{۱۱}، یادگیری زبان^{۱۲}، آموزش زبان^۱،

¹ English conceptual review articles

² Annual Review of Applied Linguistics

³ Annual Review of Cognitive Linguistics

⁴ Applied Linguistics

⁵ Australian Journal of Linguistics

⁶ Computer Assisted Language Learning

⁷ International Journal of Corpus Linguistics

⁸ Journal of English for Academic Purposes

⁹ Journal of Linguistics

¹⁰ Journal of Second Language Writing

¹¹ Language

¹² Language Learning

زبان^۱، آزمون سازی زبان^۲، «Lingua»، زبان‌شناسی^۳، «ReCALL»، سیستم^۴، فصل‌نامه «TESOL»، مرور زبان‌شناسی^۵ و زبان‌شناسی نظری^۶. هدف از انجام این کار این بود که مطمئن شویم مجموعه حاضر بیانگر نوع زبانی است که در بخش مقدمه مقالات مروری نظری انگلیسی به کار برده می‌شود.

در انتخاب مقاله‌ها، جنبه‌های مربوط به نویسندگی مانند تعداد نویسندگان هر مقاله، ملیت آن‌ها، سطح زبان انگلیسی آن‌ها و اینکه آیا انگلیسی زبان مادری آن‌هاست یا خیر، در نظر گرفته نشد. این امر عمدتاً به این سبب بود که (۱) چاپ مقاله در یک مجله انگلیسی زبان با سطح بالا به دانش و مهارت قابل قبولی از نوشتن به زبان انگلیسی نیاز دارد و (۲) مقالات مروری نظری انگلیسی بیشتر توسط سردبیران مجله درخواست می‌شوند و توسط پژوهشگران برجسته در زمینه‌های مختلف که زبان انگلیسی خوبی دارند، نوشته می‌شود. همچنین، از نظر بلاغت بین‌فرهنگی^۷، از آن جایی که نویسندگان مجله‌ها، اعضای یک جامعه گفتمانی^۸ هستند و در نوشتن مقاله‌ها به هنجارهای جامعه گفتمانی خود پایبند هستند، همه آن‌ها به عنوان یک گروه یعنی نویسندگان مقالات به زبان انگلیسی در نظر گرفته شدند، بدون توجه به اینکه انگلیسی زبان اول، دوم، یا خارجی آن‌ها بود. از مقالهای موجود در پیکره بالا که دارای بخش مقدمه جداگانه بودند، نمونه‌ای متشکل از ۱۰۰ مقدمه (۵۰ مقدمه از رشته زبان‌شناسی و ۵۰ مقدمه از رشته زبان‌شناسی کاربردی) با هدف جامعیت آن‌ها برای تجزیه و تحلیل انتخاب و با استفاده از نرم‌افزار «AntFileConverter» استانداردسازی شدند. اندازه این زیرپیکره بیش از ۴۵۰۰۰ واژه بود.

۳.۲. روش تحلیل

در این پژوهش، برای بررسی ساختار بلاغی مقدمه مقالات مروری نظری انگلیسی از یک روش تحلیلی دو مرحله‌ای، گام و زیرگام، بهره گرفتیم؛ به این صورت که گام و زیرگام‌هایی که نویسندگان برای دست‌یابی به اهداف ارتباطی خود در نوشتن مقاله بهره می‌بردند، شناسایی و بررسی شدند (Swales, 1990). با توجه به اهداف ارتباطی و تفاوت‌های زبانی آن‌ها، می‌توان از گام و زیرگام برای توصیف قاعده‌های متنی سبک‌های گوناگون متن بهره برد

¹ Language Teaching

² Language Testing

³ Linguistics

⁴ System

⁵ The Linguistic Review

⁶ Theoretical Linguistics

⁷ intercultural rhetoric

⁸ discourse community

(Connor et al., 1995).

برای شناسایی و بررسی گام و زیرگام از یک روش تحلیلی گفتمانی پیکره‌محور بالا به پائین استفاده کردیم (Zare, 2019). در روش تحلیلی-گفتمانی بالا به پائین، شناسایی گام، مبتنی بر محتوا یا نقش‌های ارتباطی واحدهای گفتمانی^۱ است، نه ویژگی‌های واژگانی یا ساختاری آن‌ها (Pho, 2008). در روش پیکره‌محور، به جای وام‌گرفتن از گام و زیرگام‌های یافت‌شده در پژوهش‌های پیشین اصل مقالات بررسی می‌شوند تا گام و زیرگام‌ها شناسایی شوند. در این پژوهش نیز، نگارندگان ۱۰۰ مقدمه انتخاب‌شده از مقاله‌های مروری نظری انگلیسی را با دقت بررسی و رمزگذاری کردند تا مشخص شود چه گام‌ها و زیرگام‌هایی پدیدار می‌شوند (Tognini-Bonelli, 2001). برای شناسایی گام و زیرگام از نرم‌افزار مکس کیو دی ای (نسخه ۲۰۱۸)^۲ نیز بهره گرفته شد. برای اطمینان از میزان پایایی بین رمزگذار^۳، مقاله‌ها به طور مستقل بررسی و رمزگذاری شد. در صورت بروز اختلاف در رمزگذاری‌ها، از یک پژوهشگر دیگر درخواست شد تا بخش مورد نظر را دوباره رمزگذاری نماید تا اختلاف از بین برود. همچنین، برای اطمینان از شناسایی دقیق گام و زیرگام، ۵۰ درصد از رمزگذاری‌ها توسط رمزگذار سوم تکرار شد. پایایی بین رمزگذار با استفاده از کاپای کوهن^۴ در نرم‌افزار تحلیل آماری اس.پی.اس.اس (ای.بی.ای.ام. ۲۴)^۵ نیز سنجش شد. مقدار کاپای کوهن برای دو تحلیل پایایی به ترتیب ۰.۸۵ و ۰.۸۰ به دست آمد.

طول یک گام ممکن است از یک پاره گفته تا یک جمله یا بند یا حتی چند بند پیاپی متفاوت باشد. با توجه به روش پیکره‌محور این پژوهش، نگارندگان از پیش، طول یا واحد رمزگذاری گام و زیرگام را تعیین نکردند. افزون بر این، با توجه به تأکید بر شناسایی گام و زیرگام براساس محتوا و کاربرد^۶ به جای شکل و ساختار، و از آن جایی که در این پژوهش، گام‌ها و زیرگام‌ها فقط براساس اهداف ارتباطی‌شان شناسایی شدند، با پیروی از مورنو و سویلز (Moreno & Swales, 2018)، صرف‌نظر از طول یا واحد گام و زیرگام، اساس شناسایی گزاره^۷ قرار داده شد.

پس از شناسایی گام‌ها و زیرگام‌ها، مرحله پسین محاسبه دامنه^۸ و فراوانی^۹ آن‌ها است. به

¹ communicative functions of discourse units

² MAXQDA 2018

³ inter-coder reliability

⁴ Cohen's kappa

⁵ IBM SPSS Statistics 24

⁶ function

⁷ proposition

⁸ range

⁹ frequency

درصدی از مقاله‌ها که دارای یک گام یا زیرگام ویژه باشند، دامنه گفته می‌شود. بنابراین، اساس دامنه، وجود یا عدم وجود یک گام یا زیرگام خاص در هر مقاله است. برای نمونه، اگر گام یا زیرگام خاصی در ۵۰ درصد از بخش مقدمه مقاله‌ها وجود داشته باشد، دامنه آن گام یا زیرگام خاص ۵۰ در نظر گرفته می‌شود. با هدف در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی نویسندگان در نوشتن مقاله‌ها و مقررات گوناگون ناشران بین‌المللی در نگارش مقاله‌ها، برای شناسایی گام و زیرگام، نگارندگان هیچ عددی را به عنوان حداقل دامنه از پیش تعیین نکردند. فراوانی هر گام یا زیرگام مجموع تعداد بارهای تکرار آن در کل پیکره مورد بررسی است.

۴. نتایج و بحث

با بررسی ساختار بلاغی بخش مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی، سه گام شناسایی شد. این گام‌ها مشتمل اند بر (۱) معرفی حوزه، (۲) معرفی شکاف مطالعاتی / پرسش پژوهش، و (۳) معرفی پژوهش حاضر. جدول (۱)، یافته‌های محاسبه دامنه و فراوانی گام‌ها را نمایش می‌دهد. این گام‌ها با گام‌های موجود در مدل سی‌ای.آر.اس^۱ (Swales, 1990, 2004) یکسان است. با توجه به اینکه پژوهش‌های سویلز (همان) بر اساس مقاله‌های پژوهشی انجام شده، و اساس این پژوهش پیکره‌محور را مقاله‌های مروری نظری شکل داده است، این تشابه جالب توجه است. همچنین، این گام‌ها با گام‌های به کاررفته در چکیده مقالات مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی نیز همخوانی دارد (Zare & Naseri, 2021). یافته‌های این پژوهش نشان داد چکیده‌های مقالات مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی از چهار گام حوزه، مسئله، هدف، ساختار و نتیجه‌گیری تشکیل می‌شود. این همخوانی از آن جایی اهمیت پیدا می‌کند که چکیده شکل مینیاتوری مقاله است و بایستی مبحث‌های اصلی بخش‌های مختلف مقاله را در برگیرد (Swales & Feak, 2010).

جدول ۱: دامنه و فراوانی گام

گام	دامنه		پسامد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معرفی حوزه	۹۷	۹۷	۶۴۱	۳۹,۳۲
معرفی شکاف مطالعاتی / پرسش پژوهش	۷۲	۷۲	۲۰۶	۱۲,۶۴
معرفی پژوهش حاضر	۹۷	۹۷	۷۸۳	۴۸,۰۴

^۱ CARS

۱۰۰	۱۶۳۰	مجموع
-----	------	-------

همان گونه که جدول (۱)، نشان می دهد، همه گام ها، از جنبه دامنه، از دامنه بالایی برخوردارند. دامنه بالای گام ها نشان از حضور این گام ها در بیشتر مقاله های مروری نظری انگلیسی است. همچنین، با توجه به شباهت این گام ها با گام های یافت شده در سایر پژوهش ها، مانند کانوکسیلاپاسام (Kanoksilapatham, 2005)، اوزتورک (Ozturk, 2007)، فو (Pho, 2008)، لوی (Loi, 2010)، رویو (Rubio, 2012)، شلدون (Sheldon, 2011)، کورتس (Cortes, 2013)، و واناروک و آمنوای (Amnuai & Wannaruk, 2013)، می توان به این نکته اشاره کرد که این گام ها جامعیت دارند و بدون در نظر گرفتن ویژگی های فردی، بیشتر نویسندگان این نوع مقاله ها، از این دسته از گام ها استفاده می کنند.

آن چه در جدول (۱) روشن است، وجود گام های معرفی حوزه و معرفی پژوهش حاضر در ۹۷ درصد و بیان شکاف / پرسش پژوهش در ۷۲ درصد مقاله ها است. این امر را می توان به سبب ماهیت مقاله های مورد بررسی این مقاله دانست. با توجه به ماهیت بحث برانگیز این نوع از مقاله ها، معرفی، بحث و ارائه یافته های پژوهش های پیشین و همچنین بیان آن چه در آن ها نادیده گرفته شده، با هدف جمع بندی و معرفی موضوع مقاله بسیار مهم است. در این زمینه، فو (Pho, 2008) بر این باور است مقاله های نظری بیشتر بحث برانگیز هستند و بنابراین نویسنده ممکن است مطمئن تر و بی پروا تر سخن بگوید. همچنین، شاید بتوان وجود هر سه گام در بیشتر مقاله ها را نشانه تلاش نویسندگان برای ارتقای سطح کار علمی خود دانست. در بحث های مجله های علمی امروز، ارتقای کار علمی مهم تر از میزان ارزش آن است (Berkenkotter & Huckin, 1995). این اقدام با این دیدگاه که مقاله علمی-پژوهشی یک دستاورد اجتماعی است، همخوانی دارد (Rubio, 2012). بر این اساس، مقدمه مقاله بخشی است که در آن، نویسنده مقاله خود را به عنوان یک پژوهشگر حرفه ای به مخاطب علمی معرفی می کند (Rubio, 2012). اگر چه مقالات مورد بررسی این پژوهش همگی به وسیله شخصیت های علمی برجسته هر حوزه نوشته شده اند و شاید محل چاپ آن ها از اول مشخص شده باشد، ولی با توجه به وجود دیدگاه های متفاوت و حتی متضاد در حوزه های خاص، استفاده از گام ها را می توان به تلاش برای ارتقاء و جلب توجه بیشتر از سوی مخاطب نسبت داد.

حضور پرتکرار گام های معرفی حوزه و معرفی پژوهش حاضر در بیشتر مقاله ها با یافته های پژوهش های دیگر همسو است، از جمله می توان به آثار کانوکسیلاپاسام (Kanoksilapatham, 2005)، لوی (Loi, 2010)، رویو (Rubio, 2012)، شلدون (Sheldon, 2011)، واناروک و

آمنوای (Amnuai & Wannaruk, 2013)، و کاواسه (Kawase, 2018) اشاره نمود. فراوانی این دو گام، هم از نظر دامنه و هم از نظر فراوانی، در بخش مقدمه مقاله‌های مروری نظری و مقاله‌های پژوهشی نشان از اهمیت آن‌ها دارد.

از سوی دیگر، با توجه به جدول (۱)، وجود گام معرفی شکاف مطالعاتی/پرسش پژوهش نشان از ضروری بودن این گام در بخش مقدمه مقاله دارد، هرچند در شمار کمتری از مقاله‌ها و با فراوانی کمتر در مقایسه با دو گام دیگر دیده می‌شود. این مهم با یافته‌های دیگر پژوهش‌ها نیز همخوانی دارد، از جمله می‌توان به آثار کانوکسیلاپاثام (Kanoksilapatham, 2005)، لوی (Loi, 2010) و کاواسه (Kawase, 2018)، لیم (Lim, 2012)، مقدسی و گریوز (Moghaddasi & Graves, 2017)، و اوزتورک (Ozturk, 2007) اشاره کرد. تمایل نویسندگان مقاله‌ها این حوزه‌ها (زبان‌شناسی کاربردی، روان‌شناسی تربیتی، ریاضیات گسسته، نگارش زبان دوم) به استفاده کمتر از این گام در مقایسه با سایر گام‌ها را می‌توان به ماهیت این رشته‌ها به عنوان رشته‌های نرم^۱ که کمتر با نیازهای ملموس و واقعی دیگر رشته‌ها مثل رشته‌های فنی و مهندسی به عنوان رشته‌های سخت^۲ سروکار دارند، مرتبط دانست. این مسئله درباره پژوهش حاضر که در آن پیکره مورد مطالعه فقط متشکل از مقالات حوزه‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی است، نیز صدق می‌کند. اگرچه سامراج (Samraj, 2002) بیان می‌کند یافته‌های پژوهشی که روی مقدمه مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها انجام شده، به روشنی نشان می‌دهد که یکی از کارکردهای بلاغی مهم این بخش توجه پژوهش‌گزارش شده‌است. برخی بر این باورند که این بخش از مقاله در بعضی از رشته‌ها به روشنی علت انجام پژوهش را بیان نمی‌کند و مقاله به صورت طبیعی و منطقی در پاسخ به نوعی شکاف مطالعاتی نمایان می‌شود (Swales & Feak, 2012). همچنین، سویلز (Swales, 2004) بر این باور است که وجود نوعی درک ضمنی بین نویسنده و خواننده متخصص مقاله سبب می‌شود بیان آن‌ها در مقایسه با پایان‌نامه‌ها از صراحت کمتری برخوردار باشد.

افزون بر این، این امر را می‌توان به سبب این نکته دانست که بیشتر مجله‌های معتبر بین‌المللی مقاله‌های غیر سفارشی مروری نظری را منتشر نمی‌کنند. با توجه به اینکه سردبیر این مجله‌ها پیش‌تر از نویسنده‌ها دعوت می‌کند تا مقاله‌های مروری نظری درباره موضوع خاصی بنویسند، آن‌ها الزامی ندارند برای نشان دادن اهمیت مقاله خود. آن‌ها به حلال مقالات مشابه در پژوهش‌های پیشین اشاره کنند، زیرا در نهایت مقاله آن‌ها در مجله چاپ می‌شود. با این وجود، برخی بر این

¹ soft disciplines

² hard disciplines

باورند که گام معرفی شکاف مطالعاتی همچون لولایی است که گام‌های معرفی حوزه و معرفی پژوهش حاضر را به هم پیوند می‌زند. جدول (۲)، یافته‌های اندازه‌گیری دامنه و فراوانی زیرگام‌های مرتبط با هر گام را نمایش می‌دهد.

جدول: دامنه و فراوانی زیرگام‌های مرتبط با هر گام

گام	زیرگام	دامنه		بسامد	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معرفی حوزه	الف	۸۲	۸۲	۲۷۵	۱۶,۸۷
	ب	۷۵	۷۵	۳۶۶	۲۲,۴۵
معرفی شکاف مطالعاتی / پرسش پژوهش	الف	۶۰	۶۰	۱۵۹	۹,۷۶
	ب	۲۷	۲۷	۴۷	۲,۸۸
معرفی پژوهش حاضر	الف	۸۶	۸۲	۳۳۵	۲۰,۵۵
	ب	۹	۹	۲۸	۱,۷۲
مجموع	پ	۲۸	۲۸	۱۱۵	۷,۰۶
	ت	۵۴	۵۴	۱۱۰	۶,۷۵
	ث	۵۱	۵۱	۱۹۵	۱۱,۹۶
				۱۶۳۰	۱۰۰

همان‌گونه که در جدول (۲)، می‌بینید، هر گام از طریق مجموعه‌ای متمایز از زیرگام‌ها محقق شده‌است. این زیرگام‌ها در ادامه معرفی می‌شود.

(۱) معرفی حوزه: الف) بیان اهمیت / محوریت موضوع، ب) ارائه خلاصه یافته‌های پژوهش‌های موجود و استنباط از آن‌ها

(۲) معرفی شکاف مطالعاتی / پرسش پژوهش: الف) اشاره به شکاف موجود، ب) طرح پرسش

(۳) معرفی پژوهش حاضر: الف) بیان اهداف پژوهش حاضر، ب) ارائه فرضیه، پ) بیان

تعریف‌ها/ توضیح‌ها، ت) ارائه یافته‌ها و پیامدها، ث) بیان ساختار کلی مقاله

به طور کلی، وجود هم‌زمان گام و زیرگام نشان می‌دهد که نویسندگان چنین مقالاتی از

استراتژی‌های بلاغی دیگری برای تحقق همان هدف بلاغی بهره می‌برند (Tankó, 2017).

از سوی دیگر، این گام‌ها و زیرگام‌ها از نمونه‌های مشابه آن‌ها در بخش مقدمه دیگر مقاله‌های

پژوهشی تفاوت جزئی دارند، برای نمونه، می‌توان به سامراج (Samraj, 2002) اشاره کرد. این

تفاوت در واقع به این دلیل است که مقاله‌های مروری نظری مخاطبان ویژه خود را دارند و اندکی تفاوت در ساختار بلاغی آن‌ها اجتناب‌ناپذیر است. افزون بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد رشته‌های مختلف از اصول و استانداردهای خاص خود در نوشتار بهره می‌برند، مانند آنچه در سامراج (Samraj, 2002)، و کاواسه (Kawase, 2018) بازنمایی شده است. در این زمینه، برخی بر این باورند که مدل سی.ای.آر.اس را نباید به عنوان یک الگوی بسته و انعطاف‌ناپذیر دید (Paltridge & Starfield, 2007). با توجه به تفاوت موجود در این مدل با یافته‌های پژوهش‌های دیگر، مانند سامراج (Samraj, 2002)، تفاوت در ساختار بلاغی مقالات امری اجتناب‌ناپذیر است. در این زمینه، سویلز (Swales, 1990) بر این باور است که مدل سی.ای.آر.اس انتظارات با احتمال بسیار بالا را نشان می‌دهد. یعنی، انتظار می‌رود ساختار بلاغی موجود در این مدل به احتمال بالا برای همه مقدمه‌ها صدق کند. در سه بخش زیر، به طور خاص هر گام به همراه زیرگام‌های مرتبط با آن با آوردن نمونه، شرح داده می‌شود.

۴. ۱. معرفی حوزه

معرفی حوزه، اولین گام و یکی از پرکاربردترین گام‌های مورد استفاده در بخش مقدمه مقالات مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی است (جدول ۱). همان‌گونه که از نام آن پیداست، هدف استفاده از این گام، معرفی حوزه مقاله است. برای این منظور، نویسنده با استفاده از جمله‌های موسوم به ادعاهای محوریت موضوع (۱) و بررسی پژوهش‌های پیشین (۲) تلاش می‌کند خواننده را ترغیب کند تا مطالعه او را به عنوان بخشی از یک حوزه مهم پژوهشی بپذیرد (Swales, 1990, 2004). به صورت کلی، می‌توان هدف از این گام را نشان دادن اهمیت موضوع دانست. این پژوهش نشان داد، این مهم با استفاده از زیرگام‌های الف) بیان اهمیت / محوریت موضوع (۱) و ب) ارائه خلاصه نتایج مطالعات موجود و استنباط از آن‌ها (۲) محقق می‌شود.

1. Foreign language education is currently experiencing rapid and significant change. (AL-70¹)
2. Reports suggest that there are relatively few state school classrooms anywhere in which most learners are developing a useable knowledge of English. (AL-36)

زیرگام بیان اهمیت / محوریت موضوع مستلزم ارائه جمله‌های کلی درباره اهمیت، ضرورت و جالب بودن موضوع پژوهش است. از سوی دیگر، زیرگام ارائه خلاصه نتایج مطالعات موجود و

^۱ به کد مقاله در پیکره اشاره دارد.

استنباط از آن‌ها، همان گونه که از نامش پیداست، مستلزم ارائه یافته‌های پژوهش‌های پیشین و نتیجه‌گیری درباره آن‌هاست. هرچند به صورت کلی، گام معرفی حوزه با گام مشابه آن در مدل سی.ای.آراس و مدل‌های دیگر پژوهش‌ها یکسان است، زیرگام‌های آن تفاوت جزئی با هم دارند که برای نمونه می‌توان به فو (Pho, 2008)، و کانوکسیلاپاثام (Kanoksilapatham, 2005) اشاره نمود. در مدل سی.ای.آراس (Swales, 2004) فقط یک زیرگام موجود است یعنی بهره‌گیری از جمله‌های کلی که به تدریج خاص می‌شوند. این در حالی است که این بررسی نشان از وجود دو زیرگام دارد. جالب توجه است که بررسی گام معرفی حوزه و زیرگام‌های آن در پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که این بخش از مقاله با جمله‌های کلی شروع می‌شود و به تدریج با ارائه یافته‌های پژوهش‌های پیشین، جمله‌ها خاص‌تر می‌شوند.

همان گونه که در جدول (۲) نمایان است، هر دو زیرگام دارای دامنه بالا و جزء پربسامدترین زیرگام‌ها هستند. این یافته با نتایج دیگر تحقیقات همسوست (Sheldon 2011; Zare & Naseri, 2021). زارع و ناصری (Naseri, 2021). در بررسی چکیده مقالات مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی به دامنه و فراوانی بالای زیرگام اول و دامنه و فراوانی کم زیرگام دوم پی برد. این امر به سبب مهم بودن بیان اهمیت پژوهش است که معمولاً در زیرگام اول رخ می‌دهد و محدودیت تعداد واژه‌های چکیده سبب می‌شود نویسنده در زیرگام دوم کمتر از ارجاع به پژوهش‌های پیشین بهره برد. از سوی دیگر، فراوانی بیشتر زیرگام دوم در مقایسه با زیرگام اول با توجه به ماهیت مقاله‌های مروری نظری و وجود ارجاع‌های ویژه فراوان در این بخش این نوع مقالات است.

با توجه به قرار گرفتن این دو زیرگام در کنار یک‌دیگر، به نظر می‌رسد هدف از گام دوم یعنی بررسی پیشینه پژوهش یا ارائه نتایج پژوهش‌های پیشین در مقدمه مقالات فراتر از گزارش صرف این یافته‌ها باشد و نویسنده با ارائه این یافته‌ها اهداف بلاغی دیگری نیز در سر دارد (Loi, 2010). معمولاً بررسی پیشینه پژوهش با هدف تقویت ادعاهای پیشین انجام می‌شود (Amnuai & Wannaruk, 2013). به خاطر داشته باشیم، یکی از اهداف عمده بلاغی مقدمه، توجیه انجام پژوهش است که نویسنده در آن تلاش می‌کند نشان دهد پژوهش گزارش شده در ادامه پژوهش‌های پیشین یا با هدف پوشش دادن شکاف مطالعاتی موجود است (Swales & Feak, 2012).

۴.۲. معرفی شکاف مطالعاتی/پرسش پژوهش

معرفی شکاف مطالعاتی/پرسش پژوهش دومین گام مورد استفاده در بخش مقدمه مقاله‌های

مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی است. همان‌گونه که از نام آن پیدا است، هدف استفاده از این گام، معرفی شکاف موجود یا پرسش پژوهش است. به این منظور، نویسنده می‌کوشد محدودیت‌ها و کاستی‌های پژوهش‌های گذشته را بیان کند (Swales, 1990, 2004). بیشتر این محدودیت‌ها در نظر نگرفتن و بررسی نکردن پرسش یا مسئله‌ای است که به ذهن پژوهشگر رسیده ولی از دید سایر پژوهشگران پیشین پوشیده مانده است. بررسی حاضر نشان داد، این مهم با استفاده از زیرگام‌های الف) / اشاره به شکاف موجود (۳) و ب) طرح پرسش (۴) محقق می‌شود.

3. The exact nature of this aspectual meaning, however, remains unclear. (L-66)

4. An important issue about prosodic focus is whether and how it can be realized in a tone language. (L-54)

در زیرگام /اشاره به شکاف موجود، نویسنده معمولاً به خلأ یا شکافی که در پژوهش‌های پیشین به آن توجه نشده اشاره می‌کند. در واقع، می‌توان گفت این مهم بدون در نظر گرفتن یافته‌های پژوهش‌های پیشین غیر ممکن است. بنابراین، بیان مسئله یا شکاف مطالعاتی مستلزم آن است که این مشکل در کنار ارجاع به پژوهش‌های گذشته و پس از آن‌ها انجام شود. در واقع نویسنده مقاله می‌خواهد با استفاده از این توالی برای پژوهش حاضر تقاضا ایجاد کند (Amnuai & Wannaruk, 2013). در زیرگام طرح پرسش، نویسنده می‌کوشد یک پرسش پژوهشی درباره مسئله یا شکاف مطالعاتی موجود مطرح کند. روشن است که لازمه طرح این پرسش، اشاره به مسئله یا شکاف موجود است. در واقع می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که هدف بلاغی این گام بدون وجود هر دو زیرگام با توالی مشخص شده محقق نمی‌شود. در مقایسه، در مدل سی.ای.آر.اس (Swales, 2004) این هدف با استفاده از زیرگام‌های ضروری نشان دادن یک خلأ، افزودن به آن چه می‌دانیم و زیرگام اختیاری ارائه توجیه مثبت محقق می‌شود. زیرگام ارائه توجیه مثبت دلایل انجام پژوهش را به صورت آشکار بیان می‌کند. این در حالی است که این دو زیرگام به صورت ضمنی ضرورت انجام پژوهش حاضر را آشکار می‌کند. در مطالعه‌ای دیگر، چهار روش برای اشاره به خلأ در پژوهش‌های پیشین پیدا شد، از جمله، اشاره به عدم وجود پژوهش‌ها با موضوع خاص، تأکید بر عدم وجود پژوهش‌های کافی در یک زمینه خاص، اشاره به محدودیت‌های پژوهش‌های پیشین و معایر خواندن یافته‌های پژوهش‌های پیشین (Lim, 2012).

با توجه به جدول (۲)، دامنه و فراوانی زیرگام /اشاره به شکاف موجود بسیار بالاتر از دامنه و فراوانی زیرگام طرح پرسش است. این نتیجه با یافته‌های لوی (Loi, 2010) و شهزاد (Shehzad, 2008) در بررسی مقدمه مقاله‌ها همسو است. این امر نشان از اهمیت این زیرگام

دارد. این در حالی است که طرح پرسش را می توان به شکلی دیگر همچون جمله هایی که اهداف پژوهش را بیان می کند نیز محقق نمود. دامنه و فراوانی بسیار بالای زیرگام بیان اهداف پژوهش حاضر از گام معرفی پژوهش حاضر خود این مهم را تأیید می کند.

در واقع، هدف از گام بیان شکاف مطالعاتی / پرسش پژوهش این است که آنچه پیش تر انجام شده را به یافته های پژوهش حاضر، مرتبط سازد (Sheldon, 2011). قرار گرفتن این گام در بین دو گام دیگر یعنی معرفی حوزه و معرفی پژوهش حاضر خود نویددهنده این موضوع است.

۴.۳. معرفی پژوهش حاضر

معرفی پژوهش حاضر سومین و پرکاربردترین گام مورد استفاده در بخش مقدمه مقاله های مروری نظری انگلیسی رشته های زبان شناسی و زبان شناسی کاربردی از جنبه دامنه و فراوانی است (جدول ۱). همان گونه که از نام آن پیدا است، هدف استفاده از این گام، معرفی پژوهش حاضر است. برای این منظور، نویسنده بایستی هدف(های) انجام پژوهش یا شمول موضوعی مطالعه را مشخص کند. البته، پژوهش حاضر نشان داد انجام این مهم بسیار فراتر از معرفی هدف(های) پژوهش است. یافته ها نشان داد معرفی پژوهش حاضر مستلزم الف) بیان اهداف پژوهش حاضر (۵)، ب) ارائه فرضیه (۶)، پ) بیان تعاریف / توضیحات (۷)، ت) ارائه یافته ها و پیامدها (۸)، ث) بیان ساختار کلی مقاله (۹) است.

5. In this paper, I intend to clarify the concept of authenticity from a language learning perspective (AL-85)
6. I propose that aspectual particles are of two types: One type (away2, down, off, out, over, through, up) is marked for scalarity and this markedness cannot be removed. (L-18)
7. The Vocabulary Levels Test measures the extent to which the form-meaning connection (the extent to which test takers can link L2 form to meaning) is known for sets of words at different word. (AL-87)
8. Of interest to practitioners, we also suggest how these tools can be used to help prepare students. (AL-15)
9. The article begins with a short introduction to the notion of narrow syntax and the faculty of language. (L-65)

در زیرگام بیان اهداف پژوهش حاضر، نویسنده به شرح اهداف پژوهش حاضر می پردازد که لازمه آن مشخص کردن اندازه و مرز موضوعی مقاله است. سپس، در زیرگام ارائه فرضیه، فرضیه یا نظریه خود را مطرح می کند که در ادامه با بیان تعاریف و توضیحات مرتبط در زیرگام بیان تعاریف / توضیحات کامل می شود. پس از آن، یافته ها و پیامدهای مقاله خود را در زیرگام ارائه یافته ها و پیامدها تشریح می کند. در پایان، نویسنده با بیان ساختار کلی مقاله به بخش مقدمه پایان

می‌دهد. در مقایسه، در مدل سی.ای.آر.اس (Swales, 2004)، معرفی پژوهش حاضر نیازمند بهره‌گیری از گام ضروری معرفی پژوهش حاضر به صورت توصیفی و هدفمند، سه گام اختیاری ارائه پرسش‌های پژوهش یا فرضیه‌ها، تعاریف و توضیحات، و معرفی خلاصه روش‌ها، و نیز سه گام محتمل در برخی از رشته‌ها شامل اعلام نتایج عمده، بیان ارزش پژوهش حاضر، و بیان طرح کلی مقاله است. با توجه به جدول (۲)، بیان اهداف پژوهش حاضر، ارائه یافته‌ها و پیامدها، بیان ساختار کلی مقاله، بیان تعاریف/ توضیحات و ارائه فرضیه به ترتیب بیشترین تا کمترین دامنه را داشتند. از سوی دیگر، بیان اهداف پژوهش حاضر، بیان ساختار کلی مقاله، بیان تعاریف/ توضیحات، ارائه یافته‌ها و پیامدها و ارائه فرضیه به ترتیب بیشترین تا کمترین فراوانی را داشتند. دامنه و فراوانی بسیار بالاتر زیرگام اول در مقایسه با سایر زیرگام‌های این گام، با یافته‌های پژوهش‌های دیگر، از جمله لوی (Loi, 2010)، لیم (Lim, 2012)، واناروک و آمنوای (Amnuai & Wannaruk, 2013)، و کاواسه (Kawase, 2018) همسو است. البته ترتیب زیرگام‌های دیگر از جنبه دامنه و فراوانی در دیگر پژوهش‌ها متفاوت است، برای نمونه واناروک و آمنوای (Amnuai & Wannaruk, 2013). برای نمونه، ارائه فرضیات به عنوان دومین زیرگام پرتکرار مشاهده شد (Amnuai & Wannaruk, 2013). البته، کاواسه (Kawase, 2018) در پژوهش خود هیچ نمونه‌ای از این ترکیب یافت نکرد. وجود گام ساختار در چکیده مقاله‌های مروری نظری انگلیسی (Zare & Naseri, 2021) با زیرگام بیان ساختار کلی مقاله در این مقاله همخوانی دارد. دلیل آن این است که ساختار کلی مقاله‌ها مروری مشخص نیست و نویسندگان این مقاله‌ها از قبل خوانندگان خود را درباره ساختار محتوایی مقاله آگاه می‌کنند. با توجه به اینکه مقدمه بخش ابتدایی مقاله است، این استدلال برای پژوهش حاضر نیز صدق می‌کند.

روی هم رفته، وجود زیرگام‌های تا اندازه‌ای ویژه در بخش مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی با دامنه و فراوانی متفاوت در مقایسه با دیگر پژوهش‌ها را می‌توان به نوع مقاله‌های مورد بررسی در این مقاله که همگی مروری نظری هستند نسبت داد. همان گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، نگارش این گونه مقاله‌ها، با توجه به ماهیت ویژه آن‌ها، اهداف ویژه‌ای را دنبال می‌کند. البته، این نکته را باید یادآور شد که تفاوت جزئی که در ساختار بلاغی این نوع از مقاله‌ها دنبال می‌شود را می‌توان به خود نویسنده‌ها نیز مرتبط کرد. معمولاً نویسندگان مقاله‌های مروری نظری منتشر شده در مجله‌های معتبر بین‌المللی تازه کار نیستند و برای چاپ و انتشار این مقاله‌ها نیازی به رقابت ندارند. بنابراین، در آماده کردن این مقاله‌ها ممکن است به ساختار بلاغی ویژه‌ای پایبند نباشند. اگرچه همان گونه که پیش‌تر اشاره شد، این مقاله‌ها از قبل

توسط مجله درخواست می‌شوند. این به معنا است که نویسندگان چنین مقالاتی لازم نیست استانداردهای موردانتظار را در نوشتن مقاله‌ها دنبال کنند. تفاوت‌ها را هر چند اندک می‌توان مرتبط به رشته نیز دانست. حوزه مقاله یکی از عواملی است که به همراه عواملی همچون اختصار، کامل بودن، دقت، تراکم، وضوح و محتوا بر ساختار آن تأثیر می‌گذارد (Cross & Oppenheim, 2006).

۵. نتیجه‌گیری

هدف انجام این پژوهش بررسی ساختار بلاغی بخش مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی بود. با توجه به محدودیت‌های انجام پژوهش از جمله تعداد تا اندازه‌ای اندک مقاله‌های مورد بررسی و ماهیت غیرعینی^۱ رمزگذاری گام‌ها و زیرگام‌ها، از هر گونه نتیجه‌گیری کلی بایستی پرهیز کرد. با این وجود، مشاهدات بررسی گفتنی و چشمگیر است.

نخست اینکه، مقدمه مقالات مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی از ساختار بلاغی تا اندازه‌ای مشابه با مقاله‌های پژوهشی برخوردارند. این ساختار بلاغی مجموعه‌ای از گام‌هاست که با گام‌های یافت‌شده در بخش مقدمه مقاله‌های پژوهشی در پژوهش‌های پیشین یکسان است. این مجموعه عبارت است از: (۱) معرفی حوزه، (۲) بیان شکاف مطالعاتی/پرسش پژوهش و (۳) معرفی پژوهش حاضر. دامنه و فراوانی بالای این گام‌ها و شباهت آن‌ها با گام‌های مقدمه مقاله‌های پژوهشی نشان از اهمیت و جامعیت آن‌ها فارغ از ویژگی‌های فردی دارد. سوم، دامنه و فراوانی بالای این گام‌ها به ماهیت بحث برانگیز مقدمه این مقاله‌ها و نیز دیدگاه نگارش علمی به عنوان یک دستاورد اجتماعی و تلاش نویسنده برای ارتقای سطح علمی کار خود اشاره دارد. چهارم، دامنه و فراوانی نسبتاً کمتر بیان شکاف مطالعاتی/پرسش پژوهش به ماهیت رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی به عنوان رشته‌های نرم مرتبط است که کمتر با نیازهای ملموس و واقعی سر و کار دارند. پنجم، هر گام از مجموعه‌ای از زیرگام‌های ویژه خود تشکیل می‌شود که به ساختار سلسله‌مراتبی این بخش از مقاله‌های مروری نظری انگلیسی رشته‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی اشاره دارد. ششم، این زیرگام‌ها با همتای خود در مقالات پژوهشی اندکی تفاوت دارند که به سبب مخاطبان خاص مقالات مروری نظری و نیز اصول و استانداردهای ویژه نوشتاری رشته‌ها است. هفتم، معرفی حوزه با جمله‌های کلی شروع شده و به تدریج با ارائه یافته‌های پژوهش‌های پیشین با جمله‌های خاص پایان می‌یابد. هشتم، هدف

¹ subjective

از قرار گرفتن زیرگام‌های مرتبط با معرفی حوزه در کنار یک‌دیگر توجیه انجام پژوهش است. نهم، دامنه و فراوانی پائین زیرگام طرح پرسش در مقایسه با زیرگام/ اشاره به شکاف موجود نشان از این مهم دارد که هدف این زیرگام را می‌توان به شکلی دیگر همچون جمله‌های اهداف پژوهش که از دامنه و فراوانی بسیار بالایی برخوردارند، محقق نمود. دهم، هدف از قرار گرفتن گام بیان شکاف مطالعاتی/ پرسش پژوهش در بین دو گام دیگر یعنی معرفی حوزه و معرفی پژوهش حاضر این است که آنچه پیش‌تر انجام شده را به آنچه پژوهش حاضر گزارش می‌دهد، مرتبط سازد. در نهایت، یافته‌ها نشان داد معرفی پژوهش حاضر بسیار فراتر از معرفی هدف(های) پژوهش است و مستلزم بیان اهداف پژوهش حاضر، ارائه فرضیه، بیان تعاریف/ توضیحات، ارائه یافته‌ها و پیامدها و بیان ساختار کلی مقاله است.

ساختار بلاغی نامشخص که در نتیجه نبود مطالعات کافی درباره ساختار بلاغی مقالات مروری نظری است، نگارش این مقاله‌ها را بیش از پیش دشوار می‌کند. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر، هرچند با در نظر گرفتن محدودیت‌های پژوهش قطعی نیست، می‌تواند مفید باشد. از جنبه نظری، از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان برای ارائه یک مدل بلاغی پیکره‌محور برای مقالات مروری نظری استفاده کرد. از جنبه کاربردی نیز می‌توان از یافته‌های مقاله حاضر برای تهیه مطالب درسی مرتبط با نگارش علمی و آموزش آن به کسانی که دانش کافی انگلیسی ندارند یا حتی افرادی که از دانش بالای انگلیسی برخوردارند اما در نگارش مقاله‌های مروری نظری مشکل دارند، بهره گرفت.

به همین منظور، از پژوهشگران این حوزه درخواست می‌شود با در نظر گرفتن محدودیت‌های این پژوهش، با انجام پژوهش‌های بیشتر درباره ساختار بلاغی مقاله‌های مروری نظری سایر رشته‌ها به ارائه تصویری جامع و شفاف از ساختار بلاغی این نوع از مقاله‌ها کمک کنند.

فهرست منابع

زارع، جواد (۱۳۹۸). «دسته‌بندی و بررسی عبارات نشانگر اهمیت مطلب بر اساس نقش کلامی و موقعیت قرارگیری در ارائه‌های علمی فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۲. صص ۲۳۱-۲۵۲.

References

- Amnuai, W., & Wannaruk, A. (2013). Move analysis if the conclusion sections of research articles published in international and Thai journals. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19(2), 53-63.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition /Culture /Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Connor, U., Davis, K., & De Rycker, T. (1995). Correctness and clarity in applying for overseas jobs: a cross-cultural analysis of U.S. and Flemish applications. *Text, 15*(4), 457-475.
- Cortes, V. (2013). The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes, 12*(1), 33-43.
- Cross, C., & Oppenheim, C. (2006). A genre analysis of scientific abstracts. *Journal of Documentation, 62*(4), 428-446. <https://doi.org/10.1108/00220410610700953>
- Dochy, F. (2006). A guide for writing scholarly articles or reviews for the educational research review. *Educational Research Review, 4*(1-2), 1-21.
- Gasparyan, A. Y. (2010). Thoughts on impact factors and editing of medical journals. *Inflamm Allergy Drug Targets, 9*, 2-5. <https://doi.org/10.2174/187152810791292908>.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2016). *Research methods for the behavioral sciences* (6th ed). Boston, Massachusetts, United States: Cengage Learning.
- Hagger, M. S. (2012). What makes a 'good' review article? Some reflections and recommendations. *Health Psychology Review, 6*(2), 141-146.
- Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes, 24*(3), 269-292. doi:10.1016/j.esp.2004.08.003
- Kawase, T. (2018). Rhetorical structure of the introductions of applied linguistics PhD Dissertation. *Journal of English for Academic Purposes, 31*, 18-27
- Lim, J. M. H. (2012). How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms. *Journal of English for Academic Purposes, 11*(3), 229-245
- Loi, C.K. (2010). Research article introductions in Chinese and English: A comparative genre-based study. *Journal of English for Academic Purposes, 9*(4), 267-279
- Mahzari, A. (2008). A contrastive study of the introduction section genre of English and Persian medical research articles. *Iranian Journal of Language Studies, 1*(3), 373-384.
- Mayer, P. (2009). Guidelines for writing a Review Article. *Zurich-Basel Plant Science Center*. Retrieved from <http://www.plantscience.ethz.ch/education/Masters/courses/Scientific_Writing>.
- Moghaddasi, Sh., & Graves, H.A.B. (2017). "Since Hadwiger's conjection is still open": Establishing a niche for research in discrete mathematics research article introductions. *English for Specific Purposes, 45*, 69-85
- Moreno, A. I., & Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes, 50*(1), 40-63. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.006>
- Ozturk, I. (2007). The textual organization of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes, 26*, 25-38
- Paltridge, B., & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. UK: Routledge.
- Petticrew, M., & Roberts H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Hoboken: Blackwell Publishing.
- Pho, P. D. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of a study of rhetorical structure

- and authorial stance. *Discourse Studies*, 10(2), 231-250.
- Rahimi, S., & Farnia, M. (2017). Comparative generic analysis of introductions of English and Persian dentistry research articles. *Research in English Language Pedagogy*, 5(1), 27-40.
- Rubio, M. M. (2012). A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscourse features of research article introductions in the field of Agricultural Sciences. *English for Specific Purposes*, 30(4), 258-271
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variation across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21, 1-17.
- Santos, M. B. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*, 16(4), 481-499. <https://doi.org/10.1515/text.1.1996.16.4.481>
- Shehzad, W. (2008). Move two: Establishing a niche. *Ibérica*, 15, 25-50.
- Sheldon, E. (2011). Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 238-251.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. Michigan: University of Michigan Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2010). From text to task: Putting research on abstracts to work. In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, & I. Fortanet Gómez (Eds.), *English for professional and academic purposes* (pp. 167-180). Amsterdam: Rodopi.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students, 3rd edition: essential skills and tasks*. Michigan: Michigan: University of Michigan Press.
- Tankó, G. (2017). Literary research article abstracts: An analysis of rhetorical moves and their linguistic realizations. *Journal of English for Academic Purposes*, 27(1), 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.04.003>
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Uman, L. S. (2011). *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-59.
- Virgo, J. A. (1971). The review article: Its characteristics and problems. *The Library Quarterly*, 41(4), 275-291.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii-xxiii.
- Zare, J. (2019). An investigation and classification of importance highlighting expressions based on discourse function and positioning. *Zabanpazhuhi*, 11 (32), 231-252. [doi:10.22051/JLR.2018.18087.1456](https://doi.org/10.22051/JLR.2018.18087.1456) [In Persian].
- Zare, J., & Naseri, Z. (2020). Lexical bundles in English review articles. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 41-56.
- Zare, J., & Naseri, Z. (2021). Communicative moves in English conceptual review article abstracts: A genre-based corpus-driven discourse analytic approach. *Language Related Research*, 12(1), 1-30.





The Rhetorical Structure of Introductions in English Review Articles

Javad Zare¹, Zohreh Sadat Naseri²

Received: 12/12/2020

Accepted: 16/02/2021

1. INTRODUCTION

Review articles are important in academic research. Therefore, the reader can read only one review article instead of several research articles. Moreover, review articles have a higher citation rate than other articles and can thus increase the impact factor of journals. Yet, these types of articles are not very common and very few of them are published in scientific journals, especially in the fields of linguistics and applied linguistics. One of the reasons for the very few number of such articles is that such articles are difficult to write. Unfortunately, research on such articles is rare. To the best of our knowledge, only Zare & Naseri (2021) have examined the rhetorical structure of English conceptual review articles.

Zare & Naseri (2021) examined the moves and steps, used in the abstracts of English conceptual review articles, published in linguistics and applied linguistics fields in prestigious international journals. Based on their observations, the writers of English conceptual review articles use moves and sub-moves in their abstracts which are different from those. These moves include a) territory, b) problem, c) purpose, d) structure, and e) conclusion. The 'territory' move clarifies the scope of the paper and summarizes the results of previous research. The 'problem' move points to the abundance of research and indicates a gap or a problem in the field. The 'purpose' move expresses the goals of the article and states limitations in the scope of the article, if any. The 'structure' move describes the methodology and structure of the article. Finally, the 'conclusion' move reflects the author's views and suggestions, and expresses the relevance and contribution of these views to previous research. The purpose of this study was to investigate the rhetorical structure of the introduction section of English conceptual review articles, published in prestigious international journals in the fields of linguistics and applied linguistics.

2. MATERIALS AND METHOD

A corpus consisting of the introduction section of 100 English-language conceptual

1. Assistant professor of applied linguistics, Kosar University of Bojnord
(corresponding author); j.zare@kub.ac.ir

2 Assistant professor of general linguistics, Department of English Language,
Faculty of Literature and Humanities, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz,
Iran; z.naseri@scu.ac.ir

review articles formed the basis of this study. These articles had been published in international highprofile journals in linguistics and applied linguistics from 2000 to 2018. Each major (linguistics and applied linguistics) accounted for 50 articles. In selecting the articles, different authorship aspects such as the number of authors, nationality, English language level, and whether English was their mother tongue or not were not considered. Also, only articles with separate introduction sections formed the corpus. In terms of the analytical procedure, a two-stage analytical method, based on move and sub-move, with a top-down corpus-driven discourse-analytic genre analysis approach was used. The top-down approach refers to the recognition of moves and sub-moves based on the rhetorical functions of discourse units, rather than their lexical or structural features. The corpus-driven approach refers to the fact that in order to examine the rhetorical structure of English conceptual review articles, the researchers of this study approached the articles in the corpus with a blank slate and without considering what earlier research had to offer. Therefore, we first studied some of the articles to see what moves emerged. Then, we examined them in the entire corpus. MAXQDA 2018 was used to detect and code the moves and sub-moves. After coding the moves and sub-moves, their range and frequency distribution were calculated. A third coder was invited in case disagreements happened between the two coders.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results of this study showed that, firstly, in terms of rhetorical structure, the introduction of English conceptual review articles is slightly different from the introduction of research articles. Second, this difference is related to the use of the following three moves, along with their sub-moves. These moves and sub-moves are: (a) Introducing the field, including 1) Expressing the importance/ centrality of the subject, 2) Summarizing the results of existing studies and inferring from them, (b) Stating the gap/ research question in the field, including 1) Referring to the existing gap, 2) Stating the question(s), (c) Introducing the present research, including 1) Expressing the objectives of the present research, 2) Presenting the hypothesis, 3) Presenting definitions/ explanations, 4) Presenting findings and implications, 6) Expressing the general structure of the article. The high frequency and range of these moves and their similarity to the moves of introductions in research articles indicate their importance and comprehensiveness, regardless of individual characteristics.

4. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

The results of the present study, although not definitive, considering the limitations of the research, can be useful. Theoretically, the findings of the present study can be used to provide a corpus-driven rhetorical model for the introduction of English conceptual review articles. Practically, the results of the present study can be used to prepare textbooks, related to the writing of such articles, and teach them to those who do not have sufficient knowledge of English or even those who have a high command of English, but have difficulty in writing English conceptual review articles.

Keywords: Rhetorical Structure; The English Conceptual Review Article; The Introduction



ساخت‌های انکاری در زبان فارسی^۱

هنگامه واعظی^۲، اکرم رضوی زاده^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۹

چکیده

مقاله حاضر به بررسی ساخت‌هایی می‌پردازد که هدفشان دریافت اطلاعات نیست و گوینده انکار یا محال بودن موردی را تأیید می‌کند؛ این نوع ساخت‌ها، انکاری نامیده می‌شوند. هدف پژوهش این است که بدانیم ساخت‌های انکاری که از جنبه ساختاری شبیه ساخت‌های پرسشی هستند، در زبان فارسی چه ویژگی‌هایی دارند. دامنه پژوهش، مشتمل بر شماری از ساخت انکاری است. داده‌ها از دو بُعد معنایی و کاربردی بر مبنای دیدگاه چوانگک (Cheung, 2008; Cheung, 2009) بررسی می‌شوند و روش تحلیل داده‌ها توصیفی-تحلیلی است. بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که ساخت‌های انکاری ماهیت پرسشی ندارند و پرسش‌واژه‌های محدودی در این نوع ساخت‌ها به کار می‌روند. برآیند کلی پژوهش نیز نشان می‌دهد که با وجود شباهت ظاهری میان جمله‌های پرسشی در زبان فارسی، ساخت‌های انکاری با ساخت‌های دیگر مانند پرسش‌های متعارف، تعجبی، تأکیدی و بلاغی تفاوت دارند. حضور فعل مثبت، عدم دریافت پاسخ، دامنه سور محدود، کاربرد محدود قیده‌ها و مجاز نبودن پاسخ پاره‌جمله‌ای از ویژگی‌های خاص این نوع جمله‌ها است که آن‌ها را از دیگر ساخت‌های مشابه متمایز می‌کند.

واژه‌های کلیدی: پرسش‌واژه، زبان فارسی، ساخت پرسشی، ساخت انکاری،

ویژگی‌های معنایی و کاربردی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34577.1972

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان انگلیسی و زبان‌شناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی،

رشت، ایران (نویسنده مسئول)؛ Vaezi@iaurasht.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور مرنده؛ razaviakram@yahoo.com

۱. مقدمه

پژوهش حاضر به بررسی آن دسته از ساخت‌های پرسشی زبان فارسی می‌پردازد که با واژه‌های پرسشی *کی*، *کجا* و مانند این‌ها ساخته می‌شوند، اما در بافت کلامی، انکار یا نفی عملی را نشان می‌دهند. نقش معنایی این نوع جمله‌ها، تقاضا برای دریافت اطلاعات مجهول نیست و با پرسش‌های متعارف تفاوت دارند، برای نمونه:

۱. *کجا* علی زبان آلمانی بلده؟!

۲. *کی* مریم ساعت ۷ از خواب بیدار می‌شه؟!

۳. مریم *کجا* سی سالشه؟!

۴. *کی* انگلیسی می‌فهمه؟!

۵. *کی* این حرف زد؟!

همان گونه که نمونه‌های (۱) تا (۵) نشان می‌دهند فعل جمله‌ها مثبت است و گوینده قصد دارد بر نفی و انکار مطلبی تأکید کند؛ به بیان دیگر، در این نوع ساخت‌ها هدف گوینده دریافت پاسخ نیست، بلکه نفی معنای فعل را تأیید می‌کند. برای نمونه، در جمله (۱) گوینده می‌خواهد بگوید که علی به هیچ‌وجه زبان آلمانی نمی‌داند و یا هدف گوینده از بیان جمله (۴) تأکید بر پاسخ هیچ‌کس است. برای متمایز کردن ساخت انکاری از نشانه «(?!))» استفاده می‌شود تا نشان دهد آن‌ها از دیگر پرسش‌های متعارف متمایز هستند.

افزون بر زبان فارسی، در زبان‌های دیگر نیز مانند زبان انگلیسی چنین ساخت‌هایی مشاهده شده‌است، برای نمونه:

6. **Where did he eat anything in the library?!** (Kiss, 2015, p. 4)

7. **Since when/ *from when/ *when is John watching TV now?!**
(Cheung, 2009, p. 298)

8. **Since when/ *from when/ *when is John a professor?!**
(Cheung, 2008, p. 48)

در ساخت‌های انکاری (۷) و (۸) *since when* و *from when* هم معنا هستند؛ اما فقط «*since when*» در این نوع ساخت‌ها به کار می‌رود و حتی کاربرد *when* نیز اشتباه است. نمونه‌های (۶) تا (۸) از زبان انگلیسی ویژگی خاص خود را در کاربرد نوع پرسش‌واژه نشان می‌دهند که از نمونه‌های (۱) تا (۵) زبان فارسی متفاوت هستند.

