

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال چهاردهم، شماره ۴۲، بهار ۱۴۰۱

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: سارا پورصدوقی، دکتری 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.



انجمن زبان
و ادبیات فرانسه ایران



انجمن زبان شناسی ایران

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، Equation و 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 باید.

- 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.

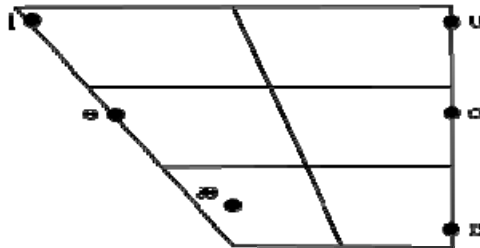


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width.
(Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

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

- ۹-۳۸ بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان فارسی زبان ادبیات انگلیسی بر پایه نظریه انتساب وینر
محبوبه یزدان پناه، سمیرا حسنی
- ۳۹-۶۸ پرسشنامه اجتماعی- فرهنگی سرقت علمی- ادبی: از آگاهی تا التزام عملی دانشگاهیان ایرانی در نگارش متون انگلیسی
مریم عقابی، ناتاشا پوردانا
- ۶۹-۹۵ تحلیل شناختی عنصر حرکت در سوره کهف بر اساس نظریه تالمی
علی اسودی، سودابه مظفری، کبری بزرگ‌گرایش
- ۹۷-۱۲۳ راهبرد استنباط در درک متن نوشتاری: شواهدی از دانشجویان فارسی زبان قوی و ضعیف در درک متن نوشتاری
سارانا قوامی لاهیج، مریم دانای طوس
- ۱۲۵-۱۴۷ رویکرد قالب‌بنیاد در ترجمه عناصر فرهنگی: مطالعه موردی دوبله فارسی پویانمایی شاهزاده دل‌ربا
احمد ایران‌منش
- ۱۴۹-۱۷۱ ساخت‌های همسانی در (ترکی) آذربایجانی
پریسا نجفی، جلال رحیمیان، مهدیه رضایی
- ۱۷۳-۲۰۱ کاربرد شیوه نامه میپفو برای شناسائی استعاره‌های زبان فارسی با تکیه بر داده‌هایی از گفت‌مان آموزشی
مصطفی عاصی، فرزانه بختیاری، ارسلان گل‌فام، شهین نعمت‌زاده
- ۲۰۳-۲۱۷ کنش‌های زبانی معطوف به خودآگاهی مضاعف در میان نویسندگان دور از وطن در دو رمان فارسی
عبدالله کریم‌زاده، ابراهیم سامانی
- ۲۱۹-۲۴۸ منابع تعاملی مورد استفاده زبان آموزان مبتدی انگلیسی در نگارش نامه: تأثیر جنسیت و زبان
حسین بزرگیان، صدیقه فلاح‌پور، مهدیس جعفری
- ۲۴۹-۲۷۶ نمود دستوری در فارسی بر پایه نظریه صرف توزیعی
گوهر شریفی



بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان فارسی زبان ادبیات انگلیسی بر پایه نظریه انتساب وینر^۱

محبوبه یزدان پناه^۲، سمیرا حسنی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۹

چکیده

پژوهشگران روان‌شناسی شناختی معتقدند باورهای دانشجویان در مورد عوامل موفقیت و شکست، به طور گسترده بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است. پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از نگرشی کیفی، به بررسی و مقایسه عواملی پرداخته‌است که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی، موفقیت و شکست تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند. همچنین، مقاله حاضر ارتباط این عوامل را با پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌است تا به پرسش پژوهش پاسخ‌دهد؛ اینکه چه ارتباطی میان عواملی که زبان‌آموزان ایرانی موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آن‌ها وجود دارد؟ از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۴۰ دانشجوی سال سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی، عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند. با بهره‌گیری از روش مقایسه پيوسته و الگوی رمزگذاری نظریه داده‌محور، عوامل انتسابی دانشجویان در دو مجموعه اصلی عوامل

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34024.1954

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه حضرت نرجس (س)، رفسنجان،

ایران (نویسنده مسئول)؛ m.yazdanpanah@narjesrafsanjan.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار بخش زبان‌های خارجی، دانشگاه غیرانتفاعی کرمان، کرمان،

ایران؛ dr.shassani@kermanihe.ac.ir

درون فردی و عوامل برون فردی دسته بندی شدند. در این راستا، پنج عامل شامل توانایی، تلاش، میزان علاقه به درس ها، انتخاب آگاهانه و اشتیاق به یادگیری، به عنوان زیرمجموعه شاخص اصلی عوامل درون فردی و هفت عامل شامل سختی آزمون، شانس، مدت زمان مطالعه، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی، اجبار خانواده و ماهیت درس ها، به عنوان زیرمجموعه شاخص اصلی عوامل برون فردی به دست آمدند. یافته ها نشان داد که شرکت کنندگان موفق پژوهش، موفقیت تحصیلی خود را به عوامل درون فردی نسبت می دهند؛ در حالی که شرکت کنندگان ناموفق، شکست تحصیلی خود را با عوامل برون فردی مرتبط می دانستند. یافته های پژوهش حاضر، کاربردهای آموزشی بسیاری برای استادها و دانشجویان به همراه دارد.

واژه های کلیدی: عوامل متناسب به پیشرفت تحصیلی، عوامل درون فردی، عوامل

برون فردی، نظریه انتساب وینر، دانشجویان فارسی زبان

۱. مقدمه

برای نظام آموزشی همواره این پرسش مطرح بوده است که چرا بر پایه سنجشی که توسط سازمان ها و مؤسسات آموزشی انجام می شود، برخی دانشجویان دستاوردهای تحصیلی چشمگیری دارند، ولی این موضوع در مورد دیگر دانشجویان صدق نمی کند. همچنین، دانشجویان نیز پیوسته در جست و جوی دلیل های رفتار خود و دیگران هستند تا به چرایی رفتار و یافته های آنها پی ببرند. بحث و گفت و گو در میان روان شناسان شناختی در پیوند با این موضوع، به یافته های منتهی شده است که بیان می کند باورهای دانشجویان در مورد احتمالات و عوامل موفقیت و شکست به طور گسترده در پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر گذار است (Williams et al., 2004; Williams et al., 2001). از این دیدگاه، هنگامی که دانشجویان موفقیت را تجربه می کنند و توانایی یا تلاش خود را به آن نسبت می دهند، به احتمال بالا باور دارند که توانایی و تلاش مهم ترین عوامل موفقیت هستند (Suárez, 2004).

نظریه انتساب^۱ ابتدا به وسیله هیدر در سال ۱۹۵۸ ارائه شد. بر پایه نظریه هیدر (Heider, 1958)، انسان ها رفتارهای خود را به طور معمول یا به عوامل درونی و یا به عوامل بیرونی نسبت می دهند. این نظریه در سال ۱۹۸۵ به وسیله وینر به تکامل رسید. بر مبنای نظریه وی، موفقیت یا شکست در برنامه های آموزشی به سه دسته از ویژگی های فرد مربوط می شود (Weiner, 1985). نخست، انسان ها به سبب عوامل درون فردی که از درون خود انسان ها یا به

^۱ attribution theory

سبب عوامل برون‌فردی که از محیط پیرامون‌شان نشأت می‌گیرد، موفق می‌شوند یا شکست می‌خورند. دوم، عوامل موفقیت و شکست یا ثابت هستند و یا قابل تغییر. سوم، عوامل موفقیت و شکست یا قابل کنترل هستند و یا غیر قابل کنترل.

پژوهش‌های بسیاری در ایران در زمینه ارتباط میان عوامل انتسابی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان، فراگیران زبان انگلیسی در مؤسسه‌های خصوصی و در کلاس‌های آمادگی زبان انگلیسی برای دانشجویان رشته‌های غیر از زبان انگلیسی انجام شده‌است. یافته‌های بیشتر این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراگیران زبان انگلیسی موفقیت خود را به عوامل درون‌فردی چون تلاش نسبت داده‌اند و شکست خود را به عوامل برون‌فردی منسوب کرده‌اند (eg., Yaghoubi, 2011; Hashemi & Zabihi, 2011; Pishghadam & Zabihi, 2011; Rasouli, 2015). با این وجود، تاکنون پژوهشی در زمینه ارتباط میان عوامل انتسابی و پیشرفت تحصیلی بر روی دانشجویان دانشگاهی رشته زبان انگلیسی در ایران انجام نگرفته‌است. از این رو، مقاله حاضر بر آن است تا عواملی که دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی، موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند، مشخص نماید. دومین هدف پژوهش این است که تفاوت میان زبان‌آموزان ایرانی موفق و ناموفق از جنبه انتساب عوامل به عملکرد تحصیلی را بررسی نماید.

پژوهشگر، مبتنی بر هدف پژوهش، به دنبال یافتن پاسخ به این پرسش‌ها بود: نخست اینکه، بنا بر نظریه انتساب وینر، زبان‌آموزان ایرانی چه عواملی را به موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود نسبت می‌دهند؟ دوم آنکه، چه تفاوتی میان زبان‌آموزان ایرانی موفق و ناموفق در انتساب عوامل به عملکرد تحصیلی وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که نظریه انتساب را به حیطه مطالعه عملکرد تحصیلی دانشجویان وارد نموده و به کار برده‌اند، از دهه ۱۹۷۰ آغاز شدند و از میان عوامل مرتبط با نتایج تحصیلی، توانایی (درون‌فردی، پایدار)، تلاش (درون‌فردی، ناپایدار)، سختی آزمون (برون‌فردی، پایدار) و شانس (برون‌فردی، ناپایدار) بیشترین توجه را در پژوهش‌های تجربی دریافت کردند (Weiner, 1985). برای نمونه، یکی از نخستین پژوهش‌هایی که در این زمینه به وسیله آرکین و مارویاما (Arkin & Maruyama, 1979) انجام شد، نشان داد انسان‌ها تعصبی خودآموخته در مورد عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی نشان می‌دهند: «انسان‌ها توانایی و تلاش را در موفقیت تحصیلی خود بیشتر دخیل می‌دانند تا در شکست‌شان. در حالی که بیشتر انسان‌های شکست‌خورده عوامل برون‌فردی مانند سختی آزمون را سبب شکست خود می‌دانند.» (Arkin & Maruyama, 1979, p. 85).

در پژوهشی که در سال ۲۰۲۱ به وسیله زعفرانی و همکاران (Zaferani et al., 2021) انجام شد، تأثیر عوامل اضطراب، کمال گرایی و انگیزه بر یادگیری زبان دوم زبان آموزان یک مؤسسه خصوصی آموزش زبان مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که اضطراب که عاملی درون فردی است، هویت فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نتیجه، با پایین آوردن اعتماد به نفس فراگیران، یادگیری آن‌ها را کاهش می‌دهد.

در سال ۲۰۲۰، پژوهشی به وسیله کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) انجام شد تا عوامل انتسابی دانشجویان رشته‌های علوم پایه را بررسی کند و ارتباط میان عوامل انتسابی دانشجویان موفق و ناموفق با نمره‌های آزمون‌های آن‌ها در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را مشخص نماید. یافته‌های پژوهش نشان داد که رابطه معناداری میان عوامل انتسابی دانشجویان موفق و ناموفق و نمره‌های آزمون‌های آن‌ها وجود دارد؛ به این ترتیب که دانشجویان موفق، موفقیت خود را اغلب به عوامل قابل کنترل، پایدار و درون فردی نسبت می‌دهند و دانشجویان ناموفق، تلاش ناکافی و عدم توانایی را مهم‌ترین عوامل شکست خود اعلام می‌کنند. لی و هال (Lee & Hall, 2020) در پژوهشی کیفی و مبتنی بر نظریه انتساب وینر، روابط میان بهانه‌جویی در درس خواندن دانشجویان کانادایی سال اول دانشگاه، عوامل توجیهی و انتسابی آن‌ها برای تعلل و همچنین، احساسات آن‌ها در رابطه با تعلل در درس خواندن را بررسی نمودند. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجویان، بهانه‌جویی در درس خواندن را بیشتر از هر چیزی به عوامل پایدار و درون فردی نسبت می‌دهند و عوامل قابل کنترل را سبب بهانه‌جویی در درس خواندن نمی‌دانند. افزون بر این، دانشجویانی که بهانه‌جویی در درس خواندن را به عوامل درون فردی نسبت می‌دهند، احساسات منفی بیشتری نشان می‌دهند.

محمودی و کرم‌پور (Mahmoodi & Karampour, 2019)، ارتباط میان عوامل انتسابی در فراگیری زبان خارجی و عملکرد گفتاری فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبانی خارجی بررسی نمودند. شرکت کنندگان این پژوهش، ۲۰۲ فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی در مؤسسه‌هایی خصوصی از سه استان همدان، گلستان و خوزستان بودند. پژوهشگران این پژوهش به این نتیجه دست یافتند که هم فراگیران موفق و هم فراگیران ناموفق زبان انگلیسی موفقیت‌ها و شکست‌های خود را در زمینه پیشرفت گفتاری زبان دوم، به عوامل درون فردی نسبت می‌دادند.

در بررسی که به وسیله لین و همکاران (Lin et al., 2016) با هدف مشخص کردن عواملی که دانشجویان تایوانی آن‌ها را مؤثرترین پدید آورندگان عملکرد تحصیلی خود می‌دانند، انجام شد، دانشجویان موفق دیدگاه‌های مثبتی در پیوند با استاد‌های خود بیان می‌کردند. همچنین آن‌ها به

درس های رشته خود علاقه مند بودند و زمان بسیاری را به مطالعه درسی اختصاص می دادند. بیشتر دانشجویان ناموفق، شکست خود را به کمبود زمان برای مطالعه مربوط می دانستند؛ همچنین، دانشجویان ناموفق بیان نمودند که به درس های خود بسیار علاقه مند نبوده اند و استاد های آنها نتوانسته اند آنها را علاقه مند سازند. آنها زمان بسیاری را صرف انجام تکالیف درسی نمی کردند، چون مجبور بودند به صورت نیمه وقت کار کنند تا بتوانند هزینه های خود را پرداخت نمایند. شمار بسیار اندکی از شرکت کنندگان ناموفق از عدم توانایی خود به عنوان عامل شکست شان در آزمون ها یاد کردند و این شمار بسیار اندک نیز یا عدم توانایی خود را به کیفیت پایین تدریس ارتباط داده و یا ادعا می کردند که خانواده هایشان آنها را مجبور به ادامه تحصیل در این رشته کرده اند. تعداد کمی از ناموفق ها نیز مدعی بودند که روش های تدریس نامناسب بوده اند و در نتیجه، در تشویق آنها به یادگیری مؤثر نبوده اند.

در پژوهشی دیگر، محمدی و شریفی فر (Mohammadi & Sharififar, 2016) عواملی را که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی به موفقیت ها و شکست های خود در فرآیند فراگیری زبان انگلیسی نسبت می دادند، در مؤسسه های مختلف خصوصی کرمان و مشهد مورد بررسی قرار دادند. پژوهشگران این بررسی به این نتیجه دست یافتند که فراگیران زبان انگلیسی موفقیت و شکست در یادگیری زبان را هم به عوامل درون فردی و هم به عوامل برون فردی نسبت می دادند؛ با این وجود، بیشتر شرکت کنندگان پژوهش طی فراگیری زبان انگلیسی، گرایشی به انتساب عملکرد خود به عوامل برون فردی نشان می دادند.

در سال ۲۰۱۲، اسلامی راسخ و همکاران (Eslami Rasekh et al., 2012) فراگیران زبان انگلیسی را در مؤسسه های خصوصی مورد بررسی قرار دادند. پژوهشگران هیچ رابطه معنادار مثبت یا منفی میان عوامل انتسابی شرکت کنندگان پژوهش و دانش ارتباط گفتاری خودجوش نیافتند. پیشقدم و معتکف (Pishghadam & Motakef, 2012) پژوهشی انجام دادند تا عواملی را که فراگیران زبان انگلیسی در دبیرستان ها موفقیت و شکست خود را به آن نسبت می دادند، جست و جو نمایند و همچنین، تفاوت های جنسیتی در انتساب عوامل به عملکرد تحصیلی را مشخص نمایند. یافته های این پژوهش نشان داد که انگیزه درونی، مهم ترین عامل انتسابی است و جنسیت نقشی در انتساب عوامل ندارد.

شاهین کارکاس (Shahinkarakas, 2011) عواملی را که در طی یادگیری زبان انگلیسی در موفقیت و شکست دانشجویان جوان ترکیه تأثیرگذار هستند با تمرکز بر نقش عواملی که این دانشجویان خود به آنها باور داشتند را بررسی نمودند. یافته های پژوهش نشان داد که

شرکت کنندگان هم موفقیت و هم شکست را تا اندازه بسیاری به عوامل درون فردی و ناپایدار مربوط می‌دانستند و تلاش، از نظر دانشجویان زبان انگلیسی، مهم‌ترین عامل موفقیت و شکست بود.

باتوجه به پیشینه پژوهش، مطالعاتی که در زمینه انتساب عوامل به پیشرفت تحصیلی به وسیله دانشجویان دانشگاهی رشته‌های مختلف از جمله زبان انگلیسی در دیگر کشورها انجام گرفته‌است، بیانگر این مهم هستند که باورهای دانشجویان دانشگاهی در پیوند با عوامل موفقیت و شکست به طور گسترده در پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است و با توجه به این موضوع که پژوهش‌هایی که در ایران ارتباط میان عوامل انتسابی و عملکرد تحصیلی را بررسی نموده‌اند، همه در میان دانش‌آموزان، فراگیران زبان انگلیسی در مؤسسه‌های خصوصی و در کلاس‌های زبان انگلیسی برای دانشجویان رشته‌های غیر از زبان انگلیسی انجام شده‌اند (eg., Mahmoodi & Karampour, 2019; Mohammadi & Sharififar, 2016; Eslami Rasekh et al., 2012; Pishghadam & Motakef, 2012) و تاکنون، پژوهشی در این زمینه، در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی در ایران انجام نشده‌است. پژوهش پیش‌رو به بررسی این مسئله در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد.

در پژوهشی که به وسیله راسل (Rusel, 1982) انجام شد، مشخص شد که چارچوب‌های نظری معمول انتساب، اجازه شناخت همه عواملی را که دانشجویان موفقیت و شکست خود را به آن‌ها نسبت داده، نمی‌دهند. دانشجویان برای موفقیت و شکست درباره مسائل تحصیلی، عوامل درون فردی و برون فردی مختلفی را بیان می‌کنند که نیاز است مورد پژوهش و بررسی بیشتری قرار گیرند. بنابراین، بهتر است که پژوهشگر عوامل مرتبط را محدود به آن‌چه خود به آن شناخت دارد، ننماید تا این فرصت به دانشجویان داده شود که عوامل شناخته‌شده به وسیله خود و نیز تجربیات خود در پیوند با آن عوامل را بیان کنند. به بیان دیگر، پژوهش حاضر بر آن است تا بر خلاف پژوهش‌های پیشین، از محدود نمودن عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی به چند شاخص محدود شناخته‌شده از طریق چارچوب‌های نظری خودداری کند. این مقاله می‌کوشد تا با آشکار شدن همه عوامل منتسب به موفقیت و شکست تحصیلی توسط دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی که پیش‌تر نیز پژوهشی در این زمینه با آن‌ها انجام نشده‌است، بتواند یافته‌های جامع‌تر و واقع‌بینانه‌تری را در اختیار استادان دانشگاه قرار دهد. هنگامی که استادان، اطلاعات جامع‌تری از عوامل انتسابی دانشجویان و باورها و تفکرات آن‌ها در این زمینه داشته باشند، این امکان برای آن‌ها وجود خواهد داشت که در پیوند با باورهای دانشجویان خود و سبک انتسابی آن‌ها کار کرده و تغییرات مثبت ایجاد کنند تا دانشجویان قادر شوند عملکرد تحصیلی خود را پیشرفت دهند.

بنابراین، این پژوهش باورهای زبان آموزان ایرانی در مورد عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی را با الهام از نظریه انتساب وینر (Weiner, 1985; Weiner, 2008; Weiner, 2010) و اما، نه فقط در محدوده عوامل معرفی شده توسط این نظریه، بررسی می کند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

نظریه انتساب وینر (Weiner, 2010) از تمامی نظریه های انتساب مطرح شده جامع تر و کامل تر است و به همین جهت، این نظریه چارچوب نظری بیشتر پژوهشگران در گستره روان شناسی آموزش باقی مانده است. پژوهش حاضر نیز، به منظور دست یابی به هدف پژوهش، از نظریه انتساب وینر (همان) الهام گرفته ولی به منظور شناسایی عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی که از نظر دانشجویان اهمیت واقعی دارند، بررسی را به عوامل ارائه شده در این نظریه محدود نمی نماید. زیرا دانشجویان شکست ها و نمره های پائین خود را نتیجه عوامل مختلف درونی و بیرونی می دانند که نیازمند پژوهش و بررسی هستند.

بر پایه نظریه وینر (Weiner, 2010)، افراد برای پیش بینی و تفسیر رخدادها و رفتارهای هدفمند از فاکتورهای عاملی بهره می برند. وینر (همان)، چهار عامل را که مربوط به موفقیت یا شکست تحصیلی در فضای آموزشی هستند، تعریف نمود:

توانایی، سختی آزمون، تلاش و شانس. احتمالاً، تلاش مهم ترین عاملی است که دانشجویان می توانند کنترل زیادی بر آن داشته باشند؛ زیرا عاملی درون فردی و قابل تغییر (ناپایدار) است. سختی آزمون یک عامل برون فردی و ناپایدار است که مشخصاً خارج از کنترل دانشجو است. اگرچه توانایی یک عامل نسبتاً درون فردی است، دانشجو کنترل زیادی بر آن ندارد؛ چرا که عاملی پایدار است که به آسانی قابل تغییر نیست. شانس یک عامل برون فردی و ناپایدار است و بنابراین دانشجو کنترلی بر آن ندارد (Weiner, 2010, p. 30).

به باور وینر (Weiner, 1985)، میزان تلاشی که دانش آموزان و دانشجویان برای انجام تکالیف خود می کنند را می توان با علم به اینکه موفقیت ها و شکست هایشان را به چه عواملی مرتبط می دانند، پیش بینی کرد. همچنین، بسیاری از پژوهشگرانی که پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده بودند، این نتیجه را گزارش کردند که سبک انتسابی افراد یکی از قوی ترین پیشگویان پیشرفت تحصیلی آن ها است (Batool et al., 2012; Abiodun & Owoyele, 2011; Boruchovitch, 2004)

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تلاش برای دوباره شکل دادن به باورها در مورد عوامل انتسابی می‌تواند به از میان برداشتن چرخهٔ انتقاد از خود و خودسرزنی کمک کند و در نتیجه، از ناکامی بیشتر یا رفتاری که منتهی به شکست می‌شود، جلوگیری نماید (Wilson et al., 2002). هلر و زیگلر (Heller & Ziegler, 2000) نیز، در پژوهشی که در مورد آموزش دوبارهٔ عوامل انتسابی به دانشجویان رشتهٔ فیزیک داشتند، دریافتند که با تغییر دادن سبک انتسابی دانشجویان، آن‌ها قادرند دستاوردهای تحصیلی خود را افزایش دهند. در همین راستا، بررسی حاضر به بررسی این موارد می‌پردازد: عواملی که دانشجویان رشتهٔ زبان انگلیسی نتایج تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند؛ و کمکی که مدرسان و اساتید ممکن است بتوانند در این راستا به دانشجویان خود کنند تا با تغییر باور آن‌ها در مورد عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی‌شان ارتقاء یابد.

۳.۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر، به منظور بررسی مسئلهٔ بیان‌شده، از روش تحقیق کیفی - توصیفی بهره گرفت. به بیان دیگر، این مطالعه، با استفاده از مصاحبه، انواع عوامل متناسب به عملکرد تحصیلی توسط دانشجویان گرایش زبان و ادبیات انگلیسی را جستجو و ماهیت ارتباط این عوامل انتسابی با موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان را بررسی می‌کند؛ زیرا مصاحبه می‌تواند تصویر گسترده‌تر، روشن‌تر و دقیق‌تری از نظرات و دلایل دانشجویان ارائه دهد.