مروار پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که چنین ساخت‌هایی فقط در حوزه ادبیات با نام استفهام انکاری مطالعه و بررسی شده‌اند. پژوهشگران فارسی‌زبان بسیاری، مطالعات گسترده‌ای در باره معانی ثانوی جمله‌های پرسشی یا اغراض غیر مستقیم در شعرهای شاعرانی چون اخوان ثالث و فرخزاد

(Batooli Arani, 2001)، حافظ (Taheri, Rahimian & Shokri Ahmad Abadi, 2002)، سعدی (Akbari, 2004) و مولوی (Parsa & Mahdavi, 2011) انجام داده‌اند که اهمیت موضوع را نشان می‌دهد. دشتی آهنگر (Dashti Ahangar, 2016) و ابن‌الرسول و قربان‌خانی (Ebnerrasool & Ghorbankhani, 2017) بر این باورند هرگاه جمله‌های استفهامی بر معنای ثانویه یا غیر مستقیمی دلالت کنند، مخاطب معنا را از بافت دریافت می‌کند که معنای بلاغی نامیده می‌شود. شمیسا (Shamisa, 2004) نیز در بحث معانی بلاغی، استفهام انکاری را از اغراض سؤال کردن در گستره ادبیات و شعر می‌داند، سؤال پرسیدنی که یکی از آرایه‌های ادبی است و جواب آن همراه با تکذیب و انکار است که نمونه آن در شعر حافظ آمده است:

۹. شب تاریک و بیم موج و گردابی چنین حائل کجا داند حال ما سبک‌باران ساحل‌ها؟
یعنی حال ما سبک‌باران ساحل را به‌هیچ‌وجه نمی‌فهمند. شاعر در ادبیات نیز پاسخی نمی‌طلبد و فقط می‌خواهد مخاطب را به فکر وادار کند. پروین اعتصامی نیز در دیوان خود نمونه‌ای از این نوع ساخت‌ها را بیان می‌کند که در نمونه (۱۰) آمده است.

۱۰. نیکی چه کرده‌ایم که تا روزی/ نیکو دهند مزد عمل ما را (E'tesami, 1397, p. 3)
جوابش این است که نیکی نکرده‌ایم.

افضلی‌راد و ماهیار (Afzali Rad & Mahyar, 2016) در پژوهش خود استفهام انکاری را چنین تعریف کرده‌اند: منظور از انکار، نفی و تکذیب جمله است که به گفته جرجانی (Jorjani, 1989, p. 173-174) «فعل این‌گونه جمله‌های پرسشی مثبت است، اما جواب منفی است و خواننده از سیاق کلام متوجه انکار می‌شود» (Afzali Rad & Mahyar, 2016, p. 41).

با بررسی سابقه پژوهش‌های زبان فارسی معلوم شد که ساخت‌های انکاری از جنبه زبان‌شناختی بررسی نشده‌اند و فقط بلاغت‌پژوهان حوزه علم بلاغی در شعر و داستان به نقش انکار در جمله‌های پرسشی اشاره کرده و آن را یکی از نقش‌های جمله‌های پرسشی در نظر گرفته‌اند. در حالی که کاربرد این ساخت‌ها فقط به حوزه ادبیات و شعر محدود نمی‌شود و در زبان فارسی محاوره‌ای و بافت گفتگمانی متنوعی نیز به کار می‌روند.

در این جستار می‌کوشیم تا این نوع ساخت‌ها را که تاکنون از نگاه زبان‌شناختی دور مانده‌اند، بر پایه اصول حاکم بر زبان‌شناسی بررسی کنیم. هدف این است که بدانیم در زبان فارسی کدام پرسش‌واژه‌ها در این نوع ساخت‌ها به کار می‌روند. ویژگی‌های خاص معنایی و کاربردی آن‌ها چه هستند و با ساخت‌های پرسشی متعارف و دیگر ساخت‌های مشابه چه تفاوت‌ها یا شباهت‌هایی دارند. بررسی حاضر سه بخش دارد: پس از بیان مقدمه و مرور پژوهش‌های پیشین، بخش اول به

چارچوب نظری اختصاص دارد. در بخش دوم، داده‌های پژوهش تجزیه و تحلیل می‌شوند و ویژگی‌های این نوع ساخت‌ها به لحاظ معنایی و کاربردی مورد بحث قرار می‌گیرند و تمایزشان از دیگر ساخت‌ها مانند پرسش‌های متعارف، تأکیدی، تعجبی و بلاغی با آزمون‌هایی ارزیابی می‌شوند. بخش سوم نیز به نتیجه بررسی داده‌ها اختصاص دارد.

۲. چارچوب نظری

چوانگک (Cheung, 2008, 2009) ساخت‌های انکاری را در زبان‌هایی مانند هندی، کره‌ای، انگلیسی، اسپانیایی، ژاپنی و چینی کانتونی از جنبه‌های واژگانی، نحوی و معنایی بررسی می‌کند. هدف وی از پژوهش این نوع جمله‌ها در زبان‌های مختلف این است که نشان دهد رفتارهای زبان‌شناختی زبان‌ها با هم متفاوت است. وی در بررسی نخستین خود درمی‌یابد که پرسش‌واژه‌های «what»، «when»، «where»، «which»، «how» و «since when» در این زبان‌ها برای انتقال استفهام انکاری به کار می‌روند. درحالی‌که پرسش‌واژه‌های «why» و «who» در داده‌های مورد بررسی او مشاهده نشده‌اند.

به باور چوانگک (Cheung, 2008, 2009) تعبیر منفی جمله‌های انکاری به سبب صدور مجوز به وسیلهٔ تکواژ تهی^۱ است، همان‌گونه که در جمله‌های پرسشی تکواژ پرسشی^۲ سبب خوانش پرسشی می‌شود، تکواژ تهی نیز برای خوانش انکاری به کار می‌رود. به بیان دیگر، ساخت‌های انکاری نیز مانند ساخت‌های پرسشی متعارف یک پرسش‌واژه و یک تکواژ ساکت^۳ دارند که عملکرد آن‌ها، پاسخ تهی است. سپس با هماهنگی و مطابقت پرسش‌واژه و تکواژ تهی تعبیر انکاری درک می‌شود. وی، همچنین در ادامه بحث خود به بررسی تفاوت میان ساخت‌های انکاری و بلاغی در زبان انگلیسی می‌پردازد. در این بررسی، با ارائه شواهدی از زبان‌شناسان دیگر به این نتیجه می‌رسد که در پرسش‌های بلاغی دریافت پاسخ هدف نیست و این نوع جمله‌ها به هر دو تعبیر مثبت و منفی دلالت می‌کنند که بر مبنای آن دو تعبیر مثبت بلاغی و منفی بلاغی را معرفی می‌کند.

11. **Who** understands English? (Sadock, 1971, p. 224)
= *No one* understands English.
12. (After all), **who** has been to Moose Jaw? (Bhatt, 1998)
= *No one* has been to Moose Jaw. (Cheung, 2008, p. 176)
13. A: **Who's** in charge here, anyway? (Lee-Goldman, 2006)
B: *You are.*

¹ empty answer set morpheme (EAS)

² question morpheme (Q)

³ silent morpheme

14. A: They should stop complaining about the chair to us. After all, **who** voted for him?

B: (*All of*) *them* / #Nobody (Caponigro and Sprouse, 2007) (Cheung, 2008, p.177)

چوانگ (Cheung, 2008; quoted in Han, 2002) معتقد است پرسش واژه ساخت انکاری معادل کمیت‌نمای منفی همچون هیچ‌کس و هیچ‌جا است که آن را تعبیر منفی بلاغی می‌نامد، مانند نمونه‌های (۱۱ و ۱۲). افزون بر تعبیر منفی، پاسخ ساخت‌های بلاغی با در نظر گرفتن بافت می‌تواند مثبت باشد که تعبیر مثبت بلاغی است (نمونه (۱۳) و (۱۴)).

چوانگ (Cheung, 2008) از بررسی زبان‌های گوناگون به این نتیجه می‌رسد که هر یک از زبان‌ها ویژگی خاص خود را دارند و متفاوت از یک‌دیگر عمل می‌کنند. بنابراین، نوع زبان و رده‌بندی آن، محدودیت نوع پرسش‌واژه، حضور تکواژ پرسشی در ساخت جمله، جایگاه پرسش‌واژه، تأکیدی بودن ساخت، عملکرد دامنه سور، کاربرد نوع قید و نمونه‌هایی از این دست تنوع بسیاری را نشان می‌دهند.

۳. ویژگی‌های معنایی و کاربردی ساخت‌های انکاری

۳.۱. ماهیت ساخت‌های انکاری

۳.۱.۱. خوانش انکاری

ساخت‌های انکاری بر نفی ادعایی در جمله تأکید می‌کنند و گوینده باور دارد که رویداد چنین ادعایی غیرممکن است و خود مخالف آن است، مانند نمونه (۱۵) که گوینده می‌داند مخاطبش نمی‌تواند غذای محلی درست کند. این نوع جمله‌ها از جنبه ساختار بسیار شبیه جمله‌های پرسشی متعارف هستند. ولی در ساخت‌های انکاری پاسخ و اطلاعات جدید مورد نظر گوینده نیست، برای نمونه:

۱۵. **از کی** (تا حالا) غذای محلی درست کردن یاد گرفتی؟!

خوانش پرسشی: از زمانی که کلاس آشپزی رفته‌ام.

خوانش انکاری: شما اصلاً غذای محلی درست کردن بلد نیستید.

۱۶. **کجا** مینا کتاب می‌خونه؟!

خوانش پرسشی: در کتاب‌خانه

خوانش انکاری: مینا کتاب خواندن بلد نیست یا علاقه‌ای به خواندن کتاب ندارد.

همان‌گونه که در نمونه‌های (۱۵) و (۱۶) مشخص است، این نوع جمله‌ها از جنبه ساختاری بسیار شبیه پرسش‌های متعارف هستند، اما در تعبیر معنایی، خوانش‌های معنایی متفاوتی دارند.

ساخت‌های انکاری خوانش پرسشی ندارند، برای نمونه:

۱۷. کجا علی دروغ میگه؟!

خوانش انکاری: علی دروغ نمی گوید.

خوانش پرسشی: * در خانه

۱۸. کجا زهرا می تونه این کتاب بخونه؟!

خوانش انکاری: زهرا نمی تواند این کتاب را بخواند.

خوانش پرسشی: * در کتابخانه

نمونه‌های (۱۸) و (۱۷) نشان می‌دهند که رفتار پرسش‌واژه افزوده‌ای کجا در جمله‌های پرسشی که به مکان دلالت می‌کند در ساخت انکاری متفاوت است و این مورد تفاوت دو ساخت پرسشی و انکاری را نشان می‌دهد.

۳. ۱. ۲. پاسخ‌های پاره‌جمله‌ای^۱

یکی دیگر از ویژگی‌هایی که تفاوت ساخت‌های پرسشی متعارف و انکاری را نشان می‌دهد، پاسخ‌های پاره‌جمله‌ای هستند. برای نمونه:

۱۹. کی شیشه رو شکست؟ علی

۲۰. از کی علی صبح‌ها ساعت ۶ بیدار میشه؟!؟؟ از دیروز، از امروز

در نمونه (۱۹) در جواب پرسش‌واژه موضوعی کی در ساخت پرسشی متعارف، پاسخ علی دستوری است، اما در نمونه (۲۰) پاسخ پاره‌جمله‌ای از دیروز برای پرسش‌واژه از کی در ساخت انکاری عجیب است و نمی‌توان با گروه زمانی یا مکانی به پرسش‌واژه پاسخ داد. پس در ساخت‌های انکاری، پاسخ پاره‌جمله‌ای مجاز نیست اما در جمله‌های پرسشی درست است.

۳. ۱. ۳. دامنه سور^۲

محدودیت استفاده از عبارت‌هایی که دامنه سور پرسش را نشان می‌دهند، دیگر ویژگی ساخت‌های انکاری در بافت کلامی است. دامنه کمیت‌نمای ساخت‌های انکاری مستقیماً با مفهوم انکار و نفی ارتباط دارد. افزون بر این، دامنه پرسش‌واژه‌ها در این جمله‌ها به مکان یا زمان خاصی ارجاع نمی‌دهد، مانند نمونه (۲۱). اما در جمله‌های پرسشی متعارف (۲۲ و ۲۳) پرسش‌واژه‌های کجا و کد/میک به‌طور صریح و مستقیم به مکان و دانش آموزان دلالت دارند؛ یعنی مصداق مشخصی

^۱ fragment wh-answers

^۲ quantification domain

دارند.

۲۱. ***کجا**، از میان اون مکان‌هایی که گفتم، بیابان دیدنیه؟! ساخت انکاری
۲۲. در میان دانش‌آموزان کلاس، **کدامیک** از همه فعال‌ترند؟ ساخت پرسشی متعارف
۲۳. **کجا**، منظور سه مکانی که قبلاً گفتم، برای سفر خوبه؟ ساخت پرسشی متعارف
- بنابراین در ساخت‌های انکاری، پرسش‌واژه‌ها به گروه خاصی مانند مکان، زمان، فرد و شیء ارجاع نمی‌دهند و عملکرد آن‌ها کاملاً به بافت و پیش‌زمینه گفتمانی بستگی دارد.

۳. ۱. ۴. کاربرد قیدها

از دیگر وجوه تمایز ساخت‌های پرسشی متعارف و انکاری این است که در ساخت‌های پرسشی متعارف می‌توان قیدهایی مانند تقریباً، دقیقاً، هرگز، کلاً و خوشبختانه را به کار برد، اما در ساخت‌های انکاری چنین نیست. به بیان دیگر، در ساخت‌های انکاری کاربرد قیدها بسیار محدود است و انواع متنوعی ندارند، مانند نمونه (۲۴). پس انواع قیدها و جابه‌جایی آن‌ها در جایگاه‌های گوناگون جمله‌های انکاری قابل بحث نیست. فقط پاره‌گفته‌ای که در این نوع ساخت‌ها به صورت اختیاری در داده‌ها مشاهده شد تا حالا است، مانند نمونه‌های (۲۵ و ۲۶):

۲۴. *دقیقاً از کی زهراسی سالش شده؟!

۲۵. تا حالا کجا دیدی علی درس بخونه؟!

۲۶. از کی تا حالا مریم سحرخیز شده؟!

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که با وجود شباهت صوری میان ساخت انکاری و پرسشی، این دو با یکدیگر تفاوت دارند. چنانچه عملکرد آن‌ها در نوع خوانش، پاسخ پاره‌جمله‌ای، کاربرد قیدها و ارجاع مستقیم متفاوت است.

۳. ۲. ساخت‌های انکاری و تأکیدی

گوینده زبان فارسی با هدف‌های متفاوتی از جمله‌های پرسشی که در ظاهر مشابه هستند، بهره می‌برند. گاهی هدف از کاربرد ساخت پرسشی آگاهی از موضوعی نیست که در مورد آن اطلاعی نداریم، بلکه هدف نپذیرفتن، انکار یا تأیید و قبول یک امر است. به بیان دیگر، گوینده جمله پرسشی، پاسخ را به روشنی می‌داند و فقط می‌خواهد در قالب پرسش، موضوعی را رد یا تأیید کند و بر تأثیر سخن بیفزاید. بر همین اساس، می‌توان ساختار پرسش را از نگاهی دیگر به دو دسته انکاری و تأکیدی دسته‌بندی کرد.

ساخت انکاری برای همراهی خواننده، نویسنده یا شاعر بیان می‌شود و جواب منفی دارد. هدف از پرسیدن آن دریافت پاسخ نیست، بلکه با تیت‌های گوناگون مانند ایجاد شگفتی، تویخ، تنبیه، رد و انکار امری بیان می‌شود. برای نمونه:

۲۷. چه کسی گفته که بدون زحمت در آزمون سراسری می‌توان موفق شد؟! نمی‌توان موفق شد.

۲۸. چه کسی می‌تواند از عهده شکر نعمت‌های خدا برآید؟! هیچ‌کس نمی‌تواند. همان‌گونه که نمونه‌های (۲۷) و (۲۸) نشان می‌دهند، فعل به کاررفته در ساخت‌های انکاری، مثبت است؛ درحالی‌که جواب منفی است. در مقابل، هدف از بیان پرسش تأکیدی، تأکید بر پذیرش امری است که در نمونه‌های زیر با مگر نگفتم، خیال می‌کنی و آیا به کار رفته‌اند. برای مثال:

۲۹. مگر نگفتم خوب درس بخوانید؟ حتماً گفتم.

۳۰. خیال می‌کنی من منظور تو را نفهمیدم؟ حتماً فهمیدم.

۳۱. آیا پایان همه مرگ نیست؟ حتماً پایان همه مرگ است.

نمونه‌های (۲۹)، (۳۰) و (۳۱) نشان می‌دهند که ساخت‌های تأکیدی با فعل منفی به کار می‌روند ولی پاسخ آن‌ها بلی، حتماً و از این دست پاسخ‌هاست. بنابراین، ساخت‌های تأکیدی در زبان فارسی با صورت‌های انکاری تفاوت دارند و مثبت یا منفی بودن فعل بر چگونگی پاسخ‌گویی مؤثر است و این نشان می‌دهد که در زبان فارسی الزاماً انکار و تأکید مانند هم عمل نمی‌کنند.

۳.۳. ساخت‌های انکاری و تعجیبی

در ساخت‌های تعجیبی پرسش‌واژه‌هایی مانند چه، چطور، چقدر و مانند این‌ها برای بیان شگفتی و احساس گوینده به کار می‌روند. برای نمونه:

۳۲. مریم چه زیباست!

گوینده با بیان جمله تعجیبی (۳۲) حس شگفتی خود را از فردی نشان می‌دهد. در ساخت‌های انکاری و تعجیبی، حضور واژه پرسشی مشترک است. ترکیب پرسش و جمله تعجیبی، موافقت مخاطب را نشان می‌دهد، مانند نمونه‌های زیر:

۳۳. چی؟ علی ماشین خریده!

۳۴. چطور؟ علی صبح رسیده!

نمونه‌های (۳۳) و (۳۴) نشان می‌دهند که گوینده سخن خود را با یک واژه پرسشی چی و چطور

آغاز می کند و ناباورانه موردی را تکرار می کند که از آن خبر ندارد و در بافت کلامی ناگهان متوجه می شود که برای نمونه علی ماشین خریده است و یا صبح رسیده است. به بیان دیگر، با توافق بر نظر گوینده تعجب خود را نشان می دهد. این در حالی است که در ساخت های انکاری گوینده با نظر مخاطب خود موافق نیست و عدم توافق خود را نشان می دهد، مانند (۳۶ پ).

همان گونه که در بخش پیشین نیز بیان شد کاربرد قیدها در ساخت های انکاری بسیار محدود است و قیدی مانند تقریباً و واقعاً در آن ها مشاهده نشده است. ولی در جمله های تعجیبی حضور قیدی مانند واقعاً امکان پذیر است که تأیید سخن گوینده را نشان می دهد، مانند:

۳۵. الف) **چقدر** قدمت داره؟

ب) بیش از ۱۰۰۰ سال

پ) واقعاً قدیمه! تأیید سخن گوینده

۳۶. الف) **چقدر** قدمت داره؟

ب) بیش از ۱۰۰۰ سال

پ) **کجا** خیلی قدیمه؟! انکار سخن گوینده

در نمونه (۳۵ ب) واکنش به جمله پرسشی، پاسخ احتمالی از سوی شنونده است که به اطلاعات مجهول پاسخ می دهد. گوینده در ادامه مکالمه برای بیان تأیید سخن گوینده از جمله تعجیبی بهره می برد. ولی در جمله (۳۶ پ) در نهایت گوینده ساخت انکاری را برای بیان مخالفت خود به کار می برد. بنابراین، جمله تعجیبی می تواند پاسخ مثبت به گوینده باشد و او را تأیید کند، مانند (۳۷ الف)، در حالی که در (۳۷ ب) ادعای بلندی فردی یا ساختمانی انکار می شود.

۳۷. الف) **چقدر** بلند! پاسخ و اعلام موافقت با جمله تعجیبی

ب) **کجا** یک متر و هفتاد بلنده؟! پاسخ و اظهار مخالفت با ساخت انکاری

همان گونه که نمونه های (۳۵) تا (۳۷) نشان می دهند، در بافت کلامی، جمله های تعجیبی می توانند پاسخ مناسبی برای ساخت های پرسشی متعارف باشند. شباهت ساخت های انکاری و جمله های تعجیبی در این است که هر دو نظر شخص را بیان می کنند. پرسش های انکاری عدم توافق با گوینده را می رسانند و جمله های مثبتی هستند که مفهوم نفی و انکار دارند.

۳. ۴. ساخت های انکاری و بلاغی

ساخت های پرسشی بلاغی صرفاً نوعی پرسش هستند که در بافت هایی بیان می شوند که در آن دو سوی گفتار گمان می کنند پاسخ پرسش روشن است؛ یعنی گوینده بر آن آگاهی دارد و اطلاع

جدیدی نمی‌دهد. ساخت پرسشی (۳۹) در مقابل ساخت پرسشی (۳۸) نشان می‌دهد که ساخت‌های بلاغی نه تنها تعبیر منفی را نشان نمی‌دهند، بلکه می‌توانند تعبیر مثبت نیز داشته باشند، در حالی که ساخت‌های انکاری این ویژگی را ندارند. برای نمونه:

۳۸. بالاخره، **کی** مسائل ریاضی رو فهمید؟ هیچ کس = با تعبیر منفی

۳۹. آخه، **کی** تو رو بیشتر از همه دوست داره؟ البته که مادرت / یا همسرت = با تعبیر مثبت
تعبیر منفی در ساخت بلاغی به این فرض دلالت می‌کند که هیچ‌یک از گزاره‌ها در دنیای واقعی حقیقت ندارند. در نمونه (۳۸) پرسش‌واژه **کی** در حالت غیربلاغی به مصداق‌های متفاوت مانند علی، مریم، آن دانش‌آموزان و مانند این‌ها دلالت می‌کند. ولی در شرایط بلاغی، گوینده می‌داند که هیچ‌یک از فرض‌های مصداقی در بافت واقعی حقیقت ندارند و به تعبیر منفی **هیچ کدام** و **هیچ کس** منتج می‌شود. برای نمونه در جمله (۳۸) معلم می‌داند که هیچ‌کسی مسائل ریاضی را نفهمیده‌است. در نوع مثبت آن در نمونه (۳۹) پاسخ پرسش‌واژه که **علاقه مادر یا همسر است**، برای طرفین مکالمه روشن است.

افزون بر آن، ساخت‌های بلاغی را می‌توان با پاره‌گفتارهایی همچون **در کدام اتاق ساختمان، تا چه زمانی** و مانند این‌ها ترکیب کرده و پاره‌گفته مرکب ساخت؛ برای نمونه:

۴۰. **در کدام اتاق ساختمان راحت‌تری؟** البته که در اتاق نشیمن

۴۱. **شب‌ها تا چه زمانی بیداری؟** تا ۱ نیمه‌شب

ولی پرسش‌واژه‌های ساخت‌های انکاری انعطاف‌پذیری کمتری برای ترکیب با واژه‌های دیگر برای تشکیل یک عبارت مرکب نشان می‌دهند، مانند نمونه (۴۲ الف).

۴۲. الف - ***در کجا** علی چند زبان می‌دونه؟!

ب - **از کی تا حالا** علی ماشین سواری می‌کنه؟!

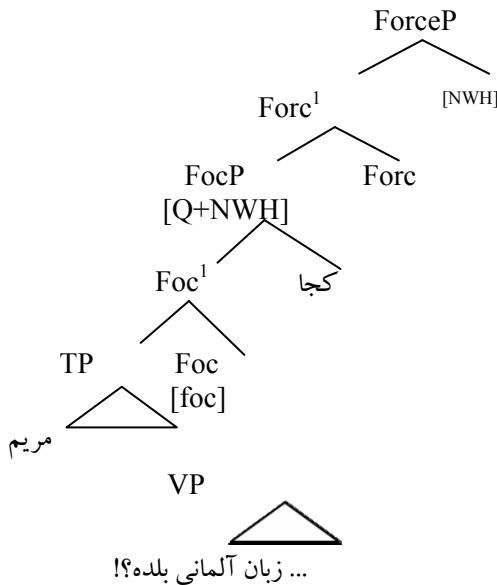
مقایسه ساخت انکاری با دیگر ساخت‌های پرسشی متعارف، تأکیدی، بلاغی و تعجبی نشان می‌دهد که ساخت‌های انکاری خوانش غیر پرسشی دارند؛ تنها به تعبیر منفی دلالت می‌کنند و با هر قیدی به کار نمی‌روند.

۴. آزمون‌های نحوی ساخت‌های انکاری

پرسش‌واژه در ساخت انکاری، پاسخی ندارد^۱ و فقط منظور گوینده مبنی بر مخالفت و تأیید نکردن ایده‌ای به مخاطب منتقل می‌شود. اشتقاق ساخت انکاری به ساخت‌های پرسشی بسیار

^۱ به پیشنهاد داور محترم نموداری از ساختار کلی جمله‌های انکاری در بخش آزمون‌های نحوی گنجانده شد.

شبهت دارد اما در فرآیند نحوی ساخت‌های انکاری باید به یک عملگر فرضی قائل شد که ساخت بدون پاسخ را تولید می‌کند. هماهنگی نحوی عملگر فرضی و مشخصه پرسش‌واژه انکاری در گروه منظوری در نهایت ساختی را تولید می‌کند که بدون پاسخ است. بی‌گمان، بررسی نحوه اشتقاق این نوع ساخت‌ها در زبان فارسی و مقایسه آن‌ها با ساخت‌های پرسشی در این بحث نمی‌گنجد و در پژوهشی دیگر بحث خواهد شد. بنابراین، در نمودار زیر نمونه‌ای از این نوع جمله‌ها ارائه می‌شود:



شکل ۱: نمودار درختی ساخت انکاری

برای تعیین ویژگی‌های این نوع جمله‌ها، داده‌های زبان فارسی را با آزمون‌های زیر ارزیابی می‌کنیم.

۴. ۱. آزمون جایگزینی^۱

در این آزمون، پرسش‌واژه‌ای با پرسش‌واژه دیگر جایگزین می‌شود. برای نمونه، در جمله‌های پرسشی متعارف جایگزینی پرسش‌واژه‌ها امکان‌پذیر است و با جابه‌جایی واژه پرسشی، دستوری بودن جمله تغییر نمی‌کند؛ برای نمونه:

۴۳. الف) از کی / از چه زمانی علی تلویزیون نگاه می‌کند؟ پاسخ پرسش متعارف = از

^۱ substitution test

صبح ساعت ۱۰

(ب) از کی / *از چه زمانی (تا حالا) علی کتاب خون شده؟! ساخت انکاری = علی به هیچ وجه به خواندن کتاب علاقه‌ای ندارد.

همان گونه که نمونه‌های (۴۳) نشان می‌دهند در جمله (۴۳ الف) با جایگزینی پرسش واژه/از کی با هم معنای خود/از چه زمانی، شرایط دستوری بودن جمله تغییر نکرده است. در جمله (۴۳ ب) با جایگزینی پرسش واژه هم معنا، دستوری بودن آن تغییر می‌کند و جمله با پرسش واژه/از چه زمانی نادرستی می‌شود. پس می‌توان نتیجه گرفت که در ساخت‌های انکاری، همان گونه که نمونه (۴۳ ب) نشان می‌دهد واژه‌های پرسشی هم معنا مانند/از کی و از چه زمانی به جای یک دیگر به کار نمی‌روند.

۴.۲. آزمون مضاعف‌سازی افزوده‌ای^۱

مضاعف‌سازی دو سازه اختیاری به صورت هم‌زمان، جمله را نادرستی می‌کند، مانند نمونه (۴۴) که در آن حضور هم‌زمان پرسش واژه زمان و قید زمان منجر به نادرستی شدن ساخت پرسشی متعارف شده است؛ اما در ساخت‌های انکاری حضور دو سازه افزوده یعنی مضاعف‌سازی افزوده‌ها قابل قبول است و جمله دستوری باقی می‌ماند، مانند نمونه (۴۵):

۴۴. *علی کی / چه زمانی ساعت ۷ بیدار شد؟

۴۵. کی مریم ساعت ۸ تلفن کرد؟!

۴.۳. آزمون درونه‌سازی^۲

در این آزمون، جمله پرسشی متعارف یا ساخت انکاری در جایگاه بند وابسته قرار می‌گیرد و جمله مرکب می‌سازد. برای نمونه:

۴۶. علی پرسید (که) کی سیگار را ترک کردی؟ پرسشی متعارف

۴۷. *علی پرسید (که) کجا کوروش سیگار را ترک کرده؟! ساخت انکاری

فعل پرسیدن متمم جمله‌واره‌ای می‌پذیرد. در نمونه (۴۶)، پرسش متعارف در جایگاه بند وابسته قابل قبول و دستوری است؛ اما در جمله (۴۷)، حضور ساخت انکاری در بند متممی نادرستی است. چنین آزمونی نشان می‌دهد که این دو ساختار ماهیت متمیزی از یک دیگر دارند.

اکنون همان گونه که فعل پرسیدن با افعال دیگری مانند گفتن، دانستن و فکر کردن جایگزین شود، درجه پذیرش ساخت انکاری در جایگاه بند وابسته حسب نوع فعل متفاوت است، مانند:

¹ adjunct doubling test

² embedding test

۴۸. علی گفت که کجا کوروش سیگار را ترک کرده؟!

۴۹. فکر می کنی / می دونی که کی به مینا اطلاع داده؟

۵۰. *فکر می کنی که از کی (تا حالا) مریم ساعت ۷ از خواب بیدار می شه؟!

۵۱. *نمی دونم که کجا علی زبان چینی بلده؟!

نمونه های (۴۶) و (۴۹) نشان می دهند که ساخت های پرسشی متعارف در جایگاه بند متممی افعال پرسیدن، دانستن و فکر کردن به کار می روند. اما ساخت های انکاری در بند متمم این افعال غیر قابل قبول و نادستوری هستند، مانند نمونه های (۴۷)، (۵۰) و (۵۱). در نمونه (۴۸) ساخت انکاری در جایگاه بند متممی فعل گفتن کاملاً طبیعی است. این جمله نقل قول غیر مستقیم است که در این حالت ساخت انکاری در بند درونه ای قابل قبول است. بنابراین، در نقل قول غیر مستقیم با فعل گفتن که ماهیت پرسشی ندارد، ساخت انکاری به کار رفته است. این خود شاهی بر این ادعا است که ساخت های انکاری با ساخت های پرسشی متفاوت هستند. ساخت های انکاری در جمله های مرکب در جایگاهی غیر از بند وابسته نیز به کار می روند، مانند:

۵۲. کجا دیدی (که) مریم آروم برونه؟!

۴. ۳. ۱. حذف بندی^۱

یکی دیگر از ساخت های نحوی که در آن جمله پرسشی در جایگاه بند وابسته قرار می گیرد، جمله های دارای حذف بندی هستند. در این نوع حذف متمم جمله واره ای پس از پرسش واژه حذف می شود، اما تعبیر معنا کامل است. برای نمونه:

۵۳. علی کسی دید اما یادم نمی یاد [کی علی کسی دید].

۵۴. علی یه چیزی خورد اما نمی دونم [چی علی چی خورد]. (Vaezi, 2016, p. 1)

در این پدیده نحوی، به بند اول که مرجع پرسش واژه در آن قرار دارد «بند مرجع دار^۲» (بندی که به مرجع نیاز دارد)، به پرسش واژه «برجا مانده^۳» و بندی که حذف شده است «بند محذوف^۴» گفته می شود.

در نمونه های (۵۳) و (۵۴) پرسش واژه های کی و چی، با مرجع خود در بند اول با کسی و چیزی مرتبط هستند. اکنون، این پرسش به ذهن می رسد که آیا ساخت های انکاری در این نوع ساختارها رفتاری مشابه دارند یا متفاوت عمل می کنند. برای پاسخ به این پرسش، شواهد زبان فارسی را مورد

¹ sluicing

² antecedent clause

³ remnant

⁴ elided clause

بررسی قرار می‌دهیم.

در نمونه (۵۳) با حذف بند درونه‌ای [علی ~~کی~~ دید] جمله‌ای دستوری حابه دست آمده‌است و جمله مرکب (۵۳) درست است. ولی در ساخت انکاری (۵۵) با حذف بند درونه‌ای [علی ~~از کی~~ (تا حالا) فیلم تماشا می‌کنه؟!] تعبیر معنایی تغییر کرده و نادرستی می‌شود. در نمونه (۵۶) نیز کاربرد ساخت انکاری در جایگاه بند متممی و حذف بند درونه‌ای منجر به تولید جمله‌ای نادرستی شده‌است.

۵۵. *علی داره یه فیلمی تماشا می‌کنه اما نمی‌دونم [از کی] [علی ~~از کی~~ (تا حالا) فیلم تماشا می‌کنه?!].

۵۶. *...اما نمی‌دونم [از کی] [از کی] ~~ساعت ۸ بیدار می‌شه؟!].~~

در نتیجه، فقط پرسش‌های متعارف در این نوع جمله‌ها با حذف بند درونه‌ای، تعبیر معنایی و خوانش خود را حفظ می‌کنند.

۴. ۴. آزمون دامنه نفی^۱

بررسی دامنه نفی نیز نشان می‌دهد که ساخت انکاری با پرسش متعارف با وجود شباهت صوری تفاوت دارد. در جمله‌های پرسشی متعارف با حضور کمیت‌نمای عام، دامنه نفی دوسویه عمل می‌کند، مانند نمونه (۵۷):

۵۷. کی چی خرید (برای مریم)؟ پرسش متعارف

الف) به ازای هر هدیه (x)، هر نفر چیزی (x) خرید شیء < نفر

ب) به ازای هر فرد (y)، هدیه‌ای (y) خریداری شده است. نفر < شیء

ولی در ساخت‌های انکاری، دامنه نفی یک‌سویه است و فقط صورت نفی است که بر کل جمله چیرگی دارد، مانند نمونه (۵۸). از جنبه نحوی و معنایی، پرسش‌واژه نیز در ساخت‌های انکاری بر کل جمله یا گزاره سیطره دارد (۵۹)، اما گستره آن در پرسش‌های متعارف دو حالت دامنه گسترده و دامنه محدود را نشان می‌دهد، مانند نمونه‌های (۶۰ الف و ب):

۵۸. از کی همه تلویزیون تماشا می‌کنند؟!

الف) گوینده باور دارد که کسی تلویزیون تماشا نمی‌کند. انکار < همه / هر نفر

ب) همه تلویزیون تماشا نمی‌کنند. *همه / *هر نفر < انکار

۵۹. [از کی] همه تلویزیون نگاه می‌کنند؟! دامنه گسترده با خوانش انکاری

¹ negation scope test

۶۰. الف) [کی^۱ مریم t دید] دامنه گسترده

ب) مریم [کی^۱ دید] دامنه محدود

در نمونه‌های (۵۸ الف و ۵۹) شرایط انکار بر کل جمله چیرگی دارد؛ یعنی نفی عمل از سوی گوینده بر کل جمله سیطره دارد. پس در ساخت‌های انکاری صرفاً دامنه گسترده مشاهده می‌شود. دامنه محدود در این نوع ساخت‌ها مطرح نیست، مانند نمونه (۵۸ ب).

۵. نتیجه‌گیری

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که در زبان فارسی پرسش‌واژه‌های کجا، کی و از کی پرسش‌واژه‌های ساخت‌های انکاری هستند. پرسش‌واژه‌های این نوع ساخت به مکان و زمان اشاره نمی‌کنند و کاربردشان در ساخت‌های انکاری فقط القای انکار و نفی است. برخلاف ساخت‌های پرسشی متعارف، ساخت‌های انکاری انعطاف‌پذیر نیستند و نمی‌توان آن‌ها را تغییر داد؛ یعنی با پرسش‌واژه هم‌معنای خود جایگزین نمی‌شوند. تعداد پرسش‌واژه‌های به کاررفته در ساخت‌های انکاری بسیار محدود هستند. از جنبه معنایی نیز این نوع ساخت‌ها فقط در بافت‌هایی به کار می‌روند که عدم توافق گوینده را نشان می‌دهند. ارزیابی چهار آزمون جایگزینی، مضاعف‌سازی افزوده‌ای، جایگاه بند درونه‌ای و دامنه نفی نشان می‌دهد که الف) پرسش‌واژه‌های محدودی در این نوع جمله‌ها به کار می‌روند. بنابراین، جایگزینی پرسش‌واژه هم‌معنا، ساخت انکاری را ناستوری می‌کند. ب) مضاعف‌سازی افزوده‌ها قابل قبول و مجاز است. پ) در جایگاه بند وابسته به کار نمی‌روند. ت) دامنه نفی در این نوع جمله‌ها یک‌سویه است و فقط صورت نفی بر کل جمله سیطره دارد. بر خلاف شباهت‌های پرسشی دیگر، مشخص شد که ساخت‌های انکاری متفاوت هستند.

جدول ۱: خلاصه ویژگی‌های ساخت‌های انکاری و پرسشی متعارف در زبان فارسی^۱

متفاوت از ساخت تعجیبی	متفاوت از ساخت بلاغی	در جایگاه بند وابسته	متفاوت از ساخت تأکیدی	دامنه نفی یک‌سویه	مضاعف سازی افزوده‌ای	جایگزینی پرسش‌واژه محدود	نوع در کاربرد قیدها	دامنه سور محدود	پاسخ پاره‌جمله‌ای	خوانش انکاری	خوانش پرسشی	دارا بودن صورت پرسشی
✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	×	✓
✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	✓	✓

^۱ به پیشنهاد داور محترم ویژگی‌های ساخت‌های پرسشی نیز به جدول افزوده شد.

فهرست منابع

- ابن‌الرسول، سید محمدرضا و مرضیه قربان‌خانی (۱۳۹۶). «نقد معانی فرعی استفهام در آثار بلاغت‌پژوهان فارسی». بلاغت کاربردی و نقد بلاغی. دوره ۲. شماره ۱. صص ۱۰۸-۸۹.
- افزالی‌راد، رحیم و عباس ماهیار (۱۳۹۵). «پرسش و اغراض ثانوی آن در غزلیات سعدی». زبان و ادبیات فارسی. سال ۲۴. شماره ۸۰. صص ۳۵-۶۳.
- اعتصامی، پروین (۱۳۹۷). کلیات دیوان. به کوشش محمدتقی بابایی. تهران: کتاب نمونه.
- اکبری، حمیدرضا (۱۳۸۳). منظورشناسی جملات پرسشی بوستان سعدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- بتولی آرانی، عباس (۱۳۸۰). نقش‌های معنایی منظوری جملات پرسشی در اشعار مهدی اخوان ثالث. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- پارسا، احمد و دلارام مهدوی (۱۳۹۰). «بررسی نقش‌های معنایی - منظوری جملات پرسشی در غزلیات شمس». زبان و ادبیات فارسی. سال ۱۹. شماره ۷۰. صص ۲۹-۵۸.
- جرجانی، عبدالقاهر (۱۳۶۳). هنجارگفتار. اصفهان: فرهنگسرای اصفهان.
- دشتی آهنگر، مصطفی (۱۳۹۵). «پرسش بلاغی تشریک در ادبیات معاصر فارسی». فنون ادبی. سال ۸. شماره ۳. پیاپی (۱۶). صص ۱۱۹-۱۳۶.
- رحیمیان، جلال و کاظم شکری احمدآبادی (۱۳۸۱). «نقش‌های معنایی - منظوری جملات پرسشی در غزلیات حافظ». علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه‌نامه زبان انگلیسی و زبان‌شناسی). دوره ۱۸. شماره ۱. پیاپی ۳۵. صص ۱۷-۳۴.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۳). معانی. ج ۸ تهران: میترا.
- طاهری، حمید (۱۳۸۷). «سؤال و اغراض ثانوی آن در غزلیات حافظ». فصل‌نامه علوم انسانی الزهرا (س). دوره ۱۷. شماره ۶۸-۶۹. صص ۸۷-۱۱۸.
- واعظی، هنگامه (۱۳۹۵). «حذف‌بندی در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا». زبان‌پژوهی. دوره ۸. شماره ۲۱. صص ۱۳۴-۱۶۷.

References

- Akbari, H. R. (2004) The pragmatics of interrogative sentences in Sa'adi sonnets, *Master Thesis. Shiraz University, Shiraz, Iran.* [in Persian]
- Afzali Rad, R. & Mahyar, A. (2016) Question and its secondary purposes in Sa'adi's lyric poems, *two quarterly journals of Persian and literature*, 24 (80), 35-63. [in Persian]
- Bhatt, R. (1998) Argument-adjunct asymmetries in rhetorical questions. *Paper presented at NELS 29 at the University of Delaware*, October 18, University of Delaware, Newark.
- Batooli Arani, A. (2001) Pragmatic semantic roles of wh-constructions in the poems of Mehdi Akhavan Sales, *Master Thesis, Shiraz University, Shiraz, Iran.* [in

- Persian]
- Caponigro, I. & Sprouse, J. (2007) Rhetorical Questions as Question. In E. Peig-Waldmuller (Ed.), *Proceedings of Sin und Bedeutung* (vol. 11, pp. 121-133). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cheung, Y. L. (2008) The negative WH-construction. (PhD Dissertation). University of California, Los Angeles, USA.
- Cheung, Y. L. (2009) Negative wh-construction and its semantic properties. *J East Asian Linguist*, 18, 297-321.
- Dashti Ahangar, M. (2016) Rhetorical Question in Contemporary Persian Literature, *Literary Techniques (Scientific-Research)*, 8, 3, (16), 119-136. [in Persian]
- Ebnerrasool, S. M. R & Ghorbankhani, M. M. (2017) A criticism of indirect meanings of interrogatives in works of Persian rhetoricians. *Applied Rhetoric and Rhetorical Criticism*, 2 (1), 89-108. [in Persian]
- Etesami, P. (2018) *Divan*, by the effort of Mohammad Taghi Babaei, Tehran: Sample Book. [in Persian]
- Han, C.H. (2002) Interpreting interrogatives as rhetorical questions. *Lingua* 112, 201-229.
- Jorjani, A. Q. (1989) *The norm of speech*. Isfahan: Isfahan Cultural Center. [in Persian]
- Kiss, K.E. (2015) *Negation in Hungarian*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lee-Goldman, R. (2006) Rhetorical questions and scales: Just what do you think constructions are for? *Paper presented at The Fourth International Conference on Construction Grammar (ICCG4)*, September 1-3, The University of Tokyo, Japan, Retrieved from <<http://socrates.berkeley.edu/~rleegold>>
- Parsa, A. & Mahdavi, D. (2011) A survey on the Semantic-pragmatic roles of wh-questions in Shams Ghazals, *Quarterly Journal of Persian Language and Literature*. 19 (70), 29-58. [in Persian]
- Rahimian, J. & Shokri Ahmadabadi, k. (2002) Semantic-pragmatic functions of interrogatives in Hafez' poems, *Journal of social sciences and humanities of Shiraz university*. 18, 1 (35), 17-34 [In Persian].
- Sadock, J. M. (1971) Queclaratives. *In papers from the Seventh Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago Linguistic Society, 223-232.
- Shamisa, S. (2004). *Meanings* (8nd ed). Tehran: Mitra. [in Persian]
- Taheri, H. (2008) Question and its secondary functions in Hafiz Poetry. *Alzahra Humanties Sciences Journal*, 68-69, 87-118. [in Persian]
- Vaezi, H. (2016) Sluicing in Persian: A Minimalist Approach. *Journal of Language Research*, 8 (21), 134-167. [in Persian]





Investigating Negative Wh-Constructions in Persian

Hengameh Vaezi¹, Akram Razavizadeh²

Received: 27/11/2020

Accepted: 19/06/2021

1. INTRODUCTION

The present study examines a specific type of constructions that are not intended to get information or receive an answer and the speaker confirms his/her denial or the impossibility of the case; these types of constructions are called negative Wh-constructions. The purpose of the present study is to get the features of these constructions in Persian. Research scope is a number of negative constructions that Persian speakers agree on their correctness. Data are analyzed from two semantic – pragmatic dimensions based on Cheung (2008 – 2009). 1-3 are English negative Wh-examples and 4-5 are Persian ones:

1. *Where* did he eat anything in the library?! (Kiss, 2015, p. 4)
2. *Since when*/ *from when/ *when is John watching TV now?! (Cheung, 2009, p.298)
3. *Since when*/ *from when/ *when is John a professor?! (Cheung, 2008, p.48)
4. *Koja* Mina ketab mi khune?!
Where Mina book PRES- read
5. *Az key* ta hala Maryam qazaye mahali dorost kardan balade?!
From when (since) Mary food local cook to be able to

Reviewing the research literature shows that so far this type of questions in Persian have been largely ignored linguistically and only rhetorical scholars in poetry and fiction have dealt with it. While the use of them is not limited to the field of literature and poetry, and are also used in a variety of Persian colloquial and discourse contexts. Therefore, in this paper, this type of constructions is studied based on the principles governing linguistics. We examine which wh-words are used in these Persian sentences. What are the special semantic - pragmatic features, and what are their differences or similarities with conventional interrogatives and other similar constructions.

Our study has 3 parts: After reviewing the previous studies, presenting the framework, the features of this type of constructions are discussed semantically - pragmatically. We use different tests to determine their characteristics and distinguish them from other constructions such as conventional, emphatic, surprising and rhetorical ones. The final section deals with the results of Persian data and evidence.

¹ Assistant Professor, English Language and Linguistics Department, Rasht branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran. (corresponding author); Vaezi@iaurasht.ac.ir

² PhD in Linguistics, Marand Payam-e Noor University; razaviakram@yahoo.com

2. MATERIALS AND METHODS

The scope of the study consists of a number of negative wh-questions that Persian speakers agree on their correctness. The data have been gathered from speakers' everyday conversations in natural contexts. They are analyzed from semantic - pragmatic dimensions. The method of research is descriptive – analytic.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The overall results of data indicate that despite the apparent similarity between wh-questions in Persian, the negative wh-questions are different from conventional, surprising, emphatic and rhetorical ones. The results show that conventional wh-constructions can be combined with some adverbs, but the combination of negative wh-ones with the adverbs leads to ungrammatical constructions. The examination of the data also shows that in Persian, some wh-words like *where*, *when* and *who* are unmarked wh-words in negative wh-constructions. Negative wh-question words do not refer to place, time, etc. Unlike conventional interrogative constructs, negative wh-ones are largely fixed in form and cannot be changed or replaced by a seemingly synonymous wh-word. Morphologically, wh-words of negative wh-constructs are restricted to a very limited set of wh-words, and semantically they are used only in the contexts that indicate disagreement. Also, reviewing data shows that in conventional wh-constructions, depending on the type of wh-word, it can be answered with a piece of fragment. While in negative wh-constructions, it is not possible to answer as a fragment.

The examination of Persian data related to negative wh-constructions and rhetorical ones shows that both of them are related to non-interrogative interpretation and in both, the speaker does not follow the answer. Despite this similarity, negative wh-questions in any context show the meaning of *at all* and *negation*, but rhetoric shows both positive and negative states. Generally, the results show that negative wh-constructions are different from the other constructions mentioned above.

4. CONCLUSION

Semantic - pragmatic study of these constructions show that the presence of a positive verb, lack of getting answers and limited use of wh-words are special features of these sentences that distinguish them from other similar ones. Syntactic tests including *substitution*, *adjunct doubling*, *embedding*, and *negation dominance* shows that, a) limited number of wh-words are used in these constructions. Therefore, substituting the synonymous wh-word makes these constructions ungrammatical. b) Adjunct doubling is acceptable and permissible. c) They aren't used in dependent clause positions. d) The dominance of negation in these constructions is one-sided and only the negation form dominates the whole sentence. The evaluation of syntactic features also shows the distinction between these constructions and the conventional ones.

Keywords: Negative Wh-constructions; Persian Language; Semantic & pragmatic features; Wh-Construction; Wh-word



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)

سال سیزدهم، شماره ۴۱، زمستان ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۲۷-۲۰۹

کاربردشناسی و کاربرد است آن در آگهی های تجاری: آگهی دور تو^۱

سمانه رفاهی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴

چکیده

آگهی های تجاری، رهاورد زندگی شهری است. اگر چه در وهله نخست، سازندگان یک آگهی تجاری در پی معرفی محصول خود و اقناع مخاطبان هستند، اما نقش فرهنگ ساز و تأثیر گفتمانی آن ها در جامعه نباید نادیده گرفته شود. هدف این پژوهش، واکاوی میزان رعایت اصول ادب در آگهی های تجاری در جایگاه گفتمان است. با واکاوی و ژرف نگری در لایه های زیرین گفتمان برخی آگهی های تجاری، می توان دریافت که گفتمان آن ها افزون بر زیر پا گذاشتن اصول ادب، به گسترش ارزش های ناپسند فرهنگی می پردازند. روش این پژوهش توصیفی-تحلیلی است و رویکرد آن نیز تلفیقی از اصول تعاون گرایس (Grice, 1975) و اصول ادب لیچ (Leech, 1983)، و اصول ادب براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) است. پیکره پژوهش شامل سه آگهی تجاری از مایع ظرف شویی دور تو است که به روش هدف مند انتخاب شده اند. این آگهی ها در فاصله زمانی سال های ۱۳۹۶ تا ۱۳۹۹ از شبکه های مختلف تلویزیون جمهوری اسلامی ایران پخش شده اند. یافته های پژوهش نمایانگر آن است که در این آگهی ها طبق اصول ادب لیچ (Leech, 1983)، اصول تأیید، تواضع و سازش رعایت نشده اند و بر مبنای اصول ادب براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) افراد از راهبردهایی مانند بیان مستقیم و صریح بهره گرفته اند که در این راهبرد بیشترین تهدید وجهه به چشم می آید. اگر چه در برخی مکالمه ها نیز سعی کرده اند از راهبردهای ادب

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34997.1993

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه علامه طباطبائی؛

Samane_Refahi@atu.ac.ir

سلبی و ایجابی استفاده کنند اما با نقض اصول ادب لیج وجهه طرف مقابل را مورد تهدید قرار داده‌اند و منجر به ایجاد تنش در مکالمه‌ها شده‌اند و به این ترتیب، گفتمانی غیر مؤدبانه را ایجاد کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: آگهی تجاری، بلاغت تبلیغات، تحلیل گفتمان، کاربردشناسی، اصول ادب، گرایس، مابع ظرفشویی «دورتو».

۱. مقدمه

یکی از شاخه‌های سه‌گانه بلاغت سنتی، علم معانی است. در این شاخه درباره معانی ثانویه جمله‌ها سخن گفته می‌شود (Shamisa, 2011, p. 101). در همین راستا در گسترش‌های جدید علم بلاغت نیز نظریه‌هایی را می‌توان یافت که به این امر می‌پردازند و در پی راه‌هایی هستند تا به کمک آن‌ها بتوان به معانی ثانویه جمله‌ها پی برد. برخی از این نظریه‌ها در شاخه‌ای به نام کاربردشناسی^۱ مطرح می‌شود. در این میان اصول همکاری گرایس (Grice, 1975)، یکی از سازوکارهایی است که قابلیت بررسی مکالمه‌های دوسویه را دارد. او چهار اصل را در هر مکالمه تعریف می‌کند که نقض هر یک از این چهار اصل منجر به ایجاد معنای ثانویه می‌شود. با دقت و کشف این موارد می‌توان به معنای ضمنی جمله‌های طرفین مکالمه پی برد. پس از گرایس نظریه پردازان دیگری به گسترش اصول همکاری او پرداختند. لیج (Leech, 1983)، بروان و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) از جمله افرادی هستند که با مطرح کردن اصول ادب^۲ به تکمیل اصول همکاری گرایس یاری رساندند.

در تحلیل مکالمه‌ها بر مبنای اصول ادب، سهم هر مکالمه‌کننده در تداوم مکالمه به شیوه مؤدبانه و نیز رعایت ادب و احترام نسبت به طرف مقابل سنجیده می‌شود. گفتمان‌های مختلفی را بر این مبنای می‌توان تحلیل کرد. «گفتمان عبارت است از زبان به هنگام کاربرد به منظور برقراری ارتباط و تحلیل گفتمان عبارت است از جست‌وجو برای یافتن آنچه به گفتمان انسجام می‌بخشد.» (Aghagolzadeh, 2006, p.9) یکی از این گفتمان‌های رایج در جامعه امروز گفتمانی است که آگهی‌های تجاری در جامعه به وجود می‌آورند. «در جامعه امروز تبلیغات در همه جا وجود دارد. ما نمی‌توانیم در خیابان قدم بزنیم، خرید کنیم، تلویزیون تماشا کنیم، ایمیل‌های مان را واریسی کنیم، در فضای اینترنتی گشت و گذار کنیم، روزنامه بخوانیم و یا سوار قطار شویم، بدون آنکه با تبلیغات روبه‌رو شویم.» (Cook, 2001, p.1) آگهی‌های تجاری تلویزیون- در مقام رسانه‌ای

¹ pragmatics

² politeness principles

عمومی و پرمخاطب - یکی از تأثیرگذارترین روش‌های تبلیغات است. در نگاه نخست، هر آگهی تجاری در پی تبلیغ محصول مورد نظر خود است و در راستای رسیدن به هدف خود، که معرفی محصول و اقناع مخاطبان از مهم‌ترین آن‌هاست، طراحی و پخش می‌شود. ولی باید به این مهم توجه داشت که در پس این لایه، گفتمانی را به جامعه وارد می‌کند که می‌تواند تأثیرات خوشایند و ناخوشایند فراوانی بر فرهنگ آن جامعه داشته باشد. «مطالعه محتوای پیام رسانه‌های جمعی یکی از محورهای مهم مطالعات ارتباطی را شکل می‌دهد. برای نخستین بار هارولد لاسول^۱ پژوهشگر آمریکایی در مقاله «تکنیک‌های تبلیغاتی در جنگ جهانی: ۱۹۲۷»^۲ با تکیه بر سوگیری تحلیل محتوا به صورت جدی به آن پرداخته است.» (Rasuli, 2003, p. 44).

فرضیه پژوهش این است که اصول ادب در بسیاری از آگهی‌های تجاری در نظر گرفته نشده‌است و با واکاوی و دقت در لایه‌های زیرین گفتمان آگهی‌های تجاری، می‌توان دریافت که گفتمان آن‌ها افزون بر زیر پا گذاشتن اصول ادب، به گسترش ارزش‌های فرهنگی ناپسند می‌پردازند. به بیان دیگر، برخی مکالمه‌ها از جنبه معنای تحت‌اللفظی مشکلی ندارند اما معنای بافتی آن‌ها نیازمند توجه بیشتری است.