نظریهٔ وینر، نظریه‌ای روان‌شناختی است و پرسش‌هایی که بر پایهٔ این نظریه طراحی و نگاشته می‌شوند، ماهیت روان‌شناختی دارند. از این رو، بسیاری از پرسش‌ها بایستی در نتیجهٔ پاسخ شرکت‌کنندگان پژوهش به پرسش‌های پیشین ایجاد شوند. از این رو، مصاحبه مناسب‌ترین روش برای این پژوهش بود. پرسش‌های مصاحبه مبتنی بر چهار عامل انتساب درون‌فردی و برون‌فردی ارائه شده در این نظریه و همچنین عوامل دیگری که از پاسخ مصاحبه‌شوندگان به پرسش‌ها به دست می‌آید، نگاشته و مطرح شدند. در روش‌های قدیمی ارزیابی عوامل انتسابی، پژوهشگران عموماً شاخص‌هایی که شرکت‌کنندگان عملکرد تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دادند را با عوامل انتسابی که وینر (Weiner, 2010) آن‌ها را توصیف کرده‌است، معادل‌سازی می‌کردند. به بیانی، آن روش‌ها شاخص‌های معرفی شده به عنوان عوامل انتسابی را با عوامل انتسابی شناسایی شده توسط پژوهشگر یکسان فرض می‌کردند، در صورتی که راسل (Russel, 1982) این امر را مشکل‌ساز دانسته‌است، زیرا این حقیقت که مفهوم یک شاخص می‌تواند از دید هر شخص و نیز در موقعیت‌های مختلف، متفاوت باشد را در نظر نگرفته‌است. بنابراین، در این پژوهش، برای اینکه شرکت‌کنندگان عواملی را که باور دارند بیشترین تأثیر را در یافته‌های آزمون‌های آن‌ها دارند،

بیان کنند، به جای روبه‌رو ساختن شرکت کنندگان با گزینه‌های ازپیش تعیین شده مانند تلاش و توانایی، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ که انعطاف‌پذیری بسیاری دارد و دربرگیرنده پرسش‌هایی با پاسخ‌های محدود نشده است، بهره گرفته شد.

برای اطمینان از درستی و نادرستی داده‌های گردآوری شده با استفاده از مصاحبه، پژوهشگران اعتبار محتوایی^۲ مصاحبه را مورد ارزیابی قرار دادند. به این صورت که پس از تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، پرسش‌های مصاحبه و چگونگی تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله سه متخصص که هر سه دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی بودند و تجربه بسیاری در زمینه پژوهش‌های کیفی دارند، مشاهده شد. هر سه متخصص، مصاحبه را از نظر در بردارندگی ویژگی‌های لازم ابزارهای پژوهش کیفی از قبیل اعتبار^۳، روایی^۴ و عینیت^۵ بوده بررسی کرده و دیدگاه‌های یک‌دیگر را تأیید نمودند. در نتیجه، پژوهشگران از روایی، اعتبار و عینیت داده‌ها اطمینان به دست آوردند.

۳.۱.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان این پژوهش، ۴۰ دانشجو در رشته زبان انگلیسی، گرایش ادبیات انگلیسی دانشگاه سراسری کرمان بودند که با بهره‌گیری از نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند؛ زیرا از آن جهت که همه دانشجویان مجوز ضبط شدن صحبت‌هایشان را در طی مصاحبه به پژوهشگر نمی‌دادند، انجام نمونه‌گیری تصادفی ممکن نبود. اطلاعات مربوط به شرکت کنندگان در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: اطلاعات تکمیلی شرکت کنندگان

تعداد کل شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد محدود سنی
۴۰	سال سوم	سال چهارم	دختر	پسر	شرکت کنندگان
۲۰	۲۰	۲۵	۱۵	۳۲-۲۱	شرکت کنندگان

¹ semi-structured interview

² content validity

³ credibility

⁴ dependability

⁵ confirmability

۳.۱.۲. ابزار پژوهش

ابزاری که برای بررسی عوامل نسبت داده توسط دانشجویان به موفقیت‌ها و شکست‌ها به کار گرفته شد، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که پژوهشگر با شرکت کنندگان مطالعه انجام داد. ابتدا، نگارندگان با مطالعه و بررسی پیشینه پژوهش، پرسش‌های بسیاری را بر مبنای عوامل انتسابی معرفی شده در نظریه وینر طراحی نمودند. سپس، با بررسی‌های پیشینی که چارچوب نظری آن‌ها، همسو با نظریه وینر (Weiner, 2010) بوده و با توجه به عواملی که از تجزیه و تحلیل یافته‌های آن بررسی‌ها به دست آمد، پرسش‌هایی را به نگارش درآوردند. سپس از میان این پرسش‌ها، برخی را برای انجام مصاحبه برگزیدند. مصاحبه به آن پرسش‌ها محدود نشد و هنگام مصاحبه، بر مبنای پاسخ شرکت کنندگان به پرسش‌های از پیش تعیین شده و پدیدارگشتن عوامل انتسابی کشف نشده در پژوهش‌های پیشین، پرسش‌های دیگری نیز از آن‌ها پرسیده شد. معدل نیم‌سال پایانی به عنوان میزان پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان برای انجام پژوهش به کار گرفته شد.

پرسش‌های مصاحبه پیرامون سه محور اصلی زیر طراحی و نگاشته شدند: نخست، میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود و به دروس انتخاب شده در نیم‌سال تحصیلی مورد نظر؛ دوم، دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس استادها؛ سوم، سایر دلایل احتمالی دانشجویان برای موفقیت یا شکست در آزمون‌ها

۳.۱.۳. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

فرآیند انجام مصاحبه‌ها از اوایل بهمن ماه سال ۱۳۹۸ آغاز شد و در اوایل اسفندماه به پایان رسید. سی و پنج شرکت کننده به صورت حضوری مصاحبه شدند و پنج شرکت کننده به صورت برخط با استفاده از نرم‌افزار اسکایپ^۱ و به صورت شفاهی مورد مصاحبه قرار گرفتند. پرسش‌های مصاحبه به زبان انگلیسی طراحی و نگاشته شدند اما برای گفتمان بهتر و سهولت در بیان نظرات، به مصاحبه‌شوندگان اجازه داده شد که اگر لازم دیدند از زبان مادری خود که فارسی بود نیز بهره گیرند. همه مصاحبه‌ها ضبط شدند و برای تجزیه و تحلیل، اطلاعات گردآوری شده با استفاده از آن‌ها مستقیماً پیاده‌سازی شدند تا از تأثیر عوامل دیگر بر روی آن‌ها جلوگیری شود. برای شرکت کنندگانی که معدل‌های بالا داشتند، رمز «م» (موفق) و برای شرکت کنندگانی که معدل‌های پایین داشتند، رمز «ن» (ناموفق) در نظر گرفته شد.

پژوهشگر در مرحله پسین، داده‌ها را مورد بررسی قرار داد و اطلاعات لازم یادداشت شدند.

^۱ Skype

سپس، داده‌های خام را رمزگذاری نمود تا با بهره‌گیری از روش مقایسه پیوسته^۱ و الگوی رمزگذاری نظریه داده‌محور^۲ که شامل رمزگذاری باز^۳، رمزگذاری محوری^۴ و رمزگذاری گزینشی^۵ است (Ary et al., 2014)، موضوعات اصلی^۶ را مشخص نماید. موضوع‌های اصلی و زیرمجموعات وابسته به آن‌ها در جدول (۲) نشان داده شده‌است.

جدول ۲: موضوعات اصلی و زیرمجموعات وابسته به موضوعات اصلی

نوع موضوع اصلی (گروه عامل)	
برون فردی	درون فردی
سختی آزمون	توانایی یادگیری
شانس	تلاش
مدت زمان مطالعه	میزان علاقه به دروس
کیفیت تدریس	انتخاب آگاهانه
شرایط فردی و خانوادگی	اشتیاق به یادگیری
اجبار خانواده	
ماهیت دروس	

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های به‌دست آمده از رونوشت‌های مصاحبه در مورد ۹ زیرمجموعه عوامل در انتساب موفقیت و شکست مطرح می‌شوند و در مورد دانشجویانی که معدل‌های بالا و دانشجویانی که معدل‌های پایین دارند، مقایسه می‌شوند. سپس، دو مجموعه اصلی (عوامل درون فردی و عوامل برون فردی) برای این زیرمجموعه‌ها معرفی می‌شوند و در پیوند با تعیین عوامل موفقیت و شکست توسط دانشجویان مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. نه زیرمجموعه شامل توانایی یادگیری، تلاش، میزان علاقه به دروس، سختی آزمون، شانس، مدت زمان مطالعه، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی و اجبار خانواده، که همه در دو مجموعه عوامل درون فردی و برون فردی معرفی شده توسط نظریه وینر (Weiner, 2010) قرار می‌گیرند، با استفاده از نظریه داده‌محور

¹ constant comparative method

² coding paradigms of grounded theory

³ open coding

⁴ axial coding

⁵ selective coding

⁶ themes

مورد تحلیل قرار گرفتند تا دانشجویان موفق و ناموفق از نظر عوامل منتسب به موفقیت و شکست مقایسه شوند. همان گونه که جدول (۱) نشان می دهد، سه زیرمجموعه کم تکرار انتخاب آگاهانه، اشتیاق به یادگیری و ماهیت دروس نیز در تجزیه و تحلیل داده ها پدیدار شدند که با توجه به محدودیت فضا در این گزارش، امکان تشریح تفصیلی یافته ها در پیوند با آن ها وجود ندارد. در بخش های پسین، شواهد انتساب موفقیت و شکست به عوامل آن ها توسط دانشجویان موفق و ناموفق ارائه شده و دانشجویان موفق و ناموفق با توجه به زیرمجموعه ها، مورد مقایسه قرار خواهند گرفت.

۴. ۱. عوامل درون فردی

۴. ۱. ۱. توانایی یادگیری

یافته های متفاوتی از مصاحبه با دانشجویان موفق و ناموفق در رابطه با توانایی یادگیری به عنوان یکی از عوامل مرتبط با موفقیت و شکست به دست آمد. یافته های به دست آمده از رونوشت مصاحبه ها نشان داد که بسیاری از دانشجویان معدل بالا موفقیت خود در آزمون ها را به توانایی بالا در زمینه یادگیری دروس ادبیات انگلیسی نسبت دادند؛ هر چند فقط ۳ شرکت کننده با معدل پائین، عامل نمره های پائین و شکست خود را در آزمون ها، نبود یا کمبود توانایی یادگیری دروس این رشته می دانستند. این در حالی است که این سه شرکت کننده نیز سعی داشتند ناتوانایی کافی خود را به عوامل دیگری همچون اجبار از سمت خانواده به انتخاب این رشته پیوند دهند. در ادامه، نمونه هایی از شواهد این یافته ها ارایه می شوند:

یکی از دانشجویان بسیار موفق دختر و ۲۳ ساله، عامل موفقیت خود در آزمون ها و کسب معدل بسیار بالای خود را این گونه شرح داد: «م ۴: من استعداد و توانایی بالایی برای یادگیری دروس رشته ادبیات انگلیسی دارم. حافظه من خیلی خوبه و فکر می کنم چون دروس این رشته بیشتر حفظی هستند، من تا حالا خوب تونستم از پس همه شون بریام و در امتحانات هم به مشکلی برنخوردم. کلاً از دوران دبستان تا به الان استعداد خوبی در یادگیری حفظیات زبان و بقیه دروس حفظی داشته و دارم».

یکی از دانشجویان پسر ۲۵ ساله با معدل پایین، دلیل موفق نبودن خود در آزمون ها را این گونه بیان نمود: «ن ۱۹: من نمی دونم چرا تلاش های من نتیجه عکس می دن چون چون توانایی هام هم خدا رو شکر کم نیستن. شاید یکی از دلایل موفق نبودنم نداشتن علاقه کافی برای یادگیری دروس این رشته باشه چون من از همون اول هم که فهمیدم این رشته رو قبول شدم، نمی خواستم ثبت نام کنم و فقط و فقط با اصرار زیاد پدر و مادر و خواهر بزرگم که می گفتن حتی اگه بعد از

اتمام درست کار پیدانکنی، زبان همیشه به دردت می خوره وارد این رشته شدم».

۴. ۱. ۲. تلاش

باور شرکت کنندگان ناموفق در مورد تلاش به عنوان یکی از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی با باور شرکت کنندگان موفق در این زمینه متفاوت بود. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها گواه بر این بود که تعداد بسیار زیادی از دانشجویان با معدل بالا که شمار آن‌ها به ۱۷ نفر رسید، موفقیت خود در آزمون‌ها و کسب نمره‌های بالا را به تلاش بالای خود و ساعت‌های بسیار مطالعه نسبت دادند. هر چند تعداد بسیاری از دانشجویان ناموفق بیان داشتند که را برای امتحانات خود تلاش کرده بودند؛ هر چند عوامل دیگری مانع موفقیت آن‌ها شدند و فقط تعداد بسیار کمی از دانشجویان ناموفق کمبود تلاش را یکی از چندین عوامل دخیل در شکست خود در آزمون‌ها می‌دانستند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های شرکت کنندگان به پرسش‌های مصاحبه در زیر آمده است:

«یکی از شرکت کنندگان پسر ۲۳ ساله با معدل بسیار بالا علت موفقیت خود را به این صورت بیان نمود: م ۶: اووومم..... من هیچ کلاسی رو با ابهام و سؤالاتی که در طول تدریس اساتید برام پیش می‌آمدند، ترک نمی‌کردم بلکه همه سؤالاتم رو از اساتیدم می‌پرسیدم و تا کاملاً متوجه نمی‌شدم، قانع نمی‌شدم. در طول ترم، سعی می‌کردم قبل از کلاس، مروری بر درسی که استاد قصد داشتند شروع کنند داشته باشم و هر شب درسی که استاد تدریس کرده بودند رو مطالعه می‌کردم. در ایام امتحانات هم به طور میانگین روزی ۸ ساعت درس می‌خوندم و هیچ تفریح خاصی نداشتم. به همین سبب، من دلیل اصلی نمرات بالا و موفقیتم رو سعی و پشتکار خستگی ناپذیرم می‌دونم».

صحبت‌های یکی از شرکت کنندگان ناموفق پسر در مورد علت شکست خود این گونه بود: ن ۲: «من خیلی می‌خوندم و اسه امتحان‌ها اما سر بعضی از امتحان‌ها مغزم هنگ می‌کنه، هیچی یادم نمیاد. برای بعضی از درس‌ها من کل ترم خوندم و تلاش کردم و همه کلاس‌ها مو شرکت کردم. باورتون همیشه که حتی بعضی وقت‌ها من شب امتحان فقط دو-سه ساعت می‌خوابیدم».

یک شرکت کننده دختر با معدل بسیار پائین، ناموفقیت خود را این گونه بیان کرد: ن ۱۰: «آاه..... چی بگم؟ کلاً شرایطم واسه درس خوندن خوب نبود. نتونستم زیاد تلاش کنم. چون شرایطم طوریه که مجبورم هم کار بیرون داشته باشم هم کارای خونه رو انجام بدم، خیلی خسته می‌شم و وقت آزاد برای مطالعه ندارم واقعاً. از اولم فقط به اصرار خانواده کنکور دادم و اومدم دانشگاه و گرنه، نه علاقه زیادی به درس خوندن دارم و نه مثل هم کلاسیام شرایطشو دارم. (فقط ۲ شرکت کننده ناموفق دیگر پاسخی مشابه پاسخ این شرکت کننده دادند)».

۴. ۱. ۳. میزان علاقه به دروس

از جنبه میزان علاقه به دروس، شرکت کنندگان موفق و ناموفق بسیار متفاوت بودند. یافته‌های به‌دست‌آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان داد که تفاوت دانشجویان معدل بالا با دانشجویان معدل پائین در تعداد دانشجویان علاقه‌مند به دروس رشته ادبیات انگلیسی در هر گروه و میزان علاقه این افراد به دروس این رشته است. به این معنا که در گروه شرکت کنندگان معدل بالا، تعداد افراد علاقه‌مند به دروس رشته ادبیات انگلیسی بسیار بیشتر از تعداد افراد علاقه‌مند به دروس این رشته در گروه شرکت کنندگان معدل پائین است. همچنین میزان علاقه دانشجویان علاقه‌مند در گروه موفق تا اندازه‌ای بیشتر از میزان علاقه دانشجویان علاقه‌مند در گروه ناموفق است. در زیر، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

صحبت یک شرکت کننده دختر با معدل بالا درباره میزان علاقه خود به دروس، از این قرار بود: م ۲: «من علاقه زیادی به این رشته داشته و دارم. با آگاهی این رشته رو انتخاب کردم و... و فکر می‌کنم مهم‌ترین عامل موفقیتیم در امتحانات، علاقه زیاد به رشته‌ام هست که باعث شده با پشتکار زیاد درس بخونم. (۱۵ شرکت کننده موفق پاسخی مشابه پاسخ این شرکت کننده موفق در مورد علاقه به دروس به عنوان عامل موفقیت خود دادند)».

یکی از شرکت کنندگان دختر با معدل پائین، در ارتباط با میزان علاقه خود به درس‌ها، این توضیحات را ارائه نمود: ن ۵: «اوووم... نمیدونم چی بگم... اااا... ولی نه، حقیقتش از اول علاقه‌ای به این رشته نداشتم و به خاطر... به خاطر صحبتای اطرافیان که می‌گفتن رشته باکلاسیه و از این صحبتا انتخابش کردم و متأسفانه بدون علاقه وارد این رشته شدم. (۱۴ شرکت کننده ناموفق پاسخی مشابه پاسخ این شرکت کننده ناموفق در مورد میزان علاقه به درس‌ها به عنوان عامل شکست خود دادند)».

۴. ۲. عوامل برون فردی

۴. ۲. ۱. سختی آزمون

یافته‌های تقریباً مشابهی از مصاحبه با شرکت کنندگان موفق و ناموفق در ارتباط با میزان سختی آزمون‌ها به عنوان عامل پائین آمدن یا بالا رفتن معدل‌ها به دست آمد. یافته‌های به‌دست‌آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان داد که تعداد تقریباً بسیاری از دانشجویان معدل پائین، سختی امتحانات را یکی از عوامل اصلی شکست خود بیان کردند به گونه‌ای که ۱۲ مصاحبه‌شونده با معدل پائین بر سختی آزمون‌های پایان‌ترم خود تأکید داشتند. واژه سختی آزمون و دیگر واژه‌های مربوط به آن، روی هم رفته، شصت و هشت بار به وسیله مصاحبه‌شوندگان با معدل پائین تکرار شده بود. همچنین،

بیشتر دانشجویان معدل بالا سهولت آزمون‌ها را عامل موفقیت خود نمی‌دانستند و آزمون‌ها از دید بسیاری از شرکت‌کنندگان موفق در سطح متوسط بودند. به بیان دیگر، یافته‌ها نشان داد بر مبنای پاسخ شرکت‌کنندگان ناموفق، سختی آزمون‌ها عامل ناموفقیت بسیاری از آن‌ها بوده‌است؛ اما با توجه به پاسخ شرکت‌کنندگان موفق، دشوار نبودن آزمون‌ها عامل موفقیت آن‌ها نبوده‌است زیرا سختی یا آسانی بسیار از ویژگی‌های آزمون‌های آن‌ها نبوده‌است. در ادامه، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

یک شرکت‌کننده دختر با معدل بسیار بالا در رابطه با میزان سختی آزمون‌ها به عنوان یکی از عوامل احتمالی موفقیت یا شکست دانشجویان چنین گفت: م ۳. «آآآ..... راجع به سهولت و سختی، آاووم..... والا نمیشه گفت امتحانات کلاً آسون بودند ولی خب اگه در حد متوسط هم خونده بودید، سخت هم نبودند. من خودم چون این قدر می‌خوندم که حتی اگه شماره صفحه سؤالی ازم پرسیده می‌شد بلد بودم جواب بدم به نظرم اکثر امتحانات در حد متوسط بودند، نه زیاد سخت و نه زیاد آسون».

یکی از دانشجویان ناموفق پسر به پرسش درباره عامل اصلی معدل‌های پائین به این صورت پاسخ داد: ن ۱۴: «به نظر من..... به نظر من عامل اصلی معدل پایین من و بقیه، استاندارد نبودن و در واقع زیادی سخت بودن سؤالی امتحانا بود. درسته که سؤال امتحان باید بتونه دانشجویها رو به چالش بکشه ولی دیگه نه به این سختی که اینجا سؤال می‌دن. این، تنها نظر من نیست و خیلی از دوستانم از سخت بودن امتحانا شکایت دارن».

۴.۲.۲. شانس

در پیوند با شانس به عنوان یکی از عوامل محتمل موفقیت و شکست، یافته‌های بسیار متفاوتی از مصاحبه با شرکت‌کنندگان موفق در مقایسه با شرکت‌کنندگان ناموفق کسب شد. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان دادند که شمار تا اندازه بسیاری از دانشجویان ناموفق شانس بد را یکی از عوامل اصلی ناموفقیت خود نه تنها در آزمون‌ها بلکه در بیشتر امور و رخدادهای زندگی می‌دانستند. هر چند هیچ‌یک از دانشجویان موفق نمره‌های بالا و موفقیت خود در امتحانات را به شانس نسبت نمی‌دادند. در زیر، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

یک شرکت‌کننده پسر موفق، نظر خود راجع به شانس به عنوان یکی از عوامل احتمالی موفقیت در امتحانات را این چنین اظهار نمود: م ۱۳: «شانس..... فکر نمی‌کنم شانس بتونه کسی رو در امتحانات موفق کنه یا..... یا اینکه براش نمره خوب بیاره. هر کسی درس نمی‌خونه و نمره‌ش بد می‌شه به شانس نسبت می‌ده. به نظرم استعداد فرد و تلاش و پشتکارش می‌تونن..... می‌تونن دلایل

موفقیتش باشن و این..... ایا..... این موضوع طبیعتاً در مورد منم صدق می کنه. (تقریباً همه شرکت کنندگان معدل بالا نظراتی مشابه نظر این شرکت کننده در مورد شانس اظهار کردند). یکی از مصاحبه‌شوندگان ناموفق دختر عوامل شکست خود در آزمون‌ها را به این شرح بیان نمود: ن ۴: «آاه..... من کلاً آدم کم‌شانسی‌ام. درسته شرایطم برای خوب درس خوندن تو این سال‌ها مناسب نبود اما خیلی هم بدشانسی می‌آوردم. مثلاً چی؟! مثلاً..... مثلاً اینکه اگه کتابی که برای امتحان باید می‌خوندیم مثلاً ۸ فصل بود و من ۵ فصلشو می‌خوندم، همه سؤال‌ها از اون سه فصلی می‌اومد که من نخونده بودم. یا..... یا جور دیگه بدشانسی می‌آوردم، مثلاً تو چند تا از امتحان..... اووم..... تو چند تا از امتحان چند تا از سؤال پشت صفحه بودن و من اصلاً ندیدمشون که جواب بدم».

۴. ۲. ۳. مدت زمان مطالعه

دیدگاه‌های شرکت کنندگان موفق و ناموفق در پیوند با کمبود زمان برای مطالعه به عنوان یکی از عوامل محتمل موفقیت و شکست، در تضاد باهم بودند. یافته‌های به‌دست‌آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان دادند که بسیاری از دانشجویان با معدل‌های بالا دیدگاه‌های مشابهی درمورد مدت‌زمان مطالعه داشتند، از زمان اختصاص داده‌شده برای بیشتر امتحان‌ها راضی بودند و با کمبود زمان روبه‌رو نشده بودند. فقط دو نفر از شرکت کنندگان موفق بیان کردند که در صورت داشتن مقدار کمی زمان بیشتر برای مطالعه می‌توانستند درس‌های مطالعه کرده را مرور کنند و احتمالاً نمراتی بالاتر از نمره‌های کسب کرده را نیز دریافت کنند؛ در حالی که شمار تا اندازه بسیاری از شرکت کنندگان معدل پائین، از کمبود زمان مطالعه به عنوان یکی از عوامل اصلی ناموفقیت خود در امتحانات یاد نمودند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های شرکت کنندگان به پرسش‌های مصاحبه در زیر ارائه می‌شوند:

یک شرکت کننده پسر معدل بالا درمورد زمان اختصاص داده‌شده پیش از هر آزمون جهت مطالعه به این صورت پاسخ داد: م ۵: «آاه..... و قتمون برای امتحانات خوب بود..... و قتمون کافی بود. من و دوستم معمولاً..... معمولاً علاوه بر این که برای هر امتحان دو سه دور خوب می‌خوندیم، وقت برای دوره کردن و حتی بعضی مواقع رفع اشکال دونفره هم باقی می‌موند».

یکی از مصاحبه‌شوندگان معدل پائین دختر در رابطه با مدت زمان اختصاص داده‌شده برای مطالعه پیش از امتحانات این توضیحات را بیان نمود: ن ۳: «وقتی که برای مطالعه داشتیم به نظر من خیلی کم بود. من..... من فقط فرصت داشتم یک دور برای هر امتحان بخونم. تازه برای بعضی از امتحان‌ها همون یک دور رو هم نمی‌تونستم تموم کنم. من..... من آدم کندخونی نیستم. اما به نظر من.....

به نظرم یکی از مهم ترین علتای موفق نشدنم توی امتحانات این ترم، همین..... همین کمبود زمان بود».