پیکره این پژوهش مشتمل بر سه آگهی تجاری از مایع ظرفشویی «دورتو» است که به صورت هدف‌مند انتخاب شده‌اند. این آگهی‌ها تقریباً به مدت حدود سه سال از شبکه‌های مختلف تلویزیون ایران پخش شده‌اند و با توجه به این دوره تا اندازه‌ای طولانی، نباید نقش گفتمان‌ساز آن‌ها را نادیده انگاشت. فضای هر سه آگهی‌ها بر مهمانی متمرکز است. مهمانی‌هایی که با خبر ورود مهمان به خانه میزبان با تنش و ناراحتی همراه می‌شود و افراد خانواده میزبان را به رنج و سختی می‌اندازد. با توجه به فرهنگ ایرانی و اسلامی، جایگاه خانواده و مهمان‌داری و سفارش به صلّه رحم این آگهی‌ها نیازمند تحلیل بیشتر هستند. در همین راستا این پژوهش در پی آن است به این پرسش پاسخ دهد که آگهی‌های تجاری دورتو تا چه میزان اصول ادب را رعایت کرده‌اند و آیا با بررسی زبانی این سه آگهی می‌توان به گفتمان ویژه‌ای در آن‌ها رسید؟

۲. پیشینه پژوهش

در پیوند با اصول ادب و تحلیل گفتمان تبلیغات، پژوهش‌های بسیاری به زبان‌های غیر فارسی انجام شده‌است که برای نمونه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. گایس (Geis, 1982) در کتابش، پژوهشی درباره آگهی‌های تجاری تلویزیون و روش‌های تبلیغ محصولات آن‌ها انجام داده‌است.

¹ Harold Lasswel

² propaganda techniques in the world war: 1927

گای کوک (Cook, 2001) نقش اجتماعی تبلیغات را بررسی می‌کند و به تحلیل تبلیغات در جایگاه گفتمان می‌پردازد. وی افزون بر زبان تبلیغات، وجوه دیگر تبلیغات مانند جنبه‌های صوتی و بصری آن را نیز واکاوی می‌نماید و تأثیر تبلیغات را در جامعه و شکل دادن به هویت آن یادآور می‌شود. سارا میلز (Mills, 2017) در کتابی با نام «*English Politeness and Class*» به واکاوی اصول ادب و زوایای آن در جامعه انگلستان می‌پردازد. او اشاره می‌کند که هدف از نگارش کتاب، تبیین رابطه میان فرهنگ و ادب است. میلز (همان) در این کتاب به بازخوانی نظریه‌های ادب موجود از جمله نظریه اب براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) می‌پردازد و با آوردن نمونه‌هایی از درون جامعه کاستی‌های این نظریات را یادآور می‌شود و روش نوینی ارائه دهد. او برای بیان منظور خود نمونه‌هایی از نمایش‌های تلویزیونی نیز می‌آورد. بایدر و همکاران (Baider et al., 2020) در مقاله‌ای به بررسی نظریه‌های ادب مختلف پرداخته‌اند. اشمیت و همکاران (Schmidt et al., 1995) در مقاله‌ای به مقایسه کنش گفتارها در آگهی‌های تجاری کشورهای آمریکا، چین، ژاپن و کره جنوبی و میزان ترغیب زبان هر یک از آن‌ها پرداخته‌اند. آن‌ها به تفاوت‌های معنادار میان زبان آگهی‌های تجاری ایالات متحده آمریکا و کشورهای آسیایی دست یافته‌اند. بر پایه پژوهش‌های آن‌ها، زبان آگهی‌های تجاری ایالات متحده آمریکا قوی‌تر و الزام‌آور تر از کشورهای آسیایی مورد مطالعه آن‌ها است و بینندگان را بیشتر به خرید تشویق می‌کند. هاردین (Hardin, 2001) نیز در پژوهشی مشابه، آگهی‌های تجاری تلویزیونی سه کشور شیلی، اسپانیا و ایالات متحده آمریکا را طبق اصول ادب براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) مقایسه کرده و تفاوت‌های بهره‌گیری از راهبردهای مختلف ادب را در آن‌ها نشان داده‌است.

در پیوند با کاربردشناسی و اصول ادب و همچنین در زمینه آگهی‌های تجاری پژوهش‌هایی در زبان فارسی به صورت جداگانه و در موارد محدودی در راستای یک‌دیگر، انجام گرفته‌است. کوه کن و آفاگل‌زاده (Koohkan & Aghagolzadeh, 2018) در مقاله‌ای به تحلیل نشانه‌شناختی تبلیغات متروی تهران پرداخته‌اند و ۵۷۰ تصویر تبلیغاتی را بر مبنای نظریه کنش گفتار سرل بررسی کرده‌اند. رستمی (Rostami, 2017) در پایان‌نامه خود بر مبنای اصول گرایس و اصول ادب لیچ، نحوه ادای پاسخ‌های منفی فارسی‌زبانان را بررسی کرده‌است. داده‌های این پژوهش با پرسش‌نامه از دویست زن و مرد گوناگون فراهم شده‌است. در این بررسی، رعایت و نقض هر یک از اصول گرایس و لیچ و یافته‌های به‌دست آمده از آن‌ها بررسی شده‌است. خدایی‌مقدم و همکاران (Khodaei Moghaddam et al., 2017) در مقاله‌ای به توصیف و تحلیل پنج واژه و پاره‌گفته

پر کاربرد مؤدبانه در زبان فارسی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که عمده‌ترین استراتژی زیربنایی واژه‌ها و پاره‌گفته‌های مؤدبانه، استراتژی ادب منفی است. باقری کرم (Bagheri Karam, 2011) در پایان‌نامه‌ای با نام «بررسی کاربردشناسی پیامک‌های زبان فارسی» به بررسی محاورات موجود در پیامک‌های فارسی طبق اصول گرایس و اصول ادب براون و لوینسون پرداخته‌است. پاکروان (Pakravan, 2004) در مقاله «تحلیل منظورشناختی محاوره فارسی» به بررسی چهارده گفت‌وگوی فارسی در قالب اصول تعامل گرایس (Grice, 1975) و بر مبنای نظریه لیچ (Leech, 1983) درباره قواعد آداب‌دانی در گفتار پرداخته‌است. بر پایه این پژوهش گویشوران گفت‌وگوها بیشتر از آن که اصول گرایس و لیچ را نقض کرده باشند، در رعایت آن کوشیده‌اند. فقیهیان (Faghihiyan, 2010) در پایان‌نامه خود با نام «بررسی کاربردشناختی برخی اشارات تضمینی در تبلیغات تجاری فارسی» بر اساس چارچوب نظری گرایس و گایس به بررسی تبلیغات رادیو، تلویزیون و مجله‌ها پرداخته‌است.

بر مبنای بررسی‌های نگارنده، در میان پژوهش‌هایی که به زبان فارسی انجام شده‌است، پژوهشی که به مقوله تحلیل گفتمان آگهی‌های تجاری بر مبنای اصول ادب پردازد، یافت نشد. از همین روی، این پژوهش به واکاوی آگهی‌های تجاری بر مبنای کاربردشناسی و اصول ادب پرداخته‌است.

۳. مبانی نظری

کاربردشناسی شاخه‌ای از علم زبان‌شناسی است که به مطالعه معنای زبان می‌پردازد. این شاخه که در زبان فارسی گاهی به منظورشناسی نیز ترجمه شده‌است، در مبحث‌های زبان‌شناسی غربی در شاخه‌ای به نام «Pragmatics» مطرح می‌شود. یکی از مهم‌ترین موضوعات مورد مطالعه در کاربردشناسی، کاربرد زبان و نیز موقعیت اوست. معنا در کاربردشناسی در جریان استفاده از آن می‌تواند تغییر کند. کاربردشناسی «در پی آن است که معنا را از طریق مرتبط ساختن صورت زبانی با کاربر که برجسته‌ترین عنصر در موقعیت است، توجیه کند و به این ترتیب، منظور گویشور را به معنای اندیشه‌ورزی یا محتوایی و فکر مرتبط سازد و پرده از نیت گوینده بردارد. (Pakravan, 2004, p. 57)

۳.۱. اصول همکاری (تعاون) گرایس

گرایس^۱ در سال ۱۹۶۷ نظریه معنای ضمنی^۲ را مطرح کرد و پس از آن اصل همکاری خود را در

¹ Herbert Paul Grice (1913-1988)

² theory of Implicature

سال ۱۹۷۵ در مقاله‌ای به نام «منطق و گفت‌وگو» (Grice, 1975) عرضه کرد. گرایس چهار اصلی اساسی را برای مکالمه‌ها ضروری می‌داند، این چهار اصل کیفیت^۱، کمیت^۲، تناسب^۳ و شیوه^۴ بیان^۴ هستند که در کنار یکدیگر اصل همکاری گرایس را به وجود می‌آورند. بر مبنای اصل کمیت اطلاعات باید به اندازه کافی باشد؛ نه اطلاعات بیش از اندازه داده شود و نه آن قدر کم که سبب بدفهمی شود:

الف) در نوبت خود به میزان خواسته شده اطلاعات دهید.

ب) در نوبت خود بیشتر از آنچه از شما خواسته شده است، اطلاعات ندهید. (Grice, 1975, p. 45)

طبق اصل کیفیت آنچه نادرست است و یا شواهد کافی برای اثباتش وجود ندارد، نباید بیان شود:

الف) آنچه را نادرست می‌پندارید، به زبان نیاورید.

ب) آنچه را برایش شواهد کافی ندارید، به زبان نیاورید. (Grice, 1975, p. 46)

موضوع اصل سوم متناسب بودن اطلاعات با موضوع است. بر مبنای این اصل باید از پرداختن به موضوعات نامرتبب خودداری شود: این راهبرد بسیار کوتاه است، مرتبط حرف بزنید. (Grice, 1975, p. 46)

برای رعایت اصل چهارم نیز:

الف) از ابهام در بیان خودداری کنید.

ب) از پیچیدگی خودداری کنید.

پ) خلاصه بگویید. (از اطنا بپرهیزید.)

ت) منظم بگویید. (Grice, 1975, p. 46)

بر پایه دیدگاه گرایس هر شخص در مکالمه سعی می‌کند این چهار اصل را رعایت کند. اما در موارد بسیاری با دقت در مکالمه‌ها متوجه می‌شویم یک یا چند اصل از این اصول رعایت نشده‌اند. رعایت نکردن این اصول منجر به پدید آمدن معنای ضمنی در مکالمه‌ها می‌شود که نیازمند کشف و بررسی است. «این اصول چهارگانه، کم و بیش همان است که قدما به آن مقتضای ظاهر می‌گفتند. گرایس به طور کلی، رعایت اصل همکاری می‌گوید: دو طرف با رعایت این اصول به تفهیم و تفاهم ادامه می‌دهند.» (Shamisa, 2014, p. 50)

¹ quality
² quantity
³ relation
⁴ manner

باید به این نکته توجه داشت با اینکه در بسیاری از مکالمه‌ها اصول همکاری گرایس نقض نمی‌شود، اما طرفین مکالمه با نقض قوانین دیگری سبب برهم زدن اصول مکالمه می‌شوند. به همین دلیل نظریه پردازان به تکمیل اصول گرایس همت گماشته‌اند که در بخش پسین به آن پرداخته می‌شود.

۳.۲. اصول ادب

اصول همکاری گرایس، در جایگاه یک نظریه پایه، توسط افراد بسیاری مورد بازبینی قرار گرفته‌است. یکی از این افراد لیچ^۱ (Leech, 1983) بوده که معتقد است راهکارهای گرایس برای بررسی مکالمه‌ها کافی نیست و به همین سبب اصول ادب را به عنوان مکملی برای اصول همکاری گرایس مطرح کرده‌است. براون^۲ و لوینسون^۳ (Brown, & Levinson, 1987) نیز نظریه پردازان دیگری هستند که درباره اصول ادب و تکمیل اصول همکاری گرایس نظریه پردازی کرده‌اند. پیش از پرداختن به اصول ادب لیچ (Leech, 1983)، براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) لازم است پاره‌ای تعییرها و اصطلاح‌های مرتبط شرح داده شوند.

ادب را می‌توان به منزله مفهومی ثابت همچون «رفتار اجتماعی مؤدبانه» یا آداب معاشرت در نظر گرفت. همچنین، می‌توان برای رفتار مؤدبانه در تعامل اجتماعی یک فرهنگ خاص، اصول کلی گوناگونی را شناسایی کرد. بعضی از این اصول کلی مشتمل اند بر باتدبیر بودن، باگذشت بودن، باحیا بودن، و حس هم‌دردی نسبت به دیگران (Yule, 2013, p. 82).

در یک مکالمه مجموعه‌ای از عوامل درونی و بیرونی بر کیفیت آن مکالمه تأثیرگذار هستند و موجب ایجاد برداشت‌های گوناگونی خواهند شد. همان‌گونه که اشاره شد «باتدبیر بودن، باگذشت بودن، باحیا بودن، و حس هم‌دردی» مجموعه ویژگی‌هایی هستند که انتظار می‌رود طرفین مکالمه آن‌ها را رعایت کنند تا مکالمه تداوم یابد. برخی از این ویژگی‌های اخلاقی در تحلیل مکالمات بر مبنای کاربردشناسی و اصول ادب مورد توجه قرار می‌گیرند.

«در بسیاری از موارد، دامنه تعبیر از آن‌چه ممکن است منظور گوینده بوده باشد، فراتر می‌رود و ارزیابی‌هایی مانند «پررو» و «بی‌ملاحظه»، یا «با ملاحظه» و «با توجه» را شامل می‌شود. درک تأثیر چنین ارزیابی‌هایی روشن می‌سازد که میزان پیام از کلام بیشتر است. کنکاش درباره چنین تأثیری معمولاً در چهارچوب پدیده ادب صورت می‌گیرد.» (Yule, 2013, p. 82)

¹ Geoffrey Leech (1936-2014)

² Penelope Brown (born 1944)

³ Stephen C. Levinson (born 1947)

لیچ برای اصول ادب شش راهکار ارائه می‌دهد:

یکم- ملاحظه‌کاری^۱: الف) کمترین هزینه را روی دست دیگری بگذارید. ب) بیشترین منفعت را به دیگری بدهید.

دوم- گذشت^۲: الف) کمترین منفعت را به خود اختصاص دهید. ب) بیشترین هزینه را خود متحمل شوید.

سوم- تأیید^۳: الف) نکوهش دیگری را به حداقل برسانید. ب) تحسین دیگری را به حداکثر برسانید.

چهارم- فروتنی^۴: الف) تحسین خود را به حداقل برسانید. ب) نکوهش خود را به حداکثر برسانید.

پنجم- سازش^۵: الف) بین خود و دیگری ناسازگاری را به حداقل برسانید. ب) بین خود و دیگری سازش را به حداکثر برسانید.

ششم- همدردی^۶: الف) بین خود و دیگری انزجار را به حداقل برسانید. ب) بین خود و دیگری همدردی را به حداکثر برسانید (Leech, 1983, p. 132).

طبق این اصول گوینده باید سعی کند بیشترین اهمیت و توجه را به طرف مقابل معطوف کند و تا اندازه ممکن خود را در درجهٔ پایین اهمیت قرار دهد. به این ترتیب قادر به رعایت اصول ادب خواهد بود.

براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) برای بیان رویکرد خود از مفهوم وجهه^۷- که نخستین بار توسط گافمن^۸ در سال ۱۹۶۷ مطرح شد- استفاده کردند. به دنبال مفهوم وجهه کنش تهدید کننده^۹ و کنش حافظ وجهه^{۱۰} خواهند آمد. وجهه «در مقام اصطلاحی فنی، به معنی خودانگارهٔ عام یک شخص است و به آن جنبهٔ عاطفی و اجتماعی فرد دلالت دارد که هر شخصی داراست و انتظار دارد دیگران آن را به رسمیت بشناسند» (Yule, 2013, p. 82) به طور کلی دو نوع وجهه وجود دارد: سلبی^{۱۱} و ایجابی^{۱۲} و «منظور از وجههٔ سلبی نیاز به مستقل بودن از

¹ tact maxim

² generosity maxim

³ approbation maxim

⁴ modesty maxim

⁵ agreement maxim

⁶ sympathy maxim

⁷ face

⁸ Goffman

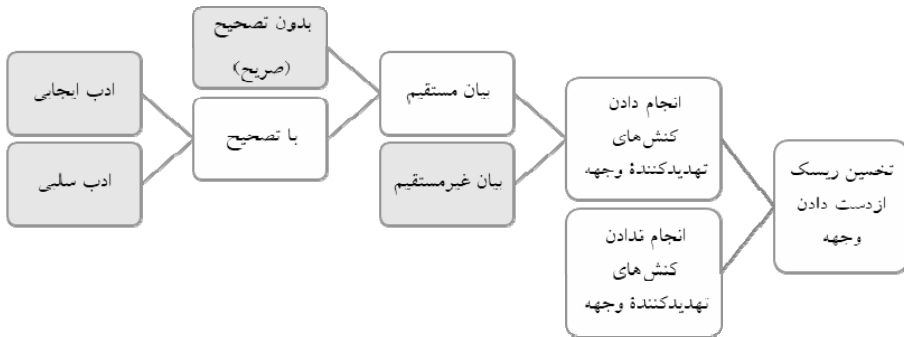
⁹ face threatening act (FTA)

¹⁰ face saving act

¹¹ negative

¹² positive

دیگران و منظور از وجههٔ ایجابی نیاز به پیوند داشتن با آنهاست.» (Yule, 2013, p. 84) به باور براون و لوینسون ادب عبارت است از رعایت وجههٔ دیگری و استفاده از راهکارهایی برای جلوگیری از تهدید وجههٔ او. آنها چهار راهبرد برای کاهش و تعدیل کنش تهدیدکنندهٔ وجهه تعریف می‌کنند: بیان مستقیم صریح^۱، ادب ایجابی^۲، ادب سلبی^۳ و بیان غیرمستقیم^۴. این چهار راهبرد در نمودار زیر با رنگ خاکستری متمایز شده‌اند.



شکل ۱: شرایط تعیین‌کنندهٔ استراتژی

(Brown & Levinson, 1987, p. 60)

براون و لوینسون سه عامل را در انتخاب نوع راهبرد مناسب برای حفظ وجهه، در همه و یا شاید بتوان گفت در اکثر فرهنگ‌ها، دخیل می‌دانند. این سه عامل مشتمل اند بر فاصلهٔ اجتماعی میان طرفین، رابطهٔ قدرت میان آنها و درجهٔ اجبار در یک فرهنگ و ویژه (Brown & Levinson, 1987, p. 74). عامل سوم را می‌توان به نظریهٔ کنش گفتار^۵ مرتبط دانست. این نظریه نخست به وسیلهٔ آستین^۶ در دههٔ ۱۹۴۰ مطرح شد و پس از وی به وسیلهٔ شاگردش سرل^۷، شرح و گسترش یافت. در این نظریه زبان به مثابه یک کنش انگاشته می‌شود که می‌تواند بر جهان خارج از زبان تأثیرگذار باشد. «در نظریهٔ عمل گفتار [کنش گفتار] نقش گفتار با توجه به رفتار گوینده و شنونده در یک ارتباط شخصی بررسی می‌شود.» (Shamisa, 2014, p.)

¹ on record

² positive politeness

³ negative politeness

⁴ off record

⁵ speech act

⁶ John Langshaw Austin (1911-1960)

⁷ Searle (born 1932)

53). در بررسی مکالمه‌های یک گفت‌وگو بر اساس این چهار راهبرد و با توجه به سه عامل اشاره شده، می‌توان به میزان حفظ و یا تهدید وجهه طرفین گفت‌وگو پی برد.

۴. توصیف و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، سه آگهی تجاری از مایع ظرفشویی دور تو که در فاصله زمانی سال‌های ۱۳۹۶ تا ۱۳۹۸ به طور پراکنده و از اوایل سال ۱۳۹۸ تا خرداد ۱۳۹۹ به طور پیوسته از شبکه‌های مختلف تلویزیون جمهوری اسلامی ایران پخش شده‌اند. این آگهی‌ها به صورت هدف‌مند انتخاب شده و مورد واکاوی قرار گرفته‌اند. بیشتر رخدادهای این سه آگهی در فضای مهمانی شکل می‌گیرد. ولی فضایی که در این سه مهمانی به نمایش در می‌آید، فضایی همراه با ناراحتی، توهین و تحقیر است، در برخی موارد جمله‌های افراد منجر به دل‌خوری اعضای خانواده می‌شود و با فضایی که به عنوان فضای مهمانی در فرهنگ ایرانی به آن پیشنهاد شده است، فاصله بسیاری دارد.

آگهی اول در سه پرده تنظیم شده است. دو پرده اول و دوم دو مهمانی در دو خانه از دو خانواده مختلف را به نمایش می‌گذارند که در آن افراد سر میز شام در حال غذا خوردن هستند. در پرده سوم نیز مکالمه دو مادر این دو خانواده در فروشگاه و در حال خرید مایع ظرفشویی به نمایش گذاشته می‌شود. در پرده نخست صدای مهمه تعارفات مهمانی سر میز شام به گوش می‌رسد. دوربین روی دو کودک در حال مکالمه زوم می‌شود. کودک نخست از کودک دوم می‌پرسد: «می‌خوای بگم نهار چی خوردین؟» و در پاسخ کودک دوم که با تعجب می‌گوید: «بگو» بالحنی پیروزمندانه می‌گوید: «قورمه سبزی خوردین.» جمله کودک نخست پرسشی است، اما مشتمل بر یک معنای ثانویه و ضمنی است. به نظر می‌رسد هدف کودک اول از این پرسش سرزنش و خوار کردن کودک دوم است.^۱ کودک نخست در پی پاسخ نیست بلکه بر آن است تا به کودک دوم بگوید که ظرف‌های آن‌ها بوی غذای نهار را به همراه دارند. بر مبنای اصول ادب براون و لوینسون کودک نخست از بیان مستقیم جمله «ظرف‌هایتان بوی غذای ظهر را به همراه دارد.» خودداری کرده و به کمک راهبرد ادب سلبی و با بهره‌گیری از فعل یک وجهی «می‌خوای» کوشیده از تهدید و وجهه کودک دوم تا اندازه ممکن بکاهد. ولی موضوعی که در این میان باید به آن توجه کرد این است که کودک نخست شروع کننده مکالمه است و اصولاً نباید این موضوع را در جمع مطرح کند زیرا منجر به زیر پا گذاشتن اصل تأیید طبق اصول ادب لیچ می‌شود. کودک

^۱ شمیسا (Shamisa, 2011) بیست و هشت غرض ثانویه را برای جملات پرسشی ذکر می‌کند که یکی از این اغراض ملامت و تحقیر است.

نخست پرسشی از کودک دوم می‌پرسد که به نكوهش کودک دوم و خانواده او منجر می‌شود. زیرا یادگذاشتن این اصل کودک دوم را نیز به چالش می‌کشد و به گفت‌وگویی منتهی می‌شود که در پردهٔ پسین شاهد آن هستیم. همان‌گونه که اشاره شد براون و لوینسون (Brown, & Levinson, 1987) سه عامل را در انتخاب نوع راهبرد مؤثر می‌دانند. به نظر می‌رسد از آن میان عامل فاصلهٔ اجتماعی طرفین در این مکالمات دخیل نیست، چرا که مکالمه کنندگان در این آگهی‌ها در یک سطح نشان داده شده‌اند و یا اعضای یک خانواده هستند. ولی رابطهٔ قدرت را در میان میزبان و مهمان شاید بتوان این‌گونه تفسیر کرد که به دلیل اهمیتی که مهمان در فرهنگ ایرانی دارد و بسیار به آداب مهمان‌داری سفارش شده‌است، مهمان از قدرت بیشتری نسبت به میزبان برخوردار است. میزان اجبار کنش‌گفتار نیز در هر موقعیت متفاوت خواهد بود. در همین آگهی و در موقعیت گفت‌وگویی دو کودک کنش‌گفتار کودک اول، کودک دوم را وادار به مقابله به مثل می‌نماید و این خود نشان‌دهندهٔ میزان اجبار بالای کنش‌گفتار در فضای کودکانه است.

در همین آگهی در پردهٔ دوم مشاهده می‌شود که خانوادهٔ کودک دوم به خانهٔ کودک اول رفته‌اند و دور میز شام گرد آمده‌اند. این بار کودک دوم به تلافی مهمانی پیشین، به کودک اول می‌گوید: «حالا می‌خواهی این دفعه من بگم شما ناهار چی خوردین؟» این بار نیز جمله‌ای پرسشی رد و بدل شده‌است اما هدف آن پرسیدن نیست بلکه مقابله به مثل است. میزان کنش‌اجبار به اندازه‌ای فراوان است که این بار نیز بر پایهٔ اصول ادب لیچ اصل تأیید نادیده گرفته شد. به بیان دیگر، کودک اول با زیرا یادگذاشتن اصل تأیید کودک دوم را وارد میدانی کرد که دوباره به زیرا یادگذاشتن همان اصل منجر شد و در نهایت نیز هنگامی که کودک دوم نمی‌تواند نام غذا را حدس بزند کودک اول با خودستایی می‌گوید «ناهار ماهی داشتیم». هم در این جمله و هم در جملهٔ «آگه می‌تونی بگو» کودک اول اصل فروتنی از اصول ادب لیچ را زیرا یادگذاشته‌است. کودک اول چون از مایع ظرفشویی دورتو استفاده کرده‌است و به آن اعتماد دارد، مطمئن است که ظروف هیچ بویی نمی‌دهند و از این زاویه خانوادهٔ خود را تحسین می‌کند. کودک اول پیروز میدان می‌شود زیرا از مایع ظرفشویی دورتو استفاده کرده‌اند.

در سومین و آخرین پرده نیز دو مادر در حال خرید مایع ظرفشویی در فروشگاه هستند. مادر کودک اول به مادر کودک دوم می‌گوید: «آگه از مایع ظرفشویی دورتو استفاده کنی، ظرفات کاملاً پاک می‌شن و دیگه هم بو نمی‌دن». این جمله‌ها خبری هستند.^۱ غرض ثانویه این جمله‌ها

^۱ شمیسا (Shamisa, 2011) هشت غرض ثانویه را برای جملات خبری ذکر می‌کند که یکی از این اغراض ملامت و تحقیر است.

ملامت مادر کودک دوم است و در واقع گوشزدی است به مادری که ظرف‌هایش بوی غذا می‌دهند. در این جا دیگر هیچ کدام از راهبردهای حافظ وجهه به کار نرفته‌است و با جمله‌های مستقیم و آشکار وجههٔ مادر کودک دوم تهدید می‌شود و اصول ادب زیر پا گذاشته می‌شود. بر مبنای اصول ادب براون و لوینسون مادر کودک اول می‌توانست یکی از راهبردهای حفظ وجهه را به کار گیرد تا تهدید کمتری متوجه وجهه مادر کودک دوم شود. برای نمونه، او می‌توانست از بیان غیر مستقیم استفاده کند و این جمله‌ها را بگوید: «من از مایع ظرفشویی دورتو استفاده کنم، ظرفام کاملاً پاک می‌شن و از اون راضی هستم.» و به این ترتیب یک مکالمهٔ مؤدبانه را به نمایش بگذارد. بر مبنای اصول لیچ نیز از آن جا که مادر کودک اول به قصد نکوهش مادر کودک دوم (به دلیل بوی ظروف) این جمله‌ها را به او می‌گوید دوباره اصل تأیید نادیده گرفته شده‌است. همان‌گونه که روشن است در این مکالمه بر مبنای هر دو نظریه، اصول ادب نقض شده‌است.

در دو آگهی پسین که به صورت روایی داستان‌پردازی شده‌اند، شخصیتی محوری به نام عمه خانم وجود دارد که ورود او به منزل میزبان در جایگاه مهمان مسبب اتفاقاتی است که فضای داستانی آگهی دورتو را رقم می‌زند. آگهی دوم در چند پرده تنظیم شده‌است. در پردهٔ اول کودک عمه خانم را معرفی می‌کند و به دنبال آن خاطره‌ای از یک مهمانی که عمه خانم در آن حضور دارد جلوه گر می‌شود، در پردهٔ دوم پدر و مادر کودک در حال خرید در فروشگاه دیده می‌شوند و در نهایت در پردهٔ سوم عمه خانم در مهمانی سر میز شام به تصویر کشیده می‌شود.

در نخستین نما کودک با اشاره به عکسی می‌گوید: «این عکس عمه جونیه. امشب قراره بیاد خونهٔ ما. یادمه عمه جون خیلی سخت گیره. به قول مامان مو رو از ماست می‌کشه.» این جمله‌های خبری هستند و در واقع کودک می‌کوشد عمه خانم را به بیننده معرفی نماید. در این آگهی در پردهٔ اول و سوم کودک در جایگاه راوی با بیننده صحبت می‌کند و فقط در پردهٔ دوم است که زن و مرد در فروشگاه در حال مکالمه هستند. در پردهٔ اول پس از معرفی عمه خانم کودک مهمانی‌ای را برای بینندگان ترسیم می‌کند که در آن عمه خانم پس از برداشتن لیوانی، آن را بو می‌کند، اخم می‌کند و با عصبانیت می‌گوید: «یه لیوان تمیز لطفاً» و در پی آن کودک در جایگاه راوی می‌گوید: «همه‌مون از خجالت آب شدیم.» اگرچه عمه خانم در این صحنه آشکارا نگفته است که «لیوان تان کثیف است» اما اصل تأیید را زیر پا گذاشته است و میزبان را نکوهش کرده‌است. در پردهٔ دوم زن و مردی در حال خرید در فروشگاه هستند. زن به مرد می‌گوید: «این مایع ظرفشویی دورتوئه که حاوی جوش شیرینه. هم بوبری خوبی داره، هم لکه‌بریش عالیه. به طبیعت هم آسیب نمی‌رسونه.» تمامی این جمله‌ها خبری هستند و می‌توان گفت در این سه آگهی فقط جمله‌هایی هستند که به معرفی محصول به صورت مستقیم می‌پردازند. زن در حال صحبت کردن با مرد است

اما در واقع در حال معرفی محصول به بیننده است. مرد در پاسخ به زن جمله‌ای را بیان می‌کند که معانی ثانویه بسیاری می‌تواند داشته باشد. مرد می‌گوید: «البته نظر عمه خانم مهمه». در پرده سوم عمه خانم لیوانی برمی‌دارد، نگاهی به آن می‌اندازد، آن را بو می‌کند. لبخندی می‌زند و به نشانه‌ی تأیید سری تکان می‌دهد. کودک در نقش راوی می‌گوید: «لبخند رضایت عمه خانم افتخاری بود که دور تو نصیب مون کرد.»

در نگاه اول و با توجه به اینکه کودک در پرده اول عمه خانم را فردی بسیار سخت‌گیر و دقیق معرفی کرده‌است و در پرده سوم نیز می‌گوید: «لبخند رضایت عمه خانم افتخاری بود که دور تو نصیب مون کرد.» می‌توان نتیجه گرفت با تمامی ویژگی‌هایی که برای دور تو برشمرده شده است، در عمل نیز دور تو مورد تأیید افراد سخت‌گیر و دقیق واقع می‌شود. ولی اگر از نظر اصول تعاون گرایس به مکالمه زن و مرد نظر بیافکنیم، مرد اصل تناسب را زیر پا گذاشته‌است. زن جمله‌ای خبری به مرد می‌گوید اما مرد به جای پذیرفتن یا نپذیرفتن صحبت‌های زن، تأیید جمله‌ها را به نظر عمه خانم واگذار می‌کند. بر مبنای اصول ادب لیچ نیز مرد در این مکالمه اصل سازش را نقض کرده‌است. زن ویژگی‌هایی را برای مایع ظرفشویی بر می‌شمرد، اما مرد به جای رعایت اصل سازش و ایجاد هماهنگی با زن، جمله‌ای را ادا می‌کند که منجر به ناسازگاری می‌شود. بر مبنای اصول ادب براون و لوینسون نیز در این مکالمه مرد وجهه زن را مورد تهدید قرار داده‌است و با بیانی مستقیم و آشکار، بیشترین تهدید را به وجهه زن وارد کرده‌است. او می‌توانست به کمک ادب ایجابی و یا سلبی و برای حفظ وجهه زن، جمله‌هایی مانند این‌ها را به کار برد: «امیدوارم نظر عمه خانم هم همین باشه»، «فکر می‌کنی عمه خانم هم این مایع ظرفشویی رو پسنده؟» و یا «کاش عمه خانم هم با تو هم‌نظر باشه». به کمک جمله‌هایی شبیه این جمله‌ها مکالمه میان زن و مرد مؤدبانه‌تر و وجهه زن نگاه داشته می‌شد.

آگهی سوم در دو پرده تنظیم شده‌است. در پرده اول عمه خانم را می‌بینیم که با بیننده گفت‌وگو می‌کند و این جمله‌ها را بیان می‌کند: «من معمولاً به مهمونیای زیادی دعوت می‌شم. اما ... ترجیح می‌دم جاهایی برم که علاوه بر طعم غذاشون به تمیزی ظرفا هم اهمیت بدن.» و سپس در حالی که گوشی تلفن را به دست دارد این جمله‌ها را می‌گوید: «حتماً. می‌رسم خدمتون.» و بیننده متوجه می‌شود عمه خانم به مهمانی دعوت شده‌است. در این آگهی نیز مانند آگهی دوم در پرده اول شخصیت عمه خانم برای بیننده تشریح می‌شود. با این تفاوت که در آگهی دوم کودک عمه خانم را به بیننده معرفی می‌کند اما در این آگهی خود عمه خانم به معرفی خود می‌پردازد. عمه خانم برای رفتن به مهمانی دو پیش شرط دارد: طعم غذا و تمیزی ظرف‌ها؛ که از نظر اخلاقی و

فرهنگی خود جای تحلیل و بررسی دارد. آیا دلیل رفتن به مهمانی در فرهنگ ایرانی طعم غذا و تمیزی ظرف‌ها است؟ در پرده دوم عمه خانم را دور میز غذاخوری و در مهمانی می‌بینیم. او نگاهی به لیوان می‌اندازد، آن را بو می‌کند و چهره در هم می‌کشد. بر مبنای اصول ادب براون و لوینسون عمه خانم جمله‌ای نگفته‌است که وجهه میزبان را مورد تهدید قرار دهد. در دسته‌بندی‌ای که براون و لوینسون ارائه داده‌اند (شکل ۱) حرف نزدن کمترین تهدید وجهه را در خود دارد. ولی آیا این رفتار عمه خانم کمترین تهدید را برای خانواده میزبان دارد؟ اگر دوباره نگاهی به آگهی دوم ببینیم و مقایسه‌ای میان این دو آگهی انجام دهیم، پیامدهای تفاوت‌های رفتاری عمه خانم آشکارا دیده خواهد شد. در آگهی دوم عمه خانم لیوانی را بر می‌دارد، نگاهی به آن می‌اندازد، آن را بو می‌کند. لبخندی می‌زند و به نشانه تأیید سری تکان می‌دهد. در این جا نیز عمه خانم حرفی نزده‌است. ولی لبخند رضایت او سبب شادی جمع می‌شود. در آگهی سوم دقیقاً نقطه مقابل این رفتار و چهره در هم کشیدن عمه خانم مسبب ناراحتی و تنش خانواده میزبان می‌شود. واکنشی که مرد به این رفتار عمه خانم نشان می‌دهد، جمله‌های بالا را تأیید می‌کند. مرد با حالتی تویخ‌آمیز رو به زن می‌گوید: «مگه با دورتو نشست؟» و این جمله اصل سازش را زیر پا می‌گذارد. در پی پاسخ به مرد، زن سرش را پائین می‌اندازد و به نشانه نفی سر تکان می‌دهد. با پرسشی که مرد مطرح کرده، وجهه زن تهدید شده‌است. مرد از راهبرد بیان مستقیم و صریح استفاده کرده‌است. اگر مرد از راهبردهای حفظ وجهه استفاده می‌کرد، موجب شرمندگی و ناراحتی همسرش در جمع نمی‌شد.^۱ در این میان کودک رو به عمه خانم می‌گوید: «بخشید عمه خانم، همسایه بالایا مهمون داشتن من دورتو رو بهشون قرض دادم.» در همین هنگام که افراد خانواده شرم‌زده به یک‌دیگر نگاه می‌کنند، صدای زنگ در می‌آید. کودک در را باز می‌کند. کودک همسایه در حالی که مایع ظرفشویی دورتو را پس آورده‌است به او می‌گوید: «سلام، مهمونی مون تموم شد. دورتو کار خودشو کرد.» کودک با دورتو به جمع می‌پیوندد. پرسشی که این جا مطرح می‌شود این است که آیا کودک برای قرض دادن، که در فرهنگ ایرانی و اسلامی امری پسندیده است و به آن سفارش شده‌است، باید عذرخواهی کند؟ این رفتار کودک در پی همان چهره در هم کشیده عمه خانم شکل گرفته‌است که اگرچه از جمله تهدیدکننده وجهه خانواده میزبان بهره نگرفته‌است اما تأثیری هم‌سنگ آن و حتی شاید تهدیدکننده‌تر از آن داشته‌است و پدر، مادر و کودک را نیز درگیر کرده‌است. عمه خانم چهره در هم می‌کشد؛ مرد با نقض اصول ادب به زن می‌گوید: «مگه با

^۱ همان‌طور که در تحلیل آگهی دوم نیز اشاره شد، مرد در پرده دوم با بیانی مستقیم و صریح وجهه زن را تهدید کرده است. متن آگهی دوم و سوم بر مبنای نقد فمینیستی نیز قابل ارزیابی و بازخوانی است که در چارچوب مطالعات این پژوهش نمی‌گنجد و نیازمند پژوهش جداگانه‌ای است.

دورتو نشتی؟»؛ کودک بابت قرض دادن مایع ظرفشویی عذرخواهی می‌کند؛ همه این اتفاقات گفتمانی را به وجود می‌آورد که ارزش را به ضد ارزش تبدیل می‌سازد. اگر کودک مایع ظرفشویی را به همسایه قرض نمی‌داد مسبب این همه اتفاق ناخوشایند نمی‌شد و حتی پیش‌تر از آن اگر اعضای خانواده مهمان دعوت نمی‌کردند، مجبور به تحمل این فضای ملامت‌بار نبودند. این گفتمانی است که این آگهی برای بیننده به تصویر می‌کشد.

۵. نتیجه‌گیری

تحلیل گفت‌وگوهای افراد در سه آگهی بازرگانی مایع ظرفشویی «دورتو» بر مبنای کاربردشناسی نشان داد گفتمان‌های ایجاد شده در این آگهی‌ها با فرهنگ ایرانی و اسلامی ناسازگاری‌هایی دارد و به گسترش ارزش‌های فرهنگی ناپسند دامن می‌زنند. رعایت نکردن اصول همکاری و ادب در مکالمه‌های افراد در این آگهی‌ها گفتمانی را به وجود آورده‌است که منجر به بی‌زاری از گفتمان پیشنهادشده در فرهنگ ایرانی و اسلامی که همان صله رحم و مهمان‌داری است، می‌شود. همچنین ارزش دیگری که در این مکالمه‌ها به ضد ارزش تبدیل شده‌است، سنت قرض دادن در توصیه‌های فرهنگ ایرانی و اسلامی است. بر پایه یافته‌های پژوهش در برخی از مکالمه‌ها این آگهی‌ها اصول ادب زیر پا گذاشته شده و سبب شده‌است وجهه طرف مقابل تهدید شود و به این وسیله گفتمانی دور از ادب را در ژرف‌ساخت خود پنهان داشته‌اند. در این آگهی‌ها بر پایه اصول ادب لیج، اصول تأیید، فروتنی و سازش رعایت نشده‌اند و بر مبنای اصول ادب براون و لوینسون افراد از راهبردهایی مانند بیان مستقیم و صریح استفاده کرده‌اند که در این راهبرد بیشترین تهدید وجهه به چشم می‌آید. اگرچه در برخی مکالمه‌ها نیز سعی کرده‌اند از راهبرد های ادب سلبی و ایجابی استفاده کنند اما با نقض اصول ادب لیج و وجهه طرف مقابل را مورد تهدید قرار داده‌اند و منجر به ایجاد تنش در مکالمه‌ها شده‌اند و به این طریق گفتمانی غیر مؤدبانه را ایجاد کرده‌اند. حتی در برخی موارد نیز با وجود انجام ندادن کنش تهدیدکننده وجهه، نمایش چهره درهم کشیده یا فیگور تعجب‌آمیز فرد سبب زیرسؤال رفتن وجهه مخاطبان شده‌است. چهره درهم کشیده عمه خانم هنگامی که لیوانی را برمی‌دارد و آن را به سمت بینی می‌برد، نتیجه‌ای مشابه بیان جمله «لیوان تان بسیار بدبو است.» را دارد. با این رفتار و وجهه میزبان تهدید می‌شود و در خانواده تنش ایجاد می‌شود. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، اگر چه هدف نهایی یک آگهی تجاری معرفی محصول و اقناع مخاطب است، اما مسائل فرهنگی نیز در این میان باید مورد توجه قرار گیرند. چرا که ناخواسته گفتمانی را به فرهنگ جامعه تزریق می‌کنند که می‌تواند پیامدهای آسیب‌رسان فراوانی در پی داشته باشد. بر پایه یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش به نظر می‌رسد، آگهی‌های

تجاری تلویزیون از منظر فرهنگی نیازمند توجه و بازبینی بیشتری هستند.

فهرست منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). *تحلیل گفتمان انتقادی*. تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری کرمانی، شهره (۱۳۹۰). *بررسی کاربردشناسی پیامک‌های زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- پاکروان، حسین (۱۳۸۳). «تحلیل منظورشناختی محاوره فارسی». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. دوره ۲۱. شماره ۱. صص ۵۶-۸۲.
- خدایی مقدم، معصومه، محمود الیاسی و شهلا شریفی (۱۳۹۶). «توصیف و تحلیل چند واژه مؤدبانه و کاربرد آنها در زبان فارسی در چارچوب نظریه ادب براون و لوینسون». *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۲. صص ۲۵-۵۵.
- رستمی، زهرا (۱۳۹۵). *توصیف پاسخ منفی دادن به درخواست دیگران و ارتباط آن با اصول همکاری گرایس و اصل ادب لیچ در بین سخن‌گویان فارسی زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- رسولی، محمدرضا (۱۳۸۲). «بررسی مؤلفه‌های سبک زندگی در تبلیغات تجاری تلویزیون». *فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی*. دوره ۱۰. شماره ۲۳. صص ۴۳-۹۳.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۶). *معانی*. تهران: میترا.
- شمیسا، سیروس (۱۳۹۳). *بیان و معانی*. ج ۴. تهران: میترا.
- فقیهیان، نعیمه (۱۳۸۹). *بررسی کاربردشناختی برخی اشارات تضمینی در تبلیغات تجاری فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- کوه‌کن، سپیده و فردوس آقاگل‌زاده (۱۳۹۵). «تحلیل نشانه-کاربردشناختی تبلیغات تجاری متروی شهر تهران». *مجموعه مقالات چهارمین همایش ملی تحلیل گفتمان و کاربردشناسی*. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران: نویسه پارسی. صص ۱۷۳-۱۹۷.
- یول، جورج (۱۳۹۳). *کاربردشناسی زبان*. ترجمه محمد عموزاده و منوچهر توانگر. ج ۶. تهران: سمت.

References

- Aghagolzadeh, F. (2006). *Critical Discourse Analysis*. Tehran: Elmi & Farhangi [In Persian]
- Bagheri Karam, Sh. (2011). A Pragmatic Study of Sms Text Messages in Persian (Master's thesis). University of Isfahan, Isfahan, Iran [In Persian]
- Baider, F. H., Cislaru, G. & Claudel, C. (2020) Researching Politeness: From the 'Classical' Approach to Discourse Analysis ... and Back. *Corpus Pragmatics*. 4, 259-272.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universal in Language*

- Usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cook, G. (2001). *The discourse of advertising*. 2nd ed. London & New York: Routledge
- Faghihiyan, N. (2010). A Pragmatic Study of Some Implicatures in Persian Advertising. (Master's thesis). University of Isfahan, Isfahan, Iran [In Persian]
- Geis, M. L. (1982). *The language of television advertising*. New York: Academic Press
- Grice, H.P. (1975). "Logic and Conversation. In P. Cole and J. Morgan (Ed.), *Syntax and Semantics*, (Vol. 3. pp. 41–58) USA: Academic Press.
- Hardin, K. J. (2001). *Pragmatics in persuasive discourse of Spanish television advertising*. Dallas, TX: International Academic Bookstore
- Khodaei Moghaddam, M., Elyasi, M. & Sharifi, Sh. (2017). Describing and Analysing some Polite Words in Persian based on Brown and Levinson's Politeness Theory. *Journal of Language Research* 10 (22), 25-53 [In Persian]
- Koohkan, S. & Aghagolzadeh, F. (2016). A Semio-Pragmatic Study on Business Advertising in Tehran Subway. In F. Aghagolzadeh (Ed.), *4th National Conference on Discourse Analysis & Pragmatics* (pp.173-195). Tehran: Nevisseh Parsi [In Persian].
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Mills, S. (2017). *English Politeness and Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pakravan, H. (2004). pragmatics analysis of Persian conversation. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 21(01), 56-82 [In Persian].
- Rasuli, M. (2003). A Study on Life Style in the Iranian Television Advertisements. *Social sciences* 10(23), 43-93 [In Persian]
- Rostami, Z. (2017). Description of Saying Negative Response to Other's Requests and its Relation to the Grice's Cooperative Principles and Lich Politeness principle among Persian Speakers. (Master's thesis) Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian]
- Schmidt, R., Shimura, A., Wang, Z., & Jeong, H. (1995). Suggestions to buy: television commercials from the U.S., Japan, China, and Korea. In S. Gass & J. Neu (eds.), *Speech acts cross cultures: Challenges to communication in a second language*, 285-316. Berlin: Mouton de Gruyter
- Shamisa, S. (2011). *Figurative language and rhetoric*. Tehran: Mitra [In Persian]
- Shamisa, S. (2014). *Figurative language*. Tehran: Mitra [In Persian]
- Yule, J. (2013). *Pragmatics*. (M. Amuzadeh, & M. Tavangar, Trans.). Tehran: Samt [In Persian]





Pragmatics and its Application on Advertising: A Case Study of Dorto dishwashing liquid

Samane Refahi¹

Received: 16/02/2021
Accepted: 24/04/2021

1. INTRODUCTION

In rhetoric, the secondary meanings of the sentences are discussed. In the same way, in modern rhetoric, one can find theories that deal with this matter and are looking for ways to help them understand the secondary meanings of sentences. The sum of these theories is studied in a branch called pragmatics. Grice Cooperative Principles (1975) is one of these theories. After Grice, other theorists developed his Cooperative Principles. Leech (1983), Brown, and Levinson (1987) were among those who helped complete Grice's Cooperative Principles by introducing Politeness Principles. In conversation analysis based on Politeness principles, the role of each interlocutor in the continuity of the conversation and respect for the other party is measured. Different discourses can be analyzed on this basis. One of the most common discourses in today's society is the discourse that commercials create in society. TV commercials are one of the most effective methods of advertising as a public and popular media. At first glance, every commercial seeks to advertise its desired product, and in order to achieve its goal, which the introduction of the product and convincing the audience are the most important of them, is designed and distributed. But it should be noted that behind this face, it introduces a discourse into society that can have many positive and negative effects on the culture of that society.

2. MATERIALS AND METHODS

In 1967, Grice proposed the theory of conversational Implicature and in 1975 in the paper entitled *Logic and Conversation*, he proposed a more advanced theory of the Cooperative Principles, or CP. Grice considers the four basic principles necessary for conversation, these four principles are quality, quantity, relation and manner of expression, which together form Grice's Cooperative Principles.

Grice's Cooperative Principles, as a basic theory, have been reviewed by many. One of these people is Leech (1983) who believes that Grice's solutions are not enough to study conversations and therefore has proposed the Politeness Principles as a complement to Grice's Cooperative Principles. Brown and Levinson (1987) are other theorists who have theorized about the Politeness Principles and the completion of Grice's Cooperative Principles. Before addressing the principles of Leech (1983), Brown, and Levinson (1987) Politeness Principles, it is necessary to explain some interpretations and terms. One of the concepts that is considered in the Politeness

¹ Persian Language and Literature Department, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran;
Samane_Refahi@atu.ac.ir

Principles is the concept of face, followed by the face threatening act and the face-saving act. Attitude in technical terms, it means the general self-image of a person and refers to the emotional and social aspect of the person that each person has and expects others to recognize it. There are generally two types of images: negative and Positive; negative means the need to be independent of others and positive means the need to be associated with them. According to Brown and Levinson, politeness is about respecting another's face and using strategies to avoid threatening his face. They define four strategies for using face-threatening actions: on record, positive politeness, negative politeness, and off record.

3. RESULT AND DISCUSSION

The body of this research is formed by three commercials of "Dorto" dishwashing liquid that have been broadcast on various Iranian TV channels for about three years, and considering this relatively long period, its discursive role should not be neglected. In a number of conversations of these advertisements, Politeness Principles have been violated and the face of the other party has been threatened, and by this, they have hidden a discourse far from politeness in their deep-structure. In these advertisements, according to the principles of Leech, the Maxims of Approbation, Modesty and Agreement have not been observed, and according to the principles of Brown and Levinson, people have used strategies such as on record expression, which is the most threatening face. Although in some conversations they have tried to use negative and positive strategies, by violating the principles of Leech Principles, they have threatened the other party and caused tension in the conversations, thus creating an impolite discourse.

All three of these ads focus on the party. Parties that are accompanied by tension and unhappiness when the guest arrives at the landlord's house and make the landlord's family members suffer. Aunt frowns, Violating the Politeness Principles, the man says to the woman: "Did you not wash with Dorto?"; The child apologizes for borrowing dishwashing liquid; All of this creates a discourse that turns value into anti-value. If the child did not lend the dishwashing liquid to the neighbor, it would not have caused all this discomfort, and even earlier, if the family members had not invited guests, they would not have had to endure this reprehensible atmosphere. This is the discourse that this ad depicts for the audiences.

4. CONCLUSION

Analysis of people's conversations in three Dorto dishwashing liquid commercials based on pragmatics showed that the discourses created in these ads are inconsistent with Iranian and Islamic culture and promote distasteful cultural values. The non-observance of the principles of cooperative and politeness in the conversations of individuals in these advertisements has created a discourse that leads to aversion to the discourse recommended in Iranian and Islamic culture, which is hospitality. Another value that has become anti-value in these conversations is the tradition of lending in the recommendations of Iranian and Islamic culture. Based on the research findings, in a number of conversations of these advertisements, Politeness Principles have been violated and the face of the other party has been threatened, and by this, they have hidden a discourse far from Politeness in their deep-structure. Cultural issues must be considered in advertisements because they inadvertently initiate a discourse into the culture of society, which can have many destructive consequences. According to the results of this study, it seems that TV commercials need more attention and review from a cultural perspective.

Keywords: Advertising; Discourse Analysis; Dishwashing Liquid Dorto; Politeness Principles; Pragmatics; Grice



نقد پسااستعماری با رویکرد تصاحب زبانی: مورد پژوهی «خنده لهجه نداره» و ترجمه آن^۱

فاطمه زند^۱، زینب شیخ حسینی^۲، فاطمه زهرا نظری رباطی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۶

چکیده

پشتیبانی از فرهنگ بومی به شکل‌های گوناگونی در ادبیات معاصر رواج یافته و سبب گسترش گونه ادبی جدیدی به نام ادبیات پسااستعماری در جهان شده است. تغییر در زبان استعمارگر و تصاحب آن به منظور معرفی فرهنگ و زبان مستعمره، از ویژگی‌های نوشتار پسااستعماری است که نویسندگان مهاجر در مسیر نگارش تجارب خود در دنیای مهاجرت و انتقال فرهنگ بومی از آن بهره می‌برند. پژوهش حاضر با استفاده از شیوه توصیفی-تحلیلی در پی تبیین راه کارهای تصاحب زبانی بر اساس نظریه کاپرو (Kachru, 1983) و اشکرافت و همکاران (Ashcroft et al, 1989; Ashcroft et al, 2002) در مجموعه داستانی «Laughing without Accent» به قلم جزایری دوما (Duma, 2009) و ترجمه آن، «خنده لهجه نداره» به قلم نفیسه معتکف (Motakef, 2013) است. در این راستا، برآنیم تا به این پرسش‌ها پاسخ دهیم که آیا متن انگلیسی این داستان‌ها، قابلیت نقد پسااستعماری بر اساس نظریه تصاحب زبانی را دارد؟

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27352.1754

^۲ کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س) (نویسنده مسئول)؛ f.zand@narjesrafsanjan.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، عضو هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س)؛ zhosseyini@narjesrafsanjan.ir

^۴ کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س)؛ fz.nazari@narjesrafsanjan.ir

نویسنده از چه شیوه‌هایی برای تصاحب زبانی و خلق اثری پسااستعماری بهره برده است؟ آیا تصاحب زبانی به ترجمه فارسی اثر نیز وارد شده است؟ بر پایه یافته‌های به دست آمده جزایری دوما (همان) در متن انگلیسی داستان‌ها از راه کارهای تصاحب زبانی برای تغییر در زبان انگلیسی بهره گرفته و متنی پسااستعماری تولید نموده است. در ترجمه متن از میان راه کارهای تصاحب زبانی فقط راه کارهای توضیح و تداخل زبانی باقی مانده‌اند و دیگر راه کارها در مسیر ترجمه از بین می‌روند و منتقل نمی‌شوند. همچنین هنگام بررسی داده‌ها مشخص شد که انتقال این راه کارها به ترجمه، سبب ورود بعضی از عناصر فرهنگی و زبانی انگلیسی به متن فارسی شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تصاحب زبانی، نقد پسااستعماری، مطالعات ترجمه، متن دورگه،

خنده لهجه نداره

۱. مقدمه

از ابتدای قرن بیستم که کشورهای مستعمره به استقلال سیاسی دست یافتند، قدرت‌های استعماری به چپاول انباشته‌ها و ثروت‌های طبیعی کشورهای مستعمره بسنده نکردند. آن‌ها با روش‌های مخفیانه به استعمار فرهنگی و بی‌هویت‌ساختن کشورهای زیر سلطه پرداختند و با حفظ برتری فرهنگی خود وارد عرصه جهان‌گشایی نوینی شدند. به گفته مک‌لود (Macleod, 2000)، دولت‌های استعمارگر دیگر در پی پیروزی نظامی در کشورهای شرقی نبودند؛ بلکه تلاش می‌کردند با بهره‌گیری از تهاجم فرهنگی بر کشورهای دیگر چیره شده و با بی‌هویت‌ساختن و تظاهر به عقب‌ماندگی فرهنگی آن‌ها، فرهنگ و ارزش‌های خود را بر آنان تحمیل کنند. یکی از راه‌های این سلطه فرهنگی، حمله به زبان و ادبیات کشورهای مستعمره پیشین بود (Macleod, 2000). در پی این شیوه جدید استعمار، حوزه پژوهشی جدیدی با نام مطالعات پسااستعماری به وجود آمد تا به بررسی و واکاوی کشورگشایی‌های اروپایی، نهادهای مختلف استعمار، عملکردهای گوناگون امپراتوری‌ها، مستعمره‌سازی در گفتمان استعماری و مقاومت این مستعمره‌ها و از همه مهم‌تر، پاسخ‌های گوناگون به این قبیل تهاجمات و مشروعیت استعماری معاصر آن‌ها در پیش و پس از استقلال ملت‌ها و جوامع پردازد؛ در حالی که کاربرد آن بر تولید فرهنگی این جوامع متمرکز است (Ashcroft et al., 1989). پیدایش نقد پسااستعماری سبب حساسیت فرهنگی و ادبی در بین نویسندگان و متفکران کشورهای تحت سلطه شد و نتیجه آن تلاش برای یافتن راه کارهایی برای غلبه بر زبان استعمارگر و ایجاد آگاهی فرهنگی به ویژه در جوامع شرقی بود (Ashcroft et al., 2002)؛ از آن جا که «نظام امپریالیستی زبان انگلیسی را در

مرکز و دیگر زبان‌های بومی را در حاشیه قرار می‌دهد، نویسندهٔ پسااستعمار به مبارزه با این سلطه بر می‌خیزد و راه کارهایی را برای چیرگی بر تک‌صدایی و قدرت غرب جستجو می‌کند» (Daroy, 1993, p. 92). «تغییر در زبان انگلیسی و تصاحب آن برای معرفی زبان و فرهنگ خویشتن، یکی از مهم‌ترین راه کارهای نویسندگان پسااستعماری برای رسیدن به این هدف است» (Awan & Ali, 2012, p. 2).

پیدایش پدیده مهاجرت که تحت تأثیر مسئله‌های ویژه اقتصادی، اجتماعی، دگرگونی‌های سیاسی و جنگ انجام می‌گیرد، بر جنبه‌های متفاوت زندگی اجتماعی و فرهنگی و از جمله ادبیات تأثیر گذاشته است. گسترش حوزه مطالعات پسااستعماری و موضوعات مربوط به آن سبب شد تا منتقدان ادبیات مهاجرت را به عنوان شاخه‌ای از ادبیات پسااستعماری به شمار آورند. این گونه ادبی به بررسی و مطالعهٔ تقابل بین دو فرهنگ متفاوت می‌پردازد (Pourjafari & Vahidpoor, 2014). به گفتهٔ آبراما (Abrama, 2008) به طور معمول گمان بر این است که منظور از ادبیات مهاجرت، ادبیات نگاشته شده در کشورهایی است که زمانی مستعمرهٔ ابرقدرت‌های اروپایی همچون بریتانیا، فرانسه و اسپانیا بوده‌اند؛ ولی امروزه این پژوهش‌ها در پیوند با بررسی ادبیات جهان سوم است. در واقع «این گونهٔ ادبی به توصیف شرایط زندگی مهاجران جهان سوم در کشورهای جهان اول می‌پردازد و روابط قدرت و تقابل فرهنگی بین گروه مهاجران و گروه میزبان آن‌ها را در این متون بررسی می‌کند» (Abrama, 2008, p. 38).

فیروزه جزایری دوما نویسنده مهاجر ایرانی تاکنون موفق به چاپ دو مجموعه داستان به نام‌های، «عطر سنبل، عطر کاج»^۱ و «خنده لهجه نداره»^۲ در آمریکا شده است. وی کاندیدای نهایی جایزهٔ معتبر ادبی تربر^۳ (معتبرترین جایزهٔ کتاب‌های طنز آمریکا) و نخستین زن در خاورمیانه است که به این افتخار دست یافته است (Grassian, 2013, p. 123). «خنده لهجه نداره» عنوان کتابی مشتمل بر ۲۸ داستان کوتاه به سبک خاطره‌نویسی است. دوما در داستان‌های خود زندگی خانواده‌اش را در آمریکا به تصویر می‌کشد و با نگاهی نو و طنزآمیز صدای جامعهٔ اقلیت مهاجر ایرانی را به گوش آمریکای‌ها می‌رساند و خوانندهٔ غربی را با فرهنگ، زبان و تفکرات مهاجران ایرانی آشنا می‌سازد.

پژوهش حاضر در حوزهٔ مطالعات توصیفی ترجمه و با استفاده از شیوهٔ تحلیلی-توصیفی، در و سطح انجام می‌گیرد. سطح نخست، پژوهش راه کارهای تصاحب زبانی^۴ را در مجموعه داستان‌های

¹ funny in Farsi

² laughing without accent

³ Thurber

⁴ appropriation

«*Laughing without Accent*»، بررسی می‌کند تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد که آیا تصاحب زبانی قابلیت خوانش پسااستعماری را در متن ایجاد نموده است؟ و اگر تصاحب زبانی متن را پسااستعماری نموده، دوماً از کدام راه کارهای تصاحب زبانی در این راستا بهره برده است؟ در سطح دیگر این پژوهش ترجمه فارسی این اثر با نام «خنده لهجه نداره» مورد بررسی قرار گرفته و با متن انگلیسی آن مطابقت داده می‌شود تا مشخص شود که آیا این راه کارها که برای تصاحب زبان از فارسی به انگلیسی وارد می‌شوند، پس از بازگرداندن متن به فارسی در متن ترجمه نیز باقی مانده‌اند؟

۲. پیشینه پژوهش

ادبیات پسااستعماری به عنوان ابزاری در دست نویسندگان پسااستعمار، پژوهشگران و منتقدان علاقه‌مند به این حوزه ادبی را بر آن داشت تا به بررسی شیوه‌های مقابله با سلطه استعمارگر در این متون پردازند. یکی از شیوه‌های مورد استفاده این نویسندگان، تغییر در زبان انگلیسی و تصاحب آن به منظور معرفی زبان و فرهنگ بومی نویسنده است. در ادامه، به مرور پژوهش‌هایی در این زمینه می‌پردازیم.

اشکرافت، گریفیث و تیفین (Ashcroft, Griffith & Tiffin, 1989) با بررسی آثار پسااستعماری نشان می‌دهند که تنش و مقاومت در برابر سلطه، ویژگی مشترک ادبیات پسااستعماری در کشورها و زبان‌های مختلف است. هر یک از این کشورها تجربه متفاوتی از تنش و مقاومت دارند و نتیجه آن خلق آثار هنری و ادبیاتی است که به شیوه‌های متفاوت تار و پود قدرت و مرکزیت استعمارگر را در هم می‌تند. یکی از این شیوه‌ها استفاده از راه کارهای متنی است. منظور از راه کارهای متنی، استفاده از ساختارها و واژگان بومی نویسنده و وارد کردن آن‌ها به زبان انگلیسی و از سوی دیگر دست کاری ساختارهای دستوری و معنایی انگلیسی برای نشان دادن موضع نویسنده در برابر استعمارگر است. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که تغییر در زبان انگلیسی و تصاحب آن برای معرفی زبان و فرهنگ بومی از پرکاربردترین شیوه‌های متنی است که نویسنده پسااستعمار به وسیله آن قدرت را از زبان استعمارگر باز می‌ستاند. داروی (Daroy, 1993) در پژوهش خود با استفاده از شیوه تحلیل محتوا، راه کارهای تصاحب زبانی را در چهار رمان پسااستعماری «سابینا^۱»، «انقلاب تابستانی^۲»، «گل^۳» و «خدای دزد^۱» بر اساس

^۱ sabina

^۲ summer solstice

^۳ clay

دیدگاه اشکرافت بررسی کرده است. وی نشان داده است که هر چهار نویسنده فیلیپینی اگرچه آثار خود را به زبان انگلیسی نگاشته اند؛ اما از نوشتار به زبان انگلیسی مرسوم سرباز زده اند. آن‌ها از این زبان در گفتمانی بهره برده اند که به درستی قادر به بیان و انتقال تجارب آن‌ها از دنیای استعمار است. داروی بیان کرده است که این نویسندگان با تصاحب زبان انگلیسی، قدرت و مرکزیت آن را ربوده اند و به این ترتیب، سلطه غرب را در نوشتار خود به چالش کشیده اند. آنچه (Achebe, 2003) به بیان شیوه نگرش خود به زبان انگلیسی می پردازد و با تحلیل و بررسی کتاب خود با نام «تیر خداوند»^۲، نمونه هایی از راه کارهای تصاحب زبانی را در این اثر نشان می دهد. به گفته وی یکی از راه کارهای تصاحب زبانی برای نویسنده پسااستعماری ترکیب واژگان دو زبان و ایجاد زبانی بین فرهنگی^۳ است. دوتا و حساین (Dutta & Hossain, 2012) یکی از آثار مشهور ادبیات پسااستعماری آفریقا، «گلبرگ های خون»^۴، نوشته نگوگی^۵، را مورد بررسی قرار داده اند. آن‌ها در ابتدای پژوهش خود به توصیف دقیق انواع راه کارهای تصاحب زبانی در ادبیات پسااستعماری می پردازند. سپس نمونه های کاربرد این راه کارها را در رمان نگوگی بررسی می کنند. آن‌ها نشان می دهند که چگونه نویسنده از این راه کارها برای مخالفت با گفتمان و قدرت های سیاسی غالب بر جامعه بهره می برد. آوان و علی (Awan & Ali, 2012) کاربرد راه کارهای تصاحب زبانی را در رمان «هزار خورشید تابان»^۶، نوشته خالد حسینی^۷ بررسی کرده اند. پژوهش ایشان نشان می دهد که استفاده از راه کارهای تصاحب زبانی، رمان خالد حسینی را به نمونه ای مثال زدنی از ادبیات پسااستعماری تبدیل کرده است. نویسنده در این رمان با استفاده از راه کارهای تصاحب زبانی، زبان و فرهنگ بومی خود را وارد زبان انگلیسی کرده است. بر پایه یافته های این پژوهش، تغییر در رمزگان زبانی پرکاربردترین نمونه از راه کارهای تصاحب زبانی در این رمان است.

آنچه پژوهش حاضر را از دیگر آثار این پهنه متمایز می سازد، آن است که در این مقاله، تصاحب زبانی افزون بر اینکه در متن انگلیسی مورد بررسی قرار گرفته است، با متن ترجمه نیز مطابقت داده شده است؛ از این رو پژوهش حاضر می تواند دروازه جدیدی را در متون ترجمه و مطالعات پسااستعماری با رویکردهای زبانی بگشاید.

¹ God stealer

² arrow of God

³ intercultural

⁴ petals of blood

⁵ T. Ngugi

⁶ a thousand splendid suns

⁷ Khaled Hosseini

۳. مبحث‌های نظری

به باور اشکرافت (Ashcroft, 1989)، پس از پایان جنگ جهانی و به سرانجام رسیدن سلطه استعمار، امپریالیسم غربی در پی استعمار فرهنگی کشورها برآمد و فرهنگ و زبان کشورهای مستعمره را مورد هجوم قرارداد. همین امر به پیدایش مطالعات پسااستعماری منجر شد. نویسندگان پسااستعمار در جست‌وجوی هویت ازدست‌رفته خود تلاش می‌کردند تا فرهنگ خود را از طریق زبان و ادبیات به استعمارگران معرفی کنند (Ashcroft, 1989). با گذشت زمان مطالعات پسااستعماری حوزه‌های پژوهشی گوناگونی را دربرگرفت که ادبیات مهاجرت نیز شاخه‌ای از آن بود (Pourjafari & Vahidpoor, 2014).

۳.۱. ارتباط پسااستعمار با ادبیات مهاجرت و ترجمه

با پیشرفت تکنولوژی و تغییر شرایط اجتماعی، مهاجرت به پدیده‌ای رایج در عصر ما تبدیل شده‌است؛ چنان‌چه این عصر را عصر مهاجرت می‌نامند (Steinvall, 2002, p. 61). در این عصر، مردم به دلایل مختلف هم‌چون اجبار به خروج از کشور، جنگ، یافتن شغل و محیطی بهتر برای زندگی و تحصیل به سرتاسر دنیا سفر می‌کنند و این امر بر جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی و فرهنگی آن‌ها از جمله زبان و ادبیات تأثیر می‌گذارد. این پدیده نویسنده‌گان مهاجر و خارج از وطن را به خلق گونه ادبی نوینی برانگیخته‌است که دارای ویژگی‌های خاص و منحصربه‌فردی است. این گونه ادبی هم از لحاظ فرم و هم از جنبه محتوا با ادبیات وطن متفاوت است و آن را با عنوان ادبیات مهاجرت می‌شناسند (Yazdani, 2008, p. 15). نویسنده مهاجر با وجود زندگی در کشوری دیگر و پذیرش فرهنگ و ارزش‌های آن برای ادامه زندگی، همچنان به خاطرات خود در کشور مبدأ وفادار است و سعی در حفظ و زنده‌نگاه‌داشتن این ارزش‌ها در سرزمینی دیگر دارد؛ از این رو، با مشکلاتی روبه‌رو می‌شود که متن او از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. در این شرایط نویسنده مهاجر در فضایی بین فرهنگ جامعه خود و جامعه میزبان جای دارد. به باور بابا (Bhabha, 1994) قرار گرفتن در این جایگاه که مرز تلاقی فرهنگ خود و «دیگری» است به خلق جایگاهی بین فرهنگی^۱ منجر می‌شود. در این فضای بین فرهنگی که به آن «فضای سوم»^۲ نیز گفته می‌شود، معانی و نمادهای فرهنگی و زبانی ثبات و انسجام خود را از دست می‌دهند و نشانه‌های یکسان می‌توانند به شیوه‌های مختلف تعبیر، ترجمه و بازسازی و از نو تعریف شوند؛ از این جهت، ادبیات مهاجرت را می‌توان یکی از شاخه‌های ادبیات پسااستعماری دانست. فرحزاد

¹ In-between space

² third space

(Farahzad, 2004) در پیوند با وجوه اشتراک ادبیات پسااستعمار با ادبیات مهاجرت چنین

می گوید:

ادبیات مهاجرت هم در واقع مجموعه متن های دورگه ای است که به دست نویسندگان مهاجر نوشته می شود. نویسنده پسااستعماری، با نویسنده مهاجر در این جنبه اشتراک دارد که هر دو دورگه اند و در جستجوی هویت تازه ای هستند، هویتی که در جهان بینابین قرار دارد و به پدید آمدن متن هایی منجر می شود که هم از لحاظ زبانی و هم از لحاظ فرهنگی، به همان فضای بینابین تعلق دارند، یعنی فضا و جهانی که بین فرهنگ بومی و فرهنگ استعمارگر یا مهاجرپذیر قرار دارد (Farahzad, 2004, p. 75).

مطالعات ترجمه، حوزه ای میان رشته ای است که توجه بسیاری از پژوهشگران از جمله علاقه مندان به مطالعات پسااستعماری را جلب کرده است. در مورد ارتباط ترجمه با ادبیات پسااستعماری و در پی آن ادبیات مهاجرت، باید گفت که نویسنده ادبیات پسااستعمار، مترجمی بین فرهنگی است که برای انتقال و به اشتراک گذاری ویژگی های زبانی و ارزش های فرهنگی کشورش از زبان بیگانه بهره می برد و گونه ادبی جدیدی را خلق می نماید. به گفته اشکرافت (Ashcroft, 2002) در متون پسااستعماری اغلب، ترجمه و انتقال واژه های خاص فرهنگی سبب تشخیص تفاوت های فرهنگی می شود و سرپیچی از قوانین زبان استاندارد انگلیسی یکی از ویژگی های ادبیات پسااستعمار است؛ از این رو، ترجمه شیوه ای است که نویسندگان پسااستعمار برای شناساندن فرهنگ و هویت خود از آن بهره می برند. برخی از پژوهشگران نیز بر این باورند که ادبیات ترجمه شده خود گونه ای از ادبیات دورگه است که در «فضای سوم» در بین فرهنگ و زبان مبدأ و مقصد زاده می شود. به باور شفنر و ادب (Schäffner, & Adab, 2001) متن ترجمه به عنوان متنی دورگه، متنی بیگانه، غریب و غیر معمول برای خواننده زبان مقصد است. در واقع، دورگه بودن ویژگی مشترک بین ادبیات پسااستعماری و ترجمه بیان شده است. در متن دورگه واژگان، ساختار جمله ها و سبک نویسنده تحت تأثیر متن مبدأ قرار می گیرد و موجب خلق متنی می شود که با هنجارهای زبان مقصد متفاوت است (Snell-Hornby, 1999, p. 108). در پژوهش های توصیفی ترجمه نیز، از ترجمه به عنوان متنی دورگه یاد می شود. برای نمونه، هرمنز^۱ باور دارد که «متن ترجمه متنی تغییرپذیر، دورگه، کثرت گرا و متفاوت با متن مقصد است» (Schäffner, & Adab, 2001, p. 170)؛ بنابراین ترجمه به عنوان پهنه مبارزه و نمونه بارز ابزار پسااستعماری به شمار می آید. به باور پرهام (Parham, 2011) افزون بر متون ترجمه شده در

¹ Hermans

غربت، متون ترجمه شده در وطن نیز بر خلاف چیزی که در ابتدا به نظر می‌رسد، خالی از ویژگی دورگه بودن نیستند. در واقع، متون مبدأ این ترجمه‌ها دارای شمار بسیاری از واژه‌های فرهنگ-ویژه هستند و هنگامی که ترجمه می‌شوند (و اغلب به صورت تحت‌اللفظی)، کیفیت خارجی بودن متن را افزایش می‌دهند و متن را دورگه می‌سازند.

۲.۳. پسااستعمار و تصاحب زبانی

از مهم‌ترین روش‌های منتقدان پسااستعماری برای به چالش کشیدن تهاجم فرهنگی و کاربست‌های روشنفکرانهٔ اروپایی تحلیل آثار ادبی و فرهنگی است. زبان به عنوان یکی از مصداق‌های فرهنگ-ملیت همواره در پیوند و ارتباط مستقیم با دگرگونی‌های اجتماعی است. از آن جا که انتخاب واژه‌ها با توجه به کارکرد ایدئولوژیکشان در ساز و کار برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی اهمیت بسیاری دارد (Asadi & Sasani, 2017) و زبان همواره همگام با ساختارهای قدرت و حاکمیت حرکت کرده‌است، نقش زبان در مطالعات پسااستعمار قابل تعمق و بررسی است. به نقل از اشکرافت (Ashcroft, 1989) نویسندگان پسااستعمار دو رویکرد کلی نسبت به زبان استعمارگر دارند. رویکرد نخست، سر باز زدن از نوشتن به زبان استعمارگر و رویکرد دوم تغییر و تصاحب زبان استعمارگر است. از جمله نویسندگان پسااستعماری معتقد به رویکرد نخست می‌توان از نگوگی نام برد که از به کار بردن زبان استعماری برای بیان مفاهیم فرهنگی و مقاصد آموزشی سر باز می‌زند و از این زبان‌ها به عنوان «بمب فرهنگی» یاد می‌کند (Ngugi, 1989, p. 3). نگوگی (Ngugi, 1989) پا را از این نیز فراتر نهاده و با دیدی افراطی زبان انگلیسی را ابزاری برای به اسارت کشیدن روح ملت‌ها و سلطهٔ امپریالیستی معرفی می‌نماید؛ از سوی دیگر، نویسندگانی چون وله‌سوینکا^۱ از نوشتن به زبان امپریالیستی واهمه‌ای ندارند. این نویسندگان پسااستعمار از راه کار دوم برای پرداختن به موضوعات متنوع بهره می‌برند و بر این باورند که نوشتن به زبان استعمارگر سبب رشد بدنهٔ نوشتار خلاقانهٔ فرهنگی در کشورهای مستعمرهٔ گذشته و همچنین در مراکز کلان‌شهرهای استعمارگر می‌شود. آنچه نیز از زبان استعمارگر برای نوشتار خود بهره می‌برد و بر این باور است که این زبان می‌تواند «سنگینی تجربه‌های آفریقایی او را تاب آورد (Achebe, 1975, p. 103). از زمان تجربهٔ زبانی جدید آنچه (Achebe, 1975) از نوشتن به زبان انگلیسی به عنوان زبانی استعمارگر، نویسندگان پسااستعماری به شکل‌های گوناگون این زبان را به تصاحب خود درآورده و با ایجاد تغییراتی در این زبان از آن به عنوان ابزاری برای معرفی

¹ Wole Soyinka

زبان و فرهنگ بومی خویش بهره برده‌اند. نویسنده‌ای که این راه کار را برمی‌گزیند در اثر خود به روش‌های گوناگون زبان بیگانه را به بازی می‌گیرد و خلاقانه آن را با زبان مادری اش بهم می‌آمیزد تا افکار، احساسات و فرهنگ ملی خود را با استفاده از زبان بیگانه اما پرکاربرد، به مردم جهان بشناساند؛ از این رو تغییر در فرم زبان استعمارگر یکی از ویژگی‌های ادبیات پسااستعماری و در پی آن ادبیات مهاجرت به شمار می‌آید؛ زیرا نویسنده پسااستعمار و مهاجر زبان بومی خود را وارد نوشتار انگلیسی می‌کند تا استعمارگر را با فرهنگ و زبان خود آشنا نماید و گاه نیز زبان انگلیسی به طور ناخودآگاه به تصاحب نویسنده غیر بومی در می‌آید. جوزف (Joseph, 2006) بر این باور است که تغییرات زبانی در آثار پسااستعماری نتیجه مداخله زبان مادری نویسنده و مقاومت عناصر این زبان در هنگام نوشتن به زبان بیگانه است؛ از این رو، زمانی که نویسنده‌ای غیر بومی مطلبی به زبان انگلیسی می‌نویسد، ناخودآگاه عناصر زبان مادری خود را به زبان انگلیسی وارد می‌کند. «تصاحب»، عنصری اصلی در ادبیات و مطالعات پسااستعماری و روندی برای بازسازی زبان ادبیات به منظور بیان «تجارب متفاوت فرهنگی» است (Ashcroft, 2002, p. 38). تصاحب زبانی، ابزاری است که «زبان متن را می‌رباید و آن را با گفتمانی متناسب با سرزمین مستعمره جایگزین می‌کند» (همان، ۳۷). زاباس (Zabus, 2007, p. 1) نیز از تصاحب زبان بیگانه و سازگار ساختن آن با زبان بومی به عنوان راه کاری مؤثر برای استعمارزدایی نام می‌برد. به گفته وی کاربرد «زبان بومی نویسنده» در آثار پسااستعماری موجب ایجاد تفاوت‌های ایدئولوژیکی در متن می‌شود. راه کارهای متفاوتی برای تغییر و تصاحب زبانی وجود دارد که سبب پیدایش شکل‌های جدیدی از زبان انگلیسی شده‌است. کاجرو (Kachru, 1983) فهرستی از راه کارهای تصاحب زبانی را در نوشتار پسااستعماری ارائه می‌دهد:

۱. ابتکارات واژگانی^۱: به معنای خلق واژگان متفاوت در متن است که یکی از روش‌های رایج آن وام‌گیری واژگان بومی و وارد کردن آن‌ها به زبان انگلیسی و ادغام واژگان از دو نظام واژگانی متفاوت است. ۲. معادل‌سازی^۲: معادل‌سازی به نویسنده این امکان را می‌دهد که باورهای ملی، افکار و شرایط متن را به خواننده القا کند. نگرش دیدگاه پسااستعماری نسبت به مسائل فرهنگی آن است که زبان یک کشور از مکان و وقایع آن جدا نیست و برای بیان وقایع یک کشور باید از زبان آن بهره برد. ۳. تعریف دوباره بر اساس بافت^۳: نویسنده پسااستعماری اغلب در بافتی می‌نویسد که بسیار متفاوت با بافت جامعه استاندارد انگلیسی زبان است. با استفاده از این راه کار،

¹ lexical innovation

² translation equivalence

³ contextual redefinition

نویسنده تعریف دوباره‌ای از واژگان به خواننده می‌دهد؛ برای نمونه، در زبان انگلیسی واژه‌های مربوط به افراد خانواده و وابستگان محدود است؛ اما در زبان فارسی واژه‌های گوناگونی برای ارجاع به روابط خانوادگی وجود دارد. استفاده از واژه‌های «*hamshireh*» برای خواهر و «*kaka*» برای عمو و «*khalajan*» برای خاله در رمان «هزار خورشید تابان» خالد حسینی از این نمونه‌اند که آوان و علی (Awan & Ali, 2012) در پژوهش خود به آن اشاره کرده‌اند. ۴. نقش‌های زبانی و سبک‌های سخنوری: منظور از آن تغییر در نقش‌های زبانی مرسوم در انواع مختلف متن و تغییر در سبک گفتار نویسنده و بومی سازی آن است؛ برای نمونه، موضوعی که به طور معمول جنبه آگاهی‌رسانی دارد در نوشتار پسااستعماری جنبه طنز پیدا می‌کند (Ashcroft, 2002, p. 75).

اشکرافت (Ashcroft, 2002) نیز پنج راه کار برای تصاحب زبانی در جهت بومی‌سازی متون پسااستعماری معرفی می‌کند: ۱. توضیح: افزودن توصیف‌ها و توضیح‌های بیشتر به متن است. این توضیح‌ها می‌تواند در قالب یک واژه، عبارت و یا جمله در توضیح واژه غیرانگلیسی به کار رود که نشان از فاصله فرهنگی بین دو زبان مختلف دارند. ۲. واژه‌های ترجمه‌نشده در این راه کار واژه‌های بدون ترجمه و بدون توضیح وارد زبان دیگر می‌شوند و به این ترتیب ویژگی‌های فرهنگی آن‌ها دست‌نخورده باقی می‌ماند. ۳. تداخل زبانی: تداخل زبانی به معنای ورود متن، آواها و ریتم واژه‌های زبان مادری به زبان استعمارگر است. که نشان از خلاقیت فردی نویسنده و علاقه وی به زبان ملی اش دارد. ۴. ادغام دستوری: منظور از ادغام دستوری، آمیختن دستور زبان بومی با واژگان انگلیسی است. این تغییر در زبان استاندارد از به هم آمیختن دو ساختار زبانی به وجود می‌آید. ۵. تغییر رمزگان زبانی و استفاده از زبان محاوره در نوشتار: در این روش تصاحب زبانی بر پایه تغییر میان رمزگان دو زبان و یا بیشتر اتفاق می‌افتد که نویسندگان چندزبانه از آن بهره می‌برند و حکایت از آمیختگی زبانی دارد. انتخاب یک رمزگان ویژه زبانی به وسیله نویسنده چند زبانه نشان می‌دهد که رمزگان زبانی مورد انتخاب وی برای موقعیت خاصی در کلام و متن بیشترین مناسبت را داشته‌است.

۴. روش پژوهش

این پژوهش، با رویکردی توصیفی به بررسی کاربرد راه کارهای تصاحب زبانی در متن

¹ rhetorical and functional styles

² glossing

³ inter language

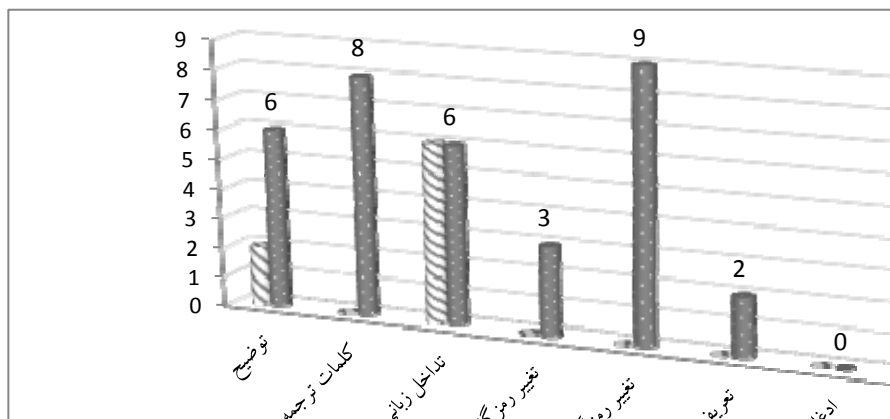
⁴ syntactic fusion

⁵ code switching & vernacular transcription

انگلیسی «*Laughing without Accent*» و ترجمه فارسی آن «خنده لهجه نداره» پرداخت. نخست، متن انگلیسی داستان‌ها به طور کامل خوانده شد و موارد مربوط به کاربرد تصاحب زبانی در آن گردآوری شده و بر اساس نوع کاربرد آن‌ها طبقه‌بندی گردید. سپس، ترجمه فارسی اثر نیز مورد بررسی قرار گرفت و راه کارهای تصاحب زبانی در آن طبقه‌بندی و با متن انگلیسی مطابقت داده شد. پس از آن، داده‌ها به شکل نمودار ارائه شد و با استفاده از شیوه تحلیل محتوا، مورد بررسی قرار گرفت.

۵. تحلیل داده‌ها

پس از بررسی «*Laughing without Accent*» و ترجمه آن مشخص شد که به طور کلی در این مجموعه از پنج راه کار برای تصاحب زبان انگلیسی و معرفی زبان و فرهنگ فارسی استفاده شده‌است که به ترتیب فراوانی مشتمل بر راه کارهای تغییر رمزگان بین جمله‌ای، واژه‌های ترجمه نشده، توضیح و تداخل زبانی به یک میزان و تغییر رمزگان درون جمله‌ای و تعریف دوباره بر اساس بافت متن هستند. راه کارهای ادغام دستوری، سبک‌های زبانی و سخنوری، ابتکارات واژگانی و معادل‌سازی در این نوشتار نقشی نداشتند. از میان راه کارهای تصاحب زبانی، فقط دو راه کار توضیح و تداخل زبانی به ترجمه اثر راه یافته‌اند که به متن ترجمه، ویژگی پسااستعماری بخشیده و خواننده فارسی زبان را با ویژگی‌های فرهنگی و زبانی ادبیات مهاجرت آشنا می‌کنند.



شکل ۱: نمودار مقایسه راه کارهای تصاحب زبانی در خنده لهجه نداره و ترجمه آن

۵.۱. توضیح

به باور اشکرافت (Ashcroft, 2002) توضیح عبارت است از توصیفی که می‌تواند در قالب یک واژه، شبه‌جمله و یا جمله برای شناساندن معنای یک واژه غیر انگلیسی به کار برده شود. در ترجمه متون پسااستعماری شرح معنای واژه‌های جدید، گویای تفاوت‌های موجود بین دو فرهنگ زبان استعمارگر و مستعمره است که واژه مورد وصف را به نمادی فرهنگی تبدیل می‌کند. دوم اینکه، در متن خود از این شیوه برای توضیح واژه‌های مربوط به فرهنگ ایرانی بهره گرفته‌است:

1. Using the prefix earned by men after visiting Karbala, the holy city in Iraq where Imam Hussein was killed in the year 680 (Dumas, 2009, p. 26). نویسنده توضیح‌هایی درباره‌ی واژه «*kal*» ارائه کرده‌است و این توضیحات در ترجمه اثر او نیز دیده می‌شود. «استفاده از پیشوند کل برای مردانی است که به زیارت کربلا_شهری مذهبی در عراق که امام حسین (ع) در سال ۶۸۰ در آنجا به شهادت رسید» (Motakef, 2013, p. 27). اگرچه مترجم این راه کار را در متن فارسی وارد کرده‌است و توضیحات نویسنده را بر خلاف اینکه برای فارسی‌زبانان آشنا بوده‌اند به متن فارسی منتقل کرده‌است؛ اما ترجمه آن‌ها در این بخش متنی یک‌دست پدید می‌آورد.

در بخشی دیگر، نویسنده به معرفی شاعران نامدار فرهنگ و زبان خود می‌پردازد و از سعدی می‌گوید که اشعارش زینت‌بخش سردر سازمان ملل متحد است. وی معتقد است که بشر با وجود پیشرفت علم و تکنولوژی هم‌چنان برای ادامه‌ی زندگی نیازمند به تفکر شاعران و اندیشمندان چون سعدی است. نویسنده از حافظ و سنت تفال‌زدن به اشعارش و درخواست راهنمایی از او به عنوان پشتوانه‌ای معنوی سخن می‌گوید و آن را با برنامه‌ی دکتر فیل در آمریکا مقایسه می‌کند. وی در این زمینه می‌نویسد که حافظ برخلاف دکتر فیل نیازی به همکاری به نام اپرا وینفری برای تسکین دردهای بشری ندارد! (Motakef, 2013, p. 32). این توضیحات به ترجمه این اثر (همان، ۴۰)، راه یافته‌اند و توضیحات برنامه‌ی دکتر فیل نیز در مسیر ترجمه خواننده‌ی فارسی زبان را با این برنامه‌ی تلویزیونی و فرهنگ آمریکایی آشنا کرده و موجب انتقال عناصر زبانی و فرهنگی آمریکایی به متن ترجمه شده و متن را دورگه می‌سازد.

مواردی نیز مشاهده می‌شود که نویسنده از این راه کار در متن انگلیسی استفاده کرده‌است؛ ولی

توضیح‌ها به متن ترجمه منتقل نمی‌شود:

2. In Iran, there is something called *tabaki*, which is the act of attending funerals and other religious ceremonies such as *rozeh khooni* to cry and encourage others to follow suit. (Dumas, 2009, p. 98)

در این مورد نویسنده واژه‌هایی مانند *tabaki* و *rozeh khooni* را وارد زبان انگلیسی

کرده‌است و بخشی از فرهنگ عزاداری و مذهبی ایران را شرح داده‌است؛ اما توضیحات مربوط به این واژگان فرهنگی به ترجمه فارسی اثر منتقل نشده‌است.

3. In their tiny yard they had not only an enormous fig tree but also a sweet lemon tree (a naranj, which is a cross between an orange and a lemon)... (Dumas, 2009, p. 98).

در حیاط کوچکشان نه تنها درخت انجیری بزرگ، بلکه درخت نارنج، انار و ردیفی سرو که شبیه پس‌زمینه مینیاتورهای ایرانی بود، داشتند (Motakef, 2013, p. 201).

در متن مبدأ نویسنده توضیحاتی درباره واژه نارنج داده‌است که مخاطبان خود را با این میوه آشنا کند؛ اما این توضیح‌ها در زبان مقصد نیاز نیست چون واژه برای خوانندگان زبان مقصد آشناست.

۲.۵. واژه‌های ترجمه‌نشده

در این راه کار، واژه‌ها بدون ترجمه و بدون توضیح وارد زبان دیگر می‌شوند. وجود این واژگان بدون هیچ‌گونه توضیحی در متن سبب می‌شود که خواننده برای فهم معنای آن‌ها بر گفتمان متن که همان گفتمان فرهنگ بومی است، تکیه کند. به این ترتیب، زبان و فرهنگ بومی نویسنده مورد توجه قرار می‌گیرد. ترجمه نکردن واژگان مربوط به غذا و نیافتن معادلی برای آن‌ها نیز از این گونه است. نویسنده، برای حفظ ویژگی‌های فرهنگی این واژگان را معادل‌یابی نکرده‌است و با وارد کردن واژه‌های ته‌دیگ و جوجه کباب به زبان انگلیسی بدون توضیح راجع به آن‌ها، کوشیده تا فرهنگ خود را معرفی نماید:

4. We expanded the palates of many friends to include tadjik, joojeh kabob, and desserts made with rose water. (Dumas, 2009, p. 101)

از آن جا که این واژه‌ها در زبان فارسی وجود دارد، این راه کار را در ترجمه متن به زبان مقصد نمی‌توان مشاهده کرد. «ما غذاهای ایرانی را از جمله ته‌دیگ، جوجه کباب و دسرهای درست‌شده از گلاب را در میان بسیاری از دوستان رایج کردیم» (Motakef, 2013, p. 210).

5. I wish to see the day when no woman is forced to wear a *hijab*, *chador*, or *burqa*, but let us not discount the women underneath those mandatory coverings (Dumas, 2009, p. 130).

نویسنده مهاجر در این بخش واژه‌هایی مانند «*burqa*»، «*chador*» و «*hijab*» را بدون ارائه ترجمه ارائه می‌کند؛ به این ترتیب، خواننده برای درک معنای واژگان باید به گفتمان فرهنگ بومی نویسنده تکیه کند. این بخش از داستان به ترجمه فارسی اثر منتقل نشده‌است که دلیل آن می‌تواند مسائل فرهنگی ایران باشد.

۵.۳. تداخل زبانی

در این شیوه آواها، آهنگک صحبت و لهجه‌های زبان مادری نویسنده وارد زبان انگلیسی می‌شود و زبان انگلیسی با لهجه و نظام آوایی زبان مادری تلفظ می‌شود. در داستان «خنده لهجه نداره» شخصیت مادر از نظام آوایی زبان انگلیسی پیروی نمی‌کند و واژه‌های انگلیسی را با نظام آوایی زبان فارسی تلفظ می‌کند. نویسنده این عدم هماهنگی او با گفتمان جدید را با نگارش صحبت‌های او با سیستم آوایی زبان فارسی اما به انگلیسی نشان می‌دهد.

برای نمونه:

6. Soorprize for Fransva,” was the only cryptic message she would share (Dumas, 2009, p. 87).

«سربسته گفت: سورپریز برای فرانسو» (Motakef, 2013, p. 177).

در این جمله، مادر واژه انگلیسی «Surprise» را بدون توجه به نظام آوایی زبان انگلیسی و مطابق با نظام آوایی زبان مادری خود به صورت «Soorprize» تلفظ می‌کند. نویسنده در قالب بیان این ماجرا، آهنگک صحبت به زبان فارسی را وارد زبان انگلیسی می‌کند. مترجم نیز در ترجمه خود این واژه را با تلفظ نادرست وارد کرده تا پیروی نکردن شخصیت مادر از نظام آوایی زبان انگلیسی را نشان دهد. به این ترتیب، وی خواننده فارسی را با ویژگی‌های زبانی و فرهنگی زندگی نویسنده در غرب آشنا می‌سازد.

۵.۴. ادغام دستوری

همان‌گونه که پیش از این گفته شد، منظور از ادغام دستوری، آمیختن دستور زبان بومی با واژگان انگلیسی است. این تغییر در زبان استاندارد از به هم آمیختن دو ساختار زبانی به وجود می‌آید. در بررسی متن انگلیسی و ترجمه آن نشانی از راه کار ادغام دستوری در بین دو زبان یافت نشد.

۵.۵. تغییر رمزگان

منظور از تغییر رمزگان، تغییر در زبان و استفاده از دو زبان مختلف در سطح واژه‌ها، شبه‌جمله‌ها و جمله‌ها است. نویسنده چون زبان بومی خود را در به تصویر کشیدن موقعیت کلام و انتقال محتوای فرهنگی متن موفق تر می‌داند، در هنگام نوشتار از آن استفاده می‌کند. این تغییر رمزگان می‌تواند به دو صورت تغییر رمزگان درون جمله‌ای^۱ و تغییر رمزگان بین جمله‌ای^۲، انجام پذیرد. جزایری دوما از هر دو راه کارهای تغییر رمزگان بین جمله‌ای و تغییر رمزگان درون جمله‌ای بهره می‌برد:

¹ intrasentential

² intersentential

۵. ۱. تغییر رمزگان بین جمله‌ای

تغییر رمزگان بین جمله‌ای، تغییر در درون ساختار جمله‌ها و شبه جمله‌ها و یا ترکیب و تغییر واژگانی است؛ در حالی که ترجمه یا توضیحی در متن، آن را دنبال کند (Ashcroft, 2002, p. 66).

7. My father... said, "Ye harfi bezan. Just say something" (Dumas, 2009, 257).

در این نمونه از متن انگلیسی داستان جمله «*Ye harfi bezan*» از زبان فارسی به انگلیسی وارد شده و در ادامه ترجمه انگلیسی آن «*Just say something*» به متن وارد شده که نمونه‌ای از تغییر رمزگان بین جمله‌ای است؛ از آن جاکه این جمله از زبان فارسی وارد متن انگلیسی شده است، هنگام ترجمه به متن منتقل نمی‌شود. «پدرم که مشغول خوردن وعده ی دوم صبحانه بود، گفت: «به حرفی بزنی دیگه» (Motakef, 2013, p. 236).

۵. ۲. تغییر رمزگان درون جمله‌ای

در تغییر رمزگان درون جمله‌ای واژه‌ها و جمله‌ها بدون تغییر به زبان بیگانه وارد می‌شوند؛ اما ترجمه‌ای برای آن‌ها در متن وجود ندارد؛ به این ترتیب، نویسنده به عناصر فرهنگی زبان و ادبیات خود وفادار می‌ماند و آن‌ها را بدون هیچ گونه تغییری به زبان و ادبیات ملتی دیگر وارد می‌کند (Ashcroft, 2002, p. 66).

8. "Would you like seeb zamini sorkh kardeh?" (Dumas, 2009, p. 19).

نویسنده پاره گفتار «*seeb zamini sorkh kardeh*» را بدون هیچ توضیحی وارد زبان انگلیسی کرده است و به دلیل وجود جمله در زبان مبدأ، تأثیر آن به ترجمه منتقل نشده است: «سیب‌زمینی سرخ شده دوست داری؟» (Motakef, 2013, p. 12).

۵. ۶. ابتکارات واژگانی

همان گونه که پیش از این اشاره شد، راه کار ابتکار واژگانی به معنای خلق واژگان متفاوت در متن است که یکی از روش‌های معمول آن وام‌گیری واژگان بومی و وارد کردن آن‌ها به زبان انگلیسی و ادغام واژگان از دو نظام واژگانی متفاوت است. این راه کار در متن اصلی و ترجمه آن مشاهده نشد.

۵. ۷. معادل‌سازی

معادل‌سازی روشی برای القاء افکار و باورهای ملی و فضای متن به خواننده است. نگرش دیدگاه

پسااستعماری نسبت به مسائل فرهنگی آن است که زبان یک کشور از مکان و وقایع آن جدا نیست و برای بیان وقایع یک کشور باید از زبان آن بهره برد. این راه کار در متن اصلی و ترجمه آن دیده نشد.

۵.۸. تعریف دوباره بر اساس بافت

در این راه کار، نویسنده، خواننده غیر بومی را با بافت اجتماعی جدیدی روبه‌رو می‌کند و در این بافت، تعریفی دوباره از معنای واژگان به خواننده ارائه می‌دهد. یکی از موارد تغییر در تعریف واژگان بر اساس بافت، واژگان مربوط به روابط و پیوندهای خانوادگی است. با توجه به متفاوت بودن نوع روابط و پیوندهای خانوادگی در شرق و غرب، واژگان به کاررفته برای ارجاع به این روابط نیز متفاوت است. در زبان انگلیسی، واژگان مربوط به روابط و نسبت‌های خانوادگی محدود است، در حالی که در زبان فارسی به دلیل اهمیت پیوندهای خانوادگی واژه‌های گوناگونی برای اشاره به این روابط وجود دارد؛ از این رو، جزایری دوما نیز از واژگان خاص فرهنگی زبان فارسی برای اشاره به این روابط بهره می‌برد و می‌کوشد با استفاده از بافت و محتوای متن معنای این واژگان را برای خواننده‌اش شرح دهد.

9. With the arrival of Naneh Pooran and Kal Ahmad's family, my parents suddenly found themselves surrounded by children (Dumas, 2009, p. 26).

نویسنده واژه «Naneh» را که در زبان انگلیسی معادلی برای آن وجود ندارد وارد این زبان کرده‌است تا پا بر جا بودن روابط خانوادگی را در مشرق زمین نسبت به غربیان نشان‌دهد؛ با توجه به اینکه این واژه‌ها در زبان فارسی وجود دارند، این راه کار نیز به ترجمه منتقل نمی‌شود.

10. I showed everyone my stroller and doll, but left out the part about Khaleh Tavoos and the never-ending perfect French fries (Dumas, 2009, p. 21).

من به همه کالسکه و عروسکم را نشان دادم؛ اما آن قسمت مربوط به خاله طاووس و سیب‌زمینی سرخ‌شده بی‌پایان را از قلم انداختم (Motakef, 2013, p. 17).

نویسنده واژه «Khaleh» را وارد زبان انگلیسی کرده‌است تا بر تنوع واژگان مربوط به روابط خانوادگی در زبان فارسی و اهمیت این روابط در مشرق زمین تأکید کند و خواننده غربی را وادار نماید تا با توجه به بافت متن معنای واژه را دریابد؛ با توجه به اینکه این واژه در زبان فارسی وجود دارند، این راه کار نیز به ترجمه منتقل نمی‌شود.

۶. نتیجه گیری

همان گونه که پیش از این گفته شد، یکی از ویژگی های ادبیات پسااستعماری و در پی آن ادبیات مهاجرت وجود راه کارهای تصاحب زبانی و تغییر زبان انگلیسی برای بیان تجارب فرهنگ بومی نویسنده است. براساس پژوهش انجام شده می توان نتیجه گرفت که جزایری دوما با استفاده از راه کارهای تصاحب زبانی در متن انگلیسی «خنده لهجه نداره» قابلیت خوانش پسااستعماری ایجاد کرده است. وی سعی کرده با بومی کردن زبان انگلیسی و تسخیر آن، دریچه ای نو از افکار، احساسات و پیشینه فرهنگی و ملی خود به سوی خواننده بگشاید. در واقع، می توان دوما را نویسنده ای ایستاده در «فضای سوم» در جایگاهی بین فرهنگ خود و «دیگری» دانست که زبان بیگانه را به تملک خود در می آورد و متنی دورگه می آفریند که از یک سو خواننده غربی را بر آن می دارد که ارزش ها و تفکرات خود را مورد بازبینی قرار دهد و از سوی دیگر او را با ارزش ها، فرهنگ و هویت نویسنده آشنا می سازد. توضیح، واژه های ترجمه نشده، تداخل زبانی، تغییر رمزگان و تعریف دوباره بر اساس بافت را می توان از مهم ترین راه کارهای تصاحب زبانی در متن انگلیسی اثر دوما به شمار آورد. بررسی ترجمه فارسی این اثر نشان داد که برخی از راه کارهای تصاحب زبانی مانند راه کار توضیح و تداخل زبانی به متن ترجمه شده نیز منتقل شده اند؛ البته، بسیاری از این راه کارها در مسیر ترجمه از بین می روند. راه کار تداخل زبانی تلفظ انگلیسی واژگان را به متن وارد می کند. راه کار توضیح در برخی موارد در مسیر ترجمه به فارسی، متنی یک دست پدید می آورد اما در برخی موارد نیز با توضیحات خود، مخاطب را با فرهنگ آمریکایی آشنا کرده و سبب ورود این عناصر به زبان فارسی می شود.

فهرست منابع

- اسدی، هما و فرهاد ساسانی (۱۳۹۶). «غیریت سازی در گفتمان سیاست خارجی محمدرضا پهلوی». *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۲. صص ۲۴-۷.
- پرهام، فاطمه (۱۳۹۰). «دایاسپورای حقیقی و دایاسپورای مجازی متون دورگه در تالیف و ترجمه». *مطالعات زبان و ترجمه*. سال ۱. شماره ۴۴. صص ۱۱۷-۱۳۴.
- معتکف، نفیسه (۱۳۹۲). *خنده لهجه نداره*. تهران: نشر هو.

References

- Abrama, S. (2008). What does Mumbai have to do with Rome? Postcolonial perspectives globalization and theology. *Theological Studies*, 69(1), 376-393.
- Achebe, C. (2003). *The African writer and the English language*. USA: Oxford University Press.
- Asadi, H. & Sasani, F. (2017). Otherization in the foreign policy discourse of

- Mohammad Reza Pahlavi. *Zabanpazhuhi*. 22(9), 7-24 [In Persian].
- Ashcroft, B., Griffith, G., & Tiffin, H. (1989). *The empire writes back: Theory and practice in postcolonial literatures*. London and NY: Routledge.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2002). *The empire writes back*. London: Routledge.
- Awan, M. S. & Ali, M. (2012). Strategies of language appropriation in Khaled Hosseini's *Thousand Splendid Suns*. *Language in India*, 12(7), 478-496.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London and New York: Routledge.
- Daroy, E.V. (1993). Abrogation and appropriation in post-colonial literature in the Philippines. *Philippine Studies*, 41(1), 91-101.
- Dumas, F. (2009). *Laughing Without an Accent: Adventures of a Global Citizen Paperback*. Canada: Penguin Random House.
- Dutta, T., & Hossain, A. (2012). Counter-discourse in a Polyglossic World: Ngugi Abrogation and appropriation of English in the *Petals of Blood*. *Prime University Journal*, 6(2), 57-68.
- Farahzad, F. (2004). Hybrid texts. *Translation Studies Quarterly*, 2(6), 75-81.
- Grassian, D. (2013). *Iranian and diasporic literature in 21st century*. USA: Mcfarland & Company, Inc, Publishers.
- Joseph, J. E. (2006). *Language and politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kachru, B. (1983). *The Indianization of English. The English Language in India*. Delhi: Oxford University Press.
- Macleod, J. (2000). *Beginning post colonialism*. New York: Manchester University Press.
- Motakef, N. (2013). *Laughing without accent*. Tehran: Hoo Publication [In Persian].
- Ngugi, T. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. London: James Currey.
- Parham, F. (2011). Real diasporas and virtual diaspora hybrid texts in compilation and translation. *Journal of Language and Translation Studies*, 44(1), 117-134 [In Persian].
- Pourjafari, F. & Vahidpour, A. (2014). Migration ture: A theoretical perspective. *The Dawn*, 3(1), 679-692.
- Schäffner, C. & Adab, B. (2001). The idea of the hybrid text in translation: contact as conflict. *Current Issues In language & Society*, 6, 167-180.
- Snell-Hornby, M. (1999). Communicating in the global village: on language, translation and cultural identity. *Current Issues in language & Society*, 6, 103-120
- Steinvall, A. (2002). *English colour terms in context*. PhD. Thesis, Umeå University, Umeå, Sweden.
- Yazdani, K. (2008). *An introduction to immigration and exile literature*. Tehran: Cheshmeh Publication.
- Zabus, C. (2007). *The African palimpsest indigenization of language in the west African European novel*. New York: Rodopi.





A Postcolonial Analysis Applying Linguistic Appropriation Approach: A case study of Laughing without Accent and its Translation

Fateme Zand¹, Zeinab Sheikhhosseini², Fatemeh Zahra Nazari Robati³

Received: 24/07/2019

Accept: 05/02/2020

1. INTRODUCTION

Protecting local culture has expanded in different forms in contemporary literature and has developed a new literary genre called postcolonial literature. Indigenization of English language and its appropriation with language and culture of the former colonial countries is one of the characteristics of postcolonial writing that immigrant authors also enjoy in writing from their experiences in diaspora and transferring their local culture which results in linguistic creativities. One of these creativities is appropriation which is an important component of Postcolonial studies. It is a process which reconstitutes the language of the center to express the 'differing cultural experiences' (Ashcroft et al, 2002, p. 38). It seizes the language of the center and replaces it in 'a discourse fully adapted to the colonized place' (p. 37). Zabus (2007) also considers appropriation as conscious strategies of decolonization where 'writing with an accent' serves to convey ideological variance. Sometimes the English language is unconsciously appropriated by the non-native users. Joseph (2006) believed that a language undergoes a change because of the interference of mother tongue with its inherent resistance. Thus, when a writer from a non-native country would produce something in English, there must be some changes under the influence of their mother tongue.

2. METHOD

There are different strategies of appropriation that result in varieties of English language. Some postcolonial writers mixed the linguistic structures of two languages making an 'inter-culture' (as cited in Ashcroft et al, 2002, p. 66). Kachru (1983) and Ashcroft et al. (2002) identify at least nine language appropriation strategies: The first strategy in appropriation technique is termed as glossing, it is an explanatory comment affixed to a text. It can be a word, a sentence, or a clause, characterizing the non-English word. The second strategy is the incorporation of untranslated words or leaving words un-glossed, it aims to keep the cultural uniqueness intact.

¹ Masters of English Translation, Lecturer at Narjes University, Rafsanjan, Iran (corresponding author); f.zand@narjesrafsanjan.ir

² PhD in Persian Literature, Assistant professor at Narjes University, Rafsanjan, Iran; zhosseyini@narjesrafsanjan.ir

³ Masters of English Translation, Lecturer at Narjes University, Rafsanjan, Iran; fz.nazari@narjesrafsanjan.ir

The third one is termed as syntactic fusion, which is the amalgamation of two different linguistic structures, resulting in mixing the syntax of native language with the lexical forms of English, or vice versa. Fourthly, the usage of translation equivalence permits the writer to incorporate the local opinions and insights into a foreign language. In lexical innovation the words are borrowed from local languages and incorporated into the new English. The post-colonial writers use it as a means to describe new experiences, sounds and tastes they come across. Contextual redefinition provides a way to introduce new vocabulary words. The author adopts a new context that is too remote from the English-speaking world to have the same definitions for all the terms. Inter language strategy refers to the entrance of texts, rhythms or sounds related to the writers' mother tongue to the postcolonial writing which shows his/her creativity and interest to the mother tongue. Rhetoric and functional style appropriation strategy deals with changing in different text types and finally, code switching is the technique of moving between two or more codes to bring variation in the ways of expression. Considering the important role of the linguistic appropriation strategy in producing postcolonial literature, this descriptive - analytical study was done in accordance with Kachru (1983) and Ashcroft et al. (2002) framework on postcolonial writing, with an aim of looking for elaboration of linguistic appropriations in the English series of stories *Laughing without Accent* by Jzayeri Duma and its translation by Mo'takef. Duma is an Iranian immigrant writer who has already published two successful series of stories in America which have been translated into different languages all around the world and they have been translated into Persian too. In her stories, Duma depicted her Persian family life in America for the American readers and helped them to know about the minority of Iranian immigrants living in America through her lens of humorous writing.

3. RESULTS

Studying Duma's series, this study looked for answering the following questions: can the English text of the stories be analyzed from a postcolonial point of view according to linguistic appropriation theory? What strategies did the author use to make linguistic appropriations and create a postcolonial work? Were the linguistic appropriations transferred to Persian translation of the stories too? The results of the study showed that the author used glossing, un-translated words, contextual redefinition and inter language and code-switching appropriation strategies in her stories and created a postcolonial text. This study also showed that some of these strategies like glossing and inter language appropriations were left in the translation of the stories, but the rest of them were not transferred and faded away in the process of translation. Inter-language appropriations entered the English pronunciation of the words and glossing made some cultural elements of English language enter the Persian text.