۴.۲.۴. کیفیت تدریس

در مورد کیفیت تدریس به عنوان یکی از عوامل احتمالی موفقیت و شکست، یافته‌های بسیار مشابهی از مصاحبه با شرکت کنندگان موفق و شرکت کنندگان ناموفق به دست آمد. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها بیانگر این موضوع بود که از دید بیشتر شرکت کنندگان موفق، کیفیت تدریس استادها مطلوب بود. همچنین، تعداد شرکت کنندگان ناموفقی که کیفیت تدریس را پائین اعلام کردند و یا پائین بودن کیفیت تدریس را عامل شکست خود می‌دانستند، بسیار کم بود. در ادامه، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

صحبتهای یک شرکت کننده دختر معدل بالا در پیوند با کیفیت تدریس به این شرح بود: م ۹: «آآآ..... روش تدریس اساتیدمون و کیفیت تدریسشون خوبه. من خودم به شخصه از کیفیت و سبک تدریس و نحوه کلاس داری اکثر اساتیدمون راضی هستم و..... و در طی این چند ترم که..... که این جا بودم مشکلی نداشتم. البته، نظرم اینه که..... آآآ..... موفقیت تحصیلی نمی‌تونه ربط زیادی به کیفیت تدریس داشته باشه. (۱۶ مصاحبه‌شونده موفق نظراتی مشابه این مصاحبه‌شونده موفق در مورد کیفیت تدریس بیان نمودند)».

یکی از شرکت کنندگان دختر با معدل پائین، نظر خود در مورد کیفیت تدریس را این گونه بیان نمود: ن ۲۰: «کیفیت تدریس دروسمون تقریباً اوووم..... خوب بود. نمره‌های کم من زیاد ربط به..... ربط به کیفیت و روش تدریس نداره و کوتاهی از خودم بوده یا به خاطر شرایط نامناسب بود که نتونستم..... نتونستم درس بخونم».

۴.۲.۵. شرایط فردی و خانوادگی

دیدگاه‌های شرکت کنندگان موفق و ناموفق پیرامون شرایط فردی و خانوادگی که امکان تأثیرگذاری بر تحصیل آن‌ها دارد، تقریباً متفاوت بود. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها بیانگر این موضوع بودند که شرایط نامناسب فردی و خانوادگی برخی از شرکت کنندگان با معدل بالا مانع تلاش و تحصیل آن‌ها نشده بود. لازم به گفتن است که تقریباً نیمی از شرکت کنندگان موفق از شرایط مناسب فردی و خانوادگی برخوردار بودند و در این زمینه، مشکلی نداشتند؛ ولی تعداد بسیاری از شرکت کنندگان با معدل پایین شرایط نامناسب فردی و خانوادگی را یکی از عوامل مهم ناموفقیت تحصیلی خود بیان نمودند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های

شرکت کنندگان پژوهش حاضر به پرسش‌های مصاحبه در زیر ارائه می‌شوند:

یکی از شرکت کنندگان موفق که خانمی متأهل بود، علت موفقیت خود را به این شرح بیان نمود: م ۱: «من معتقدم تلاش و پشتکار انسان، او رو به هر جا که دوست‌داره برسه می‌رسونه. اگرچه استعداد و علاقه و فراهم بودن شرایط در موفقیت دانشجو در هر رشته خیلی اهمیت دارند؛ اما من با وجود مشکلات زیاد زندگی متأهلی در تقریباً همه کلاس‌ها شرکت می‌کردم و در طول ترم به طور میانگین روزی ۵ ساعت درس می‌خوندم و در ایام امتحانات تقریباً روزی ۱۰ ساعت مطالعه داشتم».

یکی از شرکت کنندگان دختر با معدل بسیار پائین، دلیل ناموفقیت خود را این گونه بیان کرد: ن ۱۰: «آاه... چی بگم؟ کلاً شرایطم واسه درس خوندن خوب نبود. نتونستم زیاد تلاش کنم. چون شرایطم طوریه که مجبورم هم کار بیرون داشته باشم هم کارای خونه رو انجام بدم، خیلی خسته می‌شم و وقت آزاد برای مطالعه ندارم واقعاً».

۴.۲.۶. اجبار خانواده

در پیوند با اجبار خانواده به عنوان یکی از عوامل احتمالی پائین آمدن یا بالا رفتن معدل‌ها، یافته‌های کاملاً متفاوتی از مصاحبه با شرکت کنندگان موفق در مقایسه با شرکت کنندگان ناموفق کسب شد. یافته‌های به‌دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان دادند که شمار تا اندازه بسیاری از دانشجویان با معدل پائین، گرایش زبان و ادبیات انگلیسی را به پافشاری یا اجبار اعضای خانواده انتخاب کرده بودند و خود علاقه‌ای به ادامه تحصیل در این رشته و یا گرایش نداشتند. این در حالی است که تقریباً هیچ‌یک از شرکت کنندگان با معدل بالا ادعا نکردند که پافشاری یا اجبار یا حتی درخواست خانواده برای ادامه تحصیل در این رشته سبب انتخاب این رشته به وسیله آن‌ها و در نهایت عامل موفقیت‌شان شد. در زیر، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌های پژوهش ارائه می‌شوند: یک شرکت کننده موفق پسر در مورد اجبار خانواده به عنوان عامل مرتبط با عملکرد تحصیلی را این گونه بیان کرد: م ۵: «در هیچ موردی خانواده من رو مجبور به کاری نکرده‌اند. اینکه این رشته رو ایا..... انتخاب کردم کاملاً ایا..... علاقه خودم و تصمیم خودم بود و واقعاً هم سعی خودم رو کردم که موفق بشم. اصلاً فکر می‌کنم هیچ کس..... هیچ کس با اجبار و فشار نمی‌تونه..... نمی‌تونه در کاری موفق باشه».

یکی از دانشجویان پسر با معدل پائین، در پاسخ پرسش مرتبط با میزان علاقه یادگیری دروس، با پافشاری خانواده خود به انتخاب رشته زبان انگلیسی به عنوان عامل مهم ناموفقیت خود اشاره نمود. بخشی از پاسخ او به پرسش بیان شده از این قرار است: ن ۱۹: «شاید یکی از دلایل

موفق نبودم نداشتن علاقه کافی برای یادگیری دروس این رشته باشه چون من از همون اول هم که فهمیدم این رشته رو قبول شدم، نمی خواستم ثبت نام کنم و فقط و فقط با اصرار زیاد پدر و مادر و خواهر بزرگم که می گفتن حتی اگه بعد از اتمام درست کار پیدا نکنی، زبان همیشه به دردت می خوره وارد این رشته شدم».

۴.۲.۷. دیگر موارد

انتخاب آگاهانه، اشتیاق به یادگیری و ماهیت دروس، زیرمجموعه های دیگری هستند که در داده های این پژوهش بسیار کمتر از زیرمجموعه های شرح داده شده تکرار شده بودند. انتخاب آگاهانه به عنوان عامل انتسابی درون فردی، به وسیله دو شرکت کننده معدل بالا به عنوان عامل مهم موفقیت نام برده شد و نیز، دو شرکت کننده معدل پایین از ناآگاهی در انتخاب رشته تحصیلی خود به عنوان عامل مهم ناموفقیت خود یاد کردند. اشتیاق به یادگیری، از عوامل انتسابی درون فردی است که سه شرکت کننده موفق، آن را به عنوان یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی خود بیان کردند و یک شرکت کننده ناموفق، از عدم اشتیاق به یادگیری به عنوان یکی از عوامل اصلی شکست تحصیلی خود نام برد. ماهیت تدریس، عاملی برون فردی است که یک شرکت کننده موفق، موفقیت تحصیلی خود را به آن نسبت داد و چهار شرکت کننده معدل پایین، ناموفقیت خود را به آن مرتبط می دانستند.

۵. بحث و بررسی

همان گونه که یافته های پژوهش حاضر نشان دادند، چهار عامل منتسب به موفقیت و شکست تحصیلی در نظریه وینر (Weiner, 2010)، فقط بخشی از عوامل منتسب به موفقیت و شکست تحصیلی توسط دانشجویان ایرانی را تشکیل می دهند. از این رو، بررسی عوامل انتسابی باید از میان تمامی عوامل شناخته شده توسط دانشجویان افزون بر عوامل وینر (همان) انجام گیرد. بسیاری از عوامل محتمل دیگر از جمله میزان علاقه به دروس، مدت زمان مطالعه، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی و اجبار خانواده که در این مطالعه به آن ها پرداخته شد را بایستی مورد بررسی قرار داد؛ زیرا در پیوند با پرسش نخست، یافته های مصاحبه نشان داد که زبان آموزان ایرانی عوامل گوناگونی که همگی آن ها به وسیله نظریه انتساب وینر معرفی نشده اند، را به موفقیت و شکست تحصیلی خود نسبت می دهند. این یافته پژوهش حاضر، نتیجه بررسی آوروئل (Overwalle, 1989) بوده که نشان می داد همه عواملی که افراد با رخدادهای زندگی مرتبط می دانند، در دسته بندی وینر (Weiner, 2010) وجود دارند را تأیید نمی کند.

پژوهش حاضر، تفاوت میان دانشجویان موفق و ناموفق بر مبنای دیدگاه‌های آن‌ها در زمینه عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی را ارزیابی نمود. بیشتر شرکت کنندگان موفق مطالعه، تمایل داشتند موفقیت تحصیلی خود را به تلاش به عنوان یکی از عوامل اصلی نسبت دهند، در صورتی که شرکت کنندگان ناموفق شکست خود را به تلاش نکردن نسبت ندادند. این یافته، نتایج پژوهش‌های پیشین مانند گنت (Genet, 2016)، شاهین کارکاس (Shahinkarakas, 2011) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) که تلاش را مهم‌ترین عامل موفقیت از دید آزمودنی‌ها گزارش نمودند را تأیید می‌کند. این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر، در راستای پژوهش‌های کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) و محمودی و کرم‌پور (Mahmoodi & Karampour, 2019) که شرکت کنندگان ناموفق آن‌ها همچون شرکت کنندگان موفق، عملکرد تحصیلی خود را به عوامل درون‌فردی از جمله تلاش ناکافی نسبت می‌دادند، قرار نمی‌گیرد.

در پیوند با پرسش دوم، یافته‌های مصاحبه نشان داد که شرکت کنندگان معدل بالا، عملکرد تحصیلی خود را به عوامل درون‌فردی که مهم‌ترین آن‌ها از نظر شرکت کنندگان موفق، توانایی و تلاش و پس از آن‌ها میزان علاقه به درس بودند، مرتبط می‌دانستند. برعکس، شرکت کنندگان معدل پایین، عملکرد تحصیلی خود را به عوامل برون‌فردی که شامل مدت زمان مطالعه، سختی آزمون، شانس، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی و اجبار خانواده بودند، نسبت می‌دادند. این یافته پژوهش با الگوی کلی نظریه وینر (Weiner, 2010) همخوانی دارد؛ این نظریه ادعا می‌کند موفق‌ها عملکرد تحصیلی خود را به عوامل درون‌فردی و ناموفق‌ها عملکرد تحصیلی خود را به عوامل برون‌فردی نسبت می‌دهند. به طور کلی، افراد تمایل دارند موفقیت را به عوامل درون‌فردی و قابل کنترل نسبت دهند و برعکس، برخی عوامل برون‌فردی و غیر قابل کنترل را مسبب شکست بدانند. بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی و همچنین، بیشتر بررسی‌های اخیر مانند گنت (Genet, 2016)، ابی‌یودان و اوویله (Abiodun & Owoyele, 2011) و بوروکوویچ (Boruchovitch, 2004) در راستای این یافته پژوهش حاضر هستند؛ زیرا این الگوی انتساب در یافته‌های آن‌ها نیز گزارش شده‌است. بنابراین، این یافته پژوهش حاضر به صورت ضمنی، به این موضوع اشاره دارد که مرتبط دانستن عملکرد تحصیلی به عوامل درون‌فردی و قابل کنترل، سبب دستاوردهای علمی بهتر و موفقیت تحصیلی بیشتر می‌شود. این در حالی است که مرتبط دانستن عملکرد تحصیلی به عوامل برون‌فردی و غیر قابل کنترل موجب افت تحصیلی و شکست می‌شود؛ از این رو، پژوهش حاضر، با پژوهش‌هایی همچون بتول و همکاران (Batool et al., 2012) مبنی بر اینکه دانشجویانی که

تمایل داشتند پیشرفت تحصیلی را به عوامل درون فردی و قابل کنترل نسبت دهند، عملکرد تحصیلی بهتری داشتند، در یک راستا قرار دارد. هر چند مقاله حاضر، پژوهش موریس و تایگمن (Morris & Tiggemann, 2013) را که به این نتیجه دست یافتند «عوامل متناسب به عملکرد تحصیلی توسط دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنان را پیش بینی نمی کند»، تأیید نمی کند.

نسبت دادن موفقیت تحصیلی به توانایی بالا و نسبت ندادن شکست تحصیلی به ناتوانایی کافی به وسیله شرکت کنندگان، پژوهش حاضر را در راستای بررسی های لین و همکاران (Lin et al., 2016) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) قرار می دهد؛ زیرا در یافته های آن پژوهش ها نیز توانایی بالا از مهم ترین عوامل متناسب به موفقیت تحصیلی گزارش شده بود و ناتوانایی کافی به عنوان عامل متناسب به شکست تحصیلی اعلام نشده بود. هر چند، این نتیجه پژوهش حاضر در راستای پژوهش هایی مانند هومان فرد و همکاران (Hoomanfar et al., 2020) قرار نمی گیرد چون شرکت کنندگان پژوهش آن ها از آن جایی که نتوانستند شمار بسیاری از بازخوردها را به سبب عدم انطباق با توانایی های خود در پایان نامه اعمال کنند، عدم توانایی خود را یکی از دلایل نادیده گرفتن بازخوردهای استاد راهنمایشان اعلام کردند. همچنین، پژوهش لی و هال (Lee & Hall, 2020)، نشان داد دانشجویان، بهانه تراشی در درس خواندن را به عوامل درون فردی و پایدار مانند عدم توانایی نسبت می دهند، این بخش از یافته های پژوهش حاضر را تأیید نمی کند.

کیفیت تدریس، تنها عامل برون فردی بود که دانشجویان ناموفق عملکرد تحصیلی خود را به آن نسبت ندادند و می توان گفت بیشتر دانشجویان ناموفق همانند دانشجویان موفق، از کیفیت تدریس استادها رضایت داشتند. این یافته پژوهش حاضر، بررسی هایی همانند بنزهاف و همکاران (Benzehaf et al., 2018) که کیفیت تدریس مهم ترین عامل موفقیت از نظر شرکت کنندگان پژوهش آن ها بیان شد را تأیید می کند. هر چند یافته مورد اشاره در راستای بررسی هایی مانند لین و همکاران (Lin et al., 2016) که از نظر شرکت کنندگان ناموفق آن ها، پائین بودن کیفیت تدریس عامل مهم برانگیخته نشدن علاقه و انگیزه و در پی آن، شکست تحصیلی بود، قرار نمی گیرد.

در یافته های پژوهش حاضر همانند پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016)، کمبود زمان مطالعه یکی از مهم ترین عوامل مرتبط با شکست تحصیلی از دید دانشجویان ناموفق گزارش شد. بنابراین، این بخش از یافته های مقاله حاضر، پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016) را تأیید می کند.

در پژوهش حاضر، شرکت کنندگان معدل بالا به درس های رشته تحصیلی خود علاقه مند بودند و اما شرکت کنندگان معدل پایین علاقه بسیاری به درس های رشته خود نداشتند. در بررسی های گنک (Genç, 2016)، لین و همکاران (Lin et al., 2016) و همچنین، پیشقدم و معتکف (Pishghadam & Motakef, 2012) دانشجویان موفق به رشته تحصیلی خود علاقه بسیاری داشتند و دانشجویان ناموفق به رشته تحصیلی خود علاقه مند نبودند. بنابراین، این بخش از یافته های پژوهش حاضر، در راستای پژوهش های نامبرده قرار دارد.

در بررسی حاضر، همچون پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016)، شرکت کنندگان موفق زمان بسیاری را صرف آماده سازی برای امتحانات کرده بودند و با کمبود زمان برای مطالعه روبه رو نشده بودند. این در حالی است که شرکت کنندگان ناموفق همچون شرکت کنندگان ناموفق مطالعه لین و همکاران (Lin et al., 2016) زمان بسیاری را به آماده سازی برای امتحانات اختصاص نداده بودند؛ بنابراین از این جنبه نیز پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016) پژوهش حاضر را تأیید می کند.

سختی آزمون از عوامل متناسب به شکست تحصیلی به وسیله شرکت کنندگان ناموفق این پژوهش بود و شرکت کنندگان موفق نیز سهولت آزمون را عامل موفقیت خود نمی دانستند؛ زیرا آزمون ها از دید بسیاری از آن ها در اندازه متوسط بودند. این یافته پژوهش، بررسی هایی مانند هاوی (Hawi, 2010) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) که شرکت کنندگان ناموفق آن ها سختی آزمون و تکالیف تحصیلی را به عنوان یکی از عوامل متناسب به شکست تحصیلی یافتند، تأیید می کند. هر چند پژوهش هایی مانند گنک (Genç, 2016) را که شرکت کنندگان موفق آن، سهولت آزمون ها را یکی از عوامل اصلی موفقیت خود بیان نمودند، تأیید نمی کند.

شرکت کنندگان ناموفق پژوهش حاضر، شانس را نیز از مهم ترین عوامل مرتبط با شکست تحصیلی بیان نمودند. این بخش از یافته های پژوهش، بررسی هایی مانند گنت (Genet, 2016)، محمدی و شریفی فر (Mohammadi & Shariffar, 2016) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) که به نتیجه ای مشابه دست یافتند را تأیید می کند. شرکت کنندگان ناموفق در پژوهش کومار و همکاران (Kumar et al., 2020)، شکست خود را به عوامل درون فردی نسبت دادند و شانس را عامل ناموفقیت بیان نکردند؛ از این رو، پژوهش حاضر، در راستای پژوهش کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) قرار نمی گیرد.

در پژوهش حاضر، شرایط فردی و خانوادگی یکی از اصلی ترین عواملی بود که تعدادی از شرکت کنندگان ناموفق شکست خود را به آن نسبت دادند. این یافته پژوهش حاضر، پژوهش لین

و همکاران (Lin et al., 2016) را که شرکت کنندگان ناموفق آن‌ها شکست خود را به شرایط نامساعد خانوادگی و مجبور بودن به اشتغال برای تأمین هزینه‌های خود نسبت دادند، تأیید می‌کند؛ ولی در راستای بررسی‌هایی مانند کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) و محمودی و کرم‌پور (Mahmoodi & Karampour, 2019) که شرکت کنندگان آن‌ها، شکست خود را به عوامل برون‌فردی نسبت ندادند، قرار نمی‌گیرد.

اجبار از سوی خانواده، یکی از مهم‌ترین عوامل برون‌فردی شرکت کنندگان ناموفق پژوهش حاضر بود که آن را در انتخاب رشته و شکست تحصیلی خود دخیل می‌دانستند. تاریخچه پژوهش‌ها در زمینه عوامل انتسابی دانشجویان و دانش‌آموزان نشان می‌دهد که در بررسی‌های پیشین، اجبار خانواده به عنوان عامل متناسب به پیشرفت تحصیلی بررسی نشده‌است؛ هر چند پژوهش‌هایی مانند کومبو و آمانی (Mkumbo & Amani, 2012) که شرکت کنندگان ناموفق آن‌ها، شکست تحصیلی خود را به عوامل برون‌فردی نسبت می‌دادند، در راستای پژوهش حاضر قرار می‌گیرند.

۶. نتیجه‌گیری

بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که سبک فکری دانشجویان در زمینه عوامل متناسب به موفقیت و شکست تحصیلی در انگیزه و تمایل آن‌ها به یادگیری تأثیرگذار است، زیرا هر کدام از عوامل انتسابی یافته‌های منحصر به فردی برای آن‌ها دارد. در این راستا، نظریه انتساب (Weiner, 2010)، درک و بینش دانشجویان از عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی خود و دیگران را به صورت کلی روشن می‌سازد (Schunk & Zimmerman, 2000). نظریه انتساب مبتنی بر این فرضیه است که انسان‌ها موفقیت‌ها و شکست‌های‌شان را به عواملی نسبت می‌دهند که احتمال اینکه بتوانند بهترین حس ممکن نسبت به خود داشته باشند را برای آن‌ها فراهم کنند (Abiodun & Owoyele, 2011). برای خودداری از واکنش‌های منفی عاطفی، انسان‌ها تمایل دارند موفقیت را به تلاش یا توانایی خود نسبت دهند اما شکست را به برخی عوامل بیرونی که خارج از کنترل آن‌هاست، نسبت دهند. بنابراین، دانشجویان تمایل دارند موفقیت خود در آزمون‌ها را به تلاش یا توانایی خویش نسبت دهند، در حالی که شکست را به برخی عوامل محیطی از جمله سختی آزمون، بدشانسی و کمبود زمان مطالعه نسبت می‌دهند. این مسئله، اشاره ضمنی به این موضوع دارد که درک افراد از علل موفقیت و شکست، میزان تلاشی که آن‌ها تمایل دارند برای یک فعالیت خاص نمایند را مشخص می‌کند. بنابراین، به طور ضمنی، احتمال کمتری وجود دارد که برای انجام یک فعالیت، اشخاصی که عملکرد خویش را به عوامل برون‌فردی نسبت می‌دهند

از اشخاصی که عملکرد خویش را به عوامل درون فردی نسبت می دهند، بیشتر تلاش کنند. وینر (Weiner, 2008) بر این باور است که پژوهش در زمینه عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی هنوز به اندازه کافی قدرتمند است که توجه پژوهشگران را به خود جلب کند؛ چون دانش آموزان و دانشجویان هنوز هم زمانی که از نمره های آزمون هایشان آگاهی می یابند، جویای علل و عوامل آن می شوند. بنابراین، یافته های پژوهش حاضر از این نقطه نظر که تفاوت موجود در عواملی که دانشجویان موفق و ناموفق عملکرد تحصیلی خود را به آن ها نسبت می دهند روشن می سازد، می تواند دارای اهمیت بسیار بالایی باشد. در بیشتر پژوهش های پیشین، تمرکز بر عواملی بود که وینر (همان) آن ها را معرفی کرده است و تلاش پژوهشگران به کشف جهت و الگوی عملکرد عوامل متناسب به موفقیت و شکست وینر در رابطه با پیشرفت تحصیلی بوده است (Mahmoodi & Karampour, 2019; Ngunu et al., 2019; Pishghadam & Zabih, 2011). هر چند، باید توجه داشت که باورها و تفکرات دانشجویان و دانش آموزان در مورد عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی را می توان از طریق آموزش و تعلیم تغییر داد و پیامدهای زیان بار شکست آنان را می توان با تلاش استاداها و معلم ها برای تغییر سبک فکری دانشجویان و دانش آموزان در پیوند با عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی حذف کرد (Wilson, Damiani, & Shelton, 2002). بر این مبنای پژوهش حاضر کوشید با الهام از نظریه وینر، تمامی عواملی که دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی، خود به عملکرد تحصیلی نسبت می دادند را شناسایی کند تا بهره گیری از یافته های پژوهش برای استاداها و دانشگاه و معلم ها عملی تر و اقدامات آنان برای تغییر مثبت در سبک فکری و عاملی دانشجویان اثر گذارتر باشد. برای نمونه، استاداها می توانند شعله این باور که تلاش سبب ارتقاء توانایی می شود را از راه تمرکز و تأکید بر اهمیت تلاش برافروزند. همچنین، لازم است به استاداها آموزش داده شود که از عوامل مثبت مرتبط با پیشرفت تحصیلی با دانشجویان سخن گویند تا زمینه آن فراهم شود که دانشجویان در ذهن خود میان موفقیت، سخت کوشی و ارتقاء فردی رابطه مستقیم ایجاد کنند (Sukkariyaha & Assaad, 2015).

فهرست منابع

زعفرانی، پردیس، سعیده آهنگری و نسرین حدیدی تمجید (۱۴۰۰). «رابطه بین کمال گرایی، اضطراب و دستاوردهای زبانی انگلیسی آموزان ایرانی: میانجی گری انواع خودها». *زبان پژوهی*. سال ۱۳. شماره

۳۸. صص ۱۵۷-۱۸۳. doi: 10.22051/jlr.2020.29758.1822

هومان فرد، محمد حامد، منوچهر جعفری گهر و علیرضا جلیلی فر (۱۳۹۹). «عوامل بازدارنده اعمال

بازخورد بر متون دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطوح پیشرفته».