Key words: Hybrid Text; Laughing Without Accent; Linguistic Appropriation; Postcolonial Analysis; Translation



واکاوی مشخصه‌های سبک‌شناختی متن قراردادهای تسهیلات بانکی^۱

پدرام حاتمی^۲، بهزاد رهبر^۳

فردوس آقاگل‌زاده^۴، محمدرضا اروجی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲

چکیده

قراردادهای تسهیلاتی به منزله اسناد رسمی در نظر گرفته می‌شوند که شفاف نبودن صورت و معانی متن‌های این قراردادها، سبب ایجاد مطالبات معوق بانکی و صدور کیفرخواست‌های مختلف خواهد شد. پژوهش حاضر، در حوزه زبان‌شناسی حقوقی انجام شده و به واکاوی سبک‌شناختی متن قراردادهای تسهیلاتی مرابحه، جعاله، مشارکت مدنی و فروش اقساطی بر مبنای مؤلفه‌های واژگانی، نحوی و گفتمانی می‌پردازد. از این رو، مؤلفه‌های واژگانی و واژگان عربی و اصطلاح‌های تخصصی حقوقی-بانکی، مؤلفه‌های نحوی تعداد جمله‌های خبری، تعداد جمله‌های طولانی و تعداد افعال مجهول، مؤلفه‌های گفتمانی به شرح عناصر انسجام متن بر پایه دیدگاه هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976) در متن قراردادهای بیان‌شده، مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد در متن قراردادهای تسهیلات ارزی فروش

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27255.1748

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان؛

pedramhatami@iauz.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)؛

behzadrahbar@atu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس؛

aghaplz@modares.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان؛

Mohammadreza.oroji@iauz.ac.ir

اقساطی و مشارکت مدنی تعداد جمله‌های خبری و جمله‌های طولانی بیشتر از قراردادهای تسهیلات ریالی مرابحه و جعاله است. همچنین، در متن هیچ‌یک از قراردادهای مورد اشاره افعال مجهول دیده نشدند. عناصر انسجام متن بر اساس نظر هلیدی و حسن (همان) در متن قراردادهای تسهیلاتی مرابحه، جعاله، مشارکت مدنی و فروش اقساطی می‌پردازد تا آن‌چه منجر به ایجاد ابهام در این دست متون حقوقی می‌شود را شناسایی کند. یافته‌های به‌دست‌آمده بیانگر آن است که عناصر انسجامی تکرار، جانشینی اسم، ارجاع و عنصر ربطی «و»، بیش از سایر عناصر در متن قراردادها مشاهده شده‌اند. عناصر ربطی سبب طولانی شدن جمله‌های متن قراردادها شده و با ایجاد فاصله زیاد بین ضمایر با مراجع، سبب عدم درک درست معانی و پیام متن قرارداد از سوی تسهیلات‌گیرنده شده و در نهایت منجر به زیان‌دیده شدن تسهیلات‌گیرنده از جنبه حقوقی نیز خواهند شد. یافته‌های پژوهش حاضر به درک بهتر ماهیت و ساختار متون حقوقی کمک می‌کند و در نهایت افراد را به سمت کاربردی همه‌فهم‌تر، با ابهام کمتر و البته عادلانه‌تر از زبان حقوقی می‌کشاند.

واژه‌های کلیدی: زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی، تحلیل گفتمان حقوقی، قرارداد تسهیلاتی، مؤلفه‌های سبکی، عناصر انسجام متنی

۱. مقدمه

به باور آقا گل‌زاده (Aghagolzadeh, 2012, p. 24-25)، محور مطالعات حوزه زبان‌شناسی حقوقی^۱ رابطه زبان و قانون، یعنی کاربرد دانش زبانی در بافت‌های حقوقی است. با بررسی جنبه‌های گوناگون زبان که در یک قرارداد تسهیلاتی به کار برده می‌شود، می‌توان، به قضاوت درباره اهداف بانک و یا فرد نگارنده آن متن کمک کرد. در پژوهش پیش رو نیز با توجه به رویکرد حقوقی، ویژگی‌های گفتمان به کاررفته در قراردادهای اعطای تسهیلات بانکی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جمشیدی (Jamshidi, 2013) بیان می‌کند قراردادهای بانکی موضوع اعطای تسهیلات قراردادهایی در حکم اسناد رسمی هستند که در صورت نبود اختلاف میان معامله‌کننده‌ها (بانک و متقاضی) لازم‌الاجرا بوده که مأخذ تنظیم چنین قراردادهایی قوانین مدنی، عملیات بانکی بدون ربا و قانون تجارت هستند. از آن‌جا که متن قراردادهای یاد شده از طرف کارشناسان مسئول بانک تنظیم می‌شود، لازم است حافظ منافع بانک و ضامن بازگشت سرمایه باشند. بنابراین انتظار می‌رود نگارش متن قراردادها به گونه‌ای باشد که سرپیچی از مفاد آن‌ها به وسیله طرف تسهیلات‌گیرنده جرم به شمار آید. به بیان دیگر، ناآگاهی از قانون و ناتوانی در فهم محتوای قرارداد به دلیل دشواری متن، به

^۱ forensic linguistics

طور بالقوه تسهیلات گیرندگان بانکها را در جایگاه مجرم قرار می دهد (Jamshidi, 2013, p. 25).

قراردادهای تسهیلاتی که در این پژوهش مورد واکاوی قرار گرفته اند، مشتمل بر قراردادهای فروش اقساطی، مشارکت مدنی، مرابحه و جعاله هستند. در موارد گوناگونی از جنبه زبان شناختی وجود ساختارهای پیچیده دستوری و واژگان پیچیده فنی و عدم وجود روابط انسجامی مناسب و کافی منجر به آسیب وارد شدن بر شفافیت قراردادهای از جنبه حقوقی می گردند. شفاف نبودن هر قرارداد سرآغاز چرخه معیوب ایجاد تفسیرهای مختلف از متن می گردند که سبب ایجاد چالش های گوناگون برای هر یک از طرفین قرارداد می شود. این مهم مسأله ای بسیار مهم برای متقاضیان دریافت تسهیلات بانکی است. مسأله این پژوهش نیز بر اساس آنچه بیان شد شکل گرفته و ضرورت آن نیز احیای حقوق طرفین قرارداد، یعنی متقاضی دریافت تسهیلات از یک سو و بانک به عنوان مؤسسه ای مالی از سوی دیگر است. این پژوهش بر آن است تا به تحلیل گفتمان حقوقی چنین متون بانکی در حوزه زبان شناسی حقوقی به وسیله عناصر انسجام متنی و دریافت معنی با نگاه زبان شناسی نقش گرا بپردازد. با توجه به اینکه متون قراردادهای اعطای تسهیلات بانکی دارای ماهیت قانونی هستند، بنابراین لازم است تا تسهیلات گیرندگان به درک کاملی از موضوع قرارداد مورد نظر دست یابند. به بیان دیگر، می توان چنین بیان داشت که قراردادهای اعطای تسهیلات باید از شفافیت برخوردار باشند تا مشتریان بانکها که متقاضی استفاده از تسهیلات مختلف هستند، بتوانند پس از درک مفاد قراردادهای مربوطه، در مورد پذیرش یا رد آنها تصمیم بگیرند. به دلیل دشواری درک متن های اسناد حقوقی، در موارد گوناگونی، افراد بدون درک درست یا حتی خواندن قراردادهای تسهیلاتی، با بسنده کردن به توضیحات نمایندگان حقوقی و یا اعتباری بانکها، آن را امضاء می کنند. در واقع آنها ندانسته تعهداتی را عهده دار می گردند که ممکن است گاهی عمل نمودن به آنها از عهده این افراد خارج باشد. با توجه به رخداد مسأله بیان شده در سطح جامعه و نظام بانکی ضرورت دارد این مهم برای آسیب شناسی و سپس ارائه راهبردهای علمی با استفاده از دانش زبان شناسی مورد واکاوی قرار گیرد.

برای دست یابی به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر بر اساس نقش گرایی هلیدی انجام گرفته و بر آن است تا به این پرسش ها پاسخ دهد. نخست اینکه، آیا تفاوتی میان متن قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی بانک تجارت از جنبه به کارگیری مشخصه های واژگانی وجود دارد؟ دوم آنکه، آیا تفاوتی میان متن قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی بانک تجارت از جنبه به کارگیری مشخصه های واژگانی وجود دارد؟ سوم اینکه، آیا تفاوتی میان متن قراردادهای تسهیلات ارزی و

ریالی بانک تجارت از جنبه به کارگیری مشخصه‌های گفتمانی وجود دارد؟ برای پاسخ‌گویی دادن به پرسش‌های بالا، از روش تحقیق توصیفی - تحلیلی بهره گرفته شد. داده‌های این پژوهش از پیکره چهار قرارداد تسهیلاتی بانک تجارت که بر اساس مجلد داخلی مهر ماه ۱۳۹۸ این بانک در حوزه‌های تسهیلات ارزی و ریالی بیشترین متقاضی را دارند، استخراج شده‌اند. این قراردادها مشتمل بر فروش اقساطی و مشارکت مدنی ارزی، جعاله و مباحه ریالی هستند. بر این اساس، مشخصه‌های سبکی متن‌های بیان‌شده در سطح‌های واژگانی، نحوی و گفتمانی در متن قراردادهای تسهیلاتی مورد اشاره استخراج شدند. این مشخصه‌ها با استفاده از نسخه ۲۱ نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس^۱، تعداد وقوع مؤلفه‌های مورد اشاره در هر یک از بندهای قراردادهای تسهیلاتی استخراج شدند و در جدول‌های (۱) تا (۳) به تفکیک هر قرارداد نشان داده شدند. سپس، با بهره‌مندی از روش‌های بلاغی که در آن از راهبردهای ویرایش بهره گرفته می‌شود، نمونه‌ای از متن قراردادهای مورد اشاره انتخاب شده، ویژگی‌های سبک‌شناختی آن از جنبه مؤلفه‌های واژگانی، نحوی و گفتمانی مورد بررسی قرار گرفته‌است. سپس عناصری که با نبود آن‌ها به محتوای اصلی متن خدشه‌ای وارد نمی‌شود، حذف شدند. در پایان، خلاصه بند قرارداد بازنویسی شده و ارائه می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

زبان‌شناسی حقوقی گرایشی نوین در زبان‌شناسی کاربردی است که نتایج پژوهش‌های آن راهگشای همه سازمان‌ها و یا اشخاصی است که به گونه‌ای در ارتباط با متن‌های حقوقی هستند (مانند پلیس، وکلا، ضابطین قضایی، امور حقوقی بانک‌ها و نهادهای دولتی و غیر دولتی). با این هدف که آن‌ها را در گسترش عدالت و قضاوت‌های درست یاری نماید و به ویژه مانع از پامال شدن حق و حقوق سازمان‌ها و یا اشخاص حقیقی و حقوقی گردد. این رویکردی نوپا که دارای گستره پژوهشی مستقل است در واپسین سال‌های قرن ۲۰ پا به سپهر اندیشگانی حوزه زبان‌شناسی نهاد.

از میان پژوهش‌های گوناگونی که در این حوزه نگارش شده‌اند، آثار حبیبی (Habibi, 1995)، آقا گل‌زاده (Aghagolzadeh, 2005)، فرازنده‌پور (Farazandehpour, 2013)، محمودزاده و محمودی بختیاری (Mahmoudzadeh & Mahmoudi Bakhtiyari, 2015)، آقا گل‌زاده و فرازنده‌پور (Aghagolzadeh & Farazandehpour, 2016)، پور

¹ SPSS

مسجدیان و سید رمضان (Pourmasjedian & Seyedramezan, 2021) در پیوند با پژوهش حاضر هستند.

حبیبی (Habibi, 1995, p. 13-37) در پژوهشی با نام «زبان حقوقی» از اصطلاح‌های حقوقی و چگونگی تنظیم و ترتیب پاره‌گفته‌ها و جمله‌های متون حقوقی سخن می‌گوید. وی بر این باور است که در زبان حقوقی از اصطلاح‌های پیچیده‌ای استفاده می‌شود که فرم متن را برای خواننده عادی دشوار می‌نماید. ساختار نحوی متن قانون مدنی را مورد کنکاش قرار داده و ویژگی‌های اصلی زبان حقوقی را در گذر از گونه گفتاری به گونه نوشتاری، استفاده از واژگان فنی و تخصصی و دستیابی به گفتمان قدرت بر می‌شمارد. تقی‌پور (Taghipour, 2015, p. 94) می‌نویسد در ایران درک زبان متون حقوقی امری است دشوار و منجر به ایجاد فاصله ارتباطی، ادراکی میان فرم متون و افراد غیر حقوق‌دان شده‌است. بر مبنای دیدگاه آقا گل‌زاده (Aghagolzadeh, 2005, p. 131) اگرچه از جنبه زبان‌شناختی، دشواری‌های زبان حقوقی فرآورده ساخت پیچیده آن زبان و ویژگی‌های مشخصه‌های سبکی آن است، اما واژگان و اصطلاح‌های ویژه متون حقوقی که ریشه عربی دارند، بر میزان دشواری متون می‌افزایند. در این زمینه، می‌توان با تجدید نظر در واژه‌های مورد اشاره و رعایت اصول ساده‌نویسی متن حقوقی را با زبانی ساده و قابل درک برای تمامی افراد ارائه نمود. فرازنده پور (Farazandehpour, 2013, p. 124) در زمینه ویژگی‌های سبکی متون حقوقی بیان می‌کند، بخش قابل توجهی از دشواری متون حقوقی به دلیل بهره‌گیری فراوان تهیه‌کنندگان این متون از واژه‌ها و اصطلاح‌های تخصصی است که ریشه عربی دارند. در این راستا، با بازنگری در میزان بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان تصویری قابل فهم و ساده از متون حقوقی برای عموم مردم ارائه داد. به باور محمودزاده و محمودی بختیاری (Mahmoudzadeh & Mahmoudi Bakhtiyari, 2015, p. 188) در گفتمان حقوقی مکتوب عناصر گوناگون انسجام از جمله عوامل ربطی، تکرار و با هم آرایی برای آفرینش متن و انتقال معنی آن به کار می‌روند. همچنین آن‌ها بیان می‌کنند در نگارش متون حقوقی، مؤلفه‌های سبکی مشتمل اند بر عناصر تکرار، عوامل ربطی عربی و مجهور و خلق جمله‌های طولانی چندبندی و نیز حذف مکرر فعل. به باور آن‌ها، مجموع عوامل یادشده منجر به پیچیدگی و دشوارخوانی این نوع متون می‌شوند و سبب ایجاد مشکل در فهم افراد عادی از متون حقوقی می‌شوند. آقا گل‌زاده و فرازنده‌پور (Aghagolzadeh & Farazandehpour, 2016, p. 67) بر این باورند که زبان حقوقی که راهبرد برقراری ارتباط در حوزه حقوق و ضامن اجرای مفاد قانونی است، بدون فرم درست آن بی معنا می‌نماید. از سوی دیگر، نیز نمی‌توان از نقش گفتمان و تحلیل آن در نظام حقوقی چشم‌پوشی کرد. سبک نوشتاری اسناد حقوقی از جمله دادنامه‌های مرتبط با دعوی حقوقی و کیفری از سوی پورمسجدیان و سیدرمضان (Pourmasjedian &

311-312 (Seyedramezan, 2021, p. 311-312) مورد نقد و بررسی قرار گرفته‌است تا از این رهگذر عناصر ایجاد ابهام در متون مورد اشاره شناسایی گردند. بر مبنای یافته‌های پژوهش آن‌ها با بررسی ویژگی‌های گروه‌های اسمی و فعلی در متن دادنامه‌ها می‌توان به حقایق راهبردی در زمینه دعاوی مطرح شده دست یافت. همچنین بر مبنای یافته‌های دیگر پژوهش مورد اشاره می‌توان به ارائه سبک نوشتاری متون دادنامه‌ها به شرح بیان ادله و مستندات در ابتدا و آنگاه بیان حکم و نگارش رأی اشاره نمود.

بر مبنای نظریه نقش‌گرایی هلیدی (Halliday & Hassan, 1976)، که چارچوب نظری این مقاله است، انسجام مؤلفه زبانی است که ریشه آن خود زبان است و با استفاده از روابط معنایی، نحوی و واژگانی، اجزای تشکیل‌دهنده متن را به مثابه واحدهای معنادار کنار هم حفظ می‌کنند. با توجه به آنچه بیان شد، می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که انسجام متون حقوقی نیز همانند سایر متن‌ها وابسته به عناصر انسجامی است.

۳. مبانی نظری

هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976, p. 2-4) انسجام را مفهومی معنایی به شمار می‌آورند که بر روابط معنایی مورد اشاره در متن ناظر است و سنجۀ تمیز متن از غیر متن است. بر مبنای تعریف یادشده آنگاه متنی را می‌شود منسجم دانست که تفسیر هر عنصر آن بدون تفسیر عنصر دیگر امکان‌پذیر نباشد. هلیدی و حسن بیان می‌کنند عامل نخستین تعیین متنتیت^۱ روابط انسجامی داخل و مابین جمله‌های گوناگون است. به باور هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976, p. 32) انسجام مفهومی معنایی است که بر روابط معنایی موجود در متن ناظر است و به آن متنتیت می‌بخشد. آن‌ها همچنین بیان می‌کنند نمود انسجام و تداوم معنا را هم در سطح واژگان و هم در سطح نحو متن‌های مختلف می‌توان مشاهده کرد. هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976) انسجام را در دو گروه انسجام دستوری و انسجام واژگانی دسته‌بندی کرده‌اند و بیان می‌کنند عوامل مؤثر در ایجاد یک متن منسجم مشتمل اند بر ارجاع^۲، جایگزینی^۳، حذف^۴، عوامل ربطی^۵ و انسجام واژگانی^۶. همچنین انسجام واژگانی را فرآورده^۷ بر هم کنش ابزارهایی چون تکرار^۸، با هم آیی^۹ و تضاد^۹ بر می‌شمارند. در ادامه، هر

¹ texture

² reference

³ substitution

⁴ ellipsis

⁵ conjunctive

⁶ lexical cohesion

⁷ retration

⁸ synonymy

⁹ antonym

یک از عوامل مورد اشاره را به صورت مختصر تبیین می‌نمایم.

۳. ۱. ارجاع

ارجاع به سه دسته شخصی^۱، اشاری^۲ و مقایسه‌ای^۳، دسته‌بندی می‌شود و هر یک از انواع یادشده به انواع درون‌متنی یا برون‌متنی^۴ و پیش مرجع/ پس رو^۵ یا پس مرجع/ پیش رو^۶ گروه‌بندی می‌شوند (Halliday & Hassan, 1976, p. 32). وجود ارجاع برون‌متنی در متن‌ها و اسناد رسمی منتج به ابهام می‌شود و به همین سبب است که تا اندازه‌ی ممکن از آن استفاده نمی‌شود. همچنین بیشتر ارجاعات در زبان فارسی پس‌رو هستند (YarMohammadi, 2004, p. 53).

۳. ۱. ۱. ارجاع شخصی

به باور هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976) این نوع ارجاع در زبان انگلیسی، معادلی از ضمائر شخصی، صفت‌ها و ضمائر ملکی در زبان فارسی وجود ندارند تا برای ارجاع به مرجع استفاده شود (Halliday & Hassan, 1976, p. 38). در زبان فارسی ضمائر فاعلی و مفعولی را با عنوان‌های جداگانه‌ای مشخص نمی‌کنیم و هویت هر ضمیر بر پایه‌ی نقش آن ضمیر مشخص می‌شود. همچنین، برای ضمائر ملکی انگلیسی نمی‌توان معادل فارسی یافت و برخی از پژوهشگران معتقدند می‌توان ضمائر اختصاصی را معادل آن در نظر گرفت. ضمائر شخصی نیز آن‌گاه که نقش اضافی می‌پذیرند معنای صفت ملکی می‌دهند (Gholamhossainzadeh & Norouzi, 2008, p. 128).

۳. ۱. ۲. ارجاع اشاری

این نوع ارجاع دارای دو زیر گروه است که مشتمل اند بر ارجاع خنثی و منتخب. در زبان انگلیسی حرف تعریف «The» ارجاع خنثی است و واژه‌هایی مانند این، آن، این‌ها، آن‌ها، آن‌جا، این‌جا، حالا و موارد مشابه ابزار ارجاع منتخب به شمار می‌آیند (Halliday & Hassan, 1976, p. 38). همچنین از آن‌جایی که حرف تعریف «The» در زبان فارسی معادل ندارد از «این و آن» به عنوان حرف تعریف استفاده می‌شود (Mahmoudzadeh & Mahmoudi Bakhtiyari, 2015, p. 193).

¹ personal
² demonstrative
³ comparative
⁴ exophora
⁵ anaphora
⁶ cataphora

۳.۱.۳. ارجاع مقایسه‌ای

به باور هلیدی در این نوع ارجاع، رابطه مستقیم و ساختاری میان مرجع و عنصری که به آن ارجاع دارد، برقرار نیست بلکه ارجاع غیر مستقیم به همانندی یا شباهت عوامل ارجاع است. صفت‌ها و قیده‌های عالی و تفضیلی و نیز در ارجاع مقایسه‌ای به کار می‌روند (Halliday & Hassan, 1985, p. 39).

۳.۲. حذف

حذف فرآیندی پس‌رو است که به ابهام‌آفرینی منجر شده و به سه گروه حذف اسمی^۱، فعلی^۲ و بندی^۳ دسته‌بندی می‌شود (Halliday & Hassan, 1976, p. 147-196).

۳.۳. جانشینی

فرآیندی است که در آن عنصری جایگزین عنصر دیگر شود. جانشینی به سه گروه اسمی، فعلی و بندی گروه‌بندی می‌شود (Halliday & Hassan, 1976, p. 88).

۳.۴. عوامل ربطی

بر مبنای گفته هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976, p. 277) عوامل ربطی یا ادات ربط از جنبه معنایی که در بر دارند، وظیفه معنایی میان عناصر متن را برقرار می‌کنند. عوامل ربطی را از نظر معنا به چهار دسته افزایشی^۴، علی^۵، تقابلی^۶ و زمانی^۷ گروه‌بندی می‌شوند. از این رو، واژه‌های نشان‌دهنده عوامل ربطی افزایشی مشتمل بر همچنین، و، یا، افزون بر آن و موارد مشابه‌اند. واژه‌های نمایانگر عوامل ربطی علی شامل پس، بنابراین، از این رو و مواردی از این قبیل هستند. واژه‌های نشانگر عوامل ربطی تقابلی مواردی مانند اما، اگرچه، به هر حال را در بر می‌گیرند؛ واژه‌های نشان‌دهنده عوامل ربطی زمانی شامل هنگامی که، هنوز، سپس و مواردی از این دست هستند (Mohajer & Nabavi, 1997, p. 67).

¹ normal

² verbal

³ clausal

⁴ additive

⁵ casual

⁶ adversative

⁷ temporal

۳.۵. واژگانی

این نوع انسجام آنگاه شکل می‌گیرد که واژگان حاضر در متن با هم ارتباط معنایی داشته باشند و این گونه زمینه‌های انسجام و تداوم متن را فراهم آورند (Mohajer & Nabavi, 1997: 67). هلیدی و حسن روابط معنای انسجام بخش را به سه گروه تکرار، با هم آیی و تضاد طبقه‌بندی می‌کنند (Halliday & Hassan, 1976, p. 277).

۳.۵.۱. باز آیی

عبارت است از تکرار همان واژه، واژه مترادف، واژه شامل و واژه عام (Halliday & Hassan, 1976, p. 284).

۳.۵.۲. با هم آیی

به باور هلیدی و حسن با هم آیی عبارت است از در کنار هم آمدن واژه‌هایی که در بافت‌های مشابه نمایان می‌شوند و به یک گستره معینی تعلق دارند. همانند دکتر و بیمار (Halliday & Hassan, 1976, p. 284).

۳.۵.۳. تضاد

صفوی در این زمینه می‌نویسد تضاد از جمله روابط معنایی به شمار می‌آید و در مورد واژگانی به کار می‌رود که فقط در یک مشخصه تفاوت دارند و دیگر ویژگی‌های آن‌ها همسان است (Safavi, 2013, p. 135).

۴. واکاوی سبک‌شناسی قراردادهای تسهیلاتی بانک تجارت

برای بررسی مشخصه‌های سبک‌شناختی قراردادهای تسهیلات ارزی از قبیل مشارکت مدنی و فروش اقساطی، همچنین قراردادهای تسهیلات ریالی از جمله مرابحه و جعاله سه پرسش پژوهش مطرح شدند. در این بخش به بررسی هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود.

۴.۱. واکاوی واژگانی

فرازنده پور بیان می‌کند برخی از ویژگی‌های واژگانی متن‌های حقوقی مشتمل اند بر استفاده از واژگان عربی و نیز اصطلاح‌های تخصصی حقوقی (Farazandehpour, 2013, p. 130-131). برای پاسخ‌دهی به پرسش نخست مطرح شده واژگان عربی و واژگان تخصصی بانکی - حقوقی

در متن همگی قراردادهای تسهیلاتی به صورتی جداگانه مشخص شده و در جدول (۱) به تفکیک هر قرارداد آورده شدند.

جدول ۱: نمایه آماری عناصر واژگانی در متن قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی

نام قرارداد	تعداد واژگان عربی	تعداد واژگان تخصصی بانکی - حقوقی
فروش اقساطی ارزی	۳	۳۱
مشارکت مدنی ارزی	۲	۱۴
مجموع	۵	۴۵
جُعاله ریالی	۶	۴۶
مرابحه ریالی	۳	۱۹
مجموع	۹	۶۵

از جنبه تحلیل واژگانی نیز با بررسی جدول (۱) در می‌یابیم تعداد واژگان تخصصی بانکی — حقوقی در قرارداد تسهیلات فروش اقساطی ارزی ۳۱ عدد، مشارکت مدنی ارزی ۱۴ عدد، جُعاله ریالی ۴۶ مورد و مرابحه ریالی ۱۹ مورد است. تعداد واژگان عربی نامأنوس در قرارداد تسهیلات فروش اقساطی ارزی ۳ عدد، مشارکت مدنی ارزی ۲ عدد، جُعاله ریالی ۶ عدد و مرابحه ریالی ۳ عدد بودند. نکته دیگری که در این واکاوی اهمیت دارد، این بود که تعداد واژه‌های تخصصی از واژه‌های عربی ناآشنا فزون‌تر بودند. در بین قراردادهای یادشده، بیشترین تعداد واژگان تخصصی حقوقی و بیشترین تعداد واژگان ناآشنا عربی متعلق به قرارداد تسهیلاتی جُعاله ریالی هستند. با بررسی مطالب ارائه‌شده در جدول (۱) در می‌یابیم که میان قراردادهای تسهیلاتی ارزی و ریالی از جنبه به کارگیری مشخصه‌های واژگانی تفاوت وجود دارد.

از دید سبک‌شناختی مشخصه‌های سبکی - واژگانی متن قراردادهای تسهیلاتی بانک تجارت به قرار زیر توصیف می‌گردند:

۱.۱.۴. واژه‌های عربی

با توجه به اینکه زبان متون حقوقی ریشه در فقه اسلامی دارد، بنابراین به نظر می‌رسد که زبان رسمی متن‌ها حقوقی زبان عربی است. این زبان خود دارای طبیعتی پیچیده و دشوار است که از دلایل آن را می‌توان نفوذ واژگان و اصطلاح‌های عربی در این متن‌ها بر شمرد (Salehi Rad, 2011, p. 60). بر مبنای دیدگاه آقا گل‌زاده و فرازنده‌پور، واژگان عربی قابلیت جانشینی با معادل‌های فارسی (63).

را دارند و از این رهگذر درک متن حقوقی را تا اندازه زیادی برای غیر حقوقدانان امکان‌پذیر می‌سازد (Aghagolzadeh & Farazandehpour, 2016, p. 66-67). از این رو، واژه‌های عربی به کاررفته در متن قراردادهای تسهیلات ارزی مشارکت مدنی و فروش اقساطی همچنین قراردادهای تسهیلات ریالی جعاله و مرابحه مورد بررسی قرار گرفتند. برخی از معادل‌های فارسی واژگان مورد اشاره مشتمل بر وجه التزام (جریمه دیرکرد)، عین ارز (همان ارز)، تخطی (سرپیچی)، حق‌التحریر (هزینه نگارش) و حق‌الثبت (هزینه ثبت) هستند.

۲.۱.۴. واژگان تخصصی بانکی - حقوقی

اصطلاح‌های حقوقی در برگیرنده معنای ضمنی خاصی هستند و به مثابه ابزار تخصصی حقوق‌دانان عمل می‌کنند. از آن جایی که هر پاره‌گفته و اصطلاح حقوقی مفهوم خاصی را بیان می‌دارند، نمی‌توان واژه دیگری را جایگزین آن کرد. ولی در صورت امکان برای آسان‌سازی درک غیر حقوقدان‌ها می‌توان معادل‌های قابل فهمی ارائه کرد (Aghagolzadeh & Farazandehpour, 2016, p. 66-67). از این روی، واژه‌های تخصصی به کاررفته در متن قراردادهای تسهیلات ارزی مشارکت مدنی و فروش اقساطی همچنین قراردادهای تسهیلات ریالی جعاله و مرابحه مورد بررسی قرار گرفتند. برخی از معادل‌های فارسی واژگان بیان شده، از این قرارند: تهاتر (مبادله)، وجه التزام (جریمه دیرکرد)، حاشیه سود (نرخ سود)، دفعتاً واحده (یکجا)، جاعل (تسهیلات گیرنده)، شریک (بانک تجارت)، عامل اولیه (بانک اولیه)، ثمن معامله (بهای معامله)، سررسید قرارداد (پایان قرارداد)، تادیه دین (جریمه دیرکرد)، اصل تسهیلات (وام دریافتی)، وصول مطالبات (دریافت بدهی‌ها)، اشاره نمود.

۲.۴. واکاوی نحوی

دنت (Danet, 1985) بر این باور است که در زبان حقوقی، مشخصه‌های نحوی نمود بیشتری از مشخصه‌های واژگانی دارند و بخش قابل توجهی از دشواری در فهم این متون نیز فرآورده همین عوامل است (Danet, 1985, p. 281). همچنین میربابایی مهمترین مشخصه‌های نحوی متون حقوقی را جمله‌های خبری، جمله‌های طولانی و فعل‌های مجهول بر می‌شمارد (Mirbabaei, 2008, p. 9-10). برای پاسخ‌گویی به پرسش دوم مطرح‌شده، مولفه‌های مورد اشاره در متن قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی بیان شده و مورد واکاوی قرار گرفتند. یافته‌های به‌دست آمده در جدول (۲) آورده شدند.

جدول ۲: نمایه آماری عناصر نحوی در متن قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی

مشخصه‌های نحوی	فروش اقساطی ارزی	مشارکت مدنی ارزی	جمع	جعاله ریالی	مرباحه ریالی	جمع
تعداد جملات خبری	۹۶۳	۱۰۰۴	۱۹۶۷	۹۱۵	۹۸۰	۱۸۹۵
تعداد جملات طولانی	۸۵۴	۹۷۶	۱۸۳۰	۷۴۵	۸۴۲	۱۵۸۷
فعل مجهول	۰	۰	۰	۰	۰	۰

از جنبه تحلیل نحوی با بررسی جدول (۲) در می‌یابیم تعداد جمله‌های خبری در قرارداد تسهیلات فروش اقساطی ارزی ۹۶۳ عدد، مشارکت مدنی ارزی ۱۰۰۴ عدد، جعاله ریالی ۹۱۵ عدد و مرباحه ریالی ۹۸۰ عدد هستند. همچنین تعداد جمله‌های طولانی در قرارداد تسهیلات فروش اقساطی ارزی ۸۵۴ عدد، مشارکت مدنی ارزی ۹۷۶ عدد، جعاله ریالی ۷۴۵ عدد و مرباحه ریالی ۸۴۲ عدد هستند. روی هم رفته، با مقایسه داده‌های جدول بالا در می‌یابیم که مجموع جمله‌های خبری در قراردادهای تسهیلات ارزی ۱۹۶۷ عدد و در قراردادهای تسهیلات ریالی ۱۸۹۵ عدد هستند. تعداد جمله‌های طولانی نیز در قراردادهای تسهیلات ارزی ۱۸۳۰ عدد و در قراردادهای تسهیلات ریالی ۱۵۸۷ عدد است. بر مبنای دیدگاه میر بابایی (Mirbabaei, 2008) نوشته فصیح حقوقی آن است که با کمترین واژه‌ها، بیشترین انتقال معنا را انجام دهد و جمله‌های طولانی در متنهاى حقوقی خود سبب ایجاد دشواری در درک آن‌ها می‌شوند (Mirbabaei, 2008, p. 9-). از این رو، با توجه به اینکه در هر قرارداد تسهیلاتی درک درست مفاد قرارداد از سوی تسهیلات گیرنده اهمیت بالایی دارد و حتی فهم نادرست مفاد قرارداد می‌تواند منجر به ایجاد تنگناهای حقوقی برای بانک و تسهیلات گیرندگان شود. بنابراین شایسته است تا اندازه‌ای ممکن از آوردن جمله‌های طولانی پرهیز کرد. برای نمونه، می‌توان با رعایت اصول درست نشانه‌گذاری یک پاراگراف طولانی را به جمله‌های کوچک‌تر دسته‌بندی کرد. نکته مهم دیگر مشاهده نکردن فعل‌های مجهول در متن قراردادهای یادشده بود که آن را می‌توان از خوبی‌های متن قراردادهای تسهیلاتی مورد اشاره برشمرد. زیرا گاهی مشاهده می‌شود که برای رسمی‌تر جلوه دادن متن‌های حقوقی از این دست افعال استفاده می‌شود که خود منجر به ابهام‌افزایی می‌شود (Aghagolzadeh & Farazandehpour, 2016, p. 136). بر پایه جدول (۲)، در می‌یابیم که میان قراردادهای تسهیلاتی ارزی و ریالی از جنبه به کارگیری مشخصه‌های نحوی تفاوت وجود دارد.

۳.۴. واکاوی عناصر انسجامبخش

نظریه انسجام هیلیدی و حسن چهارچوب مناسب برای بررسی الگوی انسجام در کلیه متون را ارائه می‌دهد. بر مبنای این نظریه، با بررسی چگونگی استفاده از ابزارهای انسجام می‌توان متن را از غیر متن تمیز داد. از این رو، برای یافتن پاسخ پرسش سوم، متن قراردادهای تسهیلاتی ارزی و ریالی بیان شده از جنبه عناصر انسجامی مورد بررسی قرار گرفتند و یافته‌های به دست آمده در جدول (۳) آورده شدند.

جدول ۳: نمایه آماری مجموع عناصر انسجامبخش در متن قراردادهای تسهیلات بانکی

تعداد عناصر انسجام بخش در هر قرارداد تسهیلاتی									
نام قرارداد	ارجاع	جانشینی اسم	حذف فعل	عناصر ربطی	بازآیی	باهم آیی	حذف اسم	حذف عبارت	جانشینی فعل
فروش اقساطی ارزی	۳۵	۱۶۳	۳۶	۱۷۶	۲۳۸	۴۰	۳۵	۱۶۳	---
مشارکت مدنی ارزی	۳۸	۶۶	۴۵	۱۱۸	۶۴	۳۶	۱	۲	---
جعاله ریالی	۹۲	۹۰	۳۷	۵۲	۹۵	۶۸	۵	۲۰	۵
مراجعه ریالی	۹۷	۹۶	۶	۹۱	۱۳۴	۲۶	۱	۱	---

با بررسی جدول (۳)، مشاهده می‌شود که در قرارداد تسهیلات فروش اقساطی ارزی ترتیب عناصر انسجامبخش به کاررفته مشتمل اند بر عنصر بازآیی، عناصر ربطی، عناصر جانشینی اسم و حذف عبارت، باهم آیی، حذف فعل و حذف اسم و نیز ارجاع. در قرارداد تسهیلات مشارکت مدنی ارزی نیز ترتیب عناصر انسجامبخش به کاررفته شامل عناصر ربطی، عنصر جانشینی اسم، عنصر بازآیی، حذف فعل، عنصر ارجاع، عنصر باهم آیی، عنصر حذف عبارت، حذف اسم هستند. با بررسی یافته‌های مورد اشاره می‌توان این گونه نتیجه‌گیری نمود که گرایش عمده در متن قراردادهای تسهیلاتی ارزی مشتمل بر فروش اقساطی ارزی و قرارداد مشارکت مدنی ارزی بازآیی، عوامل ربطی و جانشینی اسم است. از جنبه روابط پس مرجعی یا پس‌رو در قرارداد مشارکت مدنی ارزی ۳۹ مورد و قرارداد فروش اقساطی ارزی ۳۲ مورد ارجاع پسین مشاهده شد. همچنین تعداد ارجاع پیش مرجعی یا پیش‌رو در قرارداد مشارکت مدنی ارزی، ۱۶ مورد و در

قرارداد فروش اقساطی ارزی ۱۴ مورد بودند. با واکاوی یافته‌های جدول مورد اشاره می‌توان دریافت که در قرارداد تسهیلات جُعاله ریالی ترتیب عناصر انسجام‌بخش به کاررفته از این قرارند: عنصر بازآیی، عناصر ارجاع، عنصر جانشینی اسم، باهم‌آیی، عناصر ربطی، حذف فعل، حذف عبارت، جانشینی فعل و حذف اسم. در قرارداد تسهیلات مرابحه ریالی نیز آرایش عناصر یاد شده از این قرارند: عنصر بازآیی، عناصر ارجاع، عناصر جانشینی اسم، عناصر ربطی، باهم‌آیی، حذف فعل، حذف اسم و حذف بند. با بررسی داده‌های می‌توان دریافت که بیشترین عناصر انسجام‌بخش در متن قراردادهای تسهیلات ریالی مشتمل بر جُعاله ریالی و مرابحه ریالی مشتمل بر بازآیی، ارجاع و جانشینی اسم هستند که در متن قراردادهای یاد شده وقوع بیشتری در مقایسه با دیگر عناصر انسجام‌بخش داشته‌اند. نکته دیگری که بر مبنای جدول‌ها بالا، می‌توان دریافت که سایر عوامل انسجام مانند جانشینی فعل، جانشینی بند، ترادف، شمول و تضاد در هیچ از بندهای قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی به کار نرفته‌اند. همچنین از جنبه روابط پس مرجعی یا پس‌رو در قراردادهای جُعاله ریالی ۴۵ مورد و قرارداد مرابحه ریالی ۵۴ مورد ارجاع پسین مشاهده شدند. همچنین تعداد ارجاع پیش مرجعی یا پیش‌رو در قرارداد جُعاله ریالی تعداد ۱۷ مورد و در قرارداد مرابحه ریالی ۱۸ مورد مشاهده شد. روی هم‌رفته، از جنبه وجود روابط پس مرجعی و پیش مرجعی می‌توان دریافت که قراردادهای اعطای تسهیلات ریالی از روابط پس مرجع و پیش مرجع بیشتری در مقایسه با قراردادهای اعطای تسهیلات ارزی برخوردارند. این مهم می‌تواند خود از عوامل درک دشوارتر مفاد این قراردادها به شمار آید. با بررسی داده‌های جدول (۳) در می‌یابیم که میان قراردادهای تسهیلاتی ارزی و ریالی از جنبه به کارگیری مشخصه‌های گفتمانی تفاوت وجود دارد. از این رو، فرضیه سوم پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفته و اثبات می‌شود.

۴.۴. نمونه‌ای از تحلیل متون (بند قرارداد مرابحه)

صورت حساب صادره توسط بانک ظرف مدت یک ماه از تاریخ صدور قابل اعتراض توسط مشتری می‌باشد. بانک مکلف است از ظرف روز کاری نسبت به بررسی اعتراض مشتری اقدام نماید. چنانچه اعتراض مشتری وارد تشخیص داده شود و نامبرده وجه صورت حساب را پرداخت نموده باشد، بانک وجوه مورد اعتراض و وجه التزام احتمالی مأخوذ را به حساب مشتری واریز خواهد نمود. علی‌ایحال صرف اعلام و دفاتر بانک در خصوص میزان بدهی مشتری ملاک عمل و معتبر می‌باشد و مشتری حق هرگونه ادعا و اعتراضی را در این خصوص از خود سلب و ساقط نمود.

الف) تحلیل واژگانی

واژه‌های تخصصی: وجه التزام مأخوذ (به معنی جریمه دیرکرد دریافت شده)
واژه‌های عربی: علی ایحال (به معنای با این وجود)

ب) تحلیل نحوی

شمار جمله‌های خبری: ۴ عدد

شمار جمله‌های طولانی: ۱ عدد

شمار فعل‌های مجهول: ۲ عدد

پ) تحلیل گفتمانی

عناصر ربطی: و نامبرده - و وجه التزام - و دفاتر بانک - و معتبر - و مشتری - ادعا و اعتراضی - سلب و ساقط

ارجاع اشاری: در این خصوص، تکرار: مشتری - بانک

ارجاع شخصی: اقدام نماید - پرداخت نموده باشد - خواهد نمود - سلب و ساقط نمود.

روابط پس مرجعی یا پس رو:

صورت حساب صادره توسط بانک ظرف مدت یک ماه از تاریخ صدور قابل اعتراض توسط مشتری می‌باشد. **بانک** مکلف است از ظرف روز کاری نسبت به بررسی اعتراض مشتری اقدام نماید.

چنانچه **اعتراض** مشتری وارد تشخیص داده شود. **نامبرده** وجه صورتحساب را پرداخت نموده باشد. **دفاتر بانک** در خصوص میزان بدهی مشتری ملاک عمل و معتبر می‌باشد. **بانک** وجوه مورد اعتراض و وجه التزام احتمالی مأخوذ را به حساب مشتری واریز خواهد نمود. **مشتری** حق هر گونه ادعا و اعتراضی را در این خصوص از خود سلب و ساقط نمود.

روابط پیش مرجعی: هیچ نوع روابط پیش مرجعی مشاهده نشد.

حذف فعل: ملاک عمل (می‌باشد) و معتبر می‌باشد - سلب (نمود) و ساقط نمود.

حذف بند: وجوه مورد اعتراض (احتمالی مأخوذ) و وجه التزام احتمالی مأخوذ

جانیشینی اسم: مشتری (تسهیلات گیرنده) - بانک (بانک تجارت)، باهم آبی: سلب و ساقط -

ادعا و اعتراض، واژگان تخصصی: وجه التزام مأخوذ

در مرحله بازنویسی بند بالا تغییراتی به صورت زیر انجام گرفت:

۱. حذف عناصر ربطی: برای شفاف‌سازی مفاد متن یادشده در بازنویسی بند بالا عناصر ربطی

که منجر به طولانی شدن جمله‌ها می‌شوند تا اندازه ممکن حذف و جمله‌های طولانی به واحدهای

کوچک‌تر تقطیع شدند. حذف عناصر جانشینی اسم: در بازنویسی دوباره بند بالا همگی عناصر جانشین اسم که سبب ایجاد سردرگمی برای وام‌گیرنده می‌شدند، حذف شده و اسم اصلی به جای آن‌ها آورده شده است. تغییرات انجام شده در این راستا به قرار زیرند:

مشتری ← تسهیلات گیرنده، بانک ← بانک تجارت

۲. حذف واژگان عربی و واژگان تخصصی بانکی

واژه‌های عربی و واژه‌های تخصصی بانکی نوشته شده مانند «علی ایحال» و «وجه التزام مأخوذ» حذف شدند. همچنین، به جای عبارت «وجه التزام مأخوذ» معادل فارسی آن «جریمه دیرکرد دریافت‌شده» نوشته شد.

۳. حذف ترکیبات اضافی: ترکیبات اضافی از قبیل به بررسی، در این خصوص، به حساب مشتری، توسط بانک، با توجه به این با نبود آن‌ها لطمه‌ای به معنی پاره‌گفته وارد نمی‌شد و منجر به طولانی شدن جمله شده بودند حذف شدند.

۴. حذف عنصر انسجام تکرار: واژگان «مشتری» و «بانک» تکرار آن‌ها سبب سردرگمی تسهیلات گیرندگان و طولانی شدن جمله‌ها شده بودند نیز حذف شدند.

پس از اعمال تغییرات بالا، بند مشارکت مرابحه به صورت زیر خلاصه و بازنویسی شد:

مشتری می‌تواند طی مدت یک ماه پس از صدور صورت حساب به آن اعتراض کند. بانک تجارت هم موظف به بررسی اعتراض است. در صورت درست بودن اعتراض مشتری کلیه مبالغ و جرایم تأخیر پرداختی مشتری هم به حساب او بازگردانده می‌شود. ملاک درستی میزان بدهی دفاتر بانک تجارت است و مشتری نیز متعهد شد که حق اعتراض به آن‌چه پرداخت شده را نداشته باشد.

۵. نتیجه‌گیری

بررسی سبک‌شناختی متن قراردادهای تسهیلات ارزی و ریالی بانک تجارت نشان داد که در متن قراردادهای تسهیلات ارزی که عبارتند از مشارکت مدنی و فروش اقساطی از منظر مشخصه‌های واژگانی، تعداد واژگان عربی و نیز اصطلاح‌های تخصصی حقوقی - بانکی کمتری در قیاس با قراردادهای تسهیلات ریالی در آن‌ها به کار رفته است. این مهم می‌تواند سبب شفافیت بیشتری در متن آن‌ها باشد. از سوی دیگر از جنبه مشخصه‌های نحوی جمله‌های طولانی بیشتری در مقایسه با قراردادهای تسهیلات ریالی مشاهده شده است که این مهم را می‌توان از کاستی‌های متن این متون برشمرد. زیرا جمله‌های طولانی می‌توانند سبب افزودن بر دشواری درک متون آن‌ها شوند. در متن قراردادهای تسهیلات ارزی که مشتمل بر مشارکت مدنی و فروش اقساطی عناصر انسجام‌بخش

تکرار، عناصر ربطی و جانیشینی اسم دارای بیشترین وقوع و عناصر حذف (حذف فعل، اسم و بند)، ارجاع و باهم‌آیی دارای کمترین میزان وقوع هستند. همچنین در متن قرارداد تسهیلات ریالی جُعاله، عناصر تکرار، ارجاع و جانیشینی اسم دارای بیشترین فراوانی و عناصر باهم‌آیی، عناصر ربطی، عناصر حذف دارای کمترین وقوع هستند. در قرارداد تسهیلات ریالی مباحثه عناصر تکرار، عوامل ربطی و جانیشینی اسم بیشترین فراوانی و عناصر باهم‌آیی، عناصر ربطی، عناصر حذف دارای کمترین وقوع هستند. وجود فاصله زیاد ضمائر با مراجع در متن کلیه قراردادهای اشاره‌شده سبب می‌شود خوانندگان متن قرارداد به عنوان متقاضیان تسهیلات در ایجاد پیوند و ارتباط درست بین این عناصر انسجامی- زبان‌شناختی دچار اشتباه می‌شوند. این کژفهمی خود عاملی است که سبب ایجاد مشکلات قضایی و بانکی در آینده برای طرفین قرارداد خواهد شد. بنابراین شایسته است برای ساده‌سازی متون قراردادها از عناصر انسجام بیان شده به میزان کمتری استفاده شود. افزون بر آن چه بیان شد بهتر است از جنبه اهمیت درک کلیه مفاد قراردادهای تسهیلاتی، استفاده از عناصری چون تکرار و جانیشینی اسم نیز تا اندازه ممکن کاهش یابد تا سبب سر درگمی تسهیلات گیرنده نشده و از ابهام متن نیز بکاهد. گفتنی است کاربرد بیش از اندازه عنصر جانیشینی نیز می‌تواند منجر به سردرگمی در تشخیص مرجع اصلی اسم شود و مرتبط نمودن جمله‌های گوناگون با عناصر ربطی از جمله **و** نیز سبب تولید جمله‌های طولانی شده که درک مفهوم اصلی را برای خواننده دشوار می‌کند. همچنین استفاده نکردن از پاره‌گفته‌های عربی مانند «ما نحن فیه» و «دائن» که به وفور در متن‌های حقوقی قابل مشاهده است و برگرفته از متن‌های فقهی، حقوقی هستند، از خوبی‌های متن قراردادهای تسهیلاتی بانک تجارت است که با جلوگیری از ایجاد ابهام سبب درک بهتر متن قراردادها می‌شوند.

بر مبنای واکاوی متن قراردادهای تسهیلاتی بانک تجارت می‌توان دریافت که از دیدگاه زبان‌شناختی دشواری و پیچیده بودن آن‌ها ناشی از سبک و ساختار در هم تنیده قراردادهای مورد اشاره است. این امر سبب شده تا شمای ذهنی مخاطب کمتر مورد توجه قرار گرفته و تسهیلات گیرندگان را با دشواری در درک و خوانش و به‌رو شوند. این متن‌ها دشواری خود را به سبب وجود عواملی به دست آورده‌اند. این عوامل مشتمل اند بر وجود جمله‌های طولانی که با حروف ربط به یک‌دیگر پیوسته‌اند، به کارگیری واژه‌های تخصصی که درک آن‌ها برای تسهیلات گیرندگان عام دشوار است (بدون ارائه تعریف قایل فهم برای تسهیلات گیرندگان غیر حقوقدان)، بهره‌گیری بسیار از ارجاع اشاری (که در نهایت منجر به فراموش شدن مرجع اصلی می‌شود)، فاصله بسیار میان ضمائر و مراجع و جانیشینی پیاپی اسم که سبب سردرگمی تسهیلات گیرنده می‌شود.

بنابراین، با توجه به آنچه بیان شد برای کمک به تسهیلات گیرندگان در فهم آشکار کلیه مفاد قراردادهای تسهیلاتی پیشنهاد می‌شود در نگارش متن کلیه قراردادهای بانکی - تسهیلاتی از عوامل ایجاد ابهام به شرح بیان شده پرهیز کرد تا پیش از حدوث معضلات حقوقی برای تسهیلات گیرندگان و بانک‌ها از وقوع آن‌ها جلوگیری نمود. چرا که فرد با امضای قرارداد، خود را متعهد به انجام کلیه موارد مندرج می‌کند و عمل نکردن به تعهدات یاد شده سبب چرخه ناسالم ایجاد مطالبات معوق می‌شود که از بزرگترین چالش‌های نظام بانکی است. زیرا هر یک از پرونده‌های بانکی - حقوقی منجر به ایجاد بار مالی فراوان برای نظام بانکی، اشخاص تسهیلات گیرنده و نیز نظام قضایی و حتی در پاره‌ای از موارد تضييع حقوق افراد غیر متخصص می‌شود که در مواردی در بر گیرنده خسارات غیر قابل جبرانی نیز خواهند بود و خود موجب مصروف داشتن زمان زیادی از نظام بانکی و قضایی کشور می‌شوند. در نهایت، با توجه به جمیع آنچه بیان شد اصلح است در متن قراردادهای تسهیلاتی بانک تجارت از جمله‌های کوتاه‌تر و روشن‌تری استفاده شود و ضمن رعایت اصول اقتصاد زبانی از عناصر تکرار و جان‌شینی مکرر پرهیز شده تا تسهیلات گیرنده بتواند به روشنی از شرایط اعطا و بازپرداخت تسهیلات اعطایی آگاه شوند. همچنین اتخاذها رویکردی مبنی بر ساده‌نویسی و قابل فهم بودن کلیه قراردادهای تسهیلاتی همگی بانک‌ها با بهره‌گیری از دانش و مشاوره زبان‌شناسان به ویژه کارشناسان زبان‌شناسی حقوقی در مجموعه تحلیل گفتمان حقوقی راهبردی مؤثر قلمداد می‌شود که می‌تواند مانع از بروز چالش‌های یاد شده شود.

فهرست منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۴). «زبان‌شناسی قضایی (حقوقی): رویکردی نوین در زبان‌شناسی کاربردی». مجموعه مقالات نخستین همایش انجمن زبان‌شناسی ایران. به کوشش عطاالله کوپال، شهرام مدرس خیابانی و جواد یعقوبی درابی. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. صص ۲۲۵-۲۱۵.
- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۱). *زبان‌شناسی حقوقی*. چ ۲. تهران: نشر علم.
- پورمسجدیان، فاطمه و خدیجه سیدرمضان (۱۴۰۰). واکاوی سبک نوشتاری دادنامه‌های حقوقی و کیفری بر پایه فرانش اندیشگانی. *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۳. شماره ۳۹. صص ۳۳۱-۳۱۱. doi: 10.22051/jlr.2020.32200.1895.
- تقی‌پور، مرجان (۱۳۹۴). «روش‌های اقناع و کلا در دادگاه‌های کیفری از بعد زبان‌شناسی حقوقی» مجموعه مقالات دومین همایش ملی زبان‌شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران: نشر نویسه پاریسی. صص ۹۶-۷۳.
- جمشیدی، سعید (۱۳۷۹). *بانکداری اسلامی*. تهران: انتشارات شکوه اندیشه.
- حیبی، حسن (۳۷۴). «زبان حقوقی». *نامه فرهنگستان*. سال ۱. شماره ۱. صص ۳۷-۱۳.

- صالحی راد، محمد (۱۳۹۷). آئین نگارش آراء قضایی. تهران: مجمع علمی و فرهنگی مجد.
- صفوی، کوروش (۱۳۹۰). درآمدی بر معنی شناسی. تهران: انتشارات سوره مهر
- میربابایی، سید احمد (۱۳۸۷). نگارش و دستور زبان حقوقی. تهران: انتشارات بهنامی
- محمود زاده، هما و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۹۴). «کارکرد سبک شناختی عناصر انسجامی در متون حقوقی: بررسی آرای دادگاهها» مجموعه مقالات دومین همایش ملی زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی. به کوشش فردوس آقاگل زاده. تهران: نشر نویسه پارسی. صص ۲۰۶-۱۸۷.
- غلامحسین زاده، غلامحسین و حامد نوروزی (۱۳۸۷). «نقش ارجاع شخصی و اشاره‌ای در انسجام شعر عروضی فارسی». پژوهش‌های ادبی. دوره ۵. شماره ۱۹. صص ۱۳۸-۱۱۷.
- فرازنده پور، فائزه (۱۳۹۳). «تحلیل مشخصه های سبکی متون حقوقی و ارائه اصولی به منظور گسترش زبان ساده حقوقی در ایران». زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی، مجموعه مقالات نخستین همایش ملی. به کوشش فردوس آقاگل زاده. تهران: نشر نویسه پارسی. صص ۱۴۲-۱۲۳.
- مهاجر، مهران و محمد نبوی (۱۳۷۶). به سوی زبان شناسی شعر، رهیافتی نقش گرا. تهران: نشر مرکز.
- بارمحمدی، لطف اله (۱۳۸۳). گفتمان شناسی رایج و انتقادی. تهران: انتشارات هرمس.