زبان پژوهی. سال ۱۲. شماره ۳۷. صص ۲۱۹-۲۴۶. doi: 10.22051/jlr.2019.22000.1593

References

- Abiodun, O., & Owoyele, J. W. (2011). Causal attributions and affective reactions to academic failure among undergraduates in the Nigerian Premier University of Education. *European Journal of Scientific Research*, 52 (3), 406-412.
- Arkin, M., & Maruyama, G. M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 85-93.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed.). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Batool, S., Yousuf, M. I., & Parveen, Q. (2012). A study of attribution patterns among high and low attribution groups: An application of Weiner's attribution theory. *The Anthropologist*, 14 (3), 193-197.
- Benzehaf, B., Bouylmani, A., & Sabil, A. (2018). High school students' attributions of success in English language learning. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 89-102.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students, revista interamericana de psicologia/interamerican. *Journal of Psychology*, 38 (1), 53-60.
- Eslami Rasekh, A., Zabihi, R., & Rezazadeh, M. (2012). An application of Weiner's attribution theory to the self-perceived communication competence of Iranian intermediate EFL learners. *Elixir Psychology*, 47, 8693-8697.
- Genç, G. (2016). Attributions to success and failure in English language learning: The effects of gender, age and perceived success. *European Journal of English Studies*, 2 (12), 25-43.
- Genet, H. (2016). Causal attribution of students to their academic achievement. *International Journal of Science and Research*, 5 (3), 2226-2229.
- Hashemi, M. R., & Zabihi, R. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (8), 954- 960.
- Heider, F. (1958). *Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (2000). Effects of attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 217-243.
- Hoomanfar, M. H., Jafarigohar, M., & Jalilifar, A. R. (2020). Hindrances to L2 graduate students' incorporation of written feedback into their academic texts. *Journal of Language Research*, 37 (12), 219-246. doi: 10.22051/jlr.2019.22000.1593 [In Persian].
- Kumar, V., Bhalla, J., & Gupta, M. (2020). Causal attributions for success and failure among higher education students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7 (7), 3273-3284.
- Lavender, J. S. (2006). *The relationship between locus of control orientation and academic success in college* (PhD dissertation). Wilmington College, Delaware.
- Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2020). Understanding procrastination in first-year undergraduates: An application of Attribution theory. *Social Sciences*, 9

- (136), 1-14.
- Lin, C., Wu, S., Chen, Y., & Huang, M. (2016). The effects of causal attribution on academic performance. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 2 (1), 738-751.
- Mahmoodi, M. H., & Karampour, K. (2019). Relationship between Iranian intermediate EFL learners' foreign language causal attributions, meta-cognitive self-Regulation and their L2 speaking performance. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 6 (2), 53-77.
- Mkumbo, K. A., & Amani, J. (2012). Perceived university students' attributions of their academic success and failure. *Asian Social Science*, 8 (7), 247-255.
- Mohammadi, A., & Sharififar, M. (2016). Attributions for success and failure: Gender and language proficiency differences among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (3), 518-524.
- Morris, M., & Tigge mann, M. (2013). The impact of attributions on academic performance: A test of the reformulated learned helplessness model. *Social Sciences Directory*, 2 (2), 3-15.
- Ngunu, S., Kinai, Th., & Ndambuki, Ph. (2019). Gender differences in causal attributions for success and failure in academic achievement among secondary school students. *International Journal of Education and Research*, 7 (6), 13-22.
- Overwalle, F. (1989). Structure of freshmen's causal attributions for exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 400-407.
- Pishghadam, R., & Motakef, R. (2012). Attributional analysis of language learners at high schools: The case of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), 85-105.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, 3 (1), 1-11.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individual perceives causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 349-367). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shahinkarakas, S. (2011). Young students' successes and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39 (7), 879-886.
- Suárez, G. C. (2004). *Causal attributions for success or failure by passing and failing students in college algebra* (PhD dissertation). Florida International University, Florida, USA.
- Sukkariyaha, M. B., & Assaad, D. (2015). The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 345-351.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications and problems. *Journal of Social Psychology*, 39 (3), 151-156.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A

- history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36.
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, 171-184). University of Hawaii, Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30 (1), 19-29.
- Wilson, T. D., Damiani, M., & Shelton, N. (2002). Improving the academic performance of college students with brief attributional interventions. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 88-108). San Diego, CA: Academic Press.
- Yaghoubi, A., & Rasouli, Z. (2015). EFL learners' attributions to English language learning. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4 (3), 130-138.
- Yan, W., & Gaier, E. (1991). Causal attributions for college success and failure: An Asian-American comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (1), 146-158.
- Zaferani, P., Ahangari, S., & Hadidi Tamjid, N. (2021). The relationships among Iranian EFL learners' perfectionism, anxiety and English language achievement: The contribution of L2 selves. *Journal of Language Research*, 38 (13), 157-183. doi: 10.22051/jlr.2020.29758.1822 [In Persian].





An investigation into Iranian English literature student' academic achievement based on Weiner's attribution theory

Mahbubeh Yazdanpanah¹, Samira Hassani²

Received: 28/12/2020

Accepted: 19/05/2021

1. INTRODUCTION

The education profession continues to question why some students successfully meet their educational outcomes as measured by educational institutions and the larger society and others do not. Naturally, human beings also are in constant search for the factors that cause them or other people to behave the way they do. Among cognitive psychologists, the discussion of this issue has led to conclusions which indicate that students' beliefs about their probability and causes for success and failure greatly influence their academic achievement (Williams et al., 2004; Williams et al., 2001).

The process of assigning causes to our or other people's behavior is called attribution (Heider, 1958). According to Heider (1958), people broadly attribute the causes of their behavior either to internal or external factors. Weiner (1985) identified four attribution factors that are related to academic success or failure, namely: ability, effort, task difficulty, and luck.

In the traditional approach used to assess causal dimensions, researchers have generally translated the causal attributions made for an achievement-type task by the subject into the causal dimensions described by Weiner (1985). This assumes that the researcher perceives causes in the same way as the respondent. Russell (1987) found this methodology problematic since it did not take into consideration that a meaning of an attribution could vary greatly from person to person and from situation to situation. The present study, intends to resolve the limitation of the previous studies by not restricting the attribution factors being studied to the ones the researchers know or are familiar with through Weiner's attribution theory (2010) and relevant studies. As such, this study investigates the attribution factors experienced and known by university students themselves and the relationship between those factors and university students' academic achievement.

2. MATERIALS AND METHODS

The present study employed a qualitative approach to investigate the relationship

¹ PhD in TEFL, Assistant Professor in Department of English Language, Faculty Member of Hazrate Narjes University (corresponding author);
m.yazdanpanah@narjesrafsanjan.ir

² PhD in TEFL, Assistant Professor in Department of Foreign Languages, Faculty Member of Kerman Institute of Higher Education; dr.shassani@kermanihe.ac.ir

between EFL learners' attributional factors and their academic achievement in university. The participants included 20 junior and 20 senior students studying English Literature at Bahonar University of Kerman. The participants' attributing factors to their successes and failures were, subsequently, categorized into different classes thematically. An inductive category formation procedure (Mayring, 2004) was employed to induce the themes from the responses. That is; the raw data was codified to develop concepts and themes from data using constant comparative method and the coding paradigms of the grounded theory approach (Ary et al., 2014).

In order to gather data, a series of interviews were conducted with the students who allowed the researcher to record their voice during the interview process. The interviews were semi-structured in nature to be able to freely delve into issues presented since the students attribute their successes and failures to various internal and external factors that are required to be studied more and more. In other words, academic achievement has a multi-factor nature and the interview questions that don't limit the participants to some pre-determined responses, increase the probability that the participants do not confine the attribution factors to the ones researched before by the previous studies. Hence, this gives them the chance to reflect on their own experiences and state their beliefs about them (Liu, et al., 2016).

The interview questions were designed and asked in English, but with the purpose of better communication and facilitation of expressing ideas, the interviewees were allowed to use their mother tongue i.e., Persian, if needed. Every face-to-face interview took about 30 minutes and the length of each online interview was about 25 minutes. However, some extended more than that since different ideas and opinions were brought into contact and the total length for all interviews was about 21 hours.

Permissions were sought to gather participants' GPAs (grade point averages) of their last semester to be the indicator of their academic achievement. To be more specific, this research contributes to the body of attributional factors literature by responding to the following research questions:

Research question one: Based on Weiner's attribution theory, which factors do Iranian EFL learners attribute their academic success and failure to?

Research question two: What are the differences between successful and unsuccessful EFL learners in terms of attributional factors of academic achievement?

3. RESULTS AND DISCUSSION

Using constant comparative method of data analysis and coding paradigms of grounded theory, participants' attributional factors were classified into two main categories of internal factors and external factors, five subcategories of internal factors, including ability, effort, interest, familiarity with educational major and learning eagerness, and also seven subcategories of external factors, including test difficulty, luck, the time set for studying before exams, quality of teaching, personal and family situation, obligation from family members and the nature of academic courses were obtained. The findings indicated that most of students with high GPAs attributed their academic achievement to internal factors, including most of all, effort and ability and then, interest. On the other hand, most of students with low GPAs attributed their academic failure to external factors, such as test difficulty,

luck, and the time set for studying before each exam. In addition, a high number of recent studies, including Genet (2016), Lei (2009) and Boruchovitch (2004) obtained similar results. Most of participants with low GPAs did not attribute their failures to lack of enough ability and effort. This part of results in the present study does not confirm Kumar et al., (2020) study that introduced lack of enough effort as the most important attributional factor to failure by unsuccessful participants and also does not correspond to Hoomanfar et al., (2020) and Mahmoodi and Karampour (2020) studies since they found that participants attributed their failure to lack of enough ability.

4. CONCLUSION

Regarding the findings of the present study, it could be concluded that students' attribution style influences their learning motivation and inclination since each attributional factor leads to unique results for students.

The present study tried to discover the factors that university students themselves attribute to academic achievement so that it would be much more feasible and profitable for instructors to utilize the results to make positive change in the students believes and thoughts about real causes of events.

Keywords: Attributional factors of academic achievement; External factors; Internal factors; Iranian students; Weiner's Attribution theory



پرسشنامه اجتماعی - فرهنگی سرقت علمی - ادبی: از آگاهی تا التزام عملی دانشگاهیان ایرانی در نگارش متون انگلیسی^۱

مریم عقابی^۲، ناتاشا پوردانا^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۵

چکیده

از آن جاکه در سال‌های اخیر، سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان خارجی مورد بازخورد گسترده جهانی قرار گرفته است، طراحی ابزاری بومی شده و معتبر برای ارزش‌یابی نظری و التزام عملی جامعه دانشگاهی ایران اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسید. در پژوهش حاضر، با تکیه بر یافته‌های به‌دست آمده از بررسی جامع پیشینه پژوهش و مصاحبه بدون ساختار با ۲۴ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌های زبان انگلیسی، چهارچوب اولیه در تهیه پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی تدوین شد. پس از اجرای پیش‌آزمون، ویرایش چندباره پرسش‌ها، تحلیل عاملی، و مدل‌سازی معادلات ساختاری، پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی با ۳۶ پرسش در حوزه‌های آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی به عنوان مؤلفه‌های بنیادی در ارتقا حساسیت جامعه دانشگاهی ایران نسبت به سرقت علمی-ادبی طراحی گردید. نسخه نهایی پرسشنامه بین ۲۸۸ دانشجو و دانش‌آموخته، در تمام گرایش‌های کارشناسی ارشد

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35177.2000

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد

کرج، کرج، ایران Maryam.Oghabi@kiau.ac.ir

^۳ استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، کرج، ایران (نویسنده

مسئول)؛ Natasha.Pourdana@kiau.ac.ir

انگلیسی، از ۶ دانشگاه دولتی (۷۸ نفر) و آزاد اسلامی (۲۱۰ نفر) توزیع و مورد تحلیل قرار گرفت. پاسخ‌ها نشان‌دهنده آگاهی بالا، ادراک دقیق از قوانین سرقت علمی-ادبی، دیدگاه خنثی و تا اندازه‌ای غیرمسئولانه، و باورهای اجتماعی-فرهنگی غیر علمی شرکت‌کنندگان بود که منجر به گرایش ناخواسته آن‌ها به انجام سرقت علمی-ادبی می‌گردید. افزون بر این، تحلیل فراوانی در رخدادهای سرقت علمی-ادبی، با بهره‌گیری از نرم‌افزار «iThenticate»، در ۱۸ پایان‌نامه منتخب کارشناسی ارشد به زبان انگلیسی از دانشگاه‌های مورد نظر انجام گرفت که یافته‌های آن نمایانگر رشد فزاینده سرقت علمی-ادبی در نوشتار علمی جامعه دانشگاهی ایران در دوره زمانی ۱۳۹۶-۱۳۹۲ بود. این پژوهشگران با برشمردن حقایق موجود در این حوزه، بر سیاست‌گذاری موثر در بستر دانشگاه‌ها تأکید نمودند.

واژه‌های کلیدی: آگاهی، دیدگاه، ادراک، باورهای اجتماعی-فرهنگی، پرسشنامه بومی‌شده، سرقت علمی-ادبی

۱. مقدمه

سرقت علمی-ادبی^۱ به معنای «کسب اعتبار از طریق سوءاستفاده از ایده‌ها و یا آثار مدون دیگران بدون بازگو کردن نام آفریننده اصلی اثر است؛ و یا عدم قدردانی که در جوامع علمی اغلب به صورت بیان منبع اثر و یا ابراز قدردانی مستقیم از صاحب اصلی آن ایده و اثر انجام می‌گیرد» (Martin, 2004, p. 1). در سال‌های اخیر، پدیده فراگیر سرقت علمی-ادبی به رفتاری غیر حرفه‌ای و غیر اخلاقی در حوزه آموزش تبدیل شده است (Angélil-Carter, 2014; Awdry & Sarre, 2013). رشد فزاینده موارد سرقت علمی-ادبی و تأثیرات منفی این پدیده، جوامع دانشگاهی، پژوهشی و آموزشی سراسر دنیا را بر آن داشته تا با کوشش بسیار برای یافتن دلایل ارتکاب سرقت علمی-ادبی و راهکارهای حل این معضل تلاش کنند. در این راستا، دستیابی به اطلاعات جامع و معتبر و بررسی دقیق ابعاد مختلف این معضل پیچیده به ترسیم تصویری دقیق از آن در هر بافت دانشگاهی کمک می‌کند.

با وجود مشاهده موارد گوناگون سرقت علمی-ادبی در نوشتار متن‌های علمی به زبان مادری (Yamada, 2003)، پژوهشگران بر این باورند که به دلایل گوناگون، نویسندگان به هنگام بهره‌گیری از زبان دوم/خارجی آماده‌گرایش بیشتر به این رفتار غیر اخلاقی هستند (Carroll, 2007; Marshall & Garry, 2006). سرقت علمی-ادبی در نوشتار علمی به زبان

¹ plagiarism

دوم/خارجی، بیشتر رویدادی آموزشی و زبان‌شناختی به شمار می‌آید. همان‌گونه که پکوراری و بوجانا (Pecorari & Bojana, 2014) تأکید می‌کنند، «فراگیری زبان خارجی به تنهایی عامل محرک در ارتکاب سرقت علمی-ادبی است و دو دلیلی که برای ارتباط بین یادگیری زبان خارجی و ارتکاب سرقت علمی-ادبی ارائه می‌شوند عبارت‌اند از دشواری نگارش متون علمی به زبان خارجی و وجود تفاوت‌های فرهنگی بین زبانی» (Pecorari & Bojana, 2014, p. 2). برداشت‌های متفاوت از پدیده سرقت علمی-ادبی در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف (Liu, 2005)، بررسی میدانی این پدیده را در بافت‌های بومی، فرهنگی، اجتماعی و دانشگاهی گریزناپذیر می‌نماید. این در حالی است که بخش عمده پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه سرقت علمی-ادبی در کشورهای غربی بوده و بازنمایاننده دیدگاه‌های فرهنگی و ملاحظات اجتماعی رایج در این جوامع در پیوند با پدیده سرقت علمی-ادبی هستند (Rezanejad & Rezaei, 2013). از سوی دیگر، در کشورهای در حال توسعه مانند ایران، سرپیچی از قانون حق نشر^۱ یا باز نشر غیر قانونی آثار و سرمایه‌های اصیل ادبی، هنری و علمی، رفتاری هر چند ناشایست اما متعارف و معمول به شمار می‌آید که به مرور زمان تأثیرات منفی و ویران‌گر خود را بر درک و شناخت جامعه دانشگاهی به جای گذاشته است (Yang & Lin, 2009).

در جامعه دانشگاهی ایران، فارغ از انتقادهای گاه و بی‌گاه از گسترش فراگیر سرقت علمی-ادبی در حوزه تحصیلات تکمیلی، این موضوع به طور مناسب و منسجم مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است (Yasami & Yarmohammadi, 2014). همچنین، با وجود آنکه مشکلات پژوهشگران ایرانی در چاپ مقاله‌های علمی به زبان‌های خارجی در نشریات معتبر بین‌المللی به سبب موارد فراوان سرقت علمی-ادبی دوبرابر می‌گردد، شمار پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه دلایل و پیامدهای سرقت علمی-ادبی در حوزه تحصیلات تکمیلی اندک و ناکافی به نظر می‌رسد (Astaneh & Masoumi, 2011; Yasami & Yarmohammadi, 2014). از سوی دیگر، بسیاری از پرسشنامه‌های رایج غیر بومی به منظور گردآوری اطلاعات و ارزیابی سرقت علمی-ادبی فاقد مؤلفه‌های روان‌سنجی^۲ هستند و اطلاعات به‌دست‌آمده از این پرسشنامه‌ها اغلب دقیق و معتبر نیستند (Harris, 2001; Idiegbeyan-Ose et al., 2016; Madray, 2007). همچنین، از آن‌جا که سرقت علمی-ادبی بیشتر رفتار غیر حرفه‌ای فرهنگ-محور است (Robelen, 2007)، حتی پرسشنامه‌های معتبر سرقت علمی-ادبی که برگرفته از ارزش‌ها و باورهای اجتماعی-فرهنگی کشورهای غربی هستند نمی‌توانند اطلاعات معتبر و مستندی از این ناهنجاری در جوامع

¹ copyright
² psychometric

علمی کشورهای آسیایی مانند ایران ارائه دهند. در نتیجه، در جبران کاستی‌های گوناگون در پرسشنامه‌های موجود سرقت علمی-ادبی (برای نمونه، پرسشنامه سنجش دیدگاه نسبت به سرقت علمی-ادبی (Harris, 2001) پرسشنامه بررسی دیدگاه نسبت به تخلفات علمی (Rennie & Crosby, 2001) و پرسشنامه آگاهی و ادراک نسبت به تخلفات علمی (Idiegbeyan-Ose et al., 2016) و برای کمک به گردآوری اطلاعات پایا و معتبر در جامعه دانشگاهی ایران، این پژوهش با دو هدف اصلی اجرا گردید: الف) طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی که از سویی با باورهای اجتماعی و فرهنگی جامعه علمی ایرانی هم‌خوانی داشته و از سوی دیگر به صورت واقع‌بینانه میزان آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی پاسخ‌دهندگان ایرانی را از پدیده سرقت علمی-ادبی مورد بررسی قرار دهد؛ و ب) استفاده از پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی تدوین شده برای توصیف فراوانی سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی در جامعه دانشگاهی ایران.

۲. پیشینه پژوهش

به گفته بسیاری از پژوهشگران، عوامل گوناگون و پیچیده‌ای در گرایش افراد به ارتکاب سرقت علمی-ادبی دخیل هستند. بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه سرقت علمی-ادبی نشان می‌دهد آگاهی^۱، دیدگاه^۲ و ادراک^۳ نویسندگان متون علمی از پدیده سرقت علمی-ادبی، عواملی تعیین‌کننده در خودداری این افراد از انجام آن به شمار می‌آیند (Babalola, 2012; Onuoha, 2013; Ikonne, 2013). فاطیما و همکاران (Fatima et al., 2019) با بررسی عوامل بروز سرقت علمی-ادبی در میان ۱۷۶ دانشجو از ۵ دانشگاه در چین، این عوامل را به دو دسته بیرونی و درونی دسته‌بندی کرده و از تأثیر مثبت آموزش در پیشگیری از بروز این رفتار خبر می‌دهند. در همین راستا، اسمیت و همکاران (Schrimsher et al, 2011) نیز در پژوهشی مشابه به بررسی عوامل اصلی بروز سرقت علمی-ادبی در دانشگاه‌های مالزی پرداخته و به کمبود آگاهی و درک کافی از این رفتار غیر علمی و دیدگاه‌های فردی نادرست اشاره می‌کنند. بهاوانی و همکاران (Bhavani et al., 2015) نیز در پژوهشی بر روی ۱۶۲ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های پزشکی در دانشگاه‌های هند به این نتیجه رسیدند که دیدگاه غالب در مورد سرقت علمی-ادبی عموماً خنثی و ناشی از ناآگاهی کافی و درک نادرست از این پدیده است. در ایران، عباسی و همکاران (Abbasi et al., 2020) با بررسی دیدگاه‌های برخی از استادان و دانشجویان

¹ awareness

² attitude

³ perception

کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه‌های علوم پزشکی، عوامل بروز سرقت علمی-ادبی را به پنج دسته گروه‌بندی کرده و در کنار مواردی همچون فشارهای جامعه علمی، نظارت ناکافی و شکاف‌های قانونی، به نبود آگاهی‌های فردی و آموزش‌های لازم درون-دانشگاهی اشاره می‌کنند. در همین رابطه، امیری و رزمجو (Amiri & Razmjoo, 2016)، و رضائزاد و رضایی (Rezanejad & Rezaei, 2013) نیز با نظرسنجی گسترده از دانشجویان رشته‌های زبان انگلیسی بر عدم وجود آگاهی‌های لازم از مفهوم سرقت علمی-ادبی در بین آن‌ها تأکید دارند. این در حالی است که به گفته بسیاری از پژوهشگران، نبود آموزش و تکالیف اثرگذار در پرهیز از سرقت علمی-ادبی و عدم کاربرد روش‌های مؤثر در نگارش گزارش پژوهش و مقالات علمی به زبان دوم/خارجی، از جمله عواملی هستند که منجر به گسترش روزافزون پدیده سرقت علمی-ادبی می‌گردند (Carroll, 2007; Park, 2003). در همین رابطه، بنت (Bennett, 2005) نیز به برخی از عوامل بومی و اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی مرتبط با دانش‌آموزان اشاره می‌کند که از آن جمله می‌توان به فشارهای اجتماعی، رقابت با همکلاسی‌ها و دوستان، ترس از شکست و کسب نمره‌های پائین اشاره کرد.

یافته‌های بررسی‌های پژوهشگران همچنین نشان می‌دهند بسیاری از افراد که مبادرت به نوشتن متون علمی به زبان دوم/خارجی (غالباً زبان انگلیسی) می‌کنند، با مشکلات گوناگونی در زمینه درک مفهوم سرقت علمی-ادبی در آن زبان روبه‌رو هستند (Evans & Youmans, 2000; Marshall & Garry, 2006). این در حالی است که «برخی از این نویسندگان حتی با وجود توانایی در تشخیص انواع سرقت علمی-ادبی، در کاربرد عملی دانش خود دچار مشکل هستند، چرا که این مهارت‌ها نیازمند داشتن تسلط کافی به زبان خارجی است» (et al., 2008, p. 31). Maxwell (Maxwell, 2007) به گفته کارول (Carroll, 2007)، «بسیاری از زبان‌آموزان انگلیسی به دلیل نداشتن اعتماد به نفس در مورد توانایی خود در نگارش درست و شیوا به این زبان، واژه‌ها و عبارات نویسندگان انگلیسی زبان را به اصطلاح قرض می‌گیرند» (Carroll, 2007, p. 84). از سوی دیگر، جدا از دشواری‌های نوشتن به زبان دوم/خارجی، تفاوت‌های بومی و فرهنگی نیز سبب شده تا نویسندگان غیر انگلیسی زبان در نگارش متون علمی باورها و دیدگاه‌های بسیار متفاوتی در زمینه سرقت علمی-ادبی و احترام به حق نشر داشته باشند (Burnett, 2002). داده‌های آماری نشان می‌دهند که بسیاری از نویسندگان متون علمی به زبان انگلیسی، به ویژه با ملیت‌های آسیایی و آفریقایی، حساسیت لازم به مالکیت کلام^۱ را نداشته و چگونگی کاربرد درست از نوشته‌های سایر

¹ ownership of words

نویسندگان را نمی‌دانند. بسیاری از این افراد بر این باورند که «ترکیب متون و منابع مختلف علمی [بدون ذکر منبع]، نه تنها به آن‌ها در انتقال بهتر معنا کمک می‌کند، بلکه در استفاده کارآمد از منابع علمی و دانشگاهی نیز مؤثرتر است» (Song-Turner, 2008, p. 44).

در ایران، پژوهش‌های محدودی با رویکرد اجتماعی و فرهنگی به سرقت علمی-ادبی انجام شده که بیشتر به بررسی دیدگاه‌های فردی نویسندگان و پژوهشگران ایرانی در زمینه علل و عوامل این پدیده اختصاص یافته‌اند. این در حالی است که پژوهش‌های انجام شده در حوزه سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی بسیار محدود و انگشت‌شمار بوده (Rezanejad & Rezaei, 2013; Mehran et al., 2016) و ملاک درستی از آگاهی نویسندگان، پژوهشگران و دانشگاهیان ایرانی از ماهیت و اهمیت این رفتار غیر اخلاقی در دست نیست. در نبود ابزار سنجش بومی شده معتبر، میزان آگاهی جامعه دانشگاهی ایران از سرقت علمی-ادبی و سربچی نکردن آن‌ها از قانون حق نشر اغلب به صورت کلی و غیر نظام‌مند و با استفاده از ابزار سنجش غیر بومی سرقت علمی-ادبی مورد بررسی قرار گرفته‌است. در نتیجه، نگارندگان بر این باورند که به جای بررسی پدیده سرقت علمی-ادبی در ایران با رویکرد جهان‌شمولی و ارائه نظریات و توصیه‌های کلی و غرب‌گرایانه، سنجش بومی این پدیده در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی کشورمان امری بسیار ضروری و مفید خواهد بود.

۳. روش انجام پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحقیق ترکیبی^۱ با گردآوری داده‌های کیفی و کمی انجام شده‌است (Dörnyei, 2007). در مرحله نخست، پس از بررسی کامل پیشینه پژوهش‌های موجود در ساخت ابزار معتبر سنجش سرقت علمی-ادبی و مصاحبه بدون ساختار^۲ از ۲۴ دانشجوی تحصیلات تکمیلی ایرانی، چهارچوب نظری مناسب و فراگیر در تدوین پرسشنامه بومی شده اجتماعی-فرهنگی متناسب با جامعه دانشگاهی ایرانی طراحی گردید. سپس، در مرحله اجرای پیش‌آزمون^۳ و اعتبارسنجی^۴ پرسشنامه، پاسخ‌های دانش‌آموختگان و دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد زبان انگلیسی به نسخه نهایی پرسشنامه گردآوری شد (مرحله گردآوری داده‌های کمی). در مرحله سوم، برای توصیف فراوانی سرقت علمی-ادبی در نگارش علمی به زبان انگلیسی به وسیله

^۱ mixed-methods

^۲ unstructured Interview

^۳ piloting

^۴ validating

شرکت کنندگان در پژوهش، فصل دوم (فصل پیشینه پژوهش) از ۱۸ پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته‌های زبان انگلیسی مابین سال‌های ۱۳۹۶-۱۳۹۲ مورد تحلیل فراوانی رخدادهای سرقت علمی-ادبی قرار گرفت (مرحله گردآوری داده‌های کیفی). در این مرحله، گزینش پایان نامه‌ها با معیار کسب درجه بسیار خوب یا عالی به وسیله دانش‌آموختگان انجام شد.

۱.۱.۳. طراحی چهارچوب کلی پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی

پس از بررسی کامل پیشینه پژوهش‌های مرتبط، مؤلفه‌های سرقت علمی-ادبی در بررسی‌های گوروراجان و رابرتس (Gururajan & Roberts, 2005)، ماوریناک و همکاران (Mavrinac et al., 2010) و شریمرش و همکاران (Schrimsher et al, 2011) با عناوین آگاهی، دیدگاه و ادراک انتخاب و دسته‌بندی شدند که در نتیجه چهارچوب کلی اولیه برای طراحی پرسشنامه سرقت علمی-ادبی بومی شده شکل گرفت. بر پایه تعریف، دیدگاه در سرقت علمی-ادبی در جستجوی پاسخ به این پرسش است که «آیا ارتکاب سرقت علمی از نظر خود دانشجو، امری نادرست انگاشته می‌شود یا خیر؟ و اینکه شخص چگونه نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد» (Powell, 2012, p. 8). همچنین، پیش از انتخاب هر گونه دیدگاهی در مورد سرقت علمی، ابتدا باید در مورد این پدیده آگاهی و ادراک کافی داشت. «ادراک و آگاهی دوروی یک سکه هستند که بر قضاوت و عملکرد افراد تاثیر می‌گذارند؛ همان گونه که میزان آگاهی و استنباط پژوهشگران تأثیر مهمی در تمایل این افراد به ارتکاب سرقت علمی دارد» (Idiegbeyan-ose et al., 2016, p. 4).

پس از مصاحبه بدون ساختار با دانشجویان کارشناسی ارشد در رشته‌های زبان انگلیسی، جمع‌بندی دیدگاه‌ها و باورهای آن‌ها از قوانین سرقت علمی-ادبی به تدوین نسخه اولیه پرسشنامه با ۴۷ سوال منجر شد. معیار سنجش ۳۹ پرسش از مجموع این پرسش‌ها، در مقیاس لیکرت ۵ تایی^۱ و شامل گزینه‌های (الف) کاملاً مخالفم، (ب) مخالفم، (ج) نمی‌دانم، (د) موافقم و (ه) کاملاً موافقم بود. سپس، با توجه به ماهیت عملی مؤلفه ادراک، هشت پرسش سه گزینه‌ای در قالب پاراگراف‌های کوتاه به همراه نسخه بازنویسی شده^۲ برای هر یک از آن‌ها به زبان انگلیسی تهیه گردید تا آزمون‌دهندگان از میان سه گزینه (الف) وجود سرقت علمی-ادبی، (ب) عدم وجود سرقت علمی-ادبی و (ج) نمی‌دانم، گزینه درست را برگزینند.

¹ 5-point Likert scale
² paraphrase

۳.۱.۲. شرکت کنندگان در اجرای پیش‌آزمون و پرسشنامه نهایی اجتماعی -

فرهنگی سرفت علمی - ادبی

برای کسب اطمینان از روایی صوری^۱ و روایی متنی^۲ پرسشنامه طراحی شده، دو کارشناس در حوزه تهیه و تدوین انواع پرسشنامه و ابزارسنجی به همراه دو استادیار دانشگاه در حوزه آموزش زبان انگلیسی به صورت جداگانه نسخه اولیه پرسشنامه را بررسی کرده و مورد ویرایش متنی قرار دادند (Oghabi et al., 2020). در گام پسین و برای اجرای پیش‌آزمون پرسشنامه تهیه شده، نمونه آماری پیش‌آزمون شامل ۱۴۵ زن (۶۴/۷٪) و ۷۹ مرد (۳۵/۳٪) داوطلب از میان دانش‌آموختگان و دانشجویان کارشناسی ارشد (۲۲۴ نفر) رشته‌های زبان انگلیسی از دانشگاه‌های شهید باهنر کرمان (۹۶ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (۷۹ نفر) و دانشگاه ولی عصر رفسنجان (۴۹ نفر) برگزیده شدند. شرکت کنندگان از رشته‌های تحصیلی آموزش زبان انگلیسی (۳۱/۳٪، ۷۰ نفر)، مترجمی زبان انگلیسی (۲۶/۸٪، ۶۰ نفر) ادبیات انگلیسی (۲۴/۱٪، ۵ نفر) و زبان‌شناسی (۱۷/۹٪، ۴۰ نفر) بود. برای گردآوری اطلاعات در تمام مراحل پژوهش، از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی در دسترس^۳ استفاده گردید. پژوهشگران از پرسش‌های بخش نوشتاری^۴ آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد^۵ (Test, 2001)، به عنوان آزمون تعیین سطح زبان انگلیسی شرکت کنندگان در این پژوهش بهره گرفتند و بر این اساس تمامی شرکت کنندگان در سطوح متوسطه^۶ و متوسطه به بالا^۷ بودند. همچنین با پرسش از شرکت کنندگان اطمینان به دست آمد تا تمامی آن‌ها در زمان گردآوری داده‌ها دست کم یک درس یا دوره روش پژوهش و مقاله‌نویسی به زبان انگلیسی را گذرانده باشند.

پس از اجرای پیش‌آزمون، ۱۱ پرسش مبهم و دوپهلوی با همپوشانی بالا حذف شدند. برای نمونه، پرسش «سرفت علمی - ادبی بدتر از تقلب در امتحان است» به عنوان مغالطه در نظر گرفته شده و از پرسشنامه حذف گردید. در نهایت، نسخه نهایی پرسشنامه بومی شده سرفت علمی - ادبی با ۳۶ پرسش (شامل ۳۱ پرسش لیکرت ۵ تایی و ۵ پرسش سه گزینه‌ای) وارد مرحله اجرای نهایی و اعتبارسنجی سازه‌ای^۸ شد. در این مرحله، پرسشنامه نهایی در میان نمونه آماری متشکل از ۲۸۸ دانش‌آموخته و دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌های زبان انگلیسی، شامل ۱۶۸ زن (۵۸/۳٪) و ۱۲۰

¹ face validity

² content validity

³ non-random convenience sampling

⁴ writing

⁵ Oxford quick placement test (Version 1)

⁶ intermediate

⁷ upper intermediate

⁸ construct validity

مرد (۴۱/۶٪) توزیع گردید. شرکت کنندگان در این مرحله از دانشگاه شهید باهنر کرمان (۵۳ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (۴۹ نفر)، دانشگاه ولی عصر رفسنجان (۲۵ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سیرجان (۵۰ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد (۵۵ نفر)، و دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر عباس (۵۶ نفر) بودند. رشته‌های دانشگاهی این افراد با جداسازی، آموزش زبان انگلیسی (۳۷/۵٪، ۱۰۸ نفر)، مترجمی زبان انگلیسی (۳۱/۹٪، ۹۲ نفر)، ادبیات انگلیسی (۱۷/۷٪، ۵۱ نفر)، و زبان شناسی (۱۲/۸٪، ۳۷ نفر) بودند. برخی از پاسخ‌نامه‌های گردآوری شده که دارای کاستی بودند (۲۰ عدد) در ادامه پژوهش حذف شدند. در نهایت، ۹۳/۷٪ از پرسشنامه‌های گردآوری شده به طور کامل پاسخ داده شده و به استثنای ۵ پرسش سه‌گزینه‌ای، میزان همسانی درونی^۱ محاسبه شده برای پرسش‌های پرسشنامه، برابر با آلفای کرونباخ^۲ = ۰/۷۳۰ بود که نشان‌دهنده پایایی مناسب برای پرسشنامه بود.

۳.۱.۳. فراوانی سرقت علمی-ادبی در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد

برای ارزیابی فراوانی رخداد سرقت علمی-ادبی در میان جامعه آماری اصلی در این پژوهش، فصل دوم پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد (فصل پیشینه پژوهش) ۱۸ نفر از دانش‌آموختگان شرکت‌کننده در این مقاله مورد تحلیل متنی قرار گرفت. لازم به گفتن است، بسیاری از شرکت‌کنندگان در این پژوهش داوطلب ارایه پایان‌نامه‌هایشان برای سنجش سرقت علمی-ادبی نبودند. از این رو، گزینش ۱۸ پایان‌نامه با توجه به میزان دسترسی و کسب درجه بسیار خوب یا عالی توسط دانش‌آموختگان انجام گرفت. همچنین، دلیل انتخاب فصل دوم پایان‌نامه برای سنجش رخداد سرقت علمی-ادبی وجود بیشترین میزان ارجاعات به مطالعات و پژوهش‌های سایر نویسندگان در این فصل بود که احتمال بروز سرقت علمی-ادبی از سوی دانشجویان را افزایش می‌داد. برای سنجش دقیق فراوانی سرقت علمی-ادبی، متون انتخابی به تارنمای لینگالاین^۳ ارسال گردید. در این درگاه به کمک نرم افزار معتبر سرقت علمی-ادبی آی. تنتیکیت^۴، گزارش‌های درصد تشابه در متون انتخاب شده با استفاده از داده‌های موجود در بانک‌های اطلاعاتی برخط شامل مقالات مرتبط، روزنامه‌ها، مجله‌ها و کتاب‌های علمی، تهیه و ارسال می‌گردد. همچنین برای پیشگیری از هرگونه خطای احتمالی، گزارش‌های ارسالی توسط تارنمای لینگالاین به وسیله پژوهشگران این پژوهش مورد بازبینی قرار گرفت.

¹ internal consistency

² exploratory factor analysis

³ Lingaline.com

⁴ iThenticate

۳.۲. تحلیل داده‌های کمی

اعتبارسنجی ساختاری پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی به روش تحلیل عاملی اکتشافی و با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس (نسخه ۲۱)^۱ انجام شد. پیش از آن، از مناسب بودن داده‌ها برای اجرای این روش اطمینان به دست آمد. با توجه به بالا بودن ضریب همبستگی بین پرسش‌های پرسشنامه که در یافته‌های آزمون کایزر-مایر-اولکین^۲ (Kaiser, 1974) و آزمون بارتلت (Bartlett, 1954) مشاهده گردید، بر اساس نتایج به دست آمده، اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر روی این پرسشنامه قابل توجه بود (جدول ۱).

جدول ۱: یافته‌های آزمون KMO و آزمون کروی بودن بارتلت

درجه معناداری	آزمون KMO	آزمون بارتلت
۹۶۹/۰	$x^2 = 1343/974$	۰/۰۰۰

در گام پسین، فهرست مشترکات استخراج شده^۳ از پرسش‌های پرسشنامه که نشان‌دهنده واریانس عامل مشترک در ساختار داده‌ها بود مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت تا سهم واریانس^۴ در هر یک از مؤلفه‌ها تعیین گردد. تاباکنیک و همکاران (Tabachnick et al., 2007)، مقیاس ۰/۳۲ را حداقل میزان بارگذاری یک پرسش در یک آزمون یا ابزار به شمار آورده که تقریباً برابر با ۱۰٪ واریانس هم پوشانی^۵ با دیگر پرسش‌ها است.

جدول ۲: درصد واریانس و مقادیر واریانس در مؤلفه‌های اول تا چهارم

شماره مؤلفه	واریانس کل	درصد واریانس	درصد واریانس تجمعی
۱	۳/۳۴۴	۹/۵۵۵	۹/۵۵۵
۲	۲/۱۴۰	۶/۱۱۳	۱۵/۶۶۸
۳	۱/۹۹۹	۵/۷۱۳	۲۱/۳۸۰
۴	۱/۹۶۰	۵/۶۰۰	۲۶/۹۸۰

با وجود اینکه یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی اولیه، وجود ۱۴ عامل با مقادیر ویژه بیشتر از یک را نشان می‌داد، بررسی نمودار اسکری گراف (شکل ۱) نشان داد که فقط چهار مؤلفه اول، واریانس کلی در داده‌های گردآوری شده را نشان می‌دهند.

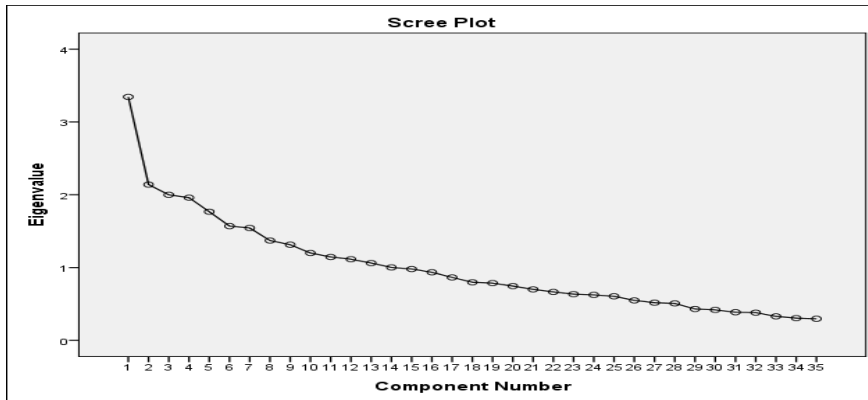
^۱ SPSS (Version 21)

^۲ KMO

^۳ extracted commonalities

^۴ proportion of variance

^۵ overlapping variance



شکل ۱: نمودار اسکری گراف برای تعیین تعداد مؤلفه‌های اصلی در پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی

با بهره‌گیری از چرخش واریمکس^۱ و همان‌گونه که در جدول (۲) نشان داده شده‌است، یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که مدل چهار مؤلفه‌ای پرسشنامه سرقت علمی-ادبی، ۲۶/۹۸٪ از واریانس کل را تشکیل می‌دهد که مبنای تحلیل عاملی تاییدی^۲ قرار گرفت. سپس پرسش‌های پرسشنامه در بین مؤلفه‌هایی که بالاترین میزان بارگذاری را داشتند، توزیع شدند. برای کسب اطمینان از اینکه پرسش‌های هر مؤلفه با یکدیگر تناسب معنایی دارند، محتوای همه پرسش‌ها دوباره مورد بررسی قرار گرفت و سپس مؤلفه‌ها نام‌گذاری شدند. از آن جا که پرسش‌های ۱۹ تا ۲۶، باورهای اجتماعی و دیدگاه‌های فرهنگی شرکت‌کنندگان ایرانی در رویارویی با سرقت علمی-ادبی را مورد بررسی قرار می‌دادند، این مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی نام‌گذاری شد (جدول ۳).

جدول ۳: روابط سوال‌ها با مؤلفه‌های پرسشنامه

مؤلفه	پرسش	بار عاملی استاندارد شده	ضریب تعیین	T	سطح معنی‌داری
آگاهی	۱	۰/۶۳۱	۰/۳۹۸	۶/۲۹۸	۰/۰۰۱
	۲	۰/۵۷۹	۰/۳۳۵	۰/۰۳۵	۰/۰۰۱
	۳	۰/۶۳۸	۰/۴۰۷	۶/۳۴۷	۰/۰۰۱
	۴	۰/۵۹۴	۰/۳۵۳	۶/۱۱۹	۰/۰۰۱
	۵	۰/۶۰۱	۰/۳۶۱	۶/۱۴۰	۰/۰۰۱
	۶	۰/۵۶۳	۰/۳۱۷	۵/۹۸۵	۰/۰۰۱

^۱ varimax rotation

^۲ confirmatory factor analysis

۰/۰۰۱	۵/۶۸۱	۰/۲۶۱	۰/۵۱۱	۷	
۰/۰۰۱	۶/۵۴۹	۰/۴۶۲	۰/۶۸۰	۸	
۰/۰۰۱	۶/۲۳۶	۰/۳۹۸	۰/۵۸۷	۹	
۰/۰۰۱	-	۰/۳۳۵	۰/۴۴۳	۱۰	
۰/۰۰۱	۷/۸۶۰	۰/۳۲۱	۰/۵۶۷	۱۱	
۰/۰۰۱	۹/۶۰۹	۰/۳۶۰	۰/۶۰۰	۱۲	
۰/۰۰۱	۸/۹۳۰	۰/۴۶۱	۰/۶۷۹	۱۳	
۰/۰۰۱	۹/۱۵۸	۰/۴۹۷	۰/۷۰۵	۱۴	دیدگاه
۰/۰۰۱	۸/۹۸۶	۰/۴۶۹	۰/۶۸۵	۱۵	
۰/۰۰۱	۹/۳۰۲	۰/۵۳۱	۰/۷۲۹	۱۶	
۰/۰۰۱	۸/۴۹۰	۰/۴۱۰	۰/۶۴۰	۱۷	
۰/۰۰۱	-	۰/۳۵۵	۰/۵۹۶	۱۸	
۰/۰۰۱	۷/۱۲۰	۰/۲۴۷	۰/۴۹۷	۱۹	
۰/۰۰۱	۸/۶۵۹	۰/۳۴۲	۰/۵۸۵	۲۰	
۰/۰۰۱	۹/۶۰۵	۰/۳۲۹	۰/۵۷۴	۲۱	باورهای اجتماعی - فرهنگی
۰/۰۰۱	۸/۷۶۴	۰/۴۱۹	۰/۶۴۷	۲۲	
۰/۰۰۱	۹/۸۸۸	۰/۴۸۹	۰/۶۹۹	۲۳	
۰/۰۰۱	۹/۹۶۴	۰/۴۹۰	۰/۷۰۰	۲۴	
۰/۰۰۱	۱۰/۶۴۵	۰/۷۳۶	۰/۸۵۸	۲۵	
۰/۰۰۱	-	۰/۳۹۴	۰/۶۲۸	۲۶	
۰/۰۰۱	۶/۸۶۷	۰/۴۸۴	۰/۶۹۶	۲۷	
۰/۰۰۱	۷/۷۶۴	۰/۵۷۶	۰/۷۵۹	۲۸	
۰/۰۰۱	۷/۴۴۰	۰/۴۲۳	۰/۶۵۰	۲۹	ادراک
۰/۰۰۱	۷/۹۲۴	۰/۶۳۴	۰/۷۹۶	۳۰	
۰/۰۰۱	-	۰/۲۶۶	۰/۵۱۶	۳۱	

پس از مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ به کمک نرم‌افزار آموس^۲، ساختار عاملی پرسشنامه مورد بررسی بیشتر قرار گرفت. یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که میزان بزرگی بارهای عاملی^۳ بین ۰/۴۴ تا ۰/۸۵ متغیر بوده و همگی در سطح آلفا ۰/۰۵ معنادار هستند. بارهای عاملی

^۱ structural equation modeling (SEM)

^۲ analysis of moment structure (AMOS)

^۳ loading factors

استاندارد شده در جدول (۳) نشان می دهند که تمامی پرسش های پرسشنامه رابطه معنی داری با چهار مؤلفه آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی دارند. در مرحله پسین، نیکویی برازش^۱ هریک از مؤلفه های پرسشنامه مورد ارزیابی قرار گرفت.

۴. تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری

۴.۱. نیکویی برازش مؤلفه اول: آگاهی

بررسی شاخص های نیکویی برازش برای مول مؤلفه آگاهی در جدول (۴) نشان می دهد که یافته های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه هم خوانی دارند. از مهمترین یافته ها می توان به شاخص نیکویی برازش (GFI) مطلق^۲ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)^۳ به ترتیب برابر با برازش ۰/۹۷۰ و ۰/۹۱۶ اشاره کرد که میزان بالا و قابل قبولی را برای مؤلفه آگاهی نشان می دهند.

جدول ۴: شاخص های برازش مؤلفه آگاهی

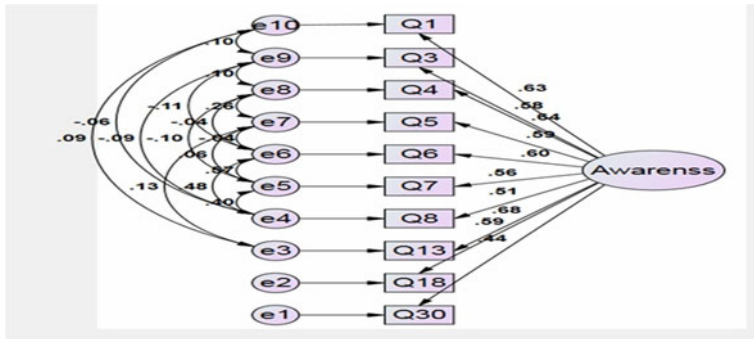
شاخص	برازش قابل قبول	برازش گزارش شده
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	≤ 0.08	۰/۰۶۸
شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF)	≤ 5	۲/۳۹۱
شاخص نیکویی برازش (GFI)	≥ 0.9	۰/۹۷۰
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	≥ 0.9	۰/۹۱۶
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	≥ 0.9	۰/۹۷۳
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	≥ 0.9	۰/۹۵۶
شاخص تاکر- لوئیس (TLI)	≥ 0.9	۰/۹۴۰
شاخص برازش افزایشی (IFI)	≥ 0.9	۰/۹۷۴

در بررسی مدل معادلات ساختاری، پرسش نخست، به عنوان نخستین متغیر نشانگر مؤلفه آگاهی تعیین گردید که بار عاملی آن برابر با ۰/۶۳ بود. همچنین در میان نشانگرهای دیگر مؤلفه آگاهی، پرسش ۱۳ دارای بیشترین (۰/۶۸) و پرسش ۳۰ دارای کمترین (۰/۴۴) بار عاملی بودند (شکل ۲).