References

- Aghgagolzadeh, F. (2005). Forensic Linguistics (Legal), A New Approach to Applied Linguistics. *Proceedings of the first conference of the Iranian Linguistics Society*. Tehran: University of Tehran [in Persian].
- Aghgagolzadeh, F. (2012). *Forensic Linguistics (Theoretical and Applied)*. Tehran: Elm Publication [in Persian].
- Aghgagolzadeh and Farazandehpour. (2016). *Khallagh (Creative) Pattern of Linguistics Instruction In The Analysis of Judicial Verdicts*. Tehran: Nevesseh Parsi [in Persian].
- Danet, B. (1985). *Legal Discourse. Handbook of Discourse Analysis: Disciplines of Discourse*. 1. 273-291.
- Gholamhossainzadeh, Gh., & Norouzi, H. (2008). Role of Personal Reference and Allusion in the Cohesion of Prosodic Persian Poetry. *Literary Research*, 5(19), 117-138 [in Persian].
- Farazandehpour, F. (2013). The Evaluation of Stylistic Features of Forensic Texts and Providing Principles to Improve the Simple Forensic Language in Iran. In F. Aghgagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the Second National Conference on forensic Linguistics: A Forensic Discourse Analysis* (pp. 187-206). Tehran: Nevisseh-Parsi [in Persian].
- Habibi, H. (1995). *Language of law*. Letter of academy. 1(1), 13-37 [in Persian].
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- Jamshidi, S. (2013). *Islamic Banking*. Tehran: Shoukough Andisheh Publication [in Persian].
- Mahmoudzadeh and Bakhtiyari. (2015). The Stylistic Function of Cohesion Elements in Legal texts: an investigation on the Analysis of Judicial Verdicts. In F. Aghgagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the Second National Conference*

- on forensic Linguistics: A Forensic Discourse Analysis* (pp. 187-206). Tehran: Neviseh-Parsi [in Persian].
- Mirbabaei, Ahmad. (2008). *Book of Writing and Legal Grammar*. Tehran: Behnami Publication [in Persian].
- Mohajer and Nabavi, 1997 toward the linguistics of poetry: a stylistic approach. Tehran: Markaz Publication [in Persian].
- Safavi, K. (2011). *An introduction to semantics*. Tehran: Sure-ye Mehr [in Persian].
- Taghipour, M. (2015). Methods of soliciting lawyers in criminal courts from the forensic linguistics dimension. In F. Aghgagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the Second National Conference on Forensic Linguistics: A Forensic Discourse Analysis* (pp. 75-99). Tehran: Neviseh-Parsi [in Persian].
- Salehi Rad, M. (2011). *Rights – Writing Techniques – Judicial Opininos*. Tehran: Majd Cultural and Scientifical Association [in Persian].
- Yar Mohammadi, L. (2004). *Critical Discourse*. Tehran: Hermes Publication [in Persian].





An Investigation on The Stylistics Characteristics of The Bank's Facility Contracts

Pedram Hatami¹, Behzad Rahbar²,
Ferdows Agha Golzadeh³, Mohammad Reza Oroji⁴

Received: 22/07/2019
Accepted: 22/06/2020

1. INTRODUCTION

The main theme of studies in the area of forensic linguistics is investigating the relationship between language and law which means the use of language knowledge in the legal contexts. By studying different aspects of language in the facility contracts, we can help the readers of these texts to judge the bank's purposes or the writer of the text better. This article tries to probe the bank's facility legal discourses characteristics used in the bank contracts. The banks' facility contracts are assumed as legally obliged documents in case of disagreements. Their resources are Civil Law, Bankruptcy Banking Law, and Trade law. Whereas the texts of these contracts have been written by the bank professional experts, it is necessary to protect the bank's benefits and guarantee the capital return of the bank. Consequently, it is expected to write the mentioned contracts in a way that disobedience would be a crime. Having the lack of legal knowledge and ability in understanding the contracts due to their text difficulty can potentially get the facility borrower into trouble and occasionally make them commit crimes though unwantedly. In most cases, due to complicated structures and technical vocabulary items and lack of proper cohesion in texts will ruin the clarity of texts from a forensic point of view. Lack of clarity in each contract can cause various interpretations which lead to different challenges for both parties. Hence, this is a vital issue for the borrowers of the facilities. Therefore, the main theme of this study is based on what has been mentioned and its significance is to uphold both sides of the contract's rights i.e., bank facility borrowers on one hand and the bank as a financial organization.

2. METHOD

This article is to focus on the forensic discourse analysis of such bank texts in the

¹ PhD Candidate of Linguistics, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan, Iran; Phatami2017@Gmail.Com

² Assistant Professor and Faculty Member of Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); behzadrahbar@atu.ac.ir

³ Professor and Faculty Member of Tarbiat Modarres University; aghaplz@modares.ac.ir

⁴ Assistant Professor and Faculty Member of Islamic Azad University, Zanjan Branch; Mohammadreza.oroji@iauz.ac.ir

“Forensic Linguistics” through cohesion elements and perception of the meaning based on the principles of Functional Linguistics. As the bank facility contracts texts are legally natured, so it is crucial for the facility borrowers to understand the contract condition, and then accept or refuse it. Due to the difficulty of the legal texts, facility borrowers rely on the legal representation or bank credits and sign the contract while they accept some conditions that are beyond their ability. As mentioned so far, it is vital to do a thorough investigation of knowledge and present scientific strategies through linguistics. This article is based on “Cohesion Theory” by Halliday and Hassan (1976) and intends to investigate the Tejarat Bank facility contract texts. Halliday and Hassan categorized cohesion into grammatical and lexical cohesion. They consider cohesive devices like “Reference, Substitution, Ellipsis and Conjunctive” as grammatical cohesion and lexical cohesion which contains elements such as “Retrain, Synonymy, Antonym”. The methodology is qualitative and quantitative and the data is extracted from four facility contracts of Tejarat Bank which are the most demanding contracts and including Murabaha, Jaaleh, Civil Participation, and Installment Sale. Based on the cohesive devices of Halliday and Hassan (1976), and also the technical jargons and unfamiliar Arabic words are extracted. The SPSS software version 21 analyzed the content of the contract’s notes consisting of the cohesive devices and their frequencies. Moreover, of the mentioned notes, in each facility contract, a sample is cohesion and cohesive devices, technical jargon, unfamiliar Arabic vocabulary items, and ambiguous are separately specified. After that, elements are analyzed and removed the unnecessary ones i.e., the one in which their note is re-written and ultimately, the data-driven from the contracts was analyzed and the stylistic characteristics of contracts were investigated.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The data analysis shows that repetition, linking elements, and substitution of nouns are the most frequent elements, and Ellipsis, Reference, and collocation are the least frequent in the text of currency facility contracts. Besides, repetition elements, reference, and substitution of nouns are the most frequent and collocation, linking elements and Ellipsis are the least frequent in Rial facility contracts. In the Murabaha contract, repetition elements, linking elements, and noun substitution have the highest frequency and collocation, linking elements and Ellipsis have the least frequency. The distance between the pronoun and anecdote in all texts will lead that the facility applicants can’t link between the linguistic-cohesion elements correctly. Therefore, we can conclude that to simplify the text contract, it is preferable to reduce the cohesive elements like repetition, noun substitution, the linking elements including “and” which will produce long and ambiguous sentences. Also, the lack of unfamiliar Arabic vocabulary can help to understand the text in a better way.

Key words: Cohesive Devices; Facility Contract; Forensic Discourse Analysis; Halliday Functional Grammar; Stylistic Elements



وام‌واژه‌های فارسی و تحولات حوزه معنایی آن‌ها در زبان ترکی آذری دو سوی رود ارس^۱

علی بیانلو^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳

چکیده

زبان‌های ترکی آذری و فارسی از دیرباز واژه‌های بسیاری را داد و ستد کرده‌اند. در این میان، فراوانی وام‌واژه‌های فارسی در زبان آذری بسیار بوده و حوزه معنایی آن‌ها دگرگون شده‌است. در مقاله حاضر برآنیم تا نخست، دگرگونی‌های حوزه معنایی واژه‌های قرضی فارسی در زبان آذری معاصر و سپس، سهم دگرگونی‌های معنایی واژه‌ها دو سوی ارس را بررسی کنیم. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است و بر مبنای انتخاب تصادفی و تکرارپذیری واژه‌ها انجام پذیرفته که بر پایه مطالعه کتاب‌ها، مقاله‌ها، روزنامه‌ها و مشاهده رسانه‌های دیداری جمهوری آذربایجان به کار گرفته شده‌است. در این راستا، گفتار مردم آذربایجان ایران نیز ملاک عمل قرار گرفته‌است. بر این اساس، یافته‌هایی به دست آمد که نشان می‌دهند از میان ۲۲ واژه انتخابی، بیشتر واژه‌ها (۱۲ مورد) دچار تخصیص معنایی شده و در زبان آذری معاصر مفهوم تازه یافته‌اند؛ برخی دیگر از آن‌ها (۴ مورد) دایره معنایی گسترده‌ای نسبت به اصل فارسی خود دارند؛ برخی دیگر از واژه‌های دخیل (۶ مورد)، از قاعده جایگزینی واژه‌ها پیروی کرده‌اند. در این حوزه‌های معنایی، شرایط جغرافیای سیاسی مؤثر بوده و کاربرد واژه‌های دخیل در دو سوی ارس متفاوت از یک‌دیگر شده‌است. روی هم رفته، سهم دخل و تصرف معنایی و بهره‌برداری از واژه‌های

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34047.1955

^۲ دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد؛ abayanlou@yazd.ac.ir

قرصی فارسی در زبان معاصر جمهوری آذربایجان به دلیل پویایی زبان در پهنه‌های ملی و بین‌المللی، بیشتر است.

واژه‌های کلیدی: زبان آذری معاصر، واژه‌های فارسی دخیل، تخصیص معنایی، تعمیم معنایی، جای‌گزینی واژگانی.

۱. مقدمه

جوامع بشری از گذشته دور تاکنون، به دلایل گوناگونی از جمله داد و ستدهای بازرگانی، تعامل‌های فرهنگی، دینی، جنگی و موارد مشابه در ارتباط با یک‌دیگر بوده‌اند؛ برهم‌دیگر تأثیر گذاشته و از یک‌دیگر تأثیر پذیرفته‌اند. وجه مشترک این تبادلات و تأثیر و تأثرات، ارتباط‌های زبانی است (Dastlan, 2020, p. 36). از این دیدگاه، ارتباط زبان فارسی با زبان ترکی بسیار دیرینه بوده و ناشی از فرمانروایی اسلام و آمیزش فرهنگی این دو قوم همسایه بوده‌است. در این میان، واژه‌های بسیاری بین دو زبان داد و ستد شده و تا امروز به حیات خود ادامه می‌دهند. سهم واژه‌های فارسی تا اندازه‌ای بسیار است و این امر زمانی ملموس می‌شود که از زبان یک قوم ایرانی ترک‌زبان به اسم قوم آذری جریان می‌یابد. سرزمین آذربایجان و قوم آذری به سبب حیات مشترک سیاسی با قوم فارس بیشترین تأثیرپذیری را از زبان فارسی دارد. آذربایجان دو سوی ارس هر چند به دلیل دگرگونی‌های سیاسی دو قرن گذشته از هم گسسته‌اند، ولی میزان تأثیرپذیری این دو ناحیه جغرافیایی از زبان فارسی بسیار چشم‌گیر بوده و تا زمانی که جغرافیای آذربایجان بزرگ در حاکمیت ایران به سر می‌برد، این تأثیرپذیری همسان بوده‌است. از دوره گسستگی، این قوم در تأثیرپذیری از زبان فارسی، عملکرد متفاوتی داشته‌است. آذربایجان جنوبی در دوره حاضر واژه‌های فارسی معاصر کشور ایران را در حوزه‌های گوناگون سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، ورزشی و موارد مشابه به کار می‌برد. این مسئله چیزی جدا از واژه‌های قدیم فارسی دخیل است. در مقابل، مردمان جمهوری آذربایجان واژه‌های به‌ارث‌رسیده از زبان فارسی را همچنان به کار می‌برند و برای پویایی زبان رسمی کشور، دست به واژه‌سازی از دل زبان ترکی زده و یا واژه‌هایی را از زبان روسی، عربی، فارسی و لاتین وام گرفته‌اند. به این ترتیب، زبان آذری معاصر در کشور آذربایجان به یک زبان بین‌المللی تبدیل شده و مردمان و حاکمان آن جا با این زبان تعاملات داخلی و خارجی خود را سامان می‌دهند. بهره‌گیری از وام‌واژه‌های فارسی با دلالت‌های معاصر که در آذربایجان ایران شناخته شده نیست، در آن جا حیات دیگری را تجربه می‌کند، حتی در برخی موارد زبان فارسی از آن بی‌خبر است.

مشاهده موارد اشاره شده، انگیزه‌ای ترتیب داد تا به بررسی معانی وام‌واژه‌های فارسی در زبان

آذری معاصر، بپردازیم. البته، تفاوت کاربرد واژه‌های فارسی دخیل در دو سوی رود ارس نیز جنبه دیگر انگیزه این پژوهش بوده است. به این منظور، از پژوهش‌های زبان‌شناسی و نظریه حوزه‌های معنایی بهره جستیم که بر مبنای آن، تغییرات واژگانی شامل سه دسته جایگزینی، افزایش و کاهش واژگانی است. همچنین تغییرات مفهومی شامل چهار دسته تخصیص، توسیع، ترفیع و تنزل معنایی هستند (Safavi, 2004, p. 6). از مجموع این هفت حوزه معنایی، فقط سه حوزه جایگزینی، تخصیص و گسترش معنایی در مقاله پیش رو، تطبیق داده شد. در این مطابقت، الگو، ثبات لفظی و یا ثبات معنایی نیز مورد توجه قرار گرفت و در نهایت ۲۲ واژه معاصر در جدول‌های ویژه‌ای دسته‌بندی شد.

وجود این مسائل مهم، ما را واداشت تا با طرح هدف، فرضیه و پرسش، وارد بررسی مفاهیم وام‌واژه‌های معاصر فارسی شویم که در آذربایجان‌های دو سوی رود ارس و در قرن بیست و یک بهره‌برداری می‌شود. در این مقاله، بر آنیم انواع دگرگونی‌های حوزه معنایی واژه‌های پربسامد فارسی قرضی را در زبان آذری معاصر بررسی کنیم و سهم این تحولات معنایی را در دو سوی رود ارس، مشخص نماییم. فرض بر این است که دگرگونی‌های معنایی هر واژه‌ای در اثر انتقال از زبانی به زبان دیگر، امری اجتناب‌ناپذیر است و برخورد زبان آذری معاصر با وام‌واژه‌های فارسی نیز در همین دایره می‌گنجد. تفاوت جغرافیای سیاسی حاکم بر زبان نیز در این دگرگونی سهم بسزایی دارد. در این زمینه، پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، دگرگونی‌های حوزه معنایی واژه‌های فارسی دخیل در زبان آذری معاصر به چه صورت است؟ دوم آنکه، سهم تحولات حوزه معنایی واژه‌های فارسی دخیل در دو سوی رود ارس چگونه است؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای انتخاب تصادفی واژه‌های معاصر پر کاربرد به انجام رسیده است. داده‌های پژوهش با مطالعه کتاب‌ها، مقاله‌ها، روزنامه‌ها و مشاهده رسانه‌های دیداری جمهوری آذربایجان به دست آمده است و گفتار مردم آذربایجان ایران نیز مبنای قرار گرفته است. همچنین، این پژوهش با روش توصیفی و تحلیلی به بررسی دگرگونی‌های حوزه معنایی وام‌واژه‌های فارسی می‌پردازد. دامنه زبان آذری مورد بررسی در این مقاله، محدود به دوره معاصر و قرن بیست و یکم است. جغرافیای زبانی نیز گویشوران کشور کنونی جمهوری آذربایجان و چهار استان شمال غرب ایران (آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی، اردبیل و زنجان) را در بر می‌گیرد. البته مهاجران آذری زبان ساکن در سایر استان‌های ایران نیز در دسته استان بومی خودشان قرار می‌گیرند. حجم داده‌ها ۲۲ واژه پر کاربرد است که در سه عنوان اصلی تعمیم معنایی و ثبات لفظی، تخصیص معنایی و ثبات

لفظی و جایگزینی واژگانی و ثبات معنایی، ضمن جداول خاصی، دسته‌بندی شده‌اند.

۳. پیشینه پژوهش

در پیوند با روابط زبانی و واژگانی آذری-فارسی، چندین کتاب به نگارش درآمده‌است. کتاب یک‌جلدی با نام «فرهنگ آذربایجانی-فارسی» به وسیله بهزادی (Behzadi, 2003) نوشته شده‌است. این کتاب مشتمل بر واژگان ترکی اصیل و دخیل است که درج واژه‌ها در آن فقط با الفبای فارسی انجام شده‌است. کتابی با نام «واژه‌های قرضی در چارچوب گویش و لغت»^۱ به وسیله طاهروف (Tahirov, 2004) به نگارش درآمده‌است. این اثر به سیر تاریخی تغییرات در همخوان‌ها، واکه‌ها و معانی مربوط به وام‌واژه‌های کلاسیک ایرانی (فارسی، تالشی، تاتی، تاجیکی) می‌پردازد که در منطقه‌های مختلف جمهوری آذربایجان به کار گرفته می‌شوند. در این کتاب، مبحث‌های دیگری همچون دگرگونی‌های ساخت‌واژی، پدیده هم‌معنایی، اشتراک واژگانی و اضداد در پیوند با وام‌واژه‌های کلاسیک و محلی آمده‌است. کتاب دیگری در دو جلد با نام «فرهنگ واژه‌های عربی و فارسی به کاررفته در ادبیات سنتی آذربایجان»^۲ به وسیله عبدالله‌یف و همکاران (Abdullayev, et al., 2005) به نگارش درآمده‌است. دو کتاب دیگر با نام «فرهنگ شاه‌مرسی، ترکی-فارسی/فارسی-ترکی» متعلق به زارع شاه‌مرسی (Zare Shahmarasi, 2008; Zare Shahmarasi, 2009) هستند. وی در هر دو کتاب، واژه‌های اصیل و دخیل را با الفبای فارسی و لاتین آذربایجانی، آورده‌است.

درباره روابط زبانی بین آذری با فارسی و عربی، چند مقاله نیز نوشته شده‌است. احمدخانی و رشیدیان (Ahmadkhani & Rashidiyan, 2016) در مقاله‌ای با نام «بومی‌سازی واجی و صرفی وام‌واژه‌ها در زبان ترکی آذربایجانی» به تغییرات واجی مانند هماهنگی واکه‌ای، ابدال، درج، حذف و تغییرات صرفی در واژه‌های دخیل فارسی و عربی پرداخته‌اند. واژه‌های مورد تحلیل، اغلب در زبان محاوره‌ای-محلی آذربایجان ایران رواج دارند. به تازگی، مقاله‌ای به زبان عربی با نام «التطور البنائي والدلالي للكلمات العربية الدخيلة في اللغة التركية المعاصرة بجمهورية آذربيجان (دراسة مصطلحات جديدة)»^۳ به وسیله بیانلو و حوسینلی (Bayanlou & Huseynli, 2020) به چاپ رسیده‌است. نویسندگان این مقاله دگرگونی‌های ساختاری (آوایی-صرفی) و معنایی واژه‌های اصطلاحی معاصر و دخیل عربی در زبان رسمی جمهوری آذربایجان را تحلیل کرده‌اند. واژه‌های انتخابی بر مبنای تغییرات ساختاری دسته‌بندی شده‌اند. سپس تحولات معنایی در

^۱ Dialekt leksikasında alınma sözlər

^۲ Klassik Azərbaycan ədəbiyyatında işlənən ərəb və fars sözləri lüğəti

حوزه‌های تعمیم و تخصیص، بررسی شده‌اند.

با این وجود، مقاله پیش رو، یک پژوهش زبانی در حوزه‌های معنایی واژه‌های دخیل و پرکاربرد فارسی به شمار می‌آید که از منبع‌های دایرة‌المعارفی در زبان‌های آذری، فارسی و عربی، بهره جسته‌است. بنابراین، این پژوهش بر پایه سه عنوان تخصیص معنایی، تعمیم معنایی و جایگزینی واژگانی انجام می‌شود.

۴. تحلیل و بررسی وام‌واژه‌های فارسی

۴.۱. تخصیص معنایی و ثبات لفظی

منظور از تخصیص معنایی این است که «مفهوم یک واژه در طول زمان محدودتر می‌شود و تنها بخشی از مفهوم گذشته خود را در بر می‌گیرد» (Safavi, 2004, p. 5). این تخصیص معنایی برای یک واژه، گاه در داخل زبان بومی- اصلی و در مواردی به هنگام مهاجرت در زبان مقصد انجام می‌گیرد. اگر در زبان مقصد برای وام‌واژه‌ها تخصیص معنایی رخ می‌دهد، می‌تواند همراه با ثبات لفظی یا بدون آن باشد.

از این رو، بر پایه تعریف ارائه شده، واژه‌های زیر (دوازده مورد) از مجموع واژه‌های معاصر پر بسامد، در داخل جدول یک به ترتیب الفبا، گردآوری شد که تا اندازه‌ای ثبات لفظی آن‌ها در زبان مقصد حفظ شده‌است. در این زمینه، فقط تغییر اندکی در برخی واژه‌ها پیش آمده و تغییرات مربوط به همخوان‌ها بسیار ناچیز و انگشت شمار به شمار می‌آید. با این وجود، تغییرات معنایی بسیار چشم‌گیر هستند.

جدول ۱: وام‌واژه‌های پر بسامد فارسی با تخصیص معنایی و ثبات لفظی

معادل معنایی	اصل فارسی	واژه آذری با الفبای لاتین	واژه آذری با الفبای فارسی
آهنگ ساز	بسته کار	Bəstəkar	بَسْتَه کار، بَسْتِکار
حرفه‌ای	پیشه کار	Peşəkar	پِشَه کار- پِشْکار
قمر، ماهواره	پیک	Peyk-Sünipeyk	پِیک- صُنعی پِیک
مبتکر، کارآفرین	تشبث کار	Təşəbbüskar	تَشَبُوْثْکار
فاضلاب	چرک آب	Çirkab	چیرکاب
بیمار، مریض	خسته	Xəstə	خَسْتَه

دستالات	Dəstalat	دست آلت	قدرت، توانایی
دستفرمان	Dəstfərman	دست فرمان	پسر خدمتکار، پادو
دستک	Dəstək	دستک	حمایت، پشتیبانی
سرانجام-سرانجام	Sərəncam	سرانجام	دستور، حکم
شکر	Şəkər	شکر	دیابت، قند خون
یادداشت	Yaddaş	یادداشت	حافظه

تلفظ واژه «بسته» در زبان آذری و فارسی (افغانی و تاجیکی)، با فتحه روی حرف «ت» پیش از حرف «ه» غیر ملفوظ، رایج است که در نوشتار لاتین آذری حذف می‌شود. برگردان واکه کسره «E» به حرکت فتحه «E/□=Θ/» معادل آوایی /æ/ تغییر می‌یابد که «اساساً در واژه‌های فارسی و در انتهای واژه مشاهده می‌شود» (Tahirov, 2004, p. 31)؛ چون بر پایه تلفظ فارسی ایرانی، حرف ما قبل آخر در واژه‌های مختوم به حرف غیر ملفوظ «ه» کسره می‌گیرد. این واژه دلالت‌های تعمیمی بسیاری در زبان فارسی دارد؛ ولی در زبان آذری معاصر فقط معنای کاربردی و مربوط به بحث حاضر «ساختن موسیقی ... مجازاً: نغمه، نوا، ترانه، موسیقی ...» (Orucov et al., 2006, vol. 1, p. 288) و «... اثر موسیقی...» (Abdullayev et al., 2005, vol. 1, p. 53) است. در زبان فارسی و در کنار معانی مختلف، این مفهوم نایاب یعنی «... آهنگی است از موسیقی، مرگب از حصار و سه گاه و حجاز...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 265) وجود دارد. امروزه چنین مفهومی برای فارسی زبان و آذری زبان ایرانی ناآشنا است.

پیرامون واژه «بسته کار» در واژه‌نامه آذربایجان چنین آمده است: «شخص سازنده آثار موسیقی، کامپوزیتر، ... مجازاً، در معنای معنی و ترنم کننده» (Orucov et al., 2006, vol. 1, p. 288) یا «هنرمندی که موسیقی را می‌سازد، بسته‌چی» (Abdullayev et al., 2005, vol. 1, p. 53). واژه مورد اشاره در فرهنگ ترکی-فارسی به معنای «آهنگ‌ساز» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 330) وارد شده است. این واژه کاربرد تخصصی با ثبات لفظی در عرصه رسانه و هنر موسیقی در میان مردمان دولت آذربایجان دارد؛ اما در میان عامه مردم آذربایجان ایران شناخته شده نیست. در زبان فارسی نیز این واژه ترکیبی شنیده نشده است.

واژه «پشه کار»، همان «پیشه کار» فارسی است. جالب اینکه، حرف «ی» در کاربرد آذری حذف شده و کسره ماقبل باقی مانده است. همچنین، تغییرات پایانی واژه همانند واژه «بسته» است که

پیش تر گفته شد. در مفهوم این واژه گفته‌اند: «صنعت کار (هنرمند)،... کسی که یک کار، مشغولیت و فعالیت را برای خود به عنوان حرفه برگزیده‌است» (Orucov et al., 2006, vol. 3, p. 587). واژه «پیشه‌کار» در فرهنگ واژگان ترکی- فارسی به معنای «حرفه‌ای» (Zare 389, p. 2008, Shahmarasi) تعریف شده‌است. همچنین، در جای دیگر آن را معادل «Professional» همان «حرفه‌ای» دانسته‌اند (Seyidaliyev, 2007, p. 302). واژه «صنعت کار» که در تعریف «پیشه‌کار» آمده، به معنای همان «هنرمند» در فارسی امروزی است و مفهوم صفت دارد و با واژه «پیشه‌ور» فارسی همان «اهل حرفه، صنعت‌گر، صانع، صنعت‌کار، پیشه‌کار، پیشه‌گر...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 397) نیز ارتباط معنایی دارد. در هر صورت، ترکیب «پیشه‌کار» یا «پیشه‌کار» در زبان فارسی، کاربرد امروزی ندارد؛ اما واژه‌های «پیشه‌گر و صنعتگر» کاربرد بسیاری دارند. از این رو، **مفهوم تخصصی «حرفه‌ای»** برای این واژه فقط در انحصار زبان آذری معاصر قرار دارد و از مفهوم عام فارسی دور شده‌است.

در زبان رسانه‌ای و زبان روزمره مردم جمهوری آذربایجان، اصطلاح ترکیبی به‌دست‌آمده از دو واژه مورد اشاره پیشین، کاربرد بسیاری دارد. برای نمونه، به آهنگ‌ساز حرفه‌ای «پیشه‌کار بَسْتَه‌کار» / *Peşəkar Bəstəkar* می‌گویند. این اصطلاح ترکیبی در نزد عموم مردم آذربایجان ایران چندان قابل فهم نیست.

واژه «پیک» در زبان آذری به معنای «آورنده و برنده خبر، نامه و سایر چیزها؛ جسم آسمانی که در اطراف، یک سیاره می‌چرخد» (Abdullayev et al., 2005, vol. 2, p. 210) آمده‌است. در این جا، واژه آذری ابتدا به معنای رایج فارسی (خبر و نامه‌رسان) اشاره دارد، سپس به معنای رایج آذری معاصر (جسم آسمانی/ قمر) می‌پردازد. همچنین در معنای تازه آذری آمده‌است: «جسم آسمانی که در اطراف ستاره و یا سیاره می‌چرخد؛ و [سوونی پیک=صُنعی پیک] / *Süni peyk*: سامانه، دستگاهی است که مانند اجسام آسمانی مدار معینی دارد و توسط موشک و به قصد تحقیقات به فضا فرستاده می‌شود» (Orucov et al., 2006, vol. 3, p. 589). در این جا، قسمت دوم معنای آذری به تعریف دستگاه ماهواره (قمر مصنوعی) می‌پردازد. بنابراین، در همین راستا، در واژه‌نامه فارسی- ترکی واژه «پیک» آذری معادل «ماهواره» فارسی آمده‌است (Zare Shahmarasi, 2009, p. 813).

پیرامون این واژه، در فارسی آمده‌است: «کسی که مأمور رساندن بارها و نامه‌های پستی از جایی به جای دیگر است. قاصد، برید، چاپار، پیام‌گزار، خبربر. (در نجوم): قمر، تابع سیاره، کوكب سیار ثانی که بر گرد سیار اصلی می‌گردد. پیک چرخ / پیک رایگانی / پیک فلک (به

کنایه): ماه، قمر» (Moein, 2007, vol. 1, p. 398).

می‌توان گفت که واژه «پیک» در فارسی در معنای اصلی «رساننده خبر و کالای سفارشی» و در معنای علمی- نجومی و ادبی-کنایی «قمر و ماه» به کار می‌رود؛ ولی امروزه معنای اصلی آن در بین فارسی‌زبانان بسیار رایج بوده و یک اصطلاح تعمیمی است. در حال حاضر، واژه عربی «قمر» در معنای تخصصی نجومی جایگزین واژه فارسی «پیک» شده است. اصطلاح جدید «ماهواره» نیز با واژه اصطلاحی نه چندان قدیمی «قمر مصنوعی» جایگزین شده است. امروزه واژه «پیک» در زبان معاصر جمهوری آذربایجان در معنای اصلی به کار نمی‌رود، بلکه در معنای مجازی «قمر (سیارک) و ماهواره (قمر مصنوعی)» کاربرد دارد. به عنوان نمونه، برای بیان «چرخش ماهواره در مدار» اصطلاح ترکیبی «أرییت ده پیک فترلانماسی»/Orbitdə peyk fırlanması/ به کار می‌گیرند. این در حالی است که میان شهروندان ایرانی آذری زبان واژه اصطلاحی «پیک» (ماهواره) به هیچ‌وجه شناخته شده نیست. به همین ترتیب، این واژه در معنای ماهواره برای فرد فارسی‌زبان، عجیب و ناشناخته به نظر می‌آید.

به کوتاه سخن، در زبان فارسی امروزی گستره دگرگونی واژه‌ای و معنایی به ترتیب «پیک» برای رساننده خبر و کالا و «قمر» برای سیارک و «ماهواره» برای قمر مصنوعی رایج است؛ ولی در زبان آذری معاصر واژه «پیک» فقط در مفهوم قمر و ماهواره گفته می‌شود. در این راستا، واژه «پیک» در زبان آذری **تخصیص معنایی با ثبات لفظی** یافته است.

واژه «تَسْبِو و تَکْار» از ترکیب «تَسْبِث» عربی و «کار» فارسی تشکیل و دچار تغییرات آوایی شده است. ضمّه «O = □» در بیشتر واژه‌های دخیل فارسی و عربی در ترکی آذری به شکل حرف لاتین «Ü» معادل آوایی /y/ ادا می‌شود. «این تغییر، اساساً در هجای اوّل و دوّم [یا سوّم] واژه‌ها مشاهده می‌شود» (Tahirov, 2004, p. 32). حرف «Ü» در الفبای فارسی معادل ندارد و به شکل ترکیبی ساخته می‌شود. در نوشتار آذری با الفبای فارسی به صورت «اؤ» در ابتدای واژه و به صورت «ؤ» در میانه و پایان واژه، نشان داده می‌شود (Ağamirov, 2016, p. 4) که تلفظ آن اندکی از تلفظ «U» متفاوت است؛ به این سبب، آن را ترجیحاً به شکل «وو» نشان دادیم. بنابراین، گفته می‌شود که هر زبانی قوانین آوایی و محدودیت‌های واج‌آرایی و هجایی ویژه خود را دارد. از این جهت، وام‌واژه‌ها با نظام زبانی حاکم بر زبان مقصد منطبق می‌شوند (Dastlan, 2020, p. 36).

در تعریف واژه عربی «تَسْبِث» آمده است که «شَبَثَ الشَّيْءُ: عَلِقَهُ وَأَخَذَهُ. وَالتَّسْبِثُ بالشَّيْءِ: التَّلَقُّقُ بِهِ. وَالتَّسْبِثُ: التَّلَقُّقُ بالشَّيْءِ، وَلِزَوْمِهِ وَشِدَّةِ الْأَخْذِ بِهِ» (Ibn Manzur, n.d, vol. 4, p.)

2182). یعنی گرفتن چیزی، همراه داشتن و محکم گرفتن آن است. در فارسی به مفهوم «چنگ در زدن به چیزی، در آویختن به، وسیله قرار دادن کسی یا چیزی را، دست‌آویز ساختن...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 454)؛ ولی درباره واژه‌های «تَشَبُّث و تَشَبُّثْکَر (تَشَبُّثْ چِی)» در زبان آذری آمده‌است: «کاری را شروع کردن، اقدام کردن ... تشبث‌چی: هر کسی که قصد شروع کاری دارد و برای آن اقدام عملی می‌کند، تشبث‌کار» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 331) یا «... برای نخستین بار در مورد یک کار، اندیشه معینی را به پیش بردن، تشبث‌کار: کسی که اقدام می‌ورزد، ابتکار رو به جلو می‌برد» (Abdullayev et al., 2005, vol. 2, p. 393). در واژه‌نامه ترکی - فارسی، «تشبث» همان «اقدام، ابتکار، کوشش، پیش دستی ... تشبثکار: مبتکر، مبدع، فعال» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 411) تعریف شده‌است.

وجه ارتباط معنایی «تَشَبُّث» در عربی و آذری معاصر این است که انسان به یک چیزی محکم بچسبد و به آن پایبند باشد و هیچ‌گاه رهاش نکند. مبتکر کسی است که به حرفه‌ای چنگ زده و رهاش نمی‌کند. می‌توان گفت که معنای «تشبث» در عربی حالت تعمیم دارد (Bayanlou & Huseynli, 2020, p. 10)؛ ولی در زبان معاصر آذربایجان معنای تخصصی یافته‌است.

گویا واژه «تَشَبُّث» در میان مردم استان آذربایجان شرقی رواج دارد؛ ولی اصطلاح ترکیبی «تَشَبُّثْوَنکَر صَنَتْکَر اینسان» / Təşəbbüskar Sənətka İnsan/ به معنای «انسان هنرمند مبتکر» در جمهوری آذربایجان، کاربردی روزمره میان مردم و رسانه‌های نوشتاری، شنیداری و دیداری دارد.

واژه «چیرکاب» با تبدیل کسره حرف «چ» به «ی» همان واژه فارسی «چرکاب» است؛ زیرا تبدیل حرکت کسره «E» در ابتدا و میانه واژه‌های دخیل فارسی و عربی به حرف «ی» «آ» از ویژگی‌های آواشناختی رایج در زبان آذری است. «این تغییر آوایی در مقدار بسیار کم در ترکیب واژه رخ می‌دهد» (Tahirov, 2004, p. 31).

این واژه در واژه‌نامه آذری به معنای «آب‌های چرک و آب‌های ناتمیز» (Orucov et al., 2006, vol. 1, p. 486) یاد شده‌است. در واژه دیگر آذری، واژه «چرکاب» در مفهوم «آب چرکین» (Abdullayev et al., 2005, vol. 1, p. 103) آمده‌است. از سوی دیگر، همین واژه در فرهنگ فارسی - ترکی وارد شده، بدون اینکه معادل «فاضلاب» باشد (Zare Shahmarasi, 2009, p. 371). به هر روی، فارسی امروزی از «چرکاب» با اسم اصطلاحی «فاضلاب» یاد می‌کند و واژه مورد اشاره عموماً برای آب کثیف شده در اثر شست‌وشو، گفته شود؛ اما معنای اصطلاحی ندارد. واژه «چیرکاب» در جمهوری آذربایجان اصطلاح رایجی است ولی در

آذربایجان ایران واژه رایج «فاضلاب» را به کار می‌گیرند و با شنیدن «چیرکاب» به معنای اصطلاحی مورد نظر اهالی جمهوری آذربایجان پی نمی‌برند. بنابراین، این واژه در جمهوری آذربایجان مفهوم تخصصی با ثبات لفظی یافته‌است.

تغییرات آوایی و نوشتاری آذری واژه «خسته» همانند واژه «بسته» است که پیش‌تر گفته شد؛ ولی از جنبه معنایی در واژه‌نامه آذری آمده‌است: «کسی که سلامتی او سرجایش نیست... ناخوش، آفت دیده... مجازاً: دردمند، تحت مراقبت... ضعیف، مرده حال... آلوده، مبتلا، افتاده... بیچاره، عاجز، فاغر، بیمار» (Orucov et al., 2006, vol. 2, p. 449). در فرهنگ واژگان ترکی-فارسی آمده‌است: «بیمار، ناتوان، ضعیف ناخوش» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 525). در جایی دیگر واژه‌های «خسته، آفت دیده، بیمار، خراب، بی‌کیف، مریض، ناچاق، ناخوش، ناساز» هم‌معنا به شمار آمده‌است (Seyidəliyev, 2007, p. 177-178). در واژه‌نامه فارسی نیز این چنین آمده‌است: «مجروح، آزرده، دردمند، درمانده. فرسوده و رنج‌دیده از بسیاری کار» (Moein, 2007, vol. 1, p. 626). در فرهنگ دیگر فارسی بیان شده‌است: «آزرده، مجروح، دردمند، بیمار، مانده و رنجیده از کار زیاد یا راه رفتن بسیار» (Amid, 2010, p. 484).

با توجه به مفهوم واژه «خسته» در منابع آذری می‌توان گفت که نقطه مشترک آن‌ها در ذکر معنای «بیمار و ناخوش» است؛ اما منابع فارسی بر «مجروح، رنج‌دیده از کار» تکیه دارند. هر چند که مجموع معنای بیان‌شده برای واژه «خسته» در منابع آذری و فارسی جنبه‌های مشترک بسیاری دارد؛ ولی این گونه برداشت می‌شود که زبان فارسی امروزی بر معنای حقیقی «رنجیده از کار و کوشش» و زبان آذری معاصر در جمهوری آذربایجان بر معنای مجازی «بیمار» توجه دارد. بنابراین، نوعی تخصیص معنایی با ثبات لفظ برای واژه «خسته» در آذربایجان پدید آمده‌است. از این رو، به بیمارستان «خسته‌خانا» /Xəstəxana/ می‌گویند. این در حالی است که مردم آذری زبان ایران واژه‌های «ناخوش، ناساز، مریض، بی‌کیف» را به کار می‌گیرند و واژه «خسته» را به همان معنای رایج فارسی می‌شناسند.

واژه «دستالات» از ترکیب فارسی «دست» و واژه عربی مفرد «آلت» و یا جمع آن «آلات»، ساخته شده‌است. البته، حرف الف ما قبل آخر در واژه «دستالات» می‌تواند ناشی از قانون هم‌مانگی آوایی و تبدیل حرکت فتحه به حرف الف به سبب وجود الف اول باشد که در این صورت، حالت جمع منفی است. مانند واژه «ساعت» و «راحت» که در میان آذری زبانان دنیا «ساعات» /Saat/ و «راحت» /Rahat/ تلفظ می‌شود. این شیوه گفتاری در زبان عربی، جمع سالم برای واژه‌های مفرد

مؤنث مانند «آله، ساعه، راحه» به شمار می‌رود.

باید توجه داشت که قانون هماهنگی آوایی^۱ در دستور زبان ترکی و پیرامون واکه‌ها (واکه‌ها یا صدادارهای ضخیم^۲) چهارگانه از قبیل «I»-«O»-«U»-«A» و صدادارهای نازک^۳ پنج‌گانه از جمله «İ»-«Ö»-«Ü»-«E»-«Ə» امری اجتناب‌ناپذیر است (Farzaneh, 1978, p. 37; Bayramov et al., 2015, p. 46-47). اصطلاح واکه‌های ضخیم آذری معادل اصطلاح واکه‌های بلند در فارسی و عربی و واکه‌های نازک آذری نیز معادل واکه‌های کوتاه فارسی و عربی است، ولی زیر مجموعه‌های این دو اصطلاح آذری با اصطلاح فارسی اندکی تفاوت دارد. برای نمونه، ضمّه «أ» در زبان آذری واکه ضخیم/بلند است، ولی در فارسی کوتاه شمرده می‌شود. همچنین «ی» در زبان آذری واکه نازک/کوتاه نامیده می‌شود، اما در فارسی واکه بلند نام دارد. واژه «دستالات» به صورت اصلی «دست آلت» است که عکس آن یعنی «آلت دست» در فارسی امروزی رایج است و مفهوم ویژه‌ای دارد. این واژه در واژه‌نامه جمهوری آذربایجان یافت نشد و حتی از اهالی آن جا نیز پرسیده شد و پاسخ این بود که چنین واژه‌ای به کار نمی‌برند؛ ولی همین واژه پر کاربرد در میان مردم زنجان و دیگر ایرانیان آذربایجانی شنیده می‌شود. بنابراین، این واژه در فرهنگ ترکی-فارسی به صورت «دستالات» (=Dəstalat/) معادل «دست آلات» و به معنای «توانایی و زرنگی» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 561) وارد شده است. همچنین در فرهنگ فارسی-ترکی به عنوان یکی از معادل‌های واژه فارسی «توانایی» آمده است (Zare Shahmarasi, 2009, p. 327). بنابراین، مشاهده می‌شود که این واژه غریب فقط در میان ایرانیان آذری زبان رایج است و در آن سوی ارس، یعنی در میان اهالی جمهوری آذربایجان به کار نمی‌رود. این واژه در واژه‌نامه آذری چاپ باکو نیامده که گویا همین وضعیت در نتیجه تفاوت اقلیمی و جغرافیای سیاسی بوده است.

شاید واژه «دستالات» از ترکیب فارسی-عربی «دست آلت» یا «آلت دست» (ابزار دست)، به آن دلیل گرفته شده که توانایی انجام کار به کمک ابزار انجام می‌گیرد. آلت/ابزار، اگر چه عامل توانایی خارج از وجود فرد است و یک شیء خارجی به شمار می‌آید؛ ولی منجر به توانمندی اوست. بنابراین «دستالات» آذری، این مفهوم مجازی را به حیطة توانایی جسمی کشانیده است. به بیان دیگر، واژه «دست» مجاز لغوی از واژه «قدرت» با علاقه سببیه، به کار رفته است. واژه «آلت» نیز مجاز لغوی از «زور بازو» با علاقه آلیه، به کار رفته است. بنابراین، این روند را **تخصیص**

¹ Phonological Coordination Law

² Qalm Sait = Thick Vowels

³ İncə Sait = Thin Vowels

معنایی می‌نامند؛ زیرا که واژه‌های «دست و آلت» به معنای عام، مفهوم خود را از دست داده‌اند. واژه «دستفرمان» آذری معادل معنایی «پسر خدمتکاری است که کارهای سرپایی را انجام می‌دهد» (Orucov et al., 2006, vol. 1, p. 604) و نیز «کسی که با دستش بفرما می‌گوید، خدمتکار خانه‌زاد، نوکر فرمان‌بگیر» (Abdullayev et al., 2005, vol. 1, p. 119) است. این واژه در واژه‌نامه‌های جمهوری آذربایجان ثبت شده‌است و در میان مردم زنجان نیز شنیده می‌شود؛ ولی همین واژه در فرهنگ ترکی-فارسی نیامده‌است. گویا دیگر استان‌های آذربایجان به جز زنجان آن را به کار نمی‌گیرند. این واژه غریب در زبان فارسی نیز وارد نشده‌است. بنابراین، می‌توان آن را در جملهٔ واژه‌هایی با **تخصیص معنایی و ثبات لفظی** دانست.

آن‌چه امروزه در میان مردم ایران به «دست فرمان» مشهور است، با معنای آذری تفاوت دارد. دست فرمان در زبان فارسی امروزی واژهٔ کوچه و خیابان است و برای مهارت در رانندگی به کار می‌رود. همین کاربرد به پیروی از زبان فارسی روزمره در میان مردم آذربایجان ایران نیز رواج یافته‌است.

واژهٔ «دستک» از «دسته» به معنای دستگیره یک چیز گرفته شده‌است. در دستور زبان فارسی حرف پسوندی «ک» عمدتاً برای تصغیر به کار می‌رود. گاهی حرف غیر ملفوظ «ه» به جای حرف «ک» جایگزین می‌گردد (Faqihi, 1971, p. 66). مانند: «دستک و دسته» که هر دو به یک معنا هستند.

پیرامون واژهٔ «دستک» در واژه‌نامهٔ آذری آمده‌است: «ستونی از درخت و یا هر شیء دیگری، تکیه گاه، پایه، چوبی دو سر که زیر شاخه درخت پر میوه گذاشته می‌شود تا نشکنند، تکیه گاه برخی وسیله‌ها و دستگاه‌ها ... مجازاً: کمک کردن، پشتیبانی کردن، دفاع کردن، طرفداری کردن» (Orucov et al., 2006, vol. 1, p. 603). مجموع معانی مورد اشاره در فرهنگ ترکی-فارسی، چنین آورده شده‌است: «ستون چوبی، تیر، تکیه گاه، حائل، دستگیره، دسته، یاری دهنده، مددکار (Zare Shahmarasi, 2008, p. 561). این واژه در زبان معاصر جمهوری آذربایجان و رسانه‌های آن جا و حتی ترکیه، بسیار رایج و پرتکرار است و در معنای مجازی دفاع، پشتیبانی و جانب‌داری کاربرد دارد. به عنوان نمونه، برای «حمایت (پشتیبانی) بین‌المللی» اصطلاح «بین‌الخالق دسته‌گی / دسته‌یی» / Bəynəlxalq Dəstəyi/ به کار می‌رود. این واژه را اهالی آذربایجان در استان‌های اردبیل، آذربایجان شرقی، غربی و زنجان نمی‌شناسند و در میان آنان و گفتار روزمره ایشان هیچ کاربردی ندارد.

بر پایهٔ تعریف‌های به‌دست آمده و با توجه به معنای مجازی، این واژه در جمهوری آذربایجان

تخصیص معنایی با ثبات لفظ یافته و مفاهیم اصلی و عام فارسی مانند «ستون، تکیه‌گاه، تیرک، پایه، دسته» از آن جدا شده و از بین رفته‌است. این واژه برای عموم مردم در جمهوری آذربایجان معنای اصلی قابل استفاده و درک نیست.

این واژه در زبان فارسی معانی ویژه‌ای دارد: «دست کوچک، چیزی که مانند دست باشد، دسته، دفترچه‌ای که حساب‌های معمولی را در آن نویسند...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 679). در همین مفهوم دفترچه، اصطلاح «دفتر و دستک» در فارسی امروزی رواج دارد. گویا این دو واژه نمونه‌ای از عطف مرادفات انگاشته می‌شود.

بر پایه زبان آذری، واژه «سرانجام» در معانی «امر، دستور العمل، ... عاقبت، پایان، نتیجه، آخر، ...» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 88) و «... نهایت، حکم، اختیار، فرمان» (Abdullayev, 2005, vol. 2, p. 282) همچنین به معنای «... حکم محکمه، رأی دادگاه، ... پیامد، سرنوشت» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 646) آمده‌است. به این ترتیب، مجموع معانی «دستور، امر، فرمان، حکم محکمه و رأی دادگاه» برای واژه «سرانجام» در زبان معاصر آذربایجان **تخصیص معنایی با ثبات لفظ** یافته‌است و یک اصطلاح و مفهوم جدید سیاسی، اجتماعی، قضایی و رسانه‌ای به شمار می‌آید. بنابراین، در جای دیگر واژه‌های «سرانجام، حکم، امر و قرار» هم معنا دانسته شده‌اند (Seyidaliyev, 2007, p. 328) که با معانی عام و کلاسیک فارسی «عاقبت، آخر کار، پایان، عاقبه الامر، سامان کار» (Moein, 2007, vol. 1, p. 842)، تفاوت دارند؛ البته، مفاهیم کلاسیک واژه «سرانجام» در ادب کلاسیک آذری دو سوی ارس، رواج داشته‌است. با این وجود، محدود شدن دلالت واژه «سرانجام» مربوط به زبان معاصر در جمهوری آذربایجان است که مردمان آن جا به عموماً، معانی کلاسیک واژه را نمی‌شناسند.

مفهوم جدید و اختصاصی «سرانجام» در زبان مردم جمهوری آذربایجان معادل واژه‌های «دستور، فرمان، رأی و حکم دادگاه» در فارسی امروزی است. برای نمونه، در جمهوری آذربایجان برای بیان «دستور یا فرمان ریاست جمهوری» اصطلاح «پرزیدنت سرانجامی» / Prezident / sərəncamı / استفاده می‌کنند. همچنین برای بیان «حکم دادگاه» تعبیر «محکمه سرانجامی» / məhkəmə sərəncamı / به کار می‌بندند.

واژه «شگر» در واژه‌نامه آذری به معنای «قند، مجازاً: شیرین، با طعم، در معنای هر چیز لذیذ،... در طب: بیماری قند، دیابت» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 205) و به معنای «پودر قند، مجازاً: با طعم و لذیذ» (Abdullayev et al., 2005, vol. 2, p. 320) گفته شده‌است؛ ولی امروزه بیشتر آن را مترادف «دیابت» به کار می‌گیرند (Seyidaliyev, 2007, p. 347). در

واژه‌نامه فارسی آمده‌است: «عصیر شیرینی که از چغندر قند و یا نیشکر گیرند و از آن قند و نبات و انواع شیرینی سازند، ... در بعض ترکیبات به کار رود و معنی شیرین، خوش و مطبوع دهد، ...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 946).

واژه «شکر» در زبان فارسی به معنای لغوی-ادبی خود باقی مانده و همین وضعیت در زبان کلاسیک آذری برقرار شده‌است. با این وجود، زبان معاصر در جمهوری آذربایجان به **تخصیص معنایی با ثبات لفظ** دست زده و معنای طبی «بیماری قند» (شکر خسته‌لیگی / شکر خسته‌لییی = /Şəkər Xəstəliyi) را برگزیده است؛ با اینکه عموم مردم آذربایجان ایران این اصطلاح را نمی‌شناسند. البته زبان فارسی همین تخصیص معنایی را برای واژه «قند» انجام داده و معنای طبی «بیماری دیابت» را دریافت کرده‌است.

واژه «یادداشت» مخفف «یادداشت» با حذف همخوان «ت» است که در واژه‌نامه آذری چنین تعبیر می‌گردد: «استعداد نگه داشتن یک شیء در ذهن و احیا کردن دوباره در تصور، حافظه» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 498) و شامل مفاهیم «خاطر، یاد، یادداشت» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 1007) نیز می‌شود. در جایی دیگر، مفاهیمی مانند «خاطره، حافظه، خاطرات، ممراندوم، نوتا، کُنسپکت، اجمال، نوشتار» (Abdullayev et al., 2005, vol. 2, p. 438) آورده شده است. در کتابی دیگر واژه‌های «یادداشت، حافظه، ذهن، ظن، عقل، هوش و یاد» هم معنا شمرده شده است (Seyidəliyev, 2007, p. 396).

درباره واژه «یادداشت» در واژه‌نامه فارسی آمده‌است: «دسته کاغذ که اوراق آن از ته به یک‌دیگر چسبیده بود و مطالبی در آن نویسند تا فراموش نشود. آن چه از وقایع و حوادث روزانه یا نکات بر روی ورقه‌ای یا دفتری نویسند که هنگام لزوم بدان رجوع کنند. (فد) حافظه» (Moein, 2007, vol. 2, p. 2132). گویا بر مبنای فرهنگ واژگان فارسی، معنای «حافظه» برای واژه «یادداشت» یک اصطلاح فلسفی است.

واژه «یادداشت» در فارسی روزمره فقط برای ثبت و نوشتن یک گفته، عدد، سفارش و رخداد، روی کاغذ به کار می‌رود. معادل امروزی واژه «یادداشت» آذری همان «حافظه» در زبان فارسی است. بر این مبنای، واژه دخیل در زبان آذری به لحاظ معنایی، تغییر کرده‌است. گویا عملیات یادداشت در کاغذ، بر پایه مفهوم فارسی، به یادداشت در ذهن، طبق زبان آذری، تغییر دلالت داده و حالت مکتوب به حالت محفوظ تبدیل شده‌است. به این سبب، می‌توان مفهوم واژه «یادداشت» آذری را از **نوع تخصیص با ثبات لفظ** دانست؛ از آن جا که مردم جمهوری آذربایجان در زبان معاصر واژه «یادداشت» را فقط به معنای «حافظه» به کار می‌بندند.

۴.۲. تعمیم یا گسترش معنایی و ثبات لفظی

هدف از تعمیم یا «توسیع معنایی»، گسترش مفهوم یک واژه است، به شکلی که به چند معنایی آن واژه بینجامد و سبب گردد تا آن واژه، واحدی در حوزه معنایی دیگری نیز به حساب آید» (Safavi, 2004, p. 5). این تعمیم معنایی برای یک واژه، گاه در زبان اصلی و مبدأ رخ می‌دهد و گاه به هنگام انتقال آن در زبان مقصد انجام می‌گیرد. اگر در زبان مقصد برای وام‌واژه‌ها تعمیم معنایی اتفاق افتد، این پدیده می‌تواند همراه با ثبات لفظی یا بدون آن باشد. به این سبب، واژه‌های معاصر زیر (چهار مورد) از مجموع واژه‌های پربسامد، در جدول دو، بر مبنای ترتیب الفبا، گردآوری شد که تا اندازه‌ای ثبات لفظی خود را حفظ کرده و تغییر بنیادی در ساخت واژه رخ نداده‌است.

جدول ۲: وام‌واژه‌های پربسامد فارسی با گسترش معنایی و ثبات لفظی

معادل معنایی	اصل فارسی	واژه آذری با الفبای لاتین	واژه آذری یا الفبای فارسی
سنگین، گران‌مایه	سنگین	Zəngin	زنگین
آزاد، مستقل	سربست	Sərbəst	سربست
صنعتگر، هنرمند	صنعت کار	Sənətkar	صنّتکار
توانایی	هنر	Hünər	هوونر

واژه «زنگین» آذری هم‌وزن و هم‌معنای واژه «سنگین» فارسی است که هر دو از ترکیب اسم (زنگ=سنگ) + علامت (ین)، ساخته شده‌اند. افزون بر آن، حرف همخوان «ز» بدیل حرف همخوان «س» شده که این دگرگونی خاصیت آوایی زبان آذربایجان است. برای نمونه، آراز= ارس، نرگیز= نرگس، تُووز= طاووس، زُوهراب= سهراب.