⁴ goodness of fit

⁵ goodness of fit index

⁶ adjusted goodness of fit index



شکل ۲: مدل معادلات ساختاری مؤلفه آگاهی

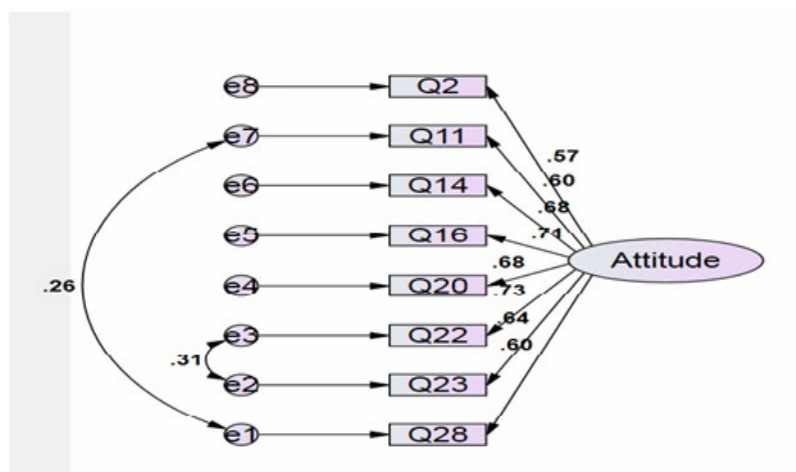
۴.۲. نیکویی برازش مؤلفه دوم: دیدگاه

بر پایه جدول (۵)، بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مؤلفه دیدگاه نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه نیز هم‌خوانی دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۸۵ و ۰/۹۷۰ هستند که نشان‌دهنده معناداری و قابل قبول بودن آن‌ها است.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مؤلفه دیدگاه

شاخص	برازش قابل قبول	برازش گزارش شده
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	$\leq 0/08$	۰/۰۰۰
شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF)	≤ 5	۰/۹۸۷
شاخص نیکویی برازش (GFI)	$\geq 0/9$	۰/۹۸۵
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	$\geq 0/9$	۰/۹۷۰
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	$\geq 0/9$	۱/۰۰۰
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	$\geq 0/9$	۰/۹۷۹
شاخص تاکر- لوئیس (TLI)	$\geq 0/9$	۱/۰۰۰
شاخص برازش افزایشی (IFI)	$\geq 0/9$	۱/۰۰۰

در تحلیل مدل معادلات ساختاری، پرسش دوم، به عنوان نخستین متغیر نشانگر مؤلفه دیدگاه تعیین گردید که بار عاملی آن برابر با ۰/۵۷ بود. در میان نشانگرهای مؤلفه دیدگاه، پرسش ۲۲ دارای بیشترین (۰/۷۳) و پرسش ۲ دارای کمترین (۰/۵۷) بار عاملی بودند (شکل ۳).



شکل ۳. مدل معادلات ساختاری مؤلفه دیدگاه

۴.۳. نیکویی برازش مؤلفه سوم: باورهای اجتماعی-فرهنگی

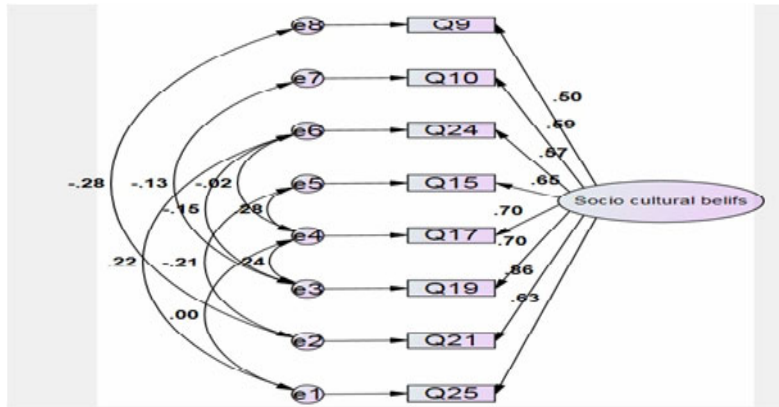
بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی در جدول (۶) نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه نیز هم‌خوانی دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۹۶ و ۰/۹۸۵ هستند که میزان بالا و معناداری برای این مؤلفه به شمار می‌رود.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی

شاخص	برازش قابل قبول	برازش گزارش شده
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	$\leq 0/08$	۰/۰۰۰
شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF)	≤ 5	۰/۴۹۲
شاخص نیکویی برازش (GFI)	$\geq 0/9$	۰/۹۹۶
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	$\geq 0/9$	۰/۹۸۵
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	$\geq 0/9$	۱/۰۰۰
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	$\geq 0/9$	۰/۹۹۴
شاخص تاکر-لونیس (TLI)	$\geq 0/9$	۱/۰۱۷
شاخص برازش افزایشی (IFI)	$\geq 0/9$	۱/۰۰۶

در بررسی مدل معادلات ساختاری، پرسش ۹ به عنوان نخستین متغیر نشانگر مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی تعیین گردید که بارعاملی آن برابر با ۰/۵۰ بود. همچنین در میان نشانگرهای

مؤلفه باورهای اجتماعی- فرهنگی، پرسش ۲۱ دارای بیشترین (۰/۸۶) و پرسش ۹ دارای کمترین (۰/۵۰) بار عاملی بودند (شکل ۴).



شکل ۴. مدل معادلات ساختاری مؤلفه باورهای اجتماعی- فرهنگی

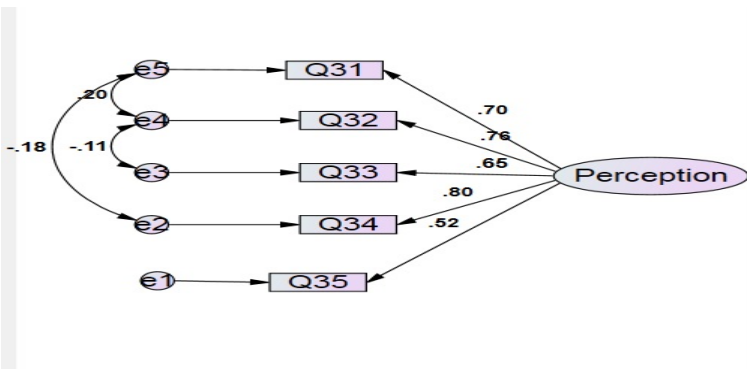
۴.۴. نیکویی برازش مؤلفه چهارم: ادراک

بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مؤلفه ادراک در جدول ۷، بار دیگر نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه نیز همخوانی دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۹۹ و ۰/۹۹۴ هستند که نیکویی برازش قابل قبولی را نشان می‌دهند.

جدول ۷: شاخص‌های برازش مؤلفه ادراک

شاخص	برازش قابل قبول	برازش گزارش شده
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	≤ 0.08	۰/۰۰۷
شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF)	≤ 5	۰/۳۹۸
شاخص نیکویی برازش (GFI)	≥ 0.9	۰/۹۹۹
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	≥ 0.9	۰/۹۹۴
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	≥ 0.9	۱/۰۰۰
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	≥ 0.9	۰/۹۹۹
شاخص تاکر- لوئیس (TLI)	≥ 0.9	۱/۹۱۵
شاخص برازش افزایشی (IFI)	≥ 0.9	۱/۰۰۳

در بررسی مدل معادلات ساختاری، پرسش ۳۱ به عنوان اولین نشانگر مؤلفه ادراک تعیین گردید و بار عاملی آن برابر با ۰/۷۰ بود. همچنین در میان نشانگرهای مؤلفه ادراک، پرسش ۳۴ دارای بیشترین (۰/۸۰) و پرسش ۳۵ دارای کمترین (۰/۵۲) بار عاملی بودند (شکل ۵).



شکل ۵: مدل معادلات ساختاری مؤلفه ادراک

۵. تحلیل محتوایی^۱ پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد برای یافتن میزان ارتکاب سرقت علمی-ادبی

برای بررسی پرسش دوم پژوهش، تحلیل محتوایی فصل دوم (فصل پیشینه پژوهش) در ۱۸ پایان‌نامه منتخب کارشناسی ارشد که ۶۶٪ نویسندگان آن‌ها زن و ۳۴٪ مرد بودند انجام گرفت. شرکت‌کنندگان در این مرحله از دانش‌آموختگان دانشگاه شهید باهنر کرمان (۶ نفر)، دانشگاه ولی عصر رفسنجان (۶ نفر) و دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (۶ نفر) بودند.

گزارش‌های سرقت علمی-ادبی تارنمای لینگالاین به وسیله نرم افزار آی. تننیکیت تهیه و برای پژوهشگران فرستاده شد. نرم افزار آی. تننیکیت به عنوان معتبرترین مرجع جهانی در بررسی اصالت آثار علمی و ادبی، با دسترسی به بیشترین داده‌های اطلاعاتی، موارد مصداق سرقت علمی-ادبی مانند کپی برداری، خلاصه‌نویسی و یا بازنویسی آثار سایر نویسندگان بدون اشاره به منبع را شناسایی کرده و درصد تشابه را گزارش می‌نماید. بر این اساس، میانگین درصد تشابه (رخداد سرقت علمی-ادبی) در پایان‌نامه‌های مردان (۶۷/۱۶٪) و زنان شرکت‌کننده را (۶۳/۹۱٪) تخمین زده شد. بر مبنای محاسبه میانگین درصد تشابه در گزارش‌های به دست آمده از این نرم‌افزار، ارتکاب سرقت علمی-ادبی در بین دانشگاهیان مرد و زن ایرانی تقریباً به یک نسبت رواج دارد. در

^۱ content analysis

مقایسه فراوانی‌های^۱ به‌دست‌آمده، بالاترین درصد ارتکاب سرقت علمی-ادبی متعلق به دانش‌آموختگان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان بوده (۷۸٪) و دانشجویان دانشگاه‌های ولی‌عصر رفسنجان (۶۱/۱۶٪) و شهید باهنر کرمان (۵۵/۸۳٪) به ترتیب در رتبه‌های پسین قرار داشتند. همچنین، بررسی درصد تشابه متنی در پایان‌نامه‌های دانش‌آموختگان در سه رشته مترجمی زبان انگلیسی (۳۳/۳۳٪)، ادبیات انگلیسی (۳۳/۳۳٪) و آموزش زبان انگلیسی (۳۳٪/۳۳) نشان داد که دانش‌آموختگان رشته ادبیات انگلیسی بیشترین میزان سرقت علمی-ادبی (۷۱/۶۶٪) را داشتند و دانش‌آموختگان رشته‌های مترجمی (۶۲/۶۶٪) و آموزش زبان انگلیسی (۶۱/۶۶٪) به ترتیب در رتبه‌های پسین قرار گرفتند. در بررسی تاریخ دانش‌آموختگی شرکت‌کنندگان، بالاترین نرخ ارتکاب سرقت علمی-ادبی به ترتیب در سال‌های ۱۳۹۶ (۸۲٪)، ۱۳۹۵ (۷۳٪/۳۳)، ۱۳۹۴ (۶۴٪)، ۱۳۹۳ (۵۷٪/۶۶)، ۱۳۹۲ (۵۵٪/۶۶) و ۱۳۹۱ (۵۷٪) گزارش شده‌است، که روندی رو به رشد از سال ۱۳۹۲ را نشان می‌دهد (جدول ۸).

جدول ۸: تحلیل محتوایی فصل دوم پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد بر اساس میزان تشابه با متون اصلی

جنسیت	رشته	دانشگاه	تاریخ دانش‌آموختگی	میزان تشابه
زن	آموزش زبان انگلیسی	دانشگاه شهید باهنر کرمان	۲۰۱۳	۳۹٪
مرد	آموزش زبان انگلیسی	دانشگاه شهید باهنر کرمان	۲۰۱۲	۴۵٪
زن	آموزش زبان انگلیسی	دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان	۲۰۱۵	۲۰٪
زن	آموزش زبان انگلیسی	دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان	۲۰۱۷	۷۷٪
زن	آموزش زبان انگلیسی	دانشگاه آزاد اسلامی کرمان	۲۰۱۶	۹۶٪
مرد	آموزش زبان انگلیسی	دانشگاه آزاد اسلامی کرمان	۲۰۱۴	۸۷٪

^۱ frequency count

جنسیت	رشته	دانشگاه	تاریخ دانش آموختگی	میزان تشابه
زن	ادبیات انگلیسی	دانشگاه ولی عصر رفسنجان	۲۰۱۷	۸۵٪
زن	ادبیات انگلیسی	دانشگاه ولی عصر رفسنجان	۲۰۱۵	۷۴٪
زن	ادبیات انگلیسی	دانشگاه ولی عصر رفسنجان	۲۰۱۴	۵۹٪
زن	ادبیات انگلیسی	دانشگاه ولی عصر رفسنجان	۲۰۱۶	۵۳٪
مرد	ادبیات انگلیسی	دانشگاه آزاد اسلامی کرمان	۲۰۱۲	۷۱٪
مرد	ادبیات انگلیسی	دانشگاه آزاد اسلامی کرمان	۲۰۱۳	۸۹٪
مرد	مترجمی زبان انگلیسی	دانشگاه شهید باهنر کرمان	۲۰۱۶	۷۳٪
زن	مترجمی زبان انگلیسی	دانشگاه شهید باهنر کرمان	۲۰۱۲	۵۵٪
زن	مترجمی زبان انگلیسی	دانشگاه شهید باهنر کرمان	۲۰۱۷	۸۵٪
مرد	مترجمی زبان انگلیسی	دانشگاه شهید باهنر کرمان	۲۰۱۳	۳۹٪
زن	مترجمی زبان انگلیسی	دانشگاه آزاد اسلامی کرمان	۲۰۱۴	۲۷٪
زن	مترجمی زبان انگلیسی	دانشگاه آزاد اسلامی کرمان	۲۰۱۵	۹۸٪

۶. بحث و بررسی

در این پژوهش، نخست برای از بین بردن شکاف موجود در کاربرد ابزار بومی شده سرقت علمی- ادبی، به تهیه، تدوین، و اعتبارسنجی پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی مطابق با

بافت جامعه دانشگاهی ایران پرداختیم که شامل مؤلفه‌های آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی بود. سپس با داده‌پردازی کیفی از عملکرد واقعی دانشجویان ایرانی در حوزه نگارش متون علمی به زبان انگلیسی، توصیف دقیقی از فراوانی سرقت علمی-ادبی توسط جامعه آماری در این تحقیق، بر اساس جنسیت، محل و تاریخ دانش‌آموختگی، و درصد تشابه نوشتار با متون و منابع اصلی به عمل آوردیم.

همسو با یافته‌های پژوهشگران دیگر (Arizavi et al., 2018; Zafarghandi et al., 2012) در راستای هدف نخست این پژوهش، یافته‌های آماری بیانگر نقش مؤلفه باورهای فرهنگی-اجتماعی در جامعه علمی دانشگاهی ایرانی و تاثیر به سزای آن در تعیین میزان حساسیت نویسندگان و پژوهشگران نسبت به سرقت علمی-ادبی و حق تالیف نشر است. از این رو، این مؤلفه در پرسشنامه که بر اهمیت باورهای اجتماعی و هنجارهای فرهنگی جامعه دانشگاهی ایرانی و گرایش یا خودداری آن‌ها از سرقت علمی-ادبی تأکید داشت مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی نام‌گذاری گردید. برای نمونه، پرسش‌های (۲۰) و (۲۱) به باور مثبت شرکت‌کنندگان و پذیرش رونویسی از پروژه یا مقالات شخصی شان توسط دوستان و نزدیکان و یا برعکس اشاره داشتند. فراوانی پاسخ‌های مثبت داده شده به این دو پرسش نشانگر گرایش آگاهانه نویسندگان متون علمی بر تحکیم روابط دوستانه خود در مقایسه با ادراک و التزام به رعایت قوانین حق نشر بوده که نمادی از ارزش‌های بومی و فرهنگی رایج در میان ایرانیان است. همسو با پژوهش‌های جامعه‌شناختی هال (Hall, 1976)، در حالی که در جوامع غربی، عموم مردم تصمیمات خود را آگاهانه و بر اساس شیوه‌نامه‌ها و قراردادهای تعریف شده و بیشتر بر پایه واقعیات و منطق می‌گیرند، در جوامع شرقی، افراد دغدغه‌ها و دلبستگی‌های عاطفی بیشتری داشته و تصمیمات خود را اغلب بر اساس روابط شخصی و شغلی می‌گیرند. رضائزاد و رضایی (Rezanejad & Rezaei, 2013) نیز به این نکته اشاره می‌کنند که «اکثر نویسندگان ایرانی استحکام روابط دوستانه خود را بسیار مهم‌تر از رعایت قانون حق تالیف و نشر می‌دانند» (Rezanejad & Rezaei, 2013, p. 51). از سوی دیگر، بر پایه دیدگاه‌های آریزایی و همکاران (Arizavi et al., 2018)، مفاهیمی مانند مالکیت معنوی، حق نشر و سرقت علمی-ادبی که اساساً ریشه در فرهنگ ماشینی غربی دارند و نمادهای فراگیر فرهنگی و اجتماعی این جوامع را بازنمایی می‌کنند، به راحتی در سایر فرهنگ‌ها قابل تعمیم، جداسازی و اجرا نیستند (Pennycook, 1996).

ارائه دوباره یک تکلیف درسی به عنوان تکلیف جدید (پرسش ۱۹) که در جامعه دانشجویی ایران رفتاری کم و بیش رایج و قابل قبول قلمداد می‌شود، و یا رونویسی از مطالب علمی

بارگزاری شده برخط^۱ در نگارش یک مقاله علمی (پرسش ۱۴) را می توان به عنوان نمونه هایی از سوء رفتارهای آگاهانه و با ادراک کافی، ولی برگرفته از دیدگاه غیر مسئولانه و یا باورهای اجتماعی-فرهنگی جامعه علمی ایرانی دانست. به گفته ظفرقندی و همکاران (Zafarhandi et al., 2012)، بیشتر دانشگاهیان در جوامع شرقی بر این باورند که «دانش متعلق به همگان است و هر آن چه یک نویسنده می نویسد غالباً به عنوان یک واقعیت توسط مخاطب پذیرفته میشود و دیگر نیازی به ذکر منبع اصلی آن اثر نیست» (Zafarhandi et al., 2012, p. 71). بی ضرر پنداشتن ماهیت مجرمانه سرقت علمی-ادبی، و کم رنگ شدن ارزش های اخلاقی در نگارش متون علمی و دانشگاهی به بهانه های مختلف، مانند به پایان رسیدن مهلت زمانی ارائه تکالیف درسی (پرسش ۲۴) و یا رونویسی کردن از متنی که پیش تر به وسیله دیگران بدون آوردن منبع رونویسی شده است (پرسش ۲۲)، گوشه دیگری از دیدگاه منفعل و عدم پذیرش مسئولیت در نویسندگان دانشگاهی ایرانی است که به زبان دوم/خارجی می نویسند. روی هم رفته، یافته های آماری به دست آمده از این پرسشنامه بر این واقعیت که «سرقت علمی-ادبی یک مفهوم بومی و اجتماعی پیچیده است که به مکان و موقعیت نویسنده بستگی دارد»، و این واقعیت مهم که «پیشینه فرهنگی، یکی از عوامل شناخته شده اصلی در سوء استفاده از منابع علمی موجود است» (Arizavi, et. al. 2018, p. 21) را تأیید می کند.

در راستای هدف دوم پژوهش، تحلیل فراوانی رخداد سرقت علمی-ادبی در فصل دوم (فصل پیشینه پژوهش) از ۱۸ پایان نامه منتخب کارشناسی ارشد رشته های زبان انگلیسی (جدول ۸)، بیانگر میزان تشابه بین متنی در بازه ۲۰٪ تا ۹۸٪ بود که نشان دهنده میزان بالای سرقت علمی-ادبی در نگارش پایان نامه ها به زبان انگلیسی است. ثبت رخداد بسیار بالای سرقت علمی-ادبی در مقاله حاضر، همانند بررسی های میدانی مشابه (Bennett, 2005; Rettinger & Kramer, 2009) نشان دهنده «جدی بودن مسئله سرقت علمی-ادبی به ویژه در کشورهای در حال توسعه» است (Anney & Mosha, 2015, p. 203). یافته های بالا همچنین با یافته های پژوهش های دیگر، از جمله آنی و موشا (Anney & Mosha, 2015) سازگار است که با وجود آگاهی و ادراک کافی از تعریف ها و مصداق های سرقت علمی-ادبی، بیشتر استادها و دانشجویان در کشورهای آسیایی در نگارش متون علمی، تکالیف فردی و گروهی و حتی پایان نامه های خود همچنان ناگزیر مرتکب سرقت علمی-ادبی می شوند. در نتیجه، به نظر می رسد اگرچه در بسیاری از مراکز علمی و دانشگاهی، توصیه های کلی در زمینه پرهیز از سرقت علمی-ادبی به دانشجویان و پژوهشگران ارائه

¹ Online

می‌شود، اما توجه و جدیت چندانی در آموزش مهارت‌های عملی برای پیشگیری از انجام این سوء رفتار علمی وجود ندارد (Carroll, 2007).

یافته‌های این پژوهش نمایانگر آگاهی بالا و ادراک دقیق شرکت‌کنندگان از انواع مختلف سرقت علمی-ادبی (پرسش‌های (۲) و (۴)) و ارجاع^۱ به منبع‌های اصلی (پرسش‌های (۵) و (۹)) بودند. این در حالی است که بر مبنای نظرسنجی انجام‌شده به وسیله رضائزاد و رضایی (Rezanejad & Rezaei, 2013)، بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد، ارتکاب سرقت علمی-ادبی در نوشته‌های خود را به ناآگاهی و ادراک نادرست خود از اصول و قواعد ارجاع به منابع علمی نسبت می‌دهند. با این وجود، درصد پائینی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش، همانند بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد (Yasami & Yarmohammadi, 2014)، نوشتن یک متن علمی بدون ارتکاب سرقت علمی-ادبی را دشوار و چه بسا غیر ممکن می‌دانستند و همسو با یافته‌های فیش و هورا (Fish & Hura, 2013)، بر این باور بودند که رونویسی کردن بخش کوچکی از اثر علمی یک نویسنده بدون آوردن نام منبع سرقت علمی-ادبی به شمار نمی‌آید.

۷. نتیجه‌گیری

بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر از ۲۸۸ دانشجو و دانش‌آموخته در حوزه مطالعات زبان انگلیسی، بیشتر این افراد آگاهی و تسلط کافی به قوانین ارجاع به متون علمی، مانند روش‌های نقل قول غیر مستقیم با آوردن منبع و یا نقل قول مستقیم با آوردن منبع و شماره صفحه در خودداری از سرقت علمی-ادبی را دارا بودند. در نتیجه، به نظر می‌رسد اصول اولیه و قوانین سرقت علمی-ادبی در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم به میزان کافی مطرح گردیده و ناکارآمدی مشاهده‌شده در اجرای این قوانین، ناشی از عدم وجود مهارت کافی و کاربردی این زمینه است.

در پیوند با دیدگاه شرکت‌کنندگان در زمینه پدیده سرقت علمی-ادبی، یافته‌های این پژوهش نمایانگر به دست آوردن دیدگاهی تا اندازه‌ای خنثی و غیر مسئولانه شرکت‌کنندگان نسبت به قوانین سرقت علمی-ادبی بود. آن‌ها اهمیت این سرپیچی غیر حرفه‌ای را تا اندازه‌ای نادیده گرفته (برای نمونه، انتخاب بیشینه گزینه مخالفم به جای کاملاً مخالفم در پرسش‌های مربوط به لزوم پرهیز از سرقت علمی-ادبی) و استناد به توجیهاتی مانند «ناتوانی در نوشتن یک مقاله علمی به زبان انگلیسی در بازه زمانی کوتاه» را برای خود قابل‌اعتبار می‌دانستند.

¹referencing

تحلیل پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های مربوط به باورهای اجتماعی-فرهنگی شرکت‌کنندگان، نشان‌دهنده گرایش ناخواسته عموم آن‌ها به ارتکاب سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی بود. در یافته‌های این پژوهش رد پای ناسازگاری آشکار بین باورهای مثبت اجتماعی-فرهنگی در جامعه دانشجویان و دانش‌آموختگان ایرانی و عدم حساسیت بازدارنده در آن‌ها نسبت به پدیده سرقت علمی-ادبی به چشم می‌خورد که التزام عملی آن‌ها را به هنگام نگارش متون علمی به زبان انگلیسی سست و نامعتبر می‌نمود.

یافته‌های تحقیق همچنین نشانگر ادراک کافی جامعه دانشگاهی ایران از مفهوم کلی سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی بود. بیشتر آن‌ها تأثیر منفی سرقت علمی-ادبی در پیشبرد علم و پژوهش در سطح کشور را کاملاً درک نموده و جعل آثار نویسندگان ایرانی و خارجی را غیراخلاقی و ناپسند می‌انگاشتند. افزون بر این، بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش از کاربرد پیوسته نرم افزارهای جستجوی تشابه بین متنی^۱ و رصد رخداد سرقت علمی-ادبی در آثار و نوشته‌های خود پیش از ارسال آن‌ها به مجلات و همایش‌های علمی استقبال نمودند.

در تحلیل فراوانی سرقت علمی-ادبی در فصل دو (فصل پیشینه پژوهش) از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد سه رشته آموزش زبان انگلیسی، مترجمی و ادبیات انگلیسی (۶۱٪ تا ۷۱٪)، موارد سرقت علمی-ادبی دارای تفاوت معنی‌دار در میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌های آزاد اسلامی (۷۸٪) و دولتی (۵۶٪) بودند. این امر نشان‌دهنده موج افزایشی سرقت علمی-ادبی در بازه سال‌های ۱۳۹۶-۱۳۹۲ و شاهدی بر شیوع گسترده آن در نوشتار علمی جامعه دانشگاهی ایران است. در نتیجه، به نظر می‌رسد افزون بر بالا رفتن میزان آگاهی، اصلاح دیدگاه و بسط ادراکی دقیق جامعه دانشگاهی ایران از مفهوم سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان دوم، باورهای غیر علمی اجتماعی-فرهنگی و حساسیت زدایی از پدیده روزافزون سرقت علمی-ادبی نیازمند بازنگری سریع، سیاست‌گذاری هدفمند و اصلاحات اساسی هستند. همان‌گونه که ایوبی (Ayoubi, 2017) به درستی اشاره می‌کند:

قانون کپی رایت در ایران، قدیمی و پراکنده و نامنسجم است و سازوکارهای اجرایی آشکار و مؤثری برای حفاظت از منافع صاحبان حق نشر ارائه نمی‌کند. در سطح بین المللی نیز، جمهوری اسلامی ایران، هیچ یک از موافقت‌نامه‌های اصلی کپی رایت را پذیرفته است و خود به این معناست که حقوق نویسندگان خارجی و دارندگان حق تألیف و نشر نیز در ایران محفوظ نیست (Ayoubi, 2017, p. 1).

¹ plagiarism checkers

اطلاعات به دست آمده در این پژوهش می تواند برای تدوین برنامه های آموزشی و مهارت افزایی در دوره های تحصیلات تکمیلی به هر دو زبان فارسی و انگلیسی، به مدرسین دانشگاهی کمک کند. این امر سبب شده تا به تصویر دقیق از میزان آگاهی، دیدگاه واقعی، باورهای درست اجتماعی-فرهنگی و ادراک روشن دانشجویان از مفاهیم و قانون های سرقت علمی-ادبی دست یافته و به توانمندسازی و افزایش مهارت های عملی آن ها در نگارش حرفه ای متون علمی به زبان انگلیسی پردازند.

لازم به گفتن است که یافته های این پژوهش مبتنی بر داده های گردآوری شده از شرکت کنندگان (۲۸۸ نفر) در چندین دانشگاه دولتی و آزاد اسلامی به دست آمده اند، اما از آن جایی که از روش نمونه گیری غیر تصادفی در دسترس در گزینش دانشجویان و دانش آموختگان کارشناسی ارشد رشته های زبان انگلیسی بهره گرفته شد، این پژوهشگران قابلیت تعمیم این یافته ها را در پژوهش های دیگر وابسته و محدود به مشابهت بالای جامعه آماری مقصد در شاخص های ملیت (نویسندگان ایرانی)، رشته تحصیلی دانشگاهی (رشته های زبان انگلیسی)، مقطع تحصیلی (تحصیلات تکمیلی) در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی می دانند.

فهرست منابع

مهران، پریسا، ستوده نما، الهه و مرندی، سیده سوسن (۱۳۹۴). «دیدگاه های زبان آموزان در مورد مفهوم فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۷. صص ۱۴۳-۱۷۶.

References

- Abbasi, P., Yousefi-Lebini, J., Jalali, A., Ziapour, A., Nouri, P. (2020). Causes of the plagiarism: A grounded theory study. *Nursing Ethics*, 28(2), 282-296.
- Amiri, F. & Razmjoo, S. (2016). On Iranian EFL undergraduate students' perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115-131.
- Angélil-Carter, S. (2014). *Stolen language? Plagiarism in writing*. UK: Routledge.
- Anney, V., & Mosha, M. (2015). Student's plagiarisms in higher learning institutions in the era of improved Internet access: A case study of developing countries. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 203-216.
- Arizavi, S., Jannejad, M., & Choubasaz, Y. (2018). Plagiarism and inter-textuality: RA authors' sociocultural perceptions and mainstream practices. *Applied Research on English Language*, 7(1), 19-42.
- Astaneh, B., & Masoumi, S. (2011). Professional medical writing and ethical issues: A developing country's perspective. *European Science Editing*, 37(3), 85.
- Awdry, R., & Sarre, R. (2013). An investigation into plagiarism motivations and prevention techniques: Can they be appropriately aligned? *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 35-49.

- Ayoubi, L. (2017). The copyright law of Iran: An overview of recent developments. WIPO-WTO Colloquium Papers, 11, 1-9.
- Babalola, Y. (2012). Awareness and incidence of plagiarism among undergraduates in a Nigerian private university. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 22(1), 53-60.
- Bhavani, P., Pratap, K., Madhavi, T. & Kalyan, V. (2015). Attitudes towards plagiarism among post-graduate students and faculty members of a teaching health care institution in Telangana- A cross-sectional questionnaire-based study. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 1257-1263.
- Bartlett, M. (1954). A note on the multiplying factors for various Chi-Square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16(2), 296-298.
- Bennett, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137-162.
- Burnett, S. (2002). Dishonor and distrust. *Community College Week*, 14(24), 6-8.
- Carroll, J. (2007). *A handbook for deterring plagiarism in higher education* (2nd ed.). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Curtis, J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30-42.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. UK: Oxford University Press.
- Evans, F., & Youmans, M. (2000). ESL writers discuss plagiarism: The social construction of ideologies. *Journal of Education*, 182(3), 54-71.
- Fatima, A., Abbas, A., Ming, W., Hosseini, S., & Zhu, D. (2019). Internal and external factors of plagiarism: Evidence from Chinese public sector universities. *Policies and Quality Assurance*, 26(1), 1-16.
- Fish, R., & Hura, G. (2013). Students' perceptions of plagiarism. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(5), 33-45.
- Gururajan, R., & Roberts, D. (2005). Attitude towards plagiarism in information systems in Australian universities. In *Proceedings of the 9th Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS 2005)* (pp. 1568-1580). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. USA: Anchor Press.
- Harris, R. (2001). *The plagiarism handbook: Strategies for preventing, detecting, and dealing with plagiarism*. California: Pyczak Publishing.
- Idiegbeyan-ose, J., Nkiko, C., & Osinulu, I. (2016). Awareness and perception of plagiarism of postgraduate students in selected universities in Ogun State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 1322, 1-25
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Liu, D. (2005). Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit? *ELT Journal*, 59(3), 234-241.
- Madray, A. (2007). Developing students' awareness of plagiarism: Crisis and opportunities. *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 134, 1-16.
- Marshall, S., & Garry, M. (2006). NESB and ESB students' attitudes and perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 2(1), 26-37.
- Martin, B. (2004). Plagiarism: Policy against cheating or policy for learning? *Nexus (Newsletter of the Australian Sociological Association)*, 16(2), 15-16.
- Mavrincac, M., Brumini, G., Bilić-Zulle, L., & Petrovečki, M. (2010). Construction

- and validation of attitudes toward plagiarism questionnaire. *Croatian Medical Journal*, 51, 195-201.
- Maxwell, A., Curtis, G., & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25-40.
- Mehran, P., Sotoudehnama, E., & Marandi, S. (2016). Iranian EFL learners' beliefs about culture and its reflection on teaching English language. *Journal of Langugae Research*, 10(17), 143-176 [In Persian].
- Oghabi, M., Pourdana, N., & Ghaemi, F. (2020). Developing and validating a sociocultural plagiarism questionnaire for assessing English academic writing of iranian scholars, *Applied Research on English Language*, 9(2), 277-302, DOI: 10.22108/are.2019.118587.1485
- Onuoha, U., & Ikonne, C. (2013). Dealing with the plague of plagiarism in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 102-106.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students-literature and lessons. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
- Pecorari, D., & Bojana, P. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47(3), 269-302.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Powell, L. (2012). Understanding plagiarism: Developing a model of Plagiarism behavior. *Presented at 5th International Plagiarism Conference*. July 2012. Sage Gateshead, Newcastle-upon-Tyne, UK.
- Rennie, S., & Crosby R. (2001). Are "tomorrow's doctors" honest? Questionnaire study exploring medical students' attitudes and reported behavior on academic misconduct. *BMJ*, 322 (7281), 274-275.
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3), 293-313.
- Rezanejad, A., & Rezaei, S. (2013). Academic dishonesty at universities: The case of plagiarism among Iranian language students. *Journal of Academic Ethics*, 11(4), 275-295.
- Riasati, M., & Rahimi, F. (2013). Why do Iranian postgraduate students plagiarize? A qualitative investigation. *Middle East Journal of Scientific Research*, 14(3), 309-317.
- Robelen, E. (2007). Online anti-plagiarism service sets off-court fights. *Education Week*, 26(36), 1-3.
- Schrimsher, R., Northrup, L., & Alverson, S. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 3-17.
- Smith, M., Ghazali, N., & Fatimah, S. (2007). Attitudes towards plagiarism among undergraduate accounting students: Malaysian evidence. *Asian Review of Accounting*, 15(2), 122-146.
- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education? *Australian Universities' Review*, 50(2), 39-50.
- Tabachnick, B., Fidell, L., & Ullman, J. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Vol. 5). USA: Pearson.
- Test, Q. P. (2001). *Oxford Quick Placement Test* (Version 1). UK: Oxford

University Press.

- Yamada, K. (2003). What prevents ESL/EFL writers from avoiding plagiarism? Analyses of 10 North-American college websites. *System*, 31, 247-258.
- Yang, M., & Lin, S. (2009). The perception of referencing and plagiarism amongst students coming from Confucian heritage cultures. Presented at *The 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (4APCEI)*, 28-30 September. University of Wollongong, NSW, Australia.
- Yasami, Z. & Yarmohammadi, L. (2014). Iranian postgraduate students' perception of plagiarism. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 2(6), 49-63.
- Zafarghandi, A., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL Masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69-85.

وبگاهها

www.lingaline.com



© 2020 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0 license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



Developing sociocultural plagiarism questionnaire: From awareness to actual commitment of Iranian academia in English writing

Maryam Oghabi¹ and Natasha Pourdana^{2,*}

Received: 01/03/2021

Accepted: 02/06/2021

1. INTRODUCTION

Since plagiarism as an act of intellectual fraud has recently received a global inquiry in different fields of science, especially in second/foreign language (L2) academic writing, developing a valid and domesticized instrument to meticulously assess the awareness and professional integrity of the Iranian academic community to avoid plagiarism seemed indisputable. As plagiarism has been defined differently in various sociocultural and academic contexts, its legal and ethical issues in such scientific fields as L2 academic writing are worth noting (Oghabi, Pourdana & Ghaemi, 2020). Accordingly, two major causes, mostly condemned as contributing factors to committing plagiarism, are the torment the L2 learners usually experience in writing academic texts, and the divisive cultural differences.

Not surprisingly, the majority of studies on the causes and consequences of plagiarism were conducted in English-speaking countries (such as Australia) to represent the Western cultural values or social concerns and ethical code of conduct. In Asian or Middle Eastern countries, such as Iran wherein the copyright infringement or unlawful reproduction of original works are rarely subject to serious legal consequences, the absence of vigorous studies on this grave matter is underscored. This is while, majority of scarce studies on this topic generally investigated the contributing factors to plagiarism in the Iranian academic context (cf. Riasati & Rahimi, 2013) and overlooked the potentials of determining factors such as attitude or socio-cultural beliefs of L2 writers. At the same time, in the absence of a domesticized plagiarism questionnaire in the academic context of Iran, Iranian researchers generally make use of accessible questionnaires which often represented the Western culture and ethical values (e.g. Curtis & Popal, 2011; Harris, 2001; Idiegbeyan-Ose et al., 2016; Maxwell et al., 2006).

2. MATERIALS AND METHODS

After a comprehensive review of research literature and conducting semi-structured

¹ PhD Candidate, Department of English Language Teaching and Translation, Islamic Azad University, Karaj Branch, Karaj, Iran; Maryam.oghabi@kiaiu.ac.ir

^{2,*} Assistant Professor, Department of English Language Teaching and Translation, Islamic Azad University, Karaj Branch, Karaj, Iran (corresponding author); Natasha.pourdana@kiaiu.ac.ir

interviews with graduate students of English language studies ($n = 24$), the researchers adapted a general conceptual framework for developing a prototype plagiarism questionnaire. The non-randomly selected participants partaking in the semi-structured interviews, the pilot and final research participants were all MA graduates and graduate students of English language teaching, English literature, English translation, and linguistics in three State and Islamic Azad University branches in Iran ($n = 288$). Initially, 39 out of 47 items in the questionnaire were rated on a 5-point Likert scale, ranging from (a) strongly disagree, (b) disagree, (c) I don't know, (d) agree (e) strongly agree, which represented the components of participants' *awareness* and *attitude* towards plagiarism. Eight more triple-choice items were constructed in terms of short authentic paragraphs and their corresponding paraphrased texts, each followed by three choices of (a) plagiarism found, (b) no plagiarism, and (c) I don't know, to represent the component of *perception*. After carrying out the pilot administration of the questionnaire (with 224 participants), item revision and deletion (11 items excluded), exploratory and confirmatory factor analysis, and structural equation modeling (SEM) with SPSS 21 and AMOS statistical software, the researchers developed the final draft of the sociocultural plagiarism questionnaire with 36 items.

3. RESULTS AND DISCUSSION

To explore the first objective in this study, the statistical results in this study supported four components of *awareness*, *attitude*, *sociocultural beliefs*, and *perception* as responsible factors for determining sensitivity to plagiarism in Iranian academia. Data analysis also indicated the participants' adequate awareness of the plagiarism policies and their accurate perception, but relatively neutral and irresponsible attitude towards plagiarism downsides, and non-scientific sociocultural beliefs which ultimately provoked them to commit plagiarism. It was concluded that concepts, such as 'intellectual property' and 'ownership of words' which are deeply rooted in Western culture have not been adequately incorporated into the Iranian academic culture yet. Moreover, Iranian scholars prioritized personal relations or vocational gains over following rules of copyright are proved as widespread in the Iranian academic context.

The second objective of this study was examined through frequency analysis of the instances of plagiarism in the Literature Review sections (Chapter II) of the 18 selected MA theses written in English. Relied upon the reports of plagiarism incidence conducted by iThenticate plagiarism detection service at www.Lingaline.com, a widespread and growing number of committed plagiarism by Iranian MA graduates of English language studies during 2013 - 2017 were echoed. In the reports, the rate of plagiarism was higher in men (67.16%) than in women (63.91%); higher in Islamic Azad University branches (78%) than in state universities (56%); and committed more by the MA graduates of English literature (71.66%) than English translation (62.66%) and English language teaching (61.66%). The researchers' justifications on the obtained results were the absence of clear-cut instructions to rules of plagiarism, strict anti-plagiarism policies as well as adequate institutional attention to this unethical and unprofessional behavior in the Iranian academic community which eventually degraded the gravity of plagiarism to such a large extent.

4. CONCLUSION

The results of this study invoked the fact that not only the Iranian academic community requires upheaving awareness and acute perception by every member towards plagiarism unfortunate consequences, but also the non-scientific and desensitizing nature of Iranian sociocultural beliefs towards plagiarism need reconsideration and national policy making. Moreover, in line with Ayoubi (2017), the findings in this study encourage the educators and university professors to implement further tutorial courses to accentuate the severity of plagiarism misconduct and to rip off every chance of committing plagiarism by the university students in their academic writing. Despite promoting this newly-designed sociocultural plagiarism questionnaire as a more reliable assessment instrument for evaluating the Iranian academic community, the current researchers are reasonably skeptical of yielding similar results with Iranian university students at lower educational levels where the curricular demands of writing courses are more into the accuracy of the content over form and mechanics of writing; neither with Iranian university students of non-English majors due to their intended audience who are mostly Persian-speaking readers with similar insensitivity towards plagiarism infringement acts. Last but not least, the current researchers deployed a non-random convenience sampling procedure to have access to a large number of participants which inevitably lowers the generalizability of the findings to different demographic contexts.

Keywords: Attitude; Awareness; Perception; Plagiarism; Sociocultural beliefs



تحلیل شناختی عنصر حرکت در سوره کهف بر اساس نظریه تالمی^۱

علی اسودی^۲، سودابه مظفری^۳، کبری بزرگ‌گوش^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۲

چکیده

توجه به علوم جدیدی همچون زبان‌شناسی شناختی در تحلیل و تفسیر قرآن کریم، چراغی است که ما را به معانی ماورای واژه‌های آیه‌های الهی رهنمون می‌سازد. در واقع، ساختار قرآن به گونه‌ای است که ما را به بهره‌گیری از این علوم در تحلیل معانی آن سوق می‌دهد. در این راستا، عنصر حرکت نقش بسزایی در عینیت بخشیدن به مفاهیم انتزاعی و همچنین ارائه تصویری عینی و پویا از وقایع حسی قرآن دارد. بنابراین، پژوهش حاضر کوشیده تا با روشی توصیفی تحلیلی، عنصر حرکت در سوره کهف را بر پایه نظریه تالمی مورد بررسی قرار دهد. بر این اساس، تحلیل طرحواره‌های حرکتی به‌کاررفته در این سوره نگارندگان را به این دستاوردها رهنمون می‌کند که عنصرهای حرکتی سوره کهف فعل‌محور هستند. با وجود این ویژگی، در مواقعی عنصر جهت با اهدافی ویژه به شکل قمر در کلام نمایانده می‌شود. همچنین گرایش طرحواره‌های حرکتی این سوره به حضور پیکر در روستا نمایان گردید. با توجه به تناسب و هماهنگی اجزای حرکتی و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35306.2005

^۲ دکتری تخصصی زبان و ادبیات عرب، استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛
Asvadi@khu.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان و ادبیات عرب، استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛
Soud42_moz@khu.ac.ir

^۴ دانشجوی دکتری تخصصی گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛
k.barz@khu.ac.ir

مؤلفه‌های آن با مضمون داستان‌های اشاره‌شده در سوره کهف، شاهد حضور پررنگ حرکت ایستا و پیکرهای انتزاعی در داستان اصحاب کهف و مفاهیم حسی و حرکات انتقالی در داستان حضرت موسی هستیم. ساختار طرحواره‌های حرکتی به کاررفته به گونه‌ای است که فقط به بیان موقعیت مناظر بسنده نکرده، بلکه با تصویرسازی ویژه‌ای آن را نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: قرآن کریم، زبان‌شناسی، عنصر حرکت، سوره کهف، تالمی

۱. مقدمه

پیام‌های موجود در قرآن کریم در قالب آیه‌ها و سوره‌ها به شکل چند لایه قالب‌سازی شده‌است. از این رو، پی‌بردن به مفاهیم آن با وجود الفاظ سهل و آسان نیاز به ژرف‌اندیشی و واکاوی دارد. در واقع، ساختار قرآن کریم یکی از مسائلی است که لزوم استفاده از روش‌های نوین را بیشتر نمایان می‌سازد (Abou Zeyd, 2002, p. 33). در این زمینه، علوم نوینی همچون زبان‌شناسی شناختی می‌تواند ما را در درک هر چه بهتر مفاهیم قرآنی یاری رساند. زبان‌شناسی شناختی به عنوان یکی از روش‌های نوین، در تبیین اختلاف تعبیرها، توانایی‌های بسیاری دارد و نکته‌های ظریف نهفته در تعابیر قرآنی را با تحلیل شناختی نشان می‌دهد. این دانش، خطای بسیاری از تحلیل‌های ادبی را نشان داده و افق دید مفسر را به جاهای می‌کشاند که بدون آن امکان دسترسی به آن‌ها را نداشت (Ghemi Nia, 2012, p. 25-26). زبان‌شناسی شناختی این ادعا را مطرح می‌کند که ساختار زبان، بازتاب مستقیم شناخت است، به این معنا که هر تعبیر زبانی با مفهوم‌سازی موقعیتی ویژه‌ای همراه است. زبان به صورت مستقیم موقعیت‌های خارجی را نشان نمی‌دهد، بلکه ذهن از این موقعیت‌ها، «مفهوم‌سازی»^۱ ویژه‌ای دارد و زبان آن مفهوم‌سازی را نشان می‌دهد.

حرکت از مفاهیم بنیادین شناخت به شمار می‌آید و حوزه پویایی از تجربه است که در تمام زبان‌های دنیا وجود دارد و به شکل‌های گوناگونی رمزگذاری می‌شود. رویداد حرکتی موقعیتی است که در آن تناوب حرکت یا تداوم سکون در یک مکان قابل تشخیص باشد. بررسی رویدادهای حرکتی با نظریه تالمی^۲ در سال ۱۹۷۲ آغاز شد. تالمی از مقایسه زبان انگلیسی با زبان‌های پیوندی بومی کالیفرنیا، نخستین نظریه خود در پیوند با افعال حرکتی را ارائه کرد (Talmy, 1972, p. 257). او در این نظریه چهار مؤلفه معنایی اصلی پیکر، حرکت، جهت، زمینه و دو مؤلفه فرعی شیوه و سبب برای حرکت در نظر می‌گیرد که این عناصر معنایی به وسیله عناصر

¹ conceptualization

² L. Talmy

روساخت در زبان نمود پیدا می‌کنند. عناصر روساخت شامل حرکت، فعل حرکتی و قمرها است که قمرها شامل حروف اضافه و بندهای پیرو (قید) هستند (Talmy, 2000, p. 23). تالمی (Talmy, 2000) زبان‌ها را بر پایه نوع قالب‌بندی عناصر مفهومی در روساخت به دو دسته «فعل محور» و «قمر محور» دسته‌بندی می‌کند. به باور وی، عناصر قمری فعل صورت‌های هستند که از جنبه مفهومی در ریشه فعل انجام نشده و به عنوان قمری بر فعل در کنار آن نمایان می‌گردند. به باور وی، عناصر قمری یک فعل حرکتی لزوماً جهت نبوده و دیگر عناصر مفهومی نیز این امکان را دارند که قمری بر فعل به شمار آیند. آن دسته از فعل‌های که عنصر معنایی جهت در داخل ریشه فعلی آن‌ها جای می‌گیرد، به آن فعل محور گفته می‌شود (Talmy, 2000, p. 117-25).

عنصر حرکت در قرآن کریم به شکل‌های مختلف و برای بیان مفاهیم انتزاعی و به تصویر کشیدن آن و ایجاد تصویری زنده و پویا از امور حسی به کار رفته‌است. پژوهش حاضر با بررسی عنصر حرکت که در قالب جزء حرکتی و روساخت‌های حرکتی در سوره کهف نمایان شده‌اند، در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها است: نخست اینکه، کاربست افعال حرکتی در سوره کهف چگونه است؟ دوم آنکه، مفاهیم به تصویر کشیده شده در طرح‌واره‌های حرکتی از چه حوزه‌ای هستند؟ سوم اینکه، مؤلفه‌های معنایی و عناصر روساخت حرکتی در این سوره چه ویژگی‌های دارند؟

۱.۱. روش پژوهش

در پژوهش حاضر با روشی توصیفی تحلیلی در ۱۱۰ آیه سوره کهف، تمامی واژه‌های دربردارنده عنصر حرکت (افعال و هرآنچه که جانشین فعل قرار می‌گیرد) شناسایی و نوع حرکت‌ها و مؤلفه‌های حرکتی این طرح‌واره‌ها مشخص و شناسایی شد؛ تا یافته‌های آماری به‌دست‌آمده از آن در قالب نمودار، نمایانگر طبقه‌بندی رده‌شناختی تالمی باشد. از میان طرح‌واره‌های موجود در این سوره، آن دسته از واژگان حاوی عنصر حرکت (افعال، اسم مشتق، مصدر و موارد مشابه) که دربردارنده معانی شناختی است، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و با تبیین معانی شناختی، معانی زیرین الفاظ و پنهان آیه‌ها مشخص گردید. واژگان تکراری همچون موقعیت‌های متفاوتی را نشان می‌دهند برآورد شده‌است و معنای اولیه آن‌ها در نظر گرفته شده‌است. در برخی از موارد معنای ثانویه در قالب استعاره‌های مفهومی دلالت بر حرکت دارد که ضمن تحلیل به آن اشاره شده‌است.

۲.۱. پیشینه پژوهش

بررسی افعال حرکتی پس از مطرح شدن توسط تالمی مورد توجه فراوانی قرار گرفت و پژوهشگران بسیاری به بررسی آن در زبان‌ها و حتی گویش‌های مختلف پرداختند. آن‌ها دستاوردهای خود را در قالب نظریه‌ها و دسته‌بندی‌های کلی برای زبان‌های مختلف بیان داشتند. همه این نظریه‌ها نیازمند واکاوی‌های بیشتر به شکل جزئی هستند. در این میان، زبان عربی نیز در دسته‌بندی‌های گوناگون انجام‌شده مورد توجه بوده‌است که اثبات آن نیازمند پژوهش‌های گسترده در این زبان است. از میان پژوهش‌های انجام گرفته در این حوزه، در زبان عربی محمد داود (Mohammad davoud, 2002) در کتاب «الدلالة والحركة دراسة لأفعال الحركة في إطار المناهج الحديثة» به بررسی فعل‌های حرکتی پرداخته و به شکلی دقیق جزئیات حرکتی فعل‌ها را در قدیم و معاصر در قالب چندین مثال شرح و توضیح می‌دهد و حرکت‌های انتقالی را در دسته‌بندی خاص و ویژه خود ارائه می‌دهد. هر چند متأسفانه به تمامی افعال حرکتی و حرکت‌های ایستا توجهی نداشته‌است. فتاحی زاده و حبیبی (Fattahizadeh & Habibi, 2021) در مقاله «بازنمود رویداد حرکت فعل ذهب در قرآن الکریم: رویکردی شناختی» طرحواره حرکتی فعل ذهب در قرآن کریم را مورد بررسی قرار داده‌است. وی با وجود رویکرد مناسبی که در بیان نظریه رده شناختی تالمی برگزیده و مؤلفه‌های حرکتی را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده‌است ولی از این نظریه در تحلیل شناختی آیات بهره نبرده‌است. میر خالقداد و همکاران (Mir Khalghdad et al., 2019) در پایان نامه «کیفیت مفهوم‌سازی رویدادهای پویا و ایستا در قرآن با رویکردی شناختی» به تبیین افعال حرکتی می‌پردازد. وی بیان می‌دارد که افزون بر موقعیت‌های واقعی، به وسیله مفهوم‌سازی، امور غیرمکانی و انتزاعی نیز در سطح شناخت مخاطبان راه یافته‌است.