در دستور زبان فارسی، افزودن علامت نسبی (ین) به آخر اسم، یکی از روش‌های ساخت صفت نسبی است (Farkhari, 1990, p. 62) که دلالت بر جنس چیزی می‌کند (Faqihi, 1971, p. 64). بنابراین، واژه «سنگین» یا «زنگین» یعنی چیزی که به سنگ منسوب است. این نسبت می‌تواند حقیقی و یا مجازی باشد.

در پیوند با مفهوم این واژه، فرهنگ واژگان آذربایجان به ریشه فارسی آن اشاره نکرده؛ ولی درباره مفهوم آن نوشته است: «صاحب مال و منال زیاد، ثروت، امکانات مادی، دارایی زیاد ... خیلی فراوان، زیادی، فراوانی، خیلی گسترده، ... خیلی قشنگ، خیلی زیبا، محتشم (با شکوه)، با دبدبه، پر طمطراق، با جاه و جلال» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 662). همین دلالت‌ها

بدون آوردن ریشه فارسی، در فرهنگ ترکی-فارسی نیز آورده شده است: «غنی، سرشار، پربار، فراوان، ثروتمند، با شکوه، پر جلال» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 617). گویا هر دو واژه‌نامه از ریشه اصلی فارسی اطمینان نداشته‌اند. با این حال، توده مردم آذربایجان ایران چنین واژه‌ای را در گفتار خود به کار نمی‌برند، در حالی که اهالی جمهوری آذربایجان آن را بسیار متداول می‌شناسند. برای نمونه، نزد اهالی این جمهوری اصطلاح ترکیبی «زنگین اینسان» / *Zəngin İnsan* به معنای «انسان باوقار» است. جالب اینکه واژه «زنگنه» نام خانوادگی بسیاری از ایرانی‌ها و حتی کردهای عراق است. بنابراین، گاهی گفته می‌شود که این واژه اخیر در زبان کردی رایج است. چه بسا واژه «زنگنه» با واژه مورد بررسی «زنگین» ارتباط معنایی دارد.

بر مبنای ادعای پیشین به واژه‌نامه فارسی نگاه کنید که در مفهوم واژه «سنگین» آمده است: «منسوب به سنگ، ساخته از سنگ، گران، ثقیل، ... استوار، محکم، با وقار، موثر، [وزین] ...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 890). بر این مبنای، می‌توان گفت که معنای واژه «زنگین» آذری با معنای لفظ «سنگین» فارسی یکسان است. این یکسانی در معانی مجازی فارسی همچون «باوقار، موثر، وزین» تبلور می‌یابد که می‌تواند معادل مفاهیم اصلی «با شکوه، با جلال، غنی، پر بار، فراوان» در زبان آذری معاصر باشد. این واژه در زبان آذری کاربرد **تعمیمی با ثبات لفظی** دارد، اگر چه که دلالت مجازی یافته است؛ زیرا برای انسان، حیوان و اشیاء به عنوان صفت گفته می‌شود. این واژه در زبان فارسی نیز به سبب داشتن معنای اصلی و مجازی حالت توسعه و تعمیم یا گسترش به خود گرفته است. جالب است بدانیم که واژه «زنگین» با همین دلالت ترکی آذری در زبان عربی و لهجه محلی عراقی کاربرد دارد و به شخص مذکر «زنگین» و به فرد مؤنث «زنگینه» و جمع هر دو را «زناگین» می‌گویند.

واژه «سربست» در زبان معاصر مردمان دولت آذربایجان، به معنای گوناگونی گفته می‌شود. مانند: «عدم تعلق به دیگری، خود به اختیار، وابسته به دیگری نبودن، مستقل، ... آزاد، حر، ... محدود نبودن به چیزی، مانع نداشتن، ... به دلخواه و دور از فشار و پروا، ... مانع نداشتن، سختی نداشتن، ... وابسته به توان و مهارت خود، یگه و تنها، مستقل، ... به آسانی از عهده سختی برآمدن» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 87). همچنین «... بدون قید، مجازاً؛ کسی که تحت فشار نیست، پروا ندارد، خجالت نمی‌کشد» (Abdullayev et al., 2005, vol. 2, p. 281) نیز مفاهیمی چون «... بی پروا، رُک ...» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 646) را می‌توان یافت. بنابراین، در جای دیگر واژه «سربست» را با واژه‌های «مستقل و آزاد» هم معنا دانسته‌اند (Seyidəliyev, 2007, p. 328). این واژه در حوزه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی،

ورزشی و موارد مشابه به کار می‌رود. برای نمونه، به «انسان آسوده خاطر» اصطلاح «سَرَبَسْت اینسان» / *Sərbəst İnsan* گفته می‌شود و به فرد ورزشکار که «کشتی‌گیر آزاد» است، اصطلاح «سَرَبَسْت گولکشچی» / *Sərbəst Güleşçi* می‌گویند.

چنین واژه‌ای، هر چند که فارسی ناب است؛ ولی در زبان فارسی وارد نشده و در زبان فارسی امروزی و نیز در میان عموم مردم آذربایجان ایران، شناخته شده نیست. بر پایه معانی گوناگونی که از این واژه به دست آمد، چنین به نظر می‌آید که در جغرافیای سیاسی و حوزه زبانی جمهوری آذربایجان این واژه در چارچوب **گسترش معنایی و ثبات لفظی کامل** می‌گنجد. شاید شبیه این مفهوم را در واژه امروزی «دَرَبَسْت» بیابیم که اصطلاح عموم مردم ایران است و در مفهوم استفاده اختصاصی، آزاد و مستقل از منزل و خودرو کاربرد دارد.

واژه «صَنَتکار» همان «صنعت‌کار» از ترکیب عربی و فارسی ساخته شده است. از آن جا که واژه «صنعت» در زبان فارسی به فراوانی کاربرد دارد، می‌توان آن را از واژگان زبان فارسی دانست. دلیل حذف همخوان «ع» این است که زبان ترکی، این حرف را در الفبای لاتین خود ندارد. بنابراین، گفته شده است که «صوت انتهای حلقی ویژه زبان عربی با نشانه حرفی عین، معادل فونوتیکی در زبان آذری ندارد» (Axundov, 2007, vol. 4, p. 51).

واژه «صَنَعَت» در عربی به شکل «صَنَعَةٌ» نوشته شده و در معجم قدیم این گونه تعریف می‌شود: «صَنَعَةٌ يَصْنَعُهُ صُنْعًا، فَهُوَ مَصْنُوعٌ وَصَنِيعٌ؛ عَمَلُهُ... الصَّنَاعَةُ: حِرْفَةُ الصَّانِعِ، وَعَمَلُهُ الصَّنَعَةُ» (Ibn Manzur, n.d, vol. 4, p. 2508). در فرهنگ واژگان معاصر عربی نیز آمده است: «صَنَعٌ، يَصْنَعُ، صُنْعًا وَصَنِيعًا وَصِنَاعًا وَصِنَاعَةً، فَهُوَ صَانِعٌ، وَالْمَفْعُولُ مَصْنُوعٌ وَصَنِيعٌ... وَصَنَعَ الشَّيْءَ: عَمَلُهُ وَأَنْشَأَهُ... وَصَنَعَةٌ [مفرد]: ج صَنَاعَاتٌ وَصِنَاعَاتٌ: اسم مرَّةٌ من صَنَعٍ. عَمَلُ الصَّانِعِ وَحِرْفَتُهُ» (Omar, 2008, vol. 1, p. 1322-1324). بر پایه تعریف لغوی، واژه «صَنَعَت» مصدر مره، برگرفته از مصدر ثلاثی «صَنَع» بوده و صنعت هر فرد دلالت بر حرفه او می‌کند.

درباره واژه «صَنَتکار» در واژه‌نامه آمده است: «هر کسی که مشغول یک صنعتی است، کسی که با ابزارهای خود سفارش کار قبول می‌کند، شخصی که با اصول آماتوری خود محصولی را آماده می‌کند، اوستا، آدمی که با حرفه و صنعت روزگار به سر می‌کند... شخصی که در کار، پیشه و صنعت خود، مهارت بالا و اوستایی (تخصّص) کسب کرده است» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 84). گویا که دو واژه «صَنَتکار و پشه‌کار»، بر مبنای فرهنگ واژگان آذری هم‌معنا هستند (Seyidəliyev, 2007, p. 327) و پیش‌تر در تعریف واژه «پیشه‌ور» فارسی این واقعیت را مشاهده کردیم. همچنین در واژه‌نامه فارسی آمده است: «صنعتکار: صنعتگر، صانع....

صنعتگر: کسی که به صنعتی مشغول است، صانع، هنرمند...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 998). پس واژه پر کاربرد «صنعتکار= صنتکار» در زبان آذری معاصر بر واژه‌های متداول فارسی «صنعتگر و هنرمند» گفته می‌شود و **دلالت تعمیمی با ثبات لفظی** دارد. در حالی که در زبان فارسی امروزی میان نامیدن «صنعتگر» و «هنرمند» تفاوت‌هایی است.

البته واژه «صنتکار» در میان مردم آذربایجان ایران رواج روزمره دارد و به معنای عام خود یعنی صنعتگر و صاحب حرفه و شغل در ساخت و تعمیر اشیاء است؛ ولی در معنای «هنرمند» رواج مردمی و رسانه‌ای در جمهوری آذربایجان پیدا کرده است. برای نمونه، به «انسان صنعتگر و هنرمند» اصطلاح «صنتکار اینسان» / Sənətkar İnsan / گفته می‌کنند. روی هم رفته، دلالت آن از نوع **واژه‌های تعمیم یافته** است.

واژه «هونر» یا «هونر» در زبان آذری با تبدیل حرکت ضمه حرف «ه» به حرف لاتین «Ü» معادل آوایی /y/ تلفظ می‌شود که با الفبای فارسی به شکل «ۆ=و» نوشته می‌شود. پیش‌تر دانستیم که این تبدیل در ضمه حرف آغاز یا میانه واژه‌های دخیل عربی و فارسی، همیشگی است. در مفهوم این واژه در واژه‌نامه آذری با ادعای ریشه عربی آن، آمده است: «توانایی، مهارت، اوستایی، قابلیت، فراست» (Orucov et al., 2006, vol. 2, p. 409). با همین ادعا در واژه‌نامه دیگری آمده: «مهارت، اوستایی، توانایی، علم، فن، صنعت، صنعت ظریف (هنر)» (Abdullayev et al., 2005, vol. 1, p. 257). در جایی دیگر واژه‌های «هنر، رشادت، توانایی، مردانگی، مهارت، شجاعت، جسارت» هم معنا شمرده شده است (Seyidəliyev, 2007, p. 170-171)؛ ولی در واژه‌نامه فارسی گفته شده است: «شناسایی همه قوانین عملی مربوط به شغل و فنی، معرفت امری توأم با ظرافت و ریزه کاری. طریقه اجرای امری طبق قوانین و قواعد، صنعت. مجموعه اطلاعات و تجارب» (Moein, 2007, vol. 2, p. 2119). در واژه‌نامه دیگر فارسی با آوردن ریشه پهلوی (فارسی میانه) نیز آمده است: «پیشه، صنعت، فن، کار نمایان و برجسته» (Amid, 2010, p. 1072). در جمع‌بندی معانی آذری واژه «هنر» می‌توان گفت که داشتن توانایی، جرأت، جسارت و شجاعت انجام هر کاری را هنر می‌گویند. در فارسی نیز انجام شغل یا صنعتی با داشتن ریزه کاری و ظرافت، رواج دارد. نتیجه سخن اینکه واژه «هنر» در زبان آذری **گسترش معنایی** دارد؛ ولی در فارسی تخصیص معنایی را در بر می‌گیرد.

۴.۳. جایگزینی واژگانی و ثبات معنایی

منظور از اصطلاح جایگزینی واژگانی این است که «در این نوع تغییر، واژه‌ای جایگزین واژه

دیگری می‌شود و در همان مفهوم واژه گذشته کاربرد می‌یابد» (Safavi, 2004, p. 4). این جایگزینی برای واژه‌ها می‌تواند در زبان اصلی و یا در زبان مقصد رخ دهد. معنای واژه نیز در صورت مهاجرت می‌تواند دچار تغییر شود و یا به همان دلالت زبان مبدأ وفادار باشد. به این سبب، واژه‌های آتی (شش مورد) از انبوه واژه‌های پر کاربرد در جدول سه، به ترتیب الفبایی، گردآوری شد که فقط روند جایگزینی رخ داده و تحول معنایی در آن‌ها پدید نیامده‌است.

جدول ۳: وام‌واژه‌های فارسی با جایگزینی و ثبات معنایی

معادل معنایی	اصل فارسی	واژه آذری با الفبای لاتین	واژه آذری با الفبای فارسی
خرچنگ - سرطان	خرچنگ	Xərçəng	خَرچَنگ
وضو	دست نماز	Dəstəmaz- Dəstamaz	دَسْتَمَاز، دَسْتاماز
مرز	سرحد	Sərhəd	سَرحد
فهرست، لیست، آمار	سیاهه	Siyahı-Siyahıya	سیاهی، سیاهتیا
ناسپاس، نمک نشناس	نان کور	Nankor	نانگور
خوش‌بین	نیک‌بین	Nikbin	نیک‌بین

واژه «خرچنگ» در واژه‌نامه آذربایجان به دو معنای «حیوان آبری از نوع بندپایان، پوشیده از خز و چنگال‌های بزرگی روی سر است، ورم خطرناک به وجود آمده در اعضای داخلی و خارجی انسان و حیوان» (Orucov et al., 2006, vol. 2, p. 448). منظور از معنای اول جانور خرچنگ و در معنای دوم بیماری سرطان است. در واژه‌نامه فارسی به معنای «جانوری است از شاخه بندپایان، از رده سخت پوستان دارای چنگال‌های بلند که در آب زندگی کند و در خشکی هم راه رود و به یک پهلو حرکت نماید؛ پنج‌پا، سرطان» (Moein, 2007, vol. 1, p. 620). و به معنای «جانوری است دارای چنگال‌های دراز که در آب زندگی می‌کند، در خشکی هم راه می‌رود و به یک پهلو حرکت می‌کند. یکی از صورت‌های فلکی، نگا: سرطان» (Amid, 2010, p. 479).

گفتنی است که در زبان عربی به جانور مورد اشاره سرطان و صورت فلکی شبیه به آن را برج سرطان همچنین به بیماری مذکور، سرطان گفته می‌کنند؛ ولی در زبان معاصر جمهوری آذربایجان هر سه مورد را خرچنگ می‌گویند که به معنای سرطان است (Əliyev, 2008, vol. 2, p. 19). برای نمونه، اصطلاح پزشکی «خَرچَنگ خَسْتَه‌لیگی / خَسْتَه‌لییی» / Xərçag Xəstəliyi/ به معنای

بیماری سرطان در جمهوری آذربایجان بسیار رایج است.

در آذربایجان ایران بر حیوان خرچنگ نام‌های محلی ترکی متفاوتی گفته می‌شود. برای نمونه، نام‌های «جیرباغا» /Cırbağa/ و «لنگج» /ləngəc/ و «یئنگج» /Yengəc/ و «قیسقیج باغا» /Qısıqıbağa/ گفته می‌شود (Zare Shahmarasi, 2009, p. 646). در زنجان نیز «یانیش» /Yaniş/ یعنی حرکت به پهلو، می‌گویند. شهروندان ایرانی آذری زبان بیماری نامبرده را به تبع زبان فارسی سرطان می‌خوانند و منظور مردمان جمهوری آذربایجان از خرچنگ را فقط نام حیوان تصوّر می‌کنند و نه نام بیماری.

از این رو، در واژه‌نامه فارسی در معنای «سرطان» آمده‌است: «خرچنگ. برج چهارم از بروج دوازده گانه فلکی، معادل تیرماه. نام کلی که به تمام تومورهای بدخیم بدون هیچ‌گونه تفاوتی داده شده است ... به طور کلی سرطان توموری است موضعی ... ممکن است مرئی یا نامرئی باشد ... چنگار ... سرطان بحری: خرچنگ دریایی، سرطان نهری: خرچنگ رودخانه‌ی ...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 850). در واژه‌نامه فارسی دیگری نیز آمده‌است: «خرچنگ، چنگار ... چهارمین صورت فلکی در منطقه البروج ... از دوازده برج فلکی برابر تیرماه. کانسر، مرضی خطرناک که از زخم و ورم و برآمدگی‌هایی در داخل یا خارج بدن تولید می‌کند شبیه به پای خرچنگ و آن را چنگار و هزار چشمه هم می‌گویند...» (Amid, 2010, p. 645).

بنابراین می‌توان گفت: واژه «خرچنگ» در فارسی امروز نام حیوان است و «سرطان» نام برج فلکی و بیماری است. یعنی زبان فارسی جانور، بیماری و صورت فلکی را با انتخاب گزینشی نام‌های فارسی و عربی از هم متمایز کرده است؛ اما واژه «خرچنگ» در جمهوری آذربایجان بر حیوان، بیماری و صورت فلکی به طور یکسان گفته می‌شود که نوعی مشترک لفظی ناشی از نامیدن مجازی نام خرچنگ بر بیماری سرطان یا برج فلکی را ایجاد کرده‌است. دلیل آن شباهت ظاهر بیماری یا صورت فلکی با پای جانور خرچنگ است. بنابراین، در زبان آذری معاصر **پدیده جایگزینی واژگانی با ثبات معنایی** در نامیدن نام خرچنگ بر بیماری و برج فلکی، رخ داده‌است. این در حالی است که واژه «سرطان» عربی و واژه «خرچنگ» فارسی حقیقتاً و مجازاً به یک معنا هستند.

واژه «دستماز» /Dəstəmaz/ به فتح حرف «ت» و حذف همخوان «ن» تلفظ می‌شود. البته، حرکت فتحه «ن» پس از حذف این همخوان به حرف «ت» انتقال یافته‌است. در برخی موارد، این فتحه انتقال یافته به مصوت (واکه) ضخیم «A» آذری تبدیل می‌شود که در نتیجه قانون هماهنگی واکه‌ها است. مانند آنچه که در ادای واژه «دستماز» /Dəstəmaz/ رخ داده‌است.

پیرامون این واژه در واژه‌نامه آذری آمده‌است: «شستشوی بدن قبل از نماز و بعضاً قبل از دست گرفتن قرآن و خواندن آن است که شامل صورت، دست، سر و پا است» (Orucov et al., 2006, vol. 1, p. 604). همین واژه به خط فارسی و لاتین، یعنی به صورت «دست‌نماز» /Dəstamaz/ با الف مدّ در فرهنگ واژگان ترکی-فارسی آمده‌است (Zare Shahmarasi, 2008, p. 561). در هر صورت، این واژه رایج آذری مخفف واژه کهن فارسی «دست‌نماز» است و امروزه معادل معنایی آن واژه عربی «وضو» (Moein, 2007, vol. 1, p. 681) است. شاید در میان مردم اصفهان و افراد سال‌خورده، این واژه کهن فارسی هنوز رایج باشد. لازم است بدانیم که در این جا زبان آذری به کاربرد فراگیر واژه کهن فارسی وفادار مانده‌است. در حالی که زبان فارسی واژه عربی «وضو» را شاید به سبب تلفظ کوتاه و سریع ترجیح داده‌است. بنابراین، در این جا اصل جایگزینی واژه جدید برای فارسی و **جایگزینی واژه کهن با ثبات معنایی** برای زبان آذری در دو سوی رود ارس، رخ داده‌است.

واژه «سَرَحَدّ» از ترکیب فارسی و عربی ساخته شده و در واژه‌نامه آذربایجان آمده‌است: «خطّ فاصل بین خاک، مساحت و اراضی همسایگان از هم‌دیگر، مرز، ... خطّ جدا کننده اراضی و آب‌های دولت‌های همسایه از یک‌دیگر، حدود، ... مجازاً هنجار و معیار راه داده شده، حدّ و حدود» (Orucov və Başqalar, 2006, vol. 4, p. 89-90). همین معانی، در فرهنگ واژگان فارسی نیز آمده‌است (Moein, 2007, vol. 1, p. 845). این واژه در عصر حاضر و به طور عمده در رسانه‌های دولت آذربایجان به معنای «مرز» به کار می‌رود. در حالی که این واژه در ادب کلاسیک و تاریخ گذشته ایران نیز به معنای مرز به کار می‌رفته‌است؛ ولی اکنون واژه «مرز» واژه جدید جایگزین در زبان فارسی است و «سرحدّ» **واژه جایگزین کهنه** ولی رایج در زبان آذری معاصر به شمار می‌رود. برای نمونه، به «مرزهای سرزمینی» اصطلاح «اولکه سرحدلی» / Ölkə Sərhədləri/ می‌گویند.

واژه «حدّ» در عربی چنین است: «الحدّ: الفصلُ بین الشَّيْئَيْنِ لئلا يَخْتَلَطَ أَحَدُهُمَا بِالْآخَرِ أَوْ لئلا يَتَعَدَّى أَحَدُهُمَا عَلَى الْآخَرِ، وَجَمْعُهُ: حُدُودٌ. وَفَصْلٌ مَا بَيْنَ كُلِّ شَيْئَيْنِ: حَدٌّ بَيْنَهُمَا، وَمُنْتَهَى كُلِّ شَيْءٍ: حَدُّهُ.» (Ibn Manzur, n.d, vol. 2, p. 799). جدایی میان دو چیز که مانع از اختلاط می‌شود و انتهای هر چیزی حدّ آن است. بدین سان، این معانی با مفهوم «مرز» مطابقت دارد.

واژه‌های «سیاهی» / سیاهتیا» دو نوشتار آذری برگرفته از واژه فارسی «سیاهک/سیاهه» و از جنبه ساختاری شبیه همان «دستک، دسته» است. هنگام نوشتن صورت لاتین واژه، حرف غیر ملفوظ «ه» حذف می‌شود و به جای کسره ما قبل آخر، در پایان آن حرف لاتین «I» معادل آوایی /u/ قرار

می‌گیرد که واژه ضخیم ترکی است و در الفبای فارسی معادل حرفی درستی ندارد. علت وجودی واژه «I» در پایان اسم، بر پایه شیوه‌نامه نگارشی لاتین آذری، همان واژه ضخیم چهارم «A» است که به قانون هماهنگی واژه‌ها شهرت دارد.

واژه ضخیم ترکی «I» بر پایه نوشتار آذری در ابتدای واژه‌ها قرار نمی‌گیرد. بلکه فقط در میانه یا پایان واژه‌های آذری آورده می‌شود. برای بیان آن با ابجد عربی و فارسی، به ناچار جای آن از حرف «ی=I» استفاده می‌شود، با اینکه در تلفظ اندکی غلیظ است. همین مسئله خود دشواری می‌آفریند (Ağamirov, 2016, p. 4)؛ ولی در این جا ما ترجیحاً از همزه با کرسی (ی) بهره گرفتیم تا آن غلظت را بیان کنیم.

در پیوند با «سیاهتیا» / *Siyahıya* گفتنی است که این تعبیر آذری از واژه ناآشنای «سیاهی» فارسی گرفته شده و مانند همیشه، «ه» غیر ملفوظ حذف و کسره ما قبل آخر به «A» تبدیل شده است که ناشی از هماهنگی همخوان‌های ضخیم ترکی آذری است. البته، علامت تشدید نیز برداشته شده است.

به کوتاه سخن، «حرف E = □» در میان واژگان با منشأ ایرانی (فارسی) هنگام گویش و تلفظ [آذری] با واژه‌های «U»، «Ö»، «İ»، «Θ» و «A» جابه‌جا می‌شود (Tahirov, 2004, p. 31) که پیش‌تر در مورد جایگزینی حرف یاء «İ» با حرکت کسره در ابتدا و میانه واژه و تبدیل کسره مختم به هاء غیر ملفوظ به فتحه «Θ» شواهدی را دیدیم. در این جا هم تبدیل کسره به «A»، «I» رخ داده است.

در زمینه معنای دو واژه مورد اشاره در واژه‌نامه آذربایجان آمده است: «کاغذ و غیره که اسامی به ترتیب بر روی آن نام برده و نوشته شده است» (Orucov et al., 2006, vol. 4, p. 129). همچنین فرهنگ فارسی-ترکی واژه فارسی قدیمی «سیاه» را هم معنای «... فهرست، فاکتور...» (Zare Shahmarasi, 2009, p. 597). امروزی دانسته؛ اما معادلی برای «سیاهی / سیاهتیا» به شمار نیآورده است. درباره واژه «سیاه» در واژه‌نامه فارسی گفته شده: «سیاهی، نوشته‌ای که در آن اقلام دخل و خرج و مانند آن را نویسند. قطعه کاغذی که فروشنده صورت ریز اجناس فروخته شده را در آن نویسد و به خریدار دهد...» (Moein, 2007, vol. 1, p. 905). واژه «سیاهی» در جمهوری آذربایجان، برای فهرست منابع کتاب و مقاله، همچنین برای آمار نفوس و مسکن، کاربرد دارد. به عنوان نمونه، برای «آمارگیری جمعیت» (سرشماری) اصطلاح «اهالی سیاهی سی» / *Θhali Siyahısı* به کار می‌برند.

گویا در روند مهاجرت واژه از فارسی به آذری فقط جایگزینی و کاربرد واژه کهن رخ

داده‌است و مفهوم یا دلالت تازه‌ای در جریان انتقال به آن افزوده نشده است؛ زیرا که کاربرد واژگان جدید «فهرست، لیست و آمار» در زبان فارسی امروز، جایگزین واژه کهن «سیاهه» شده‌است. از این نظر، زبان فارسی در مسیر گسترش هم‌معنایی پیش رفته‌است، اما زبان آذری فقط به کاربرد واژه کهن فارسی پایبند بوده‌است.

واژه «نانگر» آذری همان «نان کور» فارسی است. از جنبه آوایی، حرف «و» یا همان واکه بلند «U»، در واژه «کور» به هنگام هجرت به زبان آذری به واکه ضحیم ترکی «O = □» تبدیل شده‌است. جایگزینی واکه‌ها در واژه‌های دخیل فارسی و عربی از ویژگی‌های بارز زبان ترکی است.

در مفهوم این واژه آمده‌است: «کسی که قدر خوبی را نمی‌داند، گم‌کننده حق و اندازه، پایمال‌کننده خوبی، کسی که حق و حرمت نان و نمک را نگه نمی‌دارد» (Orucov və et al., 2006, vol. 3, p. 457). در فرهنگ واژگان ترکی-فارسی نیز این گونه نوشته شده‌است: «نمک‌شناس، ناشکر، ناسپاس، قدرشناس» (Zare Shahmarasi, 2008, p. 959). در جایی دیگر واژه‌های «نانکر، ناشکر، نانجیب، نمک بحرام» هم‌معنا شمرده شده‌است (Seyidəliyev, 2007, p. 277). در واژه‌نامه فارسی نیز «کنایه از نمک‌شناس، حق‌ناشناس، نمک بحرام، بخیل و دون همت» (Amid, 2010, p. 1010) آمده‌است. با اینکه واژه «نان کور» فارسی سره است، ولی فقط در زبان معاصر جمهوری آذربایجان شنیده می‌شود. در میان ایرانیان، اعم از مردم فارسی زبان و اهالی آذربایجان چنین واژه‌ای شنیده نشده‌است. ایرانیان در زبان روزمره خود، واژه مفرد «کور» را کنایه‌وار برای کسی به کار می‌گیرند که نمک‌شناس است. برای نمونه، شهروندان جمهوری آذربایجان برای «انسان ناسپاس و قدرشناس» اصطلاح «نانکر اینسان» /Nankor İnsan/ به کار می‌برند. این در حالی است که ایرانیان آذری زبان واژه «ناشکر» را به شکل «ناشو و کور=ناشو کور» /Naşükür/ برای انسان به کار می‌بندند. بنابراین، چگونگی کاربرد «نانکر» در جمهوری آذربایجان از نوع جایگزینی واژه‌های مترادف با حفظ معناست که به کارگیری واژه کم کاربرد فارسی را رایج ساخته‌است.

واژه «نیک‌بین» در واژه‌نامه آذری به معنای «راضی از زندگی، شاد، امیدوار، باورمند به آینده، خوش‌بین به آینده، اoptimist/» (Orucov et al., 2006, vol. 3, p. 490) آمده‌است. همچنین واژه‌نامه آذری واژه «اoptimist» یا همان «خوش‌بین» را هم‌معنای «نیک‌بین» دانسته‌است (Seyidəliyev, 2007, p. 284). در فرهنگ واژگان فارسی واژه «نیک‌بین» آشکارا بیان نشده‌است؛ ولی در مفهوم واژه مفرد «نیک» آمده‌است: «خوب، خوش، زیبا» (Amid, 2010, p. 1010).

p. 1038). همچنین در مورد واژه مفرد «خوش» بیان شده است: «خوب، نیک، شاد، خرم، شادمان» (Amid, 2010, p. 498) و در تعریف واژه ترکیبی «خوش‌بین» گفته شده است: «آنکه بنظر نیک در امور می‌نگرد» (Moein, 2007, vol. 1, p. 644).

به نظر می‌رسد که دو واژه «نیک‌بین و خوش‌بین» هم‌معنا هستند. با این تفاوت که واژه «خوش‌بین» در زبان فارسی پرکاربرد است؛ در حالی که واژه فارسی نایاب «نیک‌بین» در زبان معاصر جمهوری آذربایجان رایج است و واژه «خوش‌بین» در واژه‌نامه‌های آذری وارد نشده است. برای نمونه، اهالی این جمهوری به «انسان خوش‌بین» اصطلاح «نیک‌بین اینسان» /Nilbin İnsan/ گفته می‌شوند؛ در حالی که مردم آذری زبان ایران به تبع زبان فارسی واژه «خوش‌بین» را به کار می‌گیرند. بنابراین، می‌توان گفت که در این جا **پدیده جایگزینی واژگانی با حفظ معنا** رخ داده است.

۵. یافته‌های پژوهش

بر مبنای این پژوهش، واژه‌های فارسی قرضی (روی هم رفته ۲۲ واژه) در زبان آذری معاصر دچار دگرگونی‌های سه‌گانه در حوزه معنایی شده‌اند که به قرار زیر است.

یکم- بیشتر واژه‌های انتخابی دچار تخصیص معنایی با ثبات لفظی شده‌اند. یعنی مفهوم عام موجود در زبان فارسی را از دست داده و در زبان آذری معاصر مفهوم محدود و تازه یافته‌اند. مانند: «بسته‌کار، پشه‌کار، پیک، تشببووئکار، چیرکاب، خسته، دستالات، دستقرمان، دستک، سرانجام، شکر، یادداش». در این حوزه معنایی، شرایط جغرافیای سیاسی مؤثر بوده و کاربرد واژه‌های دخیل در دو سوی ارس متفاوت از یک‌دیگر شده است. برای نمونه، واژه «دستالات» فقط در آذربایجان ایران به کار برده می‌شود و بقیه موارد در جمهوری آذربایجان رایج است. یعنی سهم بهره‌برداری از واژه‌های وام گرفته در این حوزه معنایی توسط مردمان جمهوری آذربایجان بیشتر است.

دوم- برخی دیگر از واژه‌ها با ثبات لفظی و دایره معنایی گسترده‌ای نسبت به اصل فارسی خود دارند. مانند: «زنگین، سربست، صنتکار، هونر». از جنبه دامنه جغرافیای سیاسی مربوط به کاربرد واژه، دو واژه اول در جمهوری آذربایجان رایج هستند و دو مورد دیگر در دو سوی ارس کاربرد مشترک دارند.

سوم- برخی دیگر از واژه‌های فارسی دخیل، از قاعده جایگزینی واژگانی با ثبات معنایی پیروی کرده‌اند. مانند: «خرچنگک، دستماز، سرحد، سیاهی، نانگر، نیک‌بین». در این میان فقط واژه «دستماز» کاربرد مشترک در آذربایجان‌های دو سوی ارس دارد؛ اما بقیه موارد در زبان معاصر جمهوری آذربایجان به کار برده می‌شوند.

فهرست منابع

- ابن منظور (بی تا). *لسان العرب*. ۷ مجلدات. القاهرة: دارالمعارف.
- بهزادی، بهزاد (۱۳۸۲). *فرهنگ آذربایجانی-فارسی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- بیانلو، علی و گولنوره حوسینلی (۲۰۲۰). «التطور البنائي والدلالي للكلمات العربية الدخيلة في اللغة التركية المعاصرة بجمهورية أذربيجان (دراسة مصطلحات جديدة)». *مجلة بحوث في اللغة العربية*. السنة ۱۲. العدد ۲۳. صص ۱-۱۸.
- دستلان، مرتضی (۱۳۹۹). «بازتحلیل واژگانی، جلوه‌ای از فارسی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان فارسی؛ یک بررسی ساختاری». *زبان پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۳۵. صص ۳۵-۵۴.
- زارع شاهمرسی، پرویز (۱۳۸۷). *فرهنگ شاهمرسی (ترکی-فارسی)*. چ ۱. تبریز: نشر اختر.
- زارع شاهمرسی، پرویز (۱۳۸۸). *فرهنگ شاهمرسی (فارسی-ترکی)*. چ ۱. تبریز: نشر اختر.
- صفوی، کوروش (۱۳۸۳). «نگاهی به نظریه حوزه‌های معنایی از منظر نظام واژگانی زبان فارسی». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه‌نامه زبان انگلیسی و زبان‌شناسی*. دوره ۲۱. شماره ۱. صص ۲-۱۱.
- عمر، أحمد مختار (۲۰۰۸). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. ۴ مجلدات. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
- عمید، حسن (۱۳۸۹). *فرهنگ فارسی عمید*. چ ۱. تهران: انتشارات راه رشد.
- فرخاری، احمدیاسین (۱۳۶۹). *دستور سخن*. چ ۱. بی‌جا: کتابخانه الکترونیکی امید ایران.
- فرزانه، محمدعلی (۱۳۵۷). *مبانی دستور زبان آذربایجانی، اصوات و کلمات*. چ ۲. تهران: نشر کاویان.
- فقیهی، علی اصغر (۱۳۴۹). *دستور زبان فارسی*. چ ۲. قم: انتشاراتی اسماعیلیان.
- معین، محمد (۱۳۸۶). *فرهنگ فارسی معین*. (۲جلدی). چ ۴. تهران: انتشارات آذنا.

References

- Abdullayev, Bəhrüz və Başqalar (2005). *Klassik Azərbaycan ədəbiyyatında işlənən ərəb və fars sözləri lüğəti*. Bakı: Şərq-Qərb.
- Ağamirov, Cahən (2016). *Eski Azərbaycan yazısı, Ərəb əlifbalı Azərbaycan yazısı*. Bakı: **Gəncə Dövlət Universiteti**.
- Axundov, Ağamusa və Başqalar (2007). *Azərbaycan Adəbi Dili Tarixi*. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu. Bakı: Şərq-Qərb.
- Bayramov, Akif və Başqalar (2015). *Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti. ali məktəb tələbələri üçün dərs vəsaiti*. Bakı: **Dövlət İdarəçilik Akademiyası**.
- Əliyev, Rafiq (2008). *Ərəbcə- Azərbaycanca Lüğət*. Bakı: Şərq-Qərb.
- Orucov, Əliheydər və Başqalar (2006). *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti*. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu. Bakı: Şərq-Qərb.
- Seyidəliyev, Nəriman (2007). *Azərbaycan dilinin sinonimlər lüğəti*. M. F. Axundov adına Azərbaycan milli kitabxanası. Bakı: Şərq-Qərb.
- Tahirov, İlham (2004). *Dialekt leksikasında alınma sözlər*. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu. Bakı: Nurlan.
- Abdullayev, B., et al. (2005). *Dictionary of Arabic and Persian words used in classical Azerbaijani literature*. Bakı: East-West [In Azerbaijani].

- Ağamirov, C. (2016). *Old Azerbaijani writing, Azerbaijani alphabet in Arabic*. Baku: Ganja State University [In Azerbaijani].
- Aliyev, R. (2008). *Arabic-Azerbaijani dictionary*. Baku: East-West [In Azerbaijani].
- Amid, H. (2010). *Amid's Persian dictionary*. (First ed). Tehran: Rah-e Roshd Publications [In Persian].
- Axundov, A., et al. (2007). *History of Azerbaijan Literary Language*. Azerbaijan National Academy of Sciences. Institute of Linguistic named after Nasimi. Baku: East-West [In Azerbaijani].
- Bayanlou, A., Huseynli, G. (2020). Structural and Semantic Changes in Arabic Vocabulary in Contemporary Turkish Language of the Republic of Azerbaijan, Investigating New Terminologies. *Research in Arabic Language*, Isfahan University, 12 (23), 1-18 [In Arabic].
- Bayramov, A., et al. (2015). *Azerbaijani language and culture of speech*. textbook for high school students. Baku: Academy of Public Administration [In Azerbaijani].
- Behzadi, B. (2003). *Persian-Azerbaijani Dictionary*. Tehran: Farhang-e-Moaser [In Persian].
- Dastlan, M. (2020). Lexical Reanalysis, a Manifestation of Persianization of Borrowed Words in Persian Language; a Structural Investigation. *Scientific Journal of Language Research*, Al-zahra University, 12 (35), 35-54 [In Persian].
- Faqihi, A. A. (1971). *Persian grammar*. Second Edition. Qom: Ismailian Publications [In Persian].
- Farkhari, A.Y. (1990). *Grammar of Speech*. (First ed). (n.p): Ketabkhaneh-e-elektroniki-omid-e-Iran [In Persian].
- Farzaneh, M. A. (1978). *Basics of Azerbaijani grammar, sounds and words*. Second Edition. Tehran: Kavian Publications [In Persian].
- Ibn Manzur. (n.d.). *Lisan Al-Arab*. Cairo: Dar Al-Ma'arif [In Arabic].
- Moein, M. (2007). *A Persian Doctionary*. (4nd ed). Tehran: Adena Publications [In Persian].
- Omar, A. M. (2008). *A Dictionary of Contemporary Arabic*. Cairo: Alam Al-kotob [In Arabic].
- Orucov, A., et al. (2006). *Explanatory Dictionary of the Azerbaijan Language*. Azerbaijan National Academy of Sciences. Institute of Linguistic named after Nasimi. Baku: East-West [In Azerbaijani].
- Safavi, k. (2004). A look at the theory of semantic domains from the perspective of Persian lexical system. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 21 (1), 2-11 [In Persian].
- Seyidaliev, N. (2007). *Dictionary of synonyms of the Azerbaijani language*. Azerbaijan National Library named after M.F. Akhundov. Baku: East-West [In Azerbaijani].
- Tahirov, I. (2004). *Derived words in dialect lexicon*. Azerbaijan National Academy of Sciences. Institute of Linguistic named after Nasimi. Baku: Nurlan [In Azerbaijani].
- Zare Shahmarasi, P. (2008). *Shahmarasi Dictionary, Azerbaijani-Farsi*. First Edition. Tabriz: Akhtar Publications [In Persian].
- Zare Shahmarasi, P. (2009). *Shahmarasi Dictionary, Farsi-Azerbaijani*. First Edition. Tabriz: Akhtar Publications [In Persian].





Persian Loan Words and Their Semantic Field Transformations in Azeri Turkish on Both Sides of The Aras River

Ali Bayanlou¹

Received: 04/12/2020
Accepted: 12/04/2021

1. INTRODUCTION

The connection between Persian and Turkish has been very long and has been due to the rule of Islam and the cultural mixing of these two neighboring nations throughout history. In the meantime, many words have been traded between the two languages. The share of intentional Persian words is large, and this becomes apparent when it comes from the language of a Turkic-speaking Iranian people called the Azeri people. Due to the common political and cultural life with the Persian people, the land of Azerbaijan and the Azeri people is most influenced by the Persian language.

Azerbaijan on both sides of the Aras River, although divided by the political developments of the last two centuries, but the extent of the influence of these two geographical areas of the Persian language is very significant, and as long as the geography of Greater Azerbaijan is in the shadow of Iranian cultural sovereignty, this influence has been the same. Since the period of fragmentation of borders, this people have had a different function in being influenced by the Persian language. South Azerbaijan in the present era uses contemporary Persian words of Iran in various political, social, economic, cultural, sports and other fields. This issue is something separate from the Old Persian loan words.

On the other hand, the people of the Republic of Azerbaijan continue to use words inherited from the Persian language, and in order to make the official language of the country dynamic, they have started making words from the heart of Turkish or derived from Russian, Arabic, Persian and Latin. Thus, the contemporary Azeri language in Azerbaijan has become an international language and the people and rulers there organize their internal and external interactions with this language. The use of Persian words with contemporary meanings that are not known in Iranian Azerbaijan experiences a different life there, even in some cases the Persian language is unaware of it.

2. MATERIALS AND METHODS

The observation of the above-mentioned cases motivated us to study the meanings of the words of Persian involved in the contemporary Azeri language, in the 21st century. Of course, the difference in the use of Persian words involved on both sides

¹Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Language and Literature, Yazd University, Iran; abayanlou@yazd.ac.ir

of the Aras River has been another aspect of the author's motivation in the present study.

For this purpose, we relied on linguistic studies and theory of semantic domains, according to which lexical changes include three categories: lexical substitution, increase and decrease. Conceptual changes also include four categories: semantic allocation, expansion, promotion, and demotion. Out of these seven semantic domains, only three domains of substitution, semantic allocation and semantic expansion were adapted in the present article. Verbal or semantic stability was also considered.

In this article, we intend to study the various changes in the semantic field, the frequently involved Persian words in the contemporary Azeri language, and determine the share of these semantic changes on both sides of the Aras River. It is assumed that the semantic changes of any word due to the transfer from one language to another is inevitable and the treatment of contemporary Azeri language with Persian words is included in this circle. However, differences in the political geography of the language also play a role in this semantic transformation.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The research in this article is based on the random selection of widely used contemporary words to limit the scope of discussion that has been obtained by reading books, articles, newspapers and the observation of mass media of the Republic of Azerbaijan and the speech of the Azerbaijani people of Iran has been the criterion. Also, this research is based on a descriptive and analytical method in the study of changes in the semantic domain of Persian words involved.

The scope of the Azeri language studied in this article is limited to the contemporary period and the 21st century. Linguistic geography also includes the speakers of the Republic of Azerbaijan and the northwest of Iran.

The volume of data is 22 commonly used words that are classified into three main topics: semantic expansion and verbal stability, semantic allocation and verbal stability, and lexical substitution and semantic stability.

The present article considers the semantic domains of loan and widely used Persian words, which relies on the encyclopedic sources of Azeri, Persian and Arabic languages. Therefore, this research is conducted under three selected topics: semantic allocation, semantic development and lexical substitution.

Semantic allocation means that the meaning of a word becomes more limited over time and covers only a part of its past meaning. Also, the purpose of expanding the meaning is to expand the meaning of a word, in a way that leads to the multi-meaning of that word and causes that word to be considered a unit in another semantic field. Then the term lexical substitution means that in this type of change, one word replaces another word and is used in the same sense of the previous words.

4. CONCLUSION

According to the results of this study, the Persian loan words in the contemporary Azeri language have undergone three changes in the semantic field as follows: From 22 selected words, most of the Persian words involved (12 cases) have undergone a semantic allocation phenomenon and have found a new meaning in the contemporary Azeri language. Some of them (4 cases) have a wide semantic circle compared to their Persian origin. Some of the words involved (6 cases) have followed the rule of lexical substitution. It should be noted that cases for lexical

changes such as lexical increase and decrease were not found. It also did not yield conceptual changes such as promotion and demotion.

In the semantic domains found, the conditions of political geography were effective and the use of Persian loan words on both sides of the Aras River appeared different from each other. In general, the share of semantic intrusion and use of Persian intentional words in the contemporary language of the Republic of Azerbaijan is higher due to the dynamics of the language in the national and international arenas.

Keywords: Contemporary Azerbaijani Language; Lexical Substitution; Persian Loan Words; Semantic Allocation; Semantic Generalization



همسانی ساختاری بند و گروه حرف تعریف: حالت و مطابقه در ترکی آذری^۱

مرتضی ملاولی^۲، یادگار کریمی^۳

غلامحسین کریمی دوستان^۴، وحید غلامی^۵، عادل دست‌گشاده^۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۳۰

چکیده

مقاله حاضر، به بررسی حالت و مطابقه درون گروه حرف تعریف در ترکی آذری می‌پردازد. در ترکی آذری، مابین هسته اسم (مملوک) و سازه مالک، در فرافکنی گروه حرف تعریف، نوعی هم‌پراشی ساخت‌واژی وجود دارد که از چند جهت مشابه مطابقه فعل و فاعل در فرافکنی گروه زمان/ متمم‌ساز است. این پژوهش، افزون بر شمردن ویژگی‌های توصیفی این هم‌پراشی، به تحلیل مطابقه هسته اسم و مالک در ترکی آذری، در چهارچوب نحو کمینه‌گرا، می‌پردازد. به طور مشخص، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مطابقه هسته اسم (مملوک) با مالک، در گروه حرف تعریف ترکی آذری،

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31620.1879

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج؛

m.mollavali@iausdj.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه کردستان، سنندج (نویسنده

مسئول)؛ y.karimi@uok.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه تهران؛

gh5karimi@ut.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استادیار گروه ادبیات انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی،

واحد سنندج؛ vahidgholami@iausdj.ac.ir

^۶ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد

اسلامی، واحد سنندج؛ adastgoshadeh@iausdj.ac.ir

مبتنی بر تبادل مشخصه‌های فای و حالت، در نتیجه رابطه تطابق، در همان پیکره‌بندی ساختاری است که مطابقه فعل با فاعل از آن بهره می‌گیرد. به این ترتیب، ضمن تأیید فرضیه همسانی ساختاری فرافکن‌های گروه زمان و گروه حرف تعریف، استدلال خواهد شد که مطابقه و حالت در فرافکن‌های نحوی گوناگون از فرایندی واحد مشتق می‌شوند.

واژه‌های کلیدی: ترکی آذری، تطابق، گروه حرف تعریف، ساخت‌های ملکی،

همسانی ساختاری

۱. مقدمه

در نحو کمینه‌گرا، همبستگی مطابقه^۱ و حالت برآیند ساخت‌واژی تبادل و ارزش‌گذاری مشخصه‌ها در نتیجه رابطه تطابق^۲ بین کاوشگر^۳ با مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر^۴ و هدف^۵ با مشخصه حالت تعبیرناپذیر^۶ است. پژوهش‌های نظری در پیوند با رابطه تطابق، به عنوان رابطه مبنایی و تعیین‌کننده مطابقه/حالت ساخت‌واژی، بیشتر بر حوزه گروه زمان/گروه متم‌ساز و تبیین رابطه سنتی «مطابقه فعل و فاعل» متمرکز بوده‌است؛ تا آن جاکه گویی رابطه تطابق با همه خصیصه‌ها و ویژگی‌های آن در حوزه گروه زمان/گروه متم‌ساز مصداق تجربی می‌یابد. هر چند، پیش‌بینی نظری این است که «در هر پیکره‌بندی نحوی/ساختاری»، اعم از گروه زمان یا هر گروه دیگر، در صورتی که کاوشگری با مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر در رابطه سازه‌فرمانی با نزدیک‌ترین هدف فعال قرار بگیرد، برآیند آن تبادل مشخصه‌های مطابقه و حالت است. تمرکز پژوهش‌های نظری بر رابطه تطابق در درون گروه زمان/گروه متم‌ساز تابعی از گستردگی تجربی و فراوانی بالای رخداد مطابقه فعل و فاعل در زبان‌های بشری است؛ این در حالی است که مطابقه ساخت‌واژی درون ساخت‌های غیربندی، از نظر تجربی، از فراوانی به مراتب کمتری برخوردار است (Baker, 2008, 2015). به بیان دیگر، تجلی آوایی مطابقه و حالت در درون فرافکنی‌های غیربندی، از گستره تجربی نسبتاً کمتری برخوردار است (Norris, 2017).

با این وجود، بررسی مطابقه و حالت در فرافکنی‌های غیربندی به دو دلیل از اهمیت ویژه برخوردار است. نخست آنکه، مطابقه و حالت در حوزه‌های غیربندی دلالت بر تعمیم‌پذیری رابطه تطابق در تعیین مطابقه و حالت در پیکره‌بندی‌های نحوی گوناگون دارد. دوم، چنانچه بتوان نشان

¹ agreement

² Agree

³ probe

⁴ uninterpretable phi features

⁵ goal

⁶ uninterpretable case feature

داد که مطابقه و حالت در حوزه‌های غیر بندی مبتنی بر رابطه تطابق در نحو هستند، آن‌گاه برداشت می‌شود که بین حوزه بند (گروه زمان / گروه متمم ساز) و سایر فرافکنی‌های نحوی همسانی^۱ ساختاری وجود دارد. به بیان دیگر، اگر ویژگی‌های ساختاری رابطه تطابق را بتوان در حوزه‌های بند و غیر بند به یک شیوه صورت بندی کرد، آن‌گاه شاهد تجربی دیگری در تأیید فرضیه همسانی ساختاری^۲ و همسانی مطابقه^۳ در فرافکنی‌های نحوی فراهم می‌آید (Hiraiwa, 2005).

در همین راستا، در این پژوهش، به مبحث «مطابقه فعل با فاعل» در حوزه بند (گروه متمم ساز) و «مطابقه اسم (مملوک) با مالک» در حوزه اسمی (گروه حرف تعریف) در گویش قروه‌ای ترکی آذری^۴ پرداخته می‌شود.^۵

1. **siz gid-ir-yiz**
ج-حال-رو شما
«شما می‌روید.»

2. **siz-ı(n) kitav-ıyız**
ج-مل-کتاب ح.مل-شما
«کتاب شما»

شواهد بالا نشان می‌دهند که، از چشم اندازی توصیفی، در سطح گروه حرف تعریف، هسته اسمی (مملوک) در ارجاع متقابل با مالک قرار دارد (نمونه (2)). همان گونه که در سطح بند، فعل در ارجاع متقابل با فاعل قرار دارد (نمونه (1)). مطابقه در هر دو سطح توسط وندهای تصریفی مشابه بر روی فعل و هسته اسم (مملوک) بازنمایی می‌شود. همچنین، فاعل در حالت فاعلی (بازنمایی آوایی تهی)، و مالک در حالت ملکی (-in) قرار دارد.^۶

¹ parallelism/symmetry

² structural symmetry

³ agreement symmetry

^۴ داده‌های زبانی مورد بررسی در این پژوهش برگرفته از گونه سریش آبادی شهرستان قروه است. اگرچه در میان گونه‌های ترکی آذری گوناگونی‌های واژگانی، ساخت‌وازی و آوایی وجود دارد، ساختار نحوی گروه اسمی / گروه حرف تعریف در این گونه‌ها یکسان است.

^۵ عبارات اختصاری به کاررفته در معادل‌نویسی داده‌ها: ۱=اول شخص، ۲=دوم شخص، ۳=سوم شخص، م=مفرد، ج=جمع، ح=حالت‌نما، مف=مفعولی، مل=ملکی، فاعلی.

^۶ در مقابل، در زبان‌هایی همچون فارسی، در درون گروه حرف تعریف هسته اسمی (مملوک) در ارجاع متقابل با مالک قرار ندارد آن گونه که فعل با فاعل در ارجاع متقابل است؛ همچنین نمود آوایی حالت بر روی مالک و فاعل یکسان و به صورت صفر است:

(i) شما می‌روید

(ii) کتاب / *ید- / *تان شما

نتیجه این پژوهش نشان خواهد داد که مطابقه هسته اسم (مملوک) با مالک در گروه حرف تعریف ترکی آذری مبتنی بر همان پیکره‌بندی ساختاری تطابق است که در زیربنای مطابقه فعل با فاعل در سطح بند قرار دارد؛ و این‌گونه فرض نظری همسانی ساختاری گروه زمان و گروه حرف تعریف و فرایندهای دخیل در اشتقاق آن‌ها به روشنی تأیید می‌گردد.

ساختار مقاله حاضر این‌گونه است که در بخش دوم، بنیان‌های نظری پیش‌انگاشته در تحلیل داده‌های پژوهش تشریح خواهد شد. در بخش سوم، به توصیف و تحلیل مطابقه فعل با فاعل در سطح بند در ترکی آذری پرداخته، و از این رهگذر، چشم‌انداز لازم برای نگاه تطبیقی به همسانی ساختاری بین گروه زمان/گروه متمم‌ساز و گروه حرف تعریف فراهم خواهد شد. در بخش چهارم و زیربخش‌های آن، به بازنمایی، توصیف و تحلیل مطابقه مملوک و مالک در گروه حرف تعریف ترکی آذری پرداخته می‌شود؛ و با ترسیم ویژگی‌های نحوی و ساخت‌وازی آن و مقایسه آن با مختصات متناظر در مطابقه فعل و فاعل در گروه زمان به نمایی همسان از ساختار گروه زمان و گروه حرف تعریف دست خواهد یافت. در نهایت، در بخش پنجم، یافته‌های پژوهش ارائه خواهند شد.

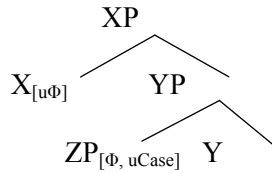
۲. مبانی نظری

با تقویت پشتوانه تجربی نظریه ایکس-تیره در نتیجه گسترش حوزه زبان‌های مورد بررسی و تعمیم‌یافتن دیگر فرایندهای نحوی دخیل در اشتقاق ساختارهای زبانی، اصل یکسانی^۱ (Chomsky, 2000) و برنهاد کمینه‌گرای قوی^۲ (Berwick&Chomsky, 2016) بیش از پیش در کانون توجه مطالعات کمینه‌گرایی قرار گرفته‌است. بر اساس اصل یکسانی، «در نبود شواهد متقن نقیض، فرض بر این است که زبان‌ها [دارای ساختار] یکسان هستند؛ و تنوع‌های زبانی محدود به ویژگی‌های قابل تشخیص گفتار است» (Chomsky, 2000, p. 2). یکی از پیامدهای نظری قائل شدن به همسانی ساختاری در فرافکنی‌های نحوی، امکان صورت‌بندی رابطه تطابق به گونه‌ای یکسان و همگن است^۳؛ چراکه رابطه تطابق بر پایه پیکره‌بندی ساختاری زیر تعریف می‌شود:

^۱ uniformity principle

^۲ strong minimalist thesis

^۳ یکی از بنیان‌های مفهومی نظریه ایکس-تیره از ابتدای طرح آن (Chomsky, 1970; Jackendoff 1977)، تکوین آن (Chomsky, 1986) و باز تعبیر کمینه‌گرایانه آن (Chomsky, 2013)، ضرورت بازنمایی همسانی ساختاری فرافکنی‌های نحوی بوده‌است.



شکل ۱: بستر ساختاری رابطه تطابق

در پیوند با پیکره‌بندی نحوی که فرایند تطابق در آن قابل تعریف است (شکل ۱)، دو نکته از اهمیت کانونی برخوردار است. نکته نخست ناظر بر عمومیت فرایند تطابق در پیکره‌بندی نحوی (۱) است؛ به صورت مشخص، هر ساختار نحوی، بدون در نظر گرفتن نوع مقوله‌های نحوی X ، Y و Z ، پیکره‌بندی و بستر ساختاری لازم برای برقراری فرایند تطابق را شکل می‌دهد. تا زمانی که هسته (کاوشگر X) با مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر در حوزه سازه‌فرمانی خود گروهی (هدف ZP) با مشخصه‌های فای تعبیرپذیر متناظر با خود را بیابد، با آن گروه وارد رابطه تطابق شده، مشخصات فای تعبیرناپذیر خود را ارزش‌گذاری کرده، و در مقابل مشخصه تعبیرناپذیر حالت را بر روی گروه هدف ارزش‌گذاری می‌کند (Svenonius, 2019; Adger & Svenonius, 2011).

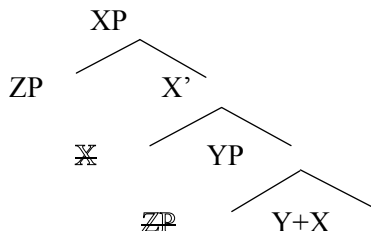
نکته دوم به فرایندهای پسانحوی در نتیجه فرایند تطابق مربوط است. میزبان‌گزینی آوایی مشخصه‌های فای ارزش‌گذاری شده بر روی کاوشگر فرایندی است که ممکن است در صورت آوایی به وقوع بپیوندد. از آن جا که مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر کاوشگر از طریق تطابق با سازه هدف بازیابی، حذف و ارزش‌گذاری شده‌اند، این ارزش‌های جدید به صورت وند تصریفی، بر روی کاوشگر، به میزبان‌گزینی ساخت‌واژی/آوایی نیاز پیدا می‌کنند. زبان‌ها در بحث مورد اشاره به دو شیوه عمل می‌کنند.

دسته‌ای از زبان‌ها که نظام تصریف قوی دارند، حرکت هسته به هسته از نوع Y -به- X دارند. در این زبان‌ها، هسته Y به عنوان نزدیک‌ترین هسته نحوی به X به سمت X حرکت کرده، به آن افزوده شده و میزبان آوایی وند تصریفی روی X واقع می‌شود^۱ (Harizanov & Gribanova, 2019; Pollock, 1989). از سوی دیگر، در دسته‌ای از زبان‌ها، X توانایی جذب Y را ندارد. به منظور میزبان‌گزینی وند تصریفی، این هسته X است که طی فرایند فرونهیشت^۲ به سمت نزدیک‌ترین هسته به خود (Y) حرکت می‌کند (Embick & Noyer, 2001). برآیند آوایی هر

^۱ درزی و انوشه (Darzi & Anoosheh 2010) قرارگیری وندهای تصریف بر روی فعل رادر زبان فارسی به صورت حرکت فعل اصلی در قالب حرکت هسته به هسته در نحو تحلیل کنند.

^۲ lowering

دو گونه حرکت، قرارگیری وند تصریفی بر روی میزبان Y خواهد بود. با فرض فرانهمشت^۱ ZP (و برآوردن اصل فرافکنی گسترده^۲) از یک سو، و قرارگیری وند تصریفی کاوشگر بر روی میزبان Y، پرونداد آوایی ساختار بازنمایی شده در نمودار (۱) به صورت (۲) خواهد بود:



شکل ۲: خطی سازی ساختار شکل (۱)

در شکل (۲)، ZP و ⌘ رونوشت‌های به‌جای مانده از هدف فرانهمشته و کاوشگر فرونهمشته را بازنمایی می‌کنند. از این رو، روشن است که فرایندهای نحوی (فرانهمشت فاعل) و پس‌انحوی (خطی سازی) سبب برهم خوردن جایگاه اولیه مقوله‌های واژگانی در پیکره‌بندی رابطه تطابق می‌شوند.

در سطح بینا‌زبانی، همپراشی^۳‌های ساخت‌واژی در حوزه‌های نحوی غیر بندی همچون گروه حرف تعریف، در مقیاسی کوچک‌تر و با فراوانی پائین‌تر یافت می‌شوند. برای نمونه، در زبان‌هایی همچون عربی صورت‌های تصریفی وابسته‌های صفتی در هم‌پراشی با هسته اسمی (در شمار و جنس) قرار دارند؛ این گونه از هم‌پراشی مصداقی از رابطه توافق^۴ است که در وجوه مختلفی از رابطه تطابق/مطابقه قابل بازشناخت است (Baker, 2008; Norris, 2017). با این همه، گونه‌ای از هم‌پراشی ساخت‌واژی بین هسته اسم و مالک در درون گروه اسمی، در برخی زبان‌ها (همچون زبان‌های خانواده فینو-اوگری^۵ و خانواده زبان‌های ترکی^۶)، قابل شناسایی است که از چند سو مشابه هم‌پراشی صورت‌های تصریفی فعل و فاعل در حوزه بند است. این نوع هم‌پراشی، در شکل نظام‌مند آن، در گروه‌های اسمی در زبان‌های هندواروپایی به چشم نمی‌خورد؛ از این رو، در پژوهش‌های متمرکز بر زبان‌های ایرانی کمتر به وجوه ساختاری و معرفی آن پرداخته شده است.

پژوهش حاضر بر توصیف و تحلیل مطابقه مالک و هسته اسمی در درون گروه حرف تعریف

^۱ raising

^۲ extended projection principle (EPP)

^۳ covariation

^۴ concord

^۵ Finno-Ugric languages

^۶ Turkic languages

ترکی آذری متمرکز است. به این منظور، نخست مطابقه/تطابق «فعل و فاعل» در سطح بند در ترکی آذری بررسی شده و سپس در پرتو یافته‌های این بررسی به معرفی و توصیف مطابقه مالک با مملوک و تحلیل و تبیین وجوه رفتاری این نوع مطابقه پرداخته می‌شود.

۳. تطابق در حوزه بند

اصطلاح سنتی «مطابقه فعل با فاعل» به همبستگی شناسه‌های تصریفی فعل با شخص و شمار فاعل در درون بند خودایستا اشاره دارد. همان گونه که در بخش دوم مشاهده شد، آنچه از آن با نام مطابقه فعل با فاعل یاد می‌شود، در واقع برآیند آوایی رابطه نحوی تطابق بین کاوشگر و هدف است؛ در حوزه بند، کاوشگر هسته زمان و هدف نزدیک‌ترین گروه اسمی در دسترس است (نگاه کنید به شکل (۱)). نزدیک‌ترین گروه اسمی که در حوزه سازه‌فرمانی هسته زمان قرار دارد، گروه اسمی کنشگر در جمله‌های معلوم و کنش‌پذیر در جمله‌های مجهول و پادمفعولی^۱ است. در واقع، رابطه تطابق بین هسته زمان و گروه اسمی کنشگر/کنش‌پذیر نمونه بارز رابطه تطابق در نحو زبان‌ها تلقی می‌شود.

رابطه تطابق داد و ستدی نحوی میان کاوشگر و هدف است که در نتیجه آن، هدف مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر کاوشگر را ارزش‌گذاری کرده و در مقابل کاوشگر مشخصه حالت هدف را ارزش‌گذاری می‌کند. به همین سبب، در برنامه کمینه‌گرا، مطابقه و حالت دو روی یک سکه قلمداد می‌شوند که دارای هم‌پراشی هستند. هم‌پراشی مطابقه و حالت در برخی از زبان‌ها به سبب عدم غنای نظام تصریفی/ساخت‌واژی آن‌ها مشهود نیست. با این وجود، شمار بالای زبان‌هایی که در آن‌ها مطابقه و حالت در هم‌پراشی هستند، و همچنین تمایل به دست‌یابی به تعمیم‌های نظری، زبان‌شناسان زایشی را بر آن داشته که این هم‌پراشی را برآیند تبادلی مشخصه‌های صوری در نحو، در نتیجه رابطه تطابق، به شکلی جهان‌شمول، فرض کنند. از این جنبه، ترکی آذری در زمره زبان‌هایی قرار می‌گیرد که هم‌پراشی مطابقه و حالت نمود آوایی مشهودی دارد. نمونه‌های (۳) تا (۵) از ترکی آذری همبستگی مطابقه‌نمایی بر روی فعل و حالت‌نمایی بر روی فاعل را به خوبی نشان می‌دهند:

3. (mæn) kitav-ı ?oxod-um

۱.م-خواند ح.مف-کتاب من

«(من) کتاب را خواندم.»

¹ unaccusative

4. (sæn) dunan mæn-1 gurd-u?

۲.م-دید ح.مف-من دیروز تو

«(تو) دیروز من را دیدی؟»

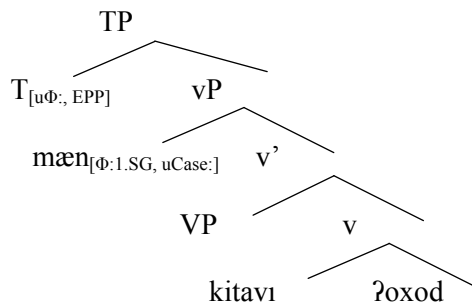
5. (mæn) san-1 gurd-um

۱.م-دید ح.مف-تو (من)

«(من) تو را دیدم.»

همان گونه که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، فعل زمان‌دار در مطابقه کامل با فاعل قرار دارد و از همین رو، شناسه‌های متناظر با مشخصه‌های شخص و شمار فاعل بر روی آن نمایان است. در سوی دیگر، فاعل بندهای مورد اشاره در حالت فاعلی با نمود آوایی صفر قرار دارد. فاعل /mæn/ در بند (۳) دارای حالت فاعلی (با نمود آوایی صفر) و در بند (۴) /mæn-1/ در جایگاه مفعول دارای حالت‌نمای مفعولی است. به همین ترتیب، فاعل /sæn/ در بند (۴) دارای حالت فاعلی و در بند (۵) /sæn-1/ دارای حالت مفعولی است.

آنچه از دیدگاه نظری در تبیین مطابقه فعل با فاعل بسیار اهمیت دارد، موضوعیت یافتن بیکره‌بندی و روابط ساختاری در برقراری رابطه تطابق و نمود آوایی آن (مطابقه) است. بر پایه پنداشت‌های نظری کمینه‌گرا، مطابقه فعل با فاعل و حالت‌نمایی فاعلی بر روی فاعل در جمله (۳) برآیند رابطه تطابق به شیوه زیر است:

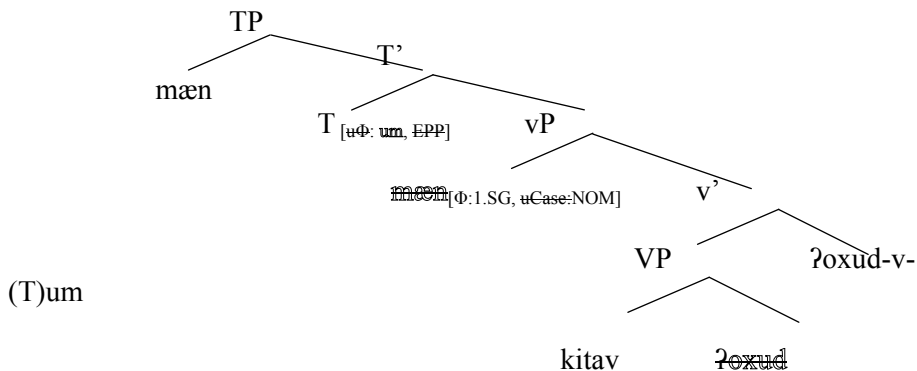


شکل ۳: تطابق هسته زمان و فاعل

به محض ادغام هسته زمان در ساختار، مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر بر روی این هسته کاوش خود را برای یافتن هدفی مناسب که دارای مشخصه‌های فای تعبیرپذیر باشد آغاز می‌کنند. حوزه قابل کاوش، در این مقطع، دامنه سازه‌فرمانی کاوشگر است. در این دامنه، گروه اسمی کنشگر در مشخصگر گروه فعلی پوسته‌ای نزدیک‌ترین هدف فعال (دارای مشخصه تعبیرناپذیر حالت) با

مشخصه‌های تعبیرپذیر فای است^۱. بنابراین، کاوش در این مرحله متوقف شده و تطابق صورت می‌گیرد؛ فاعل مشخصه‌های تعبیرناپذیر هسته زمان (کاوشگر) را به صورت اول شخص مفرد ارزش‌گذاری می‌کند، و در مقابل هسته زمان مشخصه تعبیرناپذیر حالت را به صورت فاعلی ارزش‌گذاری می‌کند. سپس مشخصه اصل فرافکنی گسترده بر روی هسته زمان نزدیک‌ترین گروه اسمی/ حرف تعریف را جذب و در موضعی‌ترین رابطه با هسته زمان قرار می‌دهد؛ به بیان دیگر، کشگر از مشخصگر گروه فعلی پوسته‌ای به مشخصگر گروه زمان جابه‌جا می‌شود.

در پسانحو و در بخش صورت آوایی، به دنبال فرایند واژگذاری^۲، مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر ارزش‌گذاری شده اول شخص مفرد بر روی هسته زمان به صورت *um* وند تصریفی */-um/* نمود می‌یابند. الزام ساخت‌واژی زبان‌ویژه ترکی آذری در میزبان‌گزینی وند تصریف، انگیزه حرکت وند تصریفی را به سمت هسته فعلی، به عنوان میزبان ساخت‌واژی فراهم می‌آورد. این گونه از حرکت پسانحوی، پس از فرایند واژگذاری، از طریق فرونهشت انجام می‌پذیرد. در جریان فرایند فرونهشت، محتوای آوایی هسته فرازین به سمت محتوای آوایی هسته فرودین حرکت کرده و دستخوش ادغام ساخت‌واژی می‌شود؛ و از همین روی است که در پایان وند تصریفی بر روی فعل بند بازنمایی می‌شود. برون‌داد این حرکت، پدیده ساخت‌واژی ثانویه‌ای را رقم می‌زند که به طور سنتی از آن با نام «مطابقه فعل با فاعل» یاد می‌شود. شکل (۴) نمای کلی بند (۳) را پس از اعمال دیگر فرایندهای نحوی و پسانحوی به نمایش می‌گذارد:



شکل ۴: خطی‌سازی

^۱ برای آشنایی بیشتر با هندسه مشخصه‌های فای و جزئیات تطابق در زبان‌های ایرانی نگاه کنید به (Hagbin & Farkhondeh, 2013) و (Karimi, 2017).

^۲ lexical insertion

فرونهشت محتوای آوایی هسته زمان به سوی هسته گروه متمم (هسته فعلی پوسته‌ای) حرکتی پسانحوی است که با تکیه بر پیکره‌بندی ساختاری بند در بخش آوایی قابل صورت‌بندی است. از آن‌جا که فرونهشت حرکتی از نوع هسته-به-هسته است، عناصر واژگانی میان دو هسته تداخل^۱ آوایی ایجاد نمی‌کنند (Arregi&Pietraszko, 2020). برای نمونه، در مثال (۶)، مشاهده می‌شود که قرارگیری گروه قیدی در جایگاه افزوده گروه فعلی پوسته‌ای در برقراری تطابق در نحو و فرونهشت هسته زمان به سمت فعل در پسانحو تداخل ایجاد نمی‌کند. این خود، گواهی بر نقش کانونی پیکره‌بندی ساختاری در تعیین میزبان وند تصریفی بر روی هسته زمان است:

6. (mæn) dunæn ʔutubusun-æn tehran-a gedd-1m

۱.م-رفت به-تهران با-اتوبوس دیروز من

«من دیروز با اتوبوس به تهران رفتم.»

موضوع دیگری که در ارتباط با نظام حالت و مطابقه در ترکی آذری اهمیت داشته و در بخش چهارم به هنگام بحث در مورد همسانی ساختاری بند و گروه حرف تعریف اهمیت می‌یابد، ضمیرانداز بودن این زبان است. همان‌گونه که شواهد ارائه شده نشان می‌دهند، ترکی آذری از دیدگاه ساخت‌واژی دارای نظام تصریف غنی است، و به همین سبب فاعل‌های ضمیری در این زبان توان حذف دارند چرا که مشخصه‌های فای آن‌ها از طریق وند تصریفی بر روی فعل قابل بازیابی است.

در این بخش تلاش شد ویژگی‌های کلی رابطه تطابق در نحو و مطابقه در بخش آوایی با تکیه بر نظام حالت و مطابقه درون-بندی در ترکی آذری شرح داده شود. به طور مشخص، نشان داده شد که مطابقه فعل و فاعل در واقع برآیند آوایی رابطه ساختاری تطابق میان کاوشگر (هسته زمان) و هدف (فاعل/مفعول) در درون بند است. نمود وند تصریفی/مطابقه بر روی فعل در واقع نتیجه فرونهشت هسته زمان به سمت هسته فعل پوسته‌ای و برآورده‌سازی بایستگی‌های ساخت‌واژی در پسانحو است.

۴. تطابق در حوزه گروه اسمی

در این بخش، به توصیف و تحلیل شواهدی از ترکی آذری می‌پردازیم که در مطالعه نظام مطابقه، تطابق نحوی و بازنمایی پیکره‌بندی نحوی دخیل در این فرایندها از اهمیت کانونی برخوردار است. مشاهده نظام حالت و مطابقه در زبان‌هایی همچون مجاری و استونیایی و ضرورت نظری قائل شدن به همسانی ساختاری فراقنتی‌های بند و گروه اسمی در بازنمایی مطابقه (ساخت‌واژی)، زمینه لازم

^۱ interference

برای طرح فرضیه گروه حرف تعریف را به وسیله آبنی (Abney, 1987) توسط پدید آورد. از آنجا که دامنه تجربی این فرضیه محدود به زبان‌هایی است که در آن مطابقه مالک با مملوک نمود آوایی دارد، مشاهده و تبیین چنین الگویی در ترکی آذری بر درستی این فرضیه گواهی می‌دهد.

۴. ۱. مطابقه مالک و مملوک

گروه اسمی در ترکی آذری هسته-پایانی است. صفت، عدد و ضمیر اشاره/کمیت‌نما، در صورت حضور، به ترتیب قبل از هسته اسمی قرار می‌گیرند. نمونه‌های زیر به ترتیب به صورت انباشتی، گسترش فرافکنی گروه اسمی را نشان می‌دهند:

7. maʃən

ماشین

8. qædeme maʃən

ماشین قدیمی

9. ʔutʃ (dana) qædeme maʃən

ماشین قدیمی (رابط شماری) سه

10. owu ʔutʃ (dana) qædeme maʃən

ماشین قدیمی (رابط شماری) سه آن

در صورتی که مالک در گروه اسمی حضور داشته باشد، پیش از سایر وابسته‌های اسمی در جایگاه نخست قرار می‌گیرد:

11. Muhsen(i)n owu ʔutʃ (dana) qædeme maʃən-(i)e

ماشین قدیمی (رابط شماری) سه آن محسن

«آن سه (عدد) ماشین قدیمی محسن»

در نمونه (۱۱) مشاهده می‌شود که مالک در ابتدای گروه حرف تعریف قرار دارد. از منظر تجربی، نکته مهم، تغییر صورت آوایی مالک از یک سو و هسته اسمی در سوی دیگر است. اسم خاص *Muhsen* در جایگاه مالک با پسوند *-i(n)* و هسته اسمی *maʃən* با پسوند *-(i)e*- دستخوش افزایش صورت آوایی شده‌اند.

همان‌گونه که اسم مالک در نمونه (۱۱) را با ضمائر شخصی جایگزین نمایم، نمایی کامل‌تر از تنوع ساخت‌واژی مالک و هسته اسمی آشکار می‌گردد (برای سهولت در مشاهده تغییرات ساخت‌واژی در صورت مالک و هسته اسمی، از تکرار وابسته‌های اسمی صفت، عدد و ضمیر اشاره پرهیز می‌شود):

12. mæn-ım owu ?uč (dana) qædeme kitav-ım
«آن سه کتاب قدیمی من»

sæn-ıy(n) kitav-ıy(n) «آن سه کتاب قدیمی تو»

«تو»

?uno-y(n) kitav-ı «آن سه کتاب قدیمی او»

biz-ım kitav-ımız «آن سه کتاب قدیمی ما»

«ما»

siz-ıy(n) kitav-ı(n)z «آن سه کتاب قدیمی شما»

«شما»

?ular-ı(n) kitaf-ları «آن سه کتاب قدیمی آنها»

«آنها»

تنوعات صوری در صیغگان (۱۲) نمایانگر آن است که گروه اسمی در جایگاه مالک حالت ملکی می‌پذیرد که به صورت حالت نمای /-ın/ı(n)/ بر روی مالک تجلی می‌یابد. در مقابل، هسته اسمی /kitav/ (کتاب) و ندهای تصریفی مطابقه را در هم‌پراشی با مشخصه‌های شخص و شمار مالک می‌پذیرد. به بیان دیگر، در ترکی آذری «مطابقه (هسته) اسم با مالک» در گروه اسمی در تناظر با مطابقه فعل با فاعل در حوزه بند قرار دارد.

۴.۲. همسانی ساختاری و تطابق ملکی

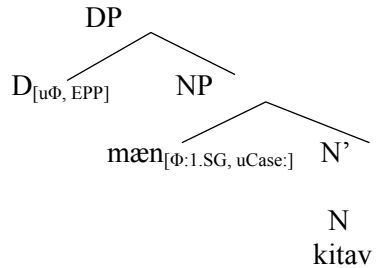
هم‌پراشی مشخصه‌های مالک و مملوک، در برنامه کمینه‌گرا، مصداق تطابق نحوی کاوشگر و هدف در حوزه گروه حرف تعریف است.^۱ در برنامه کمینه‌گرا مطابقه و حالت دو روی یک سکه قلمداد می‌شوند؛ به تعبیری نظری، مطابقه و حالت برآیند محاسباتی یک فرایند واحد در نحو محض^۲ هستند. با این پیش‌انگاشت نظری، پیش‌بینی می‌شود که همان بیکره‌بندی ساختاری، که در

^۱ گونه‌ای از همپراشی ساخت‌وازی بین هسته اسم و وابسته‌های صفتی و ضمیر اسم در زبان‌ها یافت می‌شود که از آن با نام توافق (concord) یاد می‌شود. زبان‌شناسان در مورد ساخت‌وازی یا نحوی بودن فرایند توافق ندارند. بدون توجه به دغدغه‌های نظری در باره حوزه فعالیت فرایند توافق، از دید توصیفی، توافق در شکل سرنمون آن عبارت است از به اشتراک‌گذاری مشخصه‌های شمار و جنس (و نه شخص) هسته اسمی و وابسته‌های صفتی. همان گونه که داده‌های (۷) تا (۱۲) نشان می‌دهند، وابسته‌های صفتی در گروه اسمی آذری هیچگونه توافق ساخت‌وازی با هسته اسم را به نمایش نمی‌گذارند.

^۲ narrow syntax

بستر آن مطابقه فعل و فاعل در حوزه گروه بند/گروه زمان انجام می‌پذیرد، در فرایند مطابقه اسم و مالک در حوزه گروه حرف تعریف هم برقرار باشد، و از این رهگذر هم‌سانی ساختاری فرافکنی‌های گروه زمان و گروه حرف تعریف تقویت و تایید می‌گردد.

بر اساس موارد گفته‌شده، بازنمایی ساختار نحوی گروه حرف تعریف ترکی آذری که در آن مطابقه اسم و مالک صورت می‌پذیرد به صورت شکل زیر است:

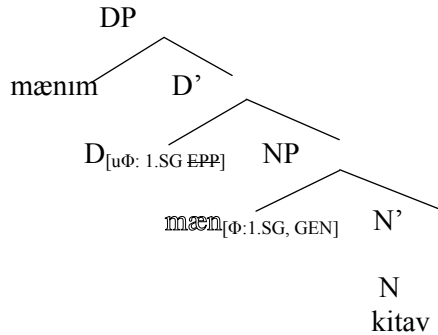


شکل ۵: ساختار نحوی گروه حرف تعریف ترکی آذری

ساختار گروه حرف تعریف (شکل (۵))، در این تحلیل، دارای همسانی ساختاری با ساختار گروه زمان/بند است؛ به بیان دیگر، فرافکنی هر دو گروه حرف تعریف و گروه زمان مبتنی بر ساختار شکل (۱) است؛ بنابراین، برقراری تطابق در هر دو حوزه مبتنی بر پیکره‌بندی ساختاری واحدی است. به صورتی آشکار، در ساختار بالا، هسته نقشی حرف تعریف، همچون هسته زمان در بند، دارای مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر و مشخصه اصل فرافکنی گسترده است. از همین روی، هسته حرف تعریف به محض ادغام در اشتقاق، نقش کاوشگر را در دامنه سازه‌فرمانی خود بازی می‌کند. کاوشگر حرف تعریف برای یافتن هدفی فعال با مشخصه‌های فای متناظر و تعبیرپذیر، گروه اسمی/حرف تعریف مالک در مشخص‌گر گروه اسمی را رصد کرده و با آن وارد رابطه تطابق می‌شود.

گروه اسمی مالک در مشخص‌گر گروه اسمی، در همان رابطه ساختاری با هسته حرف تعریف قرار می‌گیرد که گروه اسمی کنشگر در مشخص‌گر گروه فعلی پوسته‌ای با هسته زمان در آن قرار دارد. در هر دو پیکره‌بندی، گروه اسمی کنشگر و مالک نزدیک‌ترین هدف‌های فعال به کاوشگر هستند. در تکمیل نمای همسانی ساختاری تطابق، گروه اسمی مالک به عنوان یک عبارت ارجاعی دارای مشخصه‌های فای تعبیرپذیر است؛ این هدف همچنین به جهت دارا بودن مشخصه حالت تعبیرناپذیر فعال است. با برقراری رابطه تطابق، مالک/هدف مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر کاوشگر (هسته حرف تعریف) را بازبینی و ارزش‌گذاری می‌کند؛ در مقابل، کاوشگر مشخصه حالت مالک/هدف را به صورت ملکی بازبینی و ارزش‌گذاری می‌کند. این وضعیت معادل ارزش‌گذاری

مشخصه‌های تعبیرناپذیر فای زمان توسط کنشگر و در مقابل دادن حالت فاعلی به کنشگر توسط هسته زمان است. به طور کلی، کاوشگر هسته زمان حالت فاعلی و کاوشگر حرف تعریف حالت ملکی به هدف خود می‌دهد. همزمان با تطابق، مشخصه اصل فرافکنی گسترده بر روی کاوشگر، نزدیک‌ترین سازه حاوی مشخصه حرف تعریف را جابه‌جا و در موضعی‌ترین رابطه با کاوشگر قرار می‌دهد؛ برآیند بر آوردن مشخصه اصل فرافکنی گسترده جابه‌جایی و قرار گرفتن مالک در مشخصگر گروه حرف تعریف است. حرکت مالک در جهت بازبینی مشخصه اصل فرافکنی گسترده و باز ادغام آن در مشخصگر گروه حرف تعریف تبیین‌کننده قرارگیری مالک در جایگاه نخست توالی واژه‌ها در گروه حرف تعریف ترکی آذری است. ساختار گروه اسمی/حرف تعریف پس از جابه‌جایی مالک به صورت زیر خواهد بود:



شکل ۶: ساختار گروه اسمی/حرف تعریف پس از جابه‌جایی مالک

اکنون، در پسانحو، پس از فرایند واژگذاری، مشخصه‌های تعبیرناپذیر فای ارزش‌گذاری شده بر روی کاوشگر هسته حرف تعریف به صورت وند تصریفی نمود آوایی می‌یابند. با چشم‌پوشی از پاره‌ای از تغییرات و دگرگونی‌های آوایی، وندهای مطابقه فعل با فاعل و وندهای مطابقه اسم با مالک مجموعه‌ای یکسان و همسان را تشکیل می‌دهند:

gedd-ım	«رفتیم»
gedd-ey	«رفتی»
gedd-ı	«رفت»
gedd-ıx/k	«رفتیم» ^۱

^۱ صورت آوایی وند تصریفی اول شخص جمع در مطابقه فعل با فاعل (-ıx/-ık) با وند تصریفی اول شخص جمع در مطابقه اسم با مالک (-ız) تفاوت دارد. زبان‌های خانواده ترکی به دلیل ماهیت پیوندی خود و استفاده زیاد از وندافزایی در ساختار ساخت‌وازی و واژگان دارای قواعد واج‌شناختی متعدد در مرز تکواژها هستند. همگونی‌های کامل و ناقص، پیش‌رو و پس‌رو از نمونه‌های تبدیل‌های واجی بی‌شمار در این خانواده زبانی هستند. در مورد بالا و موارد

gedd-(ey)iz «رفتید»

gedde-læ(r) «رفتند»

14. kitav-im «کتابم»

kitav-ey «کتابت»

kitav-ı «کتابش»

kitav-im-iz «کتابمان»

kitav-ey-iz «کتابتان»

kitaf-læri «کتابشان»

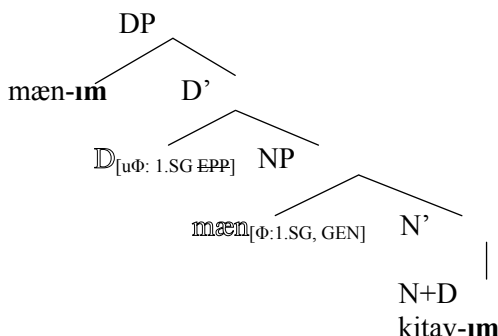
همسانی ساخت‌واژی وندهای مطابقه در بند و گروه اسمی با این تحلیل قابل تبیین است که در هر دو حوزه، این وندها، در واقع، بازنمایی آوایی مشخصه‌های فای تعبیرناپذیر بر روی هسته‌ای نقشی هستند که در نتیجه تطابق با یک هدف واحد با مشخصه‌های فای تعبیرپذیر ارزش‌گذاری شده‌اند.

همان‌گونه که نند تصریفی بر روی هسته زمان، به دنبال واژگذاری در پسانحو، در طی فرایند فرونهشت به سمت هسته گروه فعلی حرکت کرده و به آن پیوسته می‌شود، نند تصریفی بر روی هسته حرف تعریف نیز به منظور میزبان‌گزینی در اثر فرونهشت به سمت هسته گروه اسمی (مملوک) حرکت کرده و به آن منضم می‌شود^۱. برآیند آوایی حرکت هسته حرف تعریف به هسته اسمی وضعیتی را فراهم می‌آورد که در اصطلاح سنتی با عنوان مطابقه هسته اسم با مالک از آن یاد می‌شود. در واقع، مطابقه فعل با فاعل نمود ساخت‌واژی تطابق نحوی میان هسته زمان و فاعل در سطح بند است. به همین شکل، مطابقه مملوک با مالک نمود ساخت‌واژی تطابق نحوی میان هسته حرف تعریف و مالک در سطح گروه اسمی است. بنابراین توزیع ساخت‌واژی نند مطابقه بر روی فعل (در سطح بند) و مملوک (در سطح گروه اسمی) در واقع نتیجه میزبان‌گزینی پسانحوی (آوایی) وندهای تصریفی است؛ به بیانی دیگر، نقش فعل در مطابقه درون بند و مملوک در مطابقه

دیگر، ردپای قواعد همگون‌سازی در تنوعات صوری تکواژها قابل شناسایی است. در مورد بالا، آشکارا به نظر می‌رسد که واج (x/k) در نند (ix/ ik) در مجاورت نند (im) دستخوش پیشین‌شدگی (پیشکامی‌شدگی) شده باشد.

^۱ لازم به گفتن است که بر اساس امبیک و نویر (Embick & Noyer, 2001) ساختار سلسله‌مراتبی اشتقاق یافته در نحو محض پس از فرایند واژگذاری در پسانحو همچنان در دسترس فرایند فرونهشت قرار دارد. پس از تکمیل فرایند فرونهشت، ساختار سلسله‌مراتبی خطی‌سازی می‌شود و از آن پس سایر فرایندهای پسانحوی همچون جابجایی موضعی (local dislocation) بر زنجیره‌های خطی‌شده اعمال می‌شوند.

درون گروه حرف تعریف نقش واسطه‌ای جهت فراهم نمودن پایه‌ای ساخت‌واژی برای بازنمون آوایی وندهای تصریفی است:



شکل ۷: میزبان‌گزینی پسانحوی (آوایی) وندهای تصریفی

۴.۳. پیش‌بینی‌های نظری

تحلیل ارائه شده در خصوص همسانی ساختاری گروه حرف تعریف و گروه زمان در برقراری تطابق، در ترکی آذری دست‌کم، سه پیش‌بینی نظری را به دنبال دارد که قابل راستی‌آزمایی هستند. نخست، همان‌گونه که مطابقه مملوک با مالک را نتیجه آوایی مشخصه‌های فای بر روی کاوشگر حرف تعریف در نظر بگیریم، پیش‌بینی می‌شود که هسته حرف تعریف شرایط تجویز ساختاری و بازیابی ضمیر ناملفوظ را برآورده سازد. همان‌گونه که هسته قوی زمان در زبان‌های ضمیر-انداز شرایط تجویز ساختاری (حاکمیت) و بازیابی (شخص و شمار) ضمیر ناملفوظ (*pro*) را فراهم می‌آورد (Rizzi, 1986, Camacho, 2013)، هسته حرف تعریف نیز، طبق تعریف، می‌بایست همین شرایط را برآورده سازد؛ گروه‌های حرف تعریف ترکی آذری این پیش‌بینی را تأیید می‌کنند. به بیان دیگر، در ترکی آذری، مالک می‌تواند هم به صورت ضمیر ناملفوظ و هم ضمیر آشکار حضور داشته باشد^۱:

15. a. sæn-ı(n) kitav-yı(n) «کتاب تو» a'. (*pro*)

kitav-yı(n) «کتاب تو»

b. ?ular-ı(n) kitaf-ları «کتاب آن‌ها» b'. (*pro*)

kitaf-ları «کتاب آن‌ها»

پیش‌بینی دوم به این صورت است که، چنانچه مطابقه هسته اسم (مملوک) با مالک برآیند

^۱ این وضعیت در تقابل با وضعیت موجود در سایر زبان‌های ایرانی قرار دارد. در زبان‌های ایرانی، همچون فارسی، ضمیر ملکی و بی‌بست ملکی (وابسته) در توزیع تکمیلی قرار دارند: کتاب ما/ کتابمان/ کتابمان ما

آوایی مشخصه‌های فای بر روی هسته حرف تعریف و سپس فرونهشت آن به منظور میزبان‌گزینی به سمت هسته اسم باشد، محتوای آوایی اقلام واژگانی بین هسته حرف تعریف و هسته اسم در فرونهشت وند نباید تداخل ایجاد کند. این پیش‌بینی از آن‌جا اهمیت می‌یابد که فرونهشت فرایندی آوایی است که در پسانحو، پس از واژفزایی، بر روی ساختارهای نحوی عمل کرده و موجب جابه‌جایی مقوله‌های واژگانی زیر گره‌های پایانی هسته‌ای می‌شود. به بیان دیگر، فرونهشت حرکت یک هسته به سمت هسته‌ای است که بر آن سازه‌فرمانی دارد. بنابراین، با توجه به حساسیت فرایند فرونهشت به ساختارهای نحوی و نه توالی خطی اقلام واژگانی، قرارگیری افزوده صفتی مابین هسته حرف تعریف و هسته اسم (مملوک) در حرکت (فرونهشت) تداخلی ایجاد نمی‌کند (Embick&Noyer 2001):

16. Muhsen-i(n) bowok kitav-1

۳م- کتاب بزرگ ح.مل-محسن

«کتاب بزرگ محسن»

17. biz-ım bowok kitav-ımız

۱ج- کتاب بزرگ ح.مل-ما

«کتاب بزرگ ما»

پیش‌بینی سوم دلالت بر عدم تبعیت فرونهشت از محدودیت حرکت هسته^۱ است. بر اساس محدودیت حرکت هسته، حرکت هر هسته می‌بایست از طریق نزدیک‌ترین هسته‌ای که بر آن سازه‌فرمانی دارد انجام پذیرد (Travis, 1984, Dékány, 2018). در شکل امروزی آن، شرط پیوند کمینه^۲، همین اثرات محدود کننده را تضمین می‌کند. در مقابل، از آن‌جا که فرونهشت حرکت هسته به هسته از نوع پسانحوی/آوایی است و بنابراین شرط گسترش ریشه^۳ اشتقاقیات نحوی بر آن مترتب نیست، از شرط حرکت کمینه پیروی نمی‌کند. همان‌گونه که در نمونه زیر (تکرار نمونه (۹)) مشاهده می‌شود، حضور هسته‌های نقشی شمار/کمیت‌نما و ضمیر اشاره تداخلی در فرونهشت هسته حرف تعریف به هسته اسم ایجاد نمی‌کنند.

18. Muhsen-iy(n) ouyu ʔutʃ (dana) qædeme maʃæn-(i)e

ماشین قدیمی (عدد) سه آن محسن

«آن سه ماشین قدیمی محسن»

بر اساس انگاشت‌های متعارف نظری (Abney, 1987; Longobardi, 1994; Preminger)

¹ head movement constraint

² minimal link condition

³ root extension condition

(2020; Ritter, 1991)، عدد و ضمیر اشاره به ترتیب هسته فرافکنی‌های عدد و ضمیر اشاره را تشکیل می‌دهند. این هسته‌های نقشی در نقشه نگاری^۱ ساختاری گروه اسمی، در میانه هسته اسم و هسته حرف تعریف، به صورت (۱۹) قرار می‌گیرند:

19. [DP D > DemP > NumP > NP]

در صورتی که فرونهشت وند تصریف از محدودیت ساختاری حرکت هسته، آن‌گونه که در نحو محض برقرار است پیروی می‌کرد، انتظار داشتیم در نمونه (۱۸) وند تصریف یا به صورت انباشتی به همراه هسته‌های میانی بر روی مملوک نمود پیدا می‌کرد (a۲۰) و یا پس از حرکت به سمت اولین هسته تحت سازه فرمانی خود (هسته ضمیر اشاره و یا هسته عدد) بر روی آن قرار می‌گرفت (b, c۲۰).

20a. *Muhsen-iy(n) (dana) qædeme mafəŋ-(i)e-ouyu-ʔutʃ

20b. *Muhsen-iy(n) ouyu-(i)e ʔutʃ (dana) qædeme mafəŋ

20c. *Muhsen-iy(n) ouyu ʔutʃ-(i)e (dana) qædeme mafəŋ

عدم انباشت هسته‌های عدد و ضمیر اشاره به همراه وند تصریف از یک سو، و عدم قرار گیری وند تصریف بر روی هسته‌های میانی از سوی دیگر، دلالت بر عدم پیروی فرونهشت از شرط پیوند کمینه (محدودیت حرکت هسته) دارد. با توجه به اینکه این حرکت از نوع پسانحوی و آوایی است، این مسئله امری طبیعی و سازگار با انگاره دستوری مفروض در اشتقاق زنجیره‌های زبانی است.

۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی مطابقه مملوک با مالک در درون گروه اسمی و ترسیم مختصات نحوی و ساخت‌واژی آن در زبان ترکی آذری پرداخت. مطابقه هسته اسم (مملوک) با مالک و نمود آن به وسیله وندهای تصریفی بر روی هسته اسمی زمینه مناسبی را برای بررسی پیکره‌بندی ساختاری و سازوکارهای دخیل در مطابقه درون-اسمی پدید می‌آورد. تحلیل ویژگی‌های ساخت‌واژی و نحوی مطابقه مملوک با مالک نشان داد که مطابقه در درون گروه اسمی مبتنی بر رابطه تطابق در نحو محض است و بر همان پیکره‌بندی ساختاری قابل صورت‌بندی است که مطابقه فعل با فاعل در سطح بند را رقم می‌زند. از سوی دیگر، بر پایه شواهدی از پیروی نکردن فرونهشت وندهای تصریفی از شرط پیوند کمینه و عدم تداخل افزوده‌های صفتی در فرایند ارزش‌گذاری

¹ cartography

مشخصه‌های فای استدلال شد که مطابقه مملوک با مالک در واقع برآیند ساخت‌واژی رابطه تطابق نحوی میان هسته حرف تعریف و سازه مالک در حوزه سازه‌فرمانی این هسته است. بنابراین، تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مطابقه ساخت‌واژی نتیجه رابطه تطابق در نحو است و صرف نظر از نوع فرافکنی (گروه زمان/گروه اسمی) که مطابقه در آن برقرار است، پیکره‌بندی ساختاری که تطابق در آن تعریف می‌شود یکسان است و این امر به نوبه خود دلالت بر تقارن ساختاری فرافکنی‌های نحوی مختلف دارد.

فهرست منابع

- درزی، علی و مزدک انوشه (۱۳۸۹). «حرکت فعل اصلی در فارسی (رویکردی کمینه‌گرا)». زبان‌پژوهی. سال ۲. شماره ۳. صص ۵۵-۲۲.
- حقیقین، فریده و صغری فرخنده (۱۳۹۱). «بررسی چگونگی بازبینی مشخصه‌های فای و مطابقه فاعل و فعل در فارسی». پژوهش‌های زبانی. دوره ۲. شماره ۳. ۲۱-۱.

References

- Abney, S. (1987). *The English Noun Phrase in Its Sentential Aspect*. PhD thesis. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, USA.
- Adger, D., & Svenonius, P. (2011). Features in Minimalist Syntax. In C. Boeckx (ed.) *The Oxford handbook of linguistic minimalism*, (Vol. pp.1, 27-51). Oxford: Oxford University Press
- Arregi, K., & Pietraszko, A. (2020). The ups and downs of head displacement. *Linguistic Inquiry*, 52 (2), 241-290. retrieved at <https://ling.auf.net/lingbuzz/004096>.
- Baker, M. (2008). *The Syntax of Agreement and Concord*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, M. (2015). *Case: Its Principles and Parameters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berwick, R., Chomsky, N. (2016). *Why Only Us? Language and Evolution*. MA: MIT Press.
- Camacho, J. (2013). *Null Subjects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. In R. Jacobs and P. Rosenbaum (eds.) *Reading in English Transformational Grammar* (pp. 184-221). Waltham: Ginn.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: the framework. In R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka (Eds.), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik* (pp. 89-155). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (2013). Problems of Projection. *Lingua*, 130, 33-49.
- Darzi, A., Anooosheh, M. (2010). The Main Verb Movement in Persian A Minimalist Approach. *Zabanpazhuhi*, 2(3), 21-55. [In Persian].

- Dékány, É. (2018). Approaches to head movement: A critical assessment. *Glossa*, 3(1), 65. doi: <http://doi.org/10.5334/gjgl.316>
- Embick, D., R., Noyer. 2001. Movement Operations after Syntax. *Linguistic Inquiry*, 32, 555–595.
- Haghibin, F., Farkhondeh, S. (2013). A study of Checking ϕ - features and Subjebt – Verb Agreement in Persian. *Language Research*, 3(2), 1-21 [In Persian].
- Harizanov, B., & Gribanova, V. (2019). Whither head movement? *Natural Language and Linguistic Theory* 37, 461–522.
- Hiraiwa, K. (2005). Dimensions of Symmetry in Syntax: Agreement and Clausal Architecture. PhD thesis. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, USA.
- Jackendoff, R. (1977). *X-bar-Syntax: A Study of Phrase Structure*. Linguistic Inquiry Monographs. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karimi, Y. (2017). Remarks on Ergativity and Phase Theory. *Studia Linguistica* 71(3), 241-265.
- Longobardi, G. (1994). Reference and Proper Names: A Theory of N-movement in Syntax and Logical form. *Linguistic Inquiry*, 609-665.
- Norris, M. (2017). Description and analyses of nominal concord (parts I–II). *Language and Linguistics Compass* 11 (11), 1-20.
- Pollock, J-Y. (1989). Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365–424.
- Preminger, O. (2020). *Functional Structure in the Noun Phrase: Revisiting Hebrew Nominals*. *Glossa* (to appear).
- Ritter, E. (1991). Two Functional Categories in Noun Phrases: Evidence from Modern Hebrew, in Rothstein, S. (ed.), *Syntax and Semantics 25: Perspectives on Phrase Structure* (pp. 37-62). New York: Academic Press.
- Rizzi, L. (1986). Null objects in Italian and the theory of *pro*. *Linguistic Inquiry*, 7, 501–557.
- Svenonius, P. (2019). Syntactic Features. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. DOI: 10.1093/acrefore/9780199384655.013.179
- Travis, L. (1984). Parameters and Effects of Word Order Variation. PhD thesis. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, USA.





Structural Parallelism in TP and DP: Case and Agreement in Azeri Turkish

Mojtaba Mollavali¹, adgar Karimi²,
Gholamhossein Karimi-Doostan³, Vahid Gholami⁴, Adel Dastgoshadeh⁵

Received: 10/06/2020
Accepted: 21/10/2020

1. INTRODUCTION

The purpose of this paper is to provide a minimalist account of case and agreement internal to Azeri Turkish DPs. The DP-internal case and agreement in Azeri Turkish has direct bearing on the structural parallelism across syntactic projections of different categories.

In comparison to TP-internal agreement, DP-internal agreement has been less studied due to the limited empirical domain in which the possessed-possessor agreement is attested cross-linguistically. However, in languages of the Finno-Ugric family, including Finnish and Hungarian, and the Turkic sub-family such as Turkish and Sakha, the agreement of the head noun with the possessor obtains in a robust fashion.

2. METHOD

Azeri Turkish, also called Azerbaijani, a language of the Oghuz branch of Turkic, spoken partly in Iran, displays possessed-possessor agreement inside DPs:

- 1) a. mæn-ım kitab-ım
I-GEN book-1.SG
'my book'
- b. Mohsen-ım kitab-ıe
Mohsen-GEN book-3.SG
'Mohsen's book'

The question arises as to whether DP-internal agreement, as opposed to morphological concord, invokes Agree in the same structural configuration as does

¹ PhD student of Linguistics, Islamic Azad University, Sanandaj;
m.mollavali@iausdj.ac.ir

² Associate Professor of Linguistics, Department of English & Linguistics, University of Kurdistan, (corresponding author); y.karimi@uok.ac.ir

³ Professor of Linguistics, Department of Linguistics, University of Tehran;
gh5karimi@ut.ac.ir

⁴ Assistant Professor of English literature, Islamic Azad University, Sanandaj;
vahidgholami@iausdj.ac.ir

⁵ Assistant Professor of Applied Linguistics, Islamic Azad University, Sanandaj;
adastgoshadeh@iausdj.ac.ir

TP-internal agreement.

The robust correlation of agreement and case is cross-linguistically restricted to subject-verb agreement, which is theoretically conceptualized as resulting from Agree in the TP configuration. Under this view, the uninterpretable phi-features on the T probe into the c-command domain of T and locate the agent or patient (in unergative/transitive and unaccusative structures respectively) as the closest active goal. The matching interpretable phi-features on the goal value and delete the corresponding uninterpretable features on T, and, in turn, T gets the uninterpretable case feature on the goal valued as nominative, yielding the traditional subject-verb agreement. The analysis of the data in Azeri Turkish provides evidence that the same structural configuration underlying subject-verb agreement obtains in DP-internal agreement.

Specifically, the possessed-possessor agreement is shown to be the morphological instantiation of Agree between a D(determiner) head bearing uninterpretable phi-features and a possessor NP, in the Spec, NP, with a matching set of interpretable phi-features. Having its uninterpretable phi features valued by the corresponding features on the possessor, D, in turn, gets the case feature on the possessor, valued as genitive:

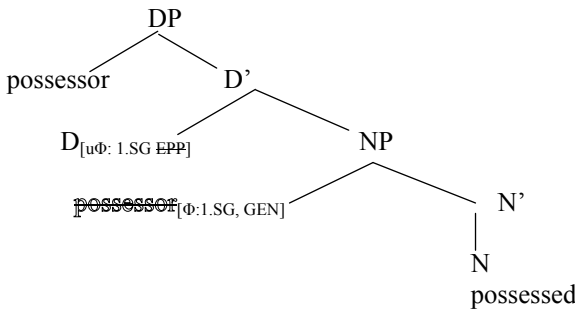


Figure 1. The syntactic configuration of DP-internal Agree

3. RESULTS AND DISCUSSION

The structural parallelism drawn between TP-internal agreement and DP-internal agreements is motivated on three grounds.

First, if D is the locus of phi-features agreement, it follows that possessor *pro*'s can be licensed in the same way that a richly inflected T licenses subject *pro*'s (on structural licensing and identification conditions on *pro*, see Rizzi 1986). This prediction is borne out in Azeri Turkish as a *pro*-drop language:

- 2) a. sæn-ı(n) kitav-yı(n)
 you-GEN book-2.SG
 ‘your book’
 b. (*pro*) kitav-yı(n)
 book-2.SG
 ‘your book’
- 3) a. ?ular-(ın) kitab-ları
 they-GEN book-3.PL
 ‘their book’
 b. (*pro*) kitab-ları

book-3.PL

‘their book’

Second, the morphological instantiation of D-possessor Agree as the possessed-possessor agreement is argued to be derived from the lowering of the inflectional morphemes from D to N, in the sense of Embick and Noyer (2001). In the same vein, subject-verb agreement of Azeri Turkish is shown to be following from the lowering of the inflectional morphemes from T to the v-V complex. Of particular interest in the morphological realization of DP-internal agreement is the striking parallelism between the morphological exponence of the inflection morphemes realizing DP-internal agreement and the corresponding inflectional morphemes instantiating TP-internal agreement (subject-verb agreement). The following data show the parallelism in the morphological makeup of the relevant inflectional morphemes.

- 4) gedd-ım ‘I went.’
 gedd-ey ‘You went.’
 gedd-e ‘He went.’
 gedd-ex/k ‘We went.’
 gedd-(ey)ız ‘You[pl] went.’
 gedde-lær ‘They went.’

- 5) kitav-ım ‘my book’
 kitav-ey ‘your book’
 kitav-e ‘his book’
 kitav-ım-ız ‘our book’
 kitav-ey-ız ‘your[pl] book’
 kitav-lare ‘our book’

Third, the lowering of T (inflection morphemes) into N, at PF, is not blocked by the intervention of in-between material such as adjuncts. This is in line with the standard assumption that lowering at PF is a downward head to head movement, which is unaffected by the intervention of adjunct materials. The following data show that the possessed-possessor agreement is not hindered by the presence of adjectives:

- 6) Muhsen-ı(n) bowok kitav-ı
 Mohesen-GEN big book-3.SG
 ‘Mohsen’s big book;
 7) biz-ım çox yaxše kitav-ımız
 we-GEN very good book-1.PL
 ‘our very good book’

4. CONCLUSION

The instances of parallelism observed in the structural configurations underlying Agree within TP and DP domains provide compelling evidence substantiating the theoretical stance that syntactic projections of diverse categories are structurally parallel to one another. In particular, if, following Chomsky (2000), Merge and Agree are posited to be the basic operations underlying the derivation of syntactic structures in Narrow Syntax, it follows that syntactic projections are derived in a parallel fashion, regardless of their categories.

Keywords: Agree; Azeri Turkish; DP; Possessor-Possessed Constructions; Structural Parallelism

Contents

- 31 **Representation of Mental Timeline in the Language Structure of Persian Speakers**
Hossein Matoori, Elkhas Veisi, Bahman Gorjian, Mehran Memari
- 52 **Acoustic Analysis of Temporal Parameters of Affricates Constriction in Turkish Language Spoken in Tabriz**
Rana Hosseinoor Damirchian, Mandana Nourbakhsh
- 77 **Representational Complexity of Persian Absolute Tenses During Listening Comprehension**
Masoumeh Mehrabi, Behrooz Mahmoodi-Bakhtiari
- 103 **The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement and Writing skills among Students of English as a Foreign Language**
Habib Soleimani, Ali Abdi
- 133 **The Effectiveness of Conceptual Mapping Instruction on Improving Reading Skills and Motivation of Persian Language Learners**
Reza-Morad Sahraee, Zahrasadat Hoseini, Zohreh Sedighifar
- 165 **Reading The Moral Concepts of Nahj Ah-Balaghah Based on Conversational Implicative**
Akram zolfaghari, Sayed Mehdi Masboogh, Morteza ghaemi
- 187 **The Rhetorical Structure of Introductions in English Review Articles**
Javad Zare, Zohreh Sadat Naseri
- 206 **Investigating Negative Wh-Constructions in Persian**
Hengameh Vaezi, Akram Razavizadeh
- 226 **Pragmatics and its Application on Advertising: A Case Study of Dorto dishwashing liquid**
Samane Refahi
- 247 **A Postcolonial Analysis Applying Linguistic Appropriation Approach: A case study of Laughing without Accent and its Translation**
Fateme Zand, Zeinab Sheikhhosseini, Fatemeh Zahra Nazari Robati
- 269 **An Investigation on The Stylistics Characteristics of The Bank's Facility Contracts**
Pedram Hatami, Behzad Rahbar, Ferdows Agha Golzadeh, Mohammad Reza Oroji
- 297 **Persian Loan Words and Their Semantic Field Transformations in Azeri Turkish on Both Sides of The Aras River**
Ali Bayanlou
- 321 **Structural Parallelism in TP and DP: Case and Agreement in Azeri Turkish**
Mojtaba Mollavali, Yadgar Karimi, Gholamhossein Karimi-Doostan, Vahid Gholami, Adel Dastgoshadeh

In the Name of God

**Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)**
Vol. 13, No. 41, Winter 2022

Chief Executive: **F. Ghatreh**
Editor-in- Chief: **F. Haghbin**
Deputy Editor: **A. Abbasi**
Editor (Persian): **N. Monfared**
Editor (English): **F. Hamidi**
Managing Director: **N. Jafari**

Editorial Board

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*
F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*
F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*
M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*
Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*
B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

International Board

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*
M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*
E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*
M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*
M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institue, SOAS University, U.K*

The Journal of Linguistics is published by **the Iranian Linguistic Association** and **the French Language and Literature Association**.



Alzahra University Publications

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran
Postal Code: 1993891176
Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833
E-ISSN: 2538-1989