۲. شمای کلی سوره کهف

این سوره مکی و سوره هجدهم قرآن کریم و مشتمل بر ۱۱۰ آیه است که با انذار و تبشیر به اعتقاد حق و عمل صالح فرا می‌خواند. همچنان که از دو آیه اولش و نیز از آیه آخر سوره که می‌فرماید **(فمن كان يرجوا لقاء ربه فليعمل عملا صالحا ولا يشرك بعبادة ربه احدا)** فهمیده می‌شود. در این سوره مسأله نفی فرزند داشتن خدا مورد عنایت و توجه بسیاری قرار گرفته‌است، همانند اینکه می‌بینیم تهدید و انذار را به کسانی اختصاص می‌دهد که برای خدا فرزند قائل شده‌اند؛ یعنی پس از آنکه می‌فرماید: **(لينذر باسا شديدا من لدنه)** دوباره می‌فرماید: **(و ينذر الذين قالوا اتخذ الله ولدا)**. پس در این آیه روی سخن با دو گانه پرستان است، که قائل به

فرزندى ملائکه و جن و مصلحين بشر براى خدا هستند، و همچنين خطاب به نصارى است که قائل به فرزندى مسيح براى اويند. دور از ذهن نيست که روى سخن به يهود هم باشد، چون خود قرآن از يهود نقل کرده که گفته‌اند (عزير پسر خدا است) و بعيد نيست کسى بگويد که غرض از نزول اين سوره بيان سه داستان عجيب است که در قرآن کریم جز در اين سوره آورده نشده‌است: يکى قصه اصحاب کهف؛ و ديگرى داستان موسى و آن جوانى که در راه به سوى مجمع البحرين ديدار نمود؛ و سوم حکايت ذى القرنين، و آن گاه از اين سه داستان در غرض سوره که اثبات نفى شريك و تشويق بر تقوى و ترس از خدا است استفاده کند (Tabatabai, n.d, p. 25)

۳. تالمى

لئونارد تالمى زبان‌شناس و فيلسوف استاد باز نشسته دانشگاه بوفالو در نيويورک است. که به سبب کار پيشتازانه‌اش در زبان‌شناسى شناختى شهرت دارد و به ويژه در ارتباط با معناشناسى شناختى و ساختارهاى زبان‌شناختى صورتى و ارتباط بين رده‌شناسى‌هاى معنايى و همگانى‌ها مهارت دارد و در بررسى زبان‌هاى بومى آمريکا تخصص دارد. از کتاب‌هاى تالمى (Talmy, 2000) مى‌توان به کتاب دو جلدى «به سوى معناشناسى شناختى»^۱ اشاره کرد. تفاوت نظريه تالمى با پژوهش‌هاى پيشين آن است که او در نظريه واژگانى شدگى، رويداد حرکت را يکى از بازنمودهاى مقوله‌هاى جهانى مى‌داند؛ دواماً موضوع حرکت را به عنوان مسيرى براى رسيدن به يک نظريه قرار داده‌است (Mesgarkhoyi, 2013, p. 61). تالمى (Talmy, 2000) در کتاب خود در پى پاسخ به اين پرسش است که چگونه زبان، مفهومى را در سطح عمومى به کمک تجزيه و تحليل مجموعه‌اى از عناصر مشتمل بر حوزه‌هاى مفهومى خاص مانند فضا، زمان، مکان، حرکت و نيرو سامان‌دهى مى‌نمايد. وى در جلد دوم اين کتاب، به چگونگى ارتباط صورت و معنا مى‌پردازد و بر اين باور است واژگانى شدگى عبارت است از وابستگى سامان‌مند يک جزء معنايى با يک تکواژ (Talmy, 2000, p. 110).

۴. مباني نظري پژوهش

رويداها اتفاق‌هاى هستند که در جهان بيرون رخ مى‌دهند و به وسيله افعال مفهوم‌سازى مى‌شوند. به بيان تالمى (Talmy, 2000) يک رويداد بخشى از واقعيت است که توسط ذهن بشر محدود شده‌است. در واقع، ذهن بشر در درک و دريافت مى‌تواند رويداد را به عنوان دارنده نوع خاص از ساخت درونى، مفهوم‌سازى نمايد (Talmy, 2000, p. 215). يکى از انواع رويداها، رويداد

¹ toward a cognitive semantics

حرکتی است. بر پایه تعریف تالمی رویداد حرکتی عبارت است از وضعیتی که در آن حرکت یا ایستایی رخ می‌دهد. تالمی (Talmy, 2000) افزون بر موقعیت حاوی حرکت، یک موقعیت ایستا را نیز به عنوان بخشی از رویداد حرکتی معرفی می‌کند. افعال ایستا ناظر بر رخداد یا حالاتی هستند که در هیچ یک از مراحل خود دست خوش تغییر نمی‌شوند. بر خلاف افعال پویا که اگر رخدادها یا حالاتی را که با آنها بیان می‌شوند، به مراحل مختلف دسته‌بندی کنیم، هر مرحله آن با مرحله‌های پیشین تفاوت دارد (Abolhasani, 2012, p. 105). رویداد حرکتی از نوع وقوع آن به دو دسته حرکت انتقالی و حرکت خود شامل دسته‌بندی می‌شود (Talmy, 2000, p. 25). حرکت انتقالی، حرکتی است که طی آن مکان و جایگاه پیکر از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر در بازه زمانی خاص تغییر می‌کند که انواع حرکت انتقالی شامل بالا به پائین و پائین به بالا و راست به چپ و چپ به راست و چندجهتی است. هر چند حرکت خود شامل (وضعی) حرکتی است که در آن پیکر از یک نقطه، شروع به حرکت می‌کند و پس از طی مسیر به نقطه‌ی شروع بر می‌گردد. یا اینکه پیکر بدون اینکه مکان اصلی خود را تغییر دهد، متحمل حرکت در جا می‌شود، مانند چرخش، لرزش، تکان (Vaezi, 2017, p. 115). حرکت‌های چرخشی، نوسانی، اتساعی، دورانی، جنیندن‌ها، پرسه زدن‌ها و ماندن‌ها از این دسته از حرکت‌ها هستند.

در رویداد حرکت چهار مؤلفه اصلی «پیکر»^۱، «جزء حرکت»^۲، «مسیر»^۳ و «زمینه»^۴ و دو مؤلفه جانبی «شیوه»^۵ و «سبب»^۶ وجود دارد.

یکم- پیکر: از نظر تالمی موجودیتی در حال حرکت یا دارای قابلیت حرکت است که در رویداد حرکتی، نسبت به زمینه یا حرکت می‌کند یا تداوم سکون دارد و مسیر و مکانش مورد توجه است. دوم- زمینه: یک چارچوب مرجع و ثابت است که با توجه به آن مسیر پیکر یا مکان آن تعیین می‌شود (Talmy, 2000, p. 312).

در واقع رویداد حرکتی اساساً شامل عینیتی (پیکر) است که نسبت به عینیتی دیگر (زمینه) در حال حرکت یا ثابت باشد. در واقع پیکر و زمینه دو جزء اصلی در رویداد حرکتی هستند که به وسیله گروه اسمی باز نمود و در روساخت نمایان می‌شوند (Vaezi, 2017, p. 110).

سوم- مسیر: مسافتی است که پیکر تا مقصد (زمینه) طی می‌کند (Vaezi, 2017, p. 111). مفهوم جهت در مسیر پنهان است. مسیر جهت‌دار بوده و هر حرکتی که در دنیای خارج رخ می‌دهد شامل

¹ figure
² ground
³ path
⁴ motion
⁵ manner
⁶ cause

مبدأ و طول مسیر و مقصد است. مسیر گاهی در ریشه فعل و گاهی در تابع‌ها یا گروه‌های حرف اضافه (قمر) بیان می‌شود. در صورتی که مسیر در ریشه فعل بازنمایی شود، افعال مسيرنما به دست می‌آیند.

چهارم- جزء حرکتی: فعل حرکتی یا واژه جایگزین فعل است که مفهوم حرکت را بدون در نظر گرفتن سایر مؤلفه‌های معنایی بازنمایی می‌کند.

پنجم- شیوه: طریقه به انجام رسیدن حرکت را نشان می‌دهد. اسلوبین (Slobin, 2004) شیوه را اصطلاحی پوششی برای ابعادی مانند الگوهای حرکتی، سرعت حرکت، طرز حرکت و موارد مشابه می‌داند. شیوه در زبان‌ها در ریشه فعل و یا در تابع نمایان می‌شود. از همراهی شیوه با جزء حرکتی افعال شیوه‌نما به دست می‌آید (Slobin, 2004, p. 3).

ششم- سبب: یعنی آنچه که باعث و سبب حرکت می‌شود. تالمی از دو مقوله شیوه و سبب با عنوان (رویداد همراه) یاد می‌کند که در مفهوم‌سازی رویداد حرکتی تأثیر می‌گذارند. مؤلفه‌های شیوه و سبب در مفهوم‌سازی می‌توانند به صورت جداگانه، ادغامی یا ترکیبی با جزء حرکتی بازنمایی شوند (Talmy, 2000, p. 8).

تالمی (Talmy, 2000) در تبیین نظریه‌ی واژگانی‌شدگی بر این باور است عناصر زبانی را می‌توان به عناصر معنایی و صورت‌های روساختی تفکیک کرد. عناصر معنایی بالا به کمک عناصر روساختی که شامل فعل، حرف اضافه، تگواژه‌های آزاد رابطه‌ای و بندهای پیرو (قید) هستند، نمود می‌یابند. اکنون پرسش این است که کدام عنصر معنایی از طریق یک عنصر روساختی نمود می‌یابد؟ تالمی (همان) معتقد است که این ارتباط لزوماً یک‌به‌یک نبوده و مجموعه‌ای از عناصر معنایی می‌توانند فقط از طریق یک عنصر روساختی نمود یابند، یا یک عنصر روساختی می‌تواند چند عنصر معنایی را بازنمایی کند. تالمی (همان) تلاش کرده‌است تا الگوهای متنوعی را در یک زبان خاص یا زبان‌های گوناگون تبیین نماید (Talmy, 2000, p. 21-23).

عناصر مفهومی که در رو ساخت نمایان می‌شوند، قمر نامیده می‌شوند. در واقع، قمرها نیز بخشی از عناصر روساختی رویداد حرکتی به تصویر کشیده شده، هستند که عنصری وابسته و مقید به فعل هستند و می‌توانند بار معنایی فعل را در خود بیان کنند. بر همین اساس تالمی زبان‌ها را به دو دسته فعل محور و قمر محور دسته‌بندی می‌کند. قمر محورها بر خلاف فعل محورها، آن دسته از زبان‌هایی هستند که عناصر قمری فعل، در ریشه فعل ادغام نمی‌شوند؛ بلکه به عنوان قمری بر فعل و در کنار آن نمایان می‌گردند (Vaezi, p. 2017, 109).

۴. ۱. طبقه‌بندی رده‌شناختی (دوشقه‌ای و سه‌شقه‌ای) تالمی

بر مبنای آنچه بیان شد، تالمی دو نوع طبقه‌بندی و تحلیل برای رویدادهای حرکتی قائل می‌گردد: الف: طبقه‌بندی سه‌شقه‌ای؛ ب: طبقه‌بندی دوشقه‌ای.

طبقه‌بندی سه‌شقه‌ای: بر پایه ادغام عناصر مفهومی در صورت‌رو ساختی یا ریشه فعلی شکل می‌گیرد (Azkia et al, 2015, p. 31). به بیان دیگر، حرکت می‌تواند با عناصر مفهومی دیگری ادغام گردیده و در رو ساخت تجلی یابد. هر زبان بر اساس ادغام غالب خود در طبقه‌ای جای می‌گیرد. تالمی سه نوع ادغام غالب را در زبان‌ها متمایز می‌کند: الف) حرکت و حالت؛ ب) حرکت و جهت؛ پ) حرکت و پیکر (Talmy, 2000, p. 28-60).

طبقه‌بندی دوشقه‌ای: نتیجه نگرش به سازه‌های قمری در رمز‌گذاری عنصر معنایی جهت، در رویدادهای حرکتی است. به بیانی، تالمی بر این باور است که طبقه‌بندی تکمیلی بر اساس انتخاب عنصر معنایی جهت در رویداد حرکتی و چگونگی بازنمایی آن در رو ساخت شکل می‌گیرد. در این صورت، زبان‌ها به دو گروه دسته‌بندی می‌شوند: یکم - فعل محور: آن‌هایی که عنصر معنایی جهت در داخل ریشه فعلی آن‌ها جای می‌گیرد و به آن‌ها گونه فعل محور گفته می‌شود. دوم - قمر محور: آن‌هایی که عنصر معنایی جهت در آن‌ها از طریق عنصر حاشیه‌ای فعل، یعنی قمر بیان می‌گردد و به آن‌ها گونه قمر محور گفته می‌شود (Talmy, 2000, p. 117).

۵. تحلیل عنصر حرکت در سوره کهف

طرح‌واره‌های حرکتی، به تبع آن عنصر حرکت در سوره کهف از تنوع بسیاری برخوردار است و این تنوع از تفاوت ساختار سه‌قصه گنجانده شده در ۱۱۰ آیه این سوره نشأت گرفته‌است. قصه اصحاب کهف با توجه به شگفت‌انگیز بودن مفهوم آن، مجموعه‌ای از مفاهیم انتزاعی را با فزونی حرکت‌های ایستا به تصویر کشیده‌است و از سوی داستان حضرت موسی و ذی‌القرنین با وفور حرکات انتقالی در معنای حقیقی روبه‌رو است. در ادامه، پس از تعیین مؤلفه‌های رو ساختی حرکتی در طرح‌واره‌های موجود در آیات معنای شناختی حاصل از آن‌ها با محوریت نوع حرکات مستتر در جزء حرکتی مورد تحلیل قرار گرفته‌است.

۵. ۱. حرکت ایستا

حرکت ایستا با دو جزء حرکتی «مکث» و «کان» در این سوره نمود پیدا کرده‌است. جزء حرکتی «مکث» به شکل فعل و بدون حضور مؤلفه‌های حرکتی به شکل پی‌درپی در داستان اصحاب کهف نمایان شده‌است. این تکرار همخوانی و تأکید بر مفهوم کلی داستان اصحاب کهف دارد. از دیگر

ویژگی این جزء حرکتی، بروز آن به شکل اسم فاعل برای بیان مفاهیم انتزاعی است. «مکث» به معنای انتظار و «ماکث» به معنای منتظر است (Al-Farahidi, 2003, p. 159).

۱. ماکثینَ فیه اَبداً (۳)

(که در آن پاداش نیکو، جاودانه ماندگارند.)

جزء حرکتی (ماکثین) + زمینه (=اجرا حسنا) + شیوه (ابدأ)

در این آیه حرکت با اسم فاعل «ماکثین» به تصویر کشیده شده است که حرکتی ایستا و شیوه محور، در «مکث» واژگانی شده است و قید «أبداً» زمان آن و شیوه و حالت ابدی بودن آن را مشخص کرده است. با توجه به اینکه مرجع ضمیر «ه» در «فیه، اجر حسنا بوده» استعاره‌ای مفهومی شکل گرفته شده معنای انتزاعی اجر را به شکل ظرفی محسوس، مفهوم‌سازی کرده است.

این در حالی است که تحلیل شناختی این طرحواره حرکتی به وسیله حرف «فی» و تصور ظرفیت برای «اجر»، شکل گرفته است. حرکت ایستای «مکث» با حرف «فی» بروز و ظهور یافته، «فی» از جمله حرفی است که بیشتر یک موقعیت ایستا را بازنمایی می‌کند، اگرچه گاهی برای مفهوم پویا نیز کاربرد دارد، ولی نخستین و پرکاربردترین معنای آن ظرفیت است که دلالت بر این دارد که مجرور آن ظرف برای شیء ماقبل است.

حضور مؤمنان در این ظرف، نشان از پیوستگی آن‌ها در این موقعیت و ثبوت و دوام این پاداش دارد. ضمن اینکه شکل فاعلی و اسمی «مکث» نیز تأییدکننده این ثبوت و دوام است و اینکه صالحان در ظرف پاداش حضور نداشتند به واسطه انجام عمل صالح، «اجر حسنا» به آنان بخشیده شده است و به آن انتقال یافتند (Tabatabai, n.d, p. 329). در واقع «مکث» استقرار در مکان است که آن‌چه از لذت‌ها و خوشی‌های که برای آن‌هاست به ظرفی تشبیه شده است که در آن جا گرفته و استقرار یافته‌اند. به این معنا که پاداش نیکو آنان را در بر گرفته و لحظه‌ای آن‌ها را ترک نمی‌کند به هیچ وجه برای تأکید معنا نیست، بلکه مجموع جمله دلالت بر إحاطه و دوام دارد (Ebn Ashour, 1999, p. 250).

جزء حرکتی «کان» با ظهور عنصر پیکر و زمینه و مسیر از دیگر نمونه‌های بروز حرکت ایستا است که مفهومی انتزاعی را به تصویر کشیده است.

۲. الَّذِينَ كَانَتْ أَعْيُنُهُمْ فِي غِطَاءٍ عَنْ ذِكْرِي وَكَانُوا لَا يَسْتَطِيعُونَ سَمْعًا (۱۰۱)

(همان کسانی که دیده [بصیرت] شان از یاد من در پرده [غفلت] بود، و نمی‌توانستند [سخن خدا را] بشنوند.)

جزء حرکتی (کان) + پیکر (أعین) + زمینه (غطاء) + مسیر (ذکری)

«کان» به معنای حدث و وجود است (Ebn Manzor, 2002, p. 363). که در بردارنده حرکت ایستای شیوه محور است و «اعینهم» پیکری است که در زمینه -غطاء- قرار گرفته است و بروز و ظهور زمینه، به شکل قمری بر فعل، با حرف اضافه «فی» انجام گرفته است. «عن»، مسیر را به شکل قمری در رساخت، بازنمایی کرده است و بیانگر مسیری است که پیکر راهی به سوی آن ندارد. همان گونه که نخستین معنای حرف «عن» مجاورت و سیر است و نشان دهنده عبور از مکان و زمان و یا امری است. به این معنا که فاعل فعل قبل، چیزی را با فعل خود از مجرور عن گذرانده است.

همان گونه که مشخص گردید؛ طرحواره حرکتی بالا، طرحواره ای کامل است و تمامی عناصر اصلی حرکت به شکل قمری بر فعل در رساخت نمایان شده اند تا مفاهیم شناختی مورد نظر، با کمک عنصر حرکت به شکل ملموس ارائه گردد و درک و فهم آن آسان تر گردد.

معنای شناختی این طرحواره حرکتی این چنین است که چشمان کافران در ظرفی واقع شده است که امکان دستیابی به نام و یاد پرورگار برایشان فراهم نمی شود. این حالت بر آنها پیوستگی دارد و در آنان نفوذ کرده و نهادینه شده است. همچنین برای دستیابی به ذکر خداوند باید خود را از این ظرف -غطاء- که چشمانشان در آن قرار گرفته است و مانع از بصیرتشان شده است، خارج کنند و برهاند. در واقع دلالت بر شدت کفر کافران دارد که آنها به این علت جانهایشان تمایلی به گوش دادن ندارند (Ebn ashour, 1999, p. 42).

بخشی از مفاهیم شناختی آیه به کمک حس آمیزی موجود در آیه در کنار تناسب و مراعات نظیری است که در آیه موجود بوده، شکل گرفته است. سه واژه «اعین» و «سمع» و «ذکر» که بیانگر احساس و افعال انسانی است در قالب طرحواره حرکتی این معانی را مفهوم سازی می کنند که این پوشش و ظرف چنان ویژگی دارد که به آنها امکان شنیدن و دیدن کلام حق و آیات و نشانه های حق را نمی دهد. افزون بر اینکه به این اشاره دارد که اگر چشمها از دیدن نعمت های خداوند ناتوان باشند و از دیدن نعمت ها روی برگردانند؛ دلها از یاد خداوند غافل می شوند؛ و یادی از خداوند بر زبانها جاری نمی شود و حرف و سخن حق در گوشها نفوذ نخواهد کرد.

در آیه زیر، حرکت ایستا در کان در قالب طرحواره حرکتی، دربر دارنده تعریضی است به کافران که با همجواری «کان» و حرف «من» شکل گرفته است.

۳. أم حَسِبْتَ أَنْ أَصْحَابَ الْكُهْفِ وَالرَّقِيمِ كَانُوا مِنْ آيَاتِنَا عَجَبًا (۹)

(آیا گمان کردی که اصحاب کهف و رقیم از نشانه های شگفت انگیز ما بودند؟ [چنین نیست؛ زیرا

ما را در پهن دشت هستی نشانه‌هایی شگفت‌انگیزتر از اصحاب کهف است.) این آیه سرآغاز داستان اصحاب کهف است، با حرکتی ایستا که با مفهوم داستان هماهنگی دارد، آغاز می‌شود. «من» تبعیضیه است که به زمینه «آیاتنا» پیوسته شده است. به این معنا که آیه‌های شگفت‌انگیز خداوند که در خور توجه هستند، بسیار هستند. این آیه قصد تعریض به کسانی را دارد که توجه خود را به نشانه‌های شگفت و نادر جلب می‌کنند، در صورتی که نشانه‌های قدرت پروردگار، که به راحتی در دسترس آنان است، توجهی ندارند. این معنای تعریضی از طریق در نظر گرفتن من در معنای ظرفیه‌ی مجازی، شکل می‌گیرد. به این معنا که «کانوا عجا فی آیاتنا» (Ebn Ashour, 1999, p. 260). با این تفسیر «من» در معنای مجازی فی به همراه فعل حرکتی ایستا ظرفی را به نمایش می‌گذارد که توجه و شناخت آنان در آن محصور و محدود شده است و به بقیه نشانه‌ها توجهی ندارند.

۲.۵. حرکت خود شامل

فعل «یموج» با گسترش انجام گرفته در معنی برای حرکات آشفته و غیر ارادی انسانی در محیطی ناآرام به کار رفته است. ویژگی خاص این فعل حرکتی جابه‌جایی است که در پیکر و زمینه در حالات مختلف این حرکت انجام می‌گیرد، پیکری که زمینه پیکری دیگر قرار می‌گیرد که از این طریق بر تأثیر گذاری عاطفی و شرح و بیان جزئیات صحنه افزوده می‌گردد.

۴. وَتَرَكْنَا بَعْضَهُمْ يَوْمَئِذٍ يَمُوجُ فِي بَعْضٍ وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَجَمَعْنَاهُمْ جَمْعًا (۹۹)

(و در آن روز که برخی با برخی دیگر درهم و مخلوط، موج می‌زنند، رهایشان می‌کنیم و در صور دمیده شود، پس همه آنان را [در عرصه قیامت] گرد می‌آوریم.)

جزء حرکتی (موج) + زمینه و پیکر

موج به معنای آن‌چه از آبی که بر بالای آبی دیگر ارتفاع پیدا می‌کند و «یموج البحر» به معنای آشفته شدن امواج آن است (Ebn Manzor, 2002, p. 370). جزء حرکتی یموج، دارای حرکتی پویا و حسی است که در آن پیکر در زمینه مایعات (آب) حرکت می‌کند. یموج فعلی شیوه‌محور و جهت‌محور است که حرکت خود شامل چرخشی و انبساطی را در خود واژگانی کرده است. سبک و سیاق این حرکت در این آیه به شکلی است که بعض پیکری است که زمینه برای پیکری دیگر قرار می‌گیرد. «فی» حرف اضافه ایستا در کنار فعلی با حرکتی پویا به کار رفته است که موقعیت خاص پیکر را مشخص و آن را ردیابی می‌کند. پیکر در زمینه حرکت کرده و در ظرف جای می‌گیرد و سپس دوباره خارج می‌گردد و این رویه تکرار می‌شود.

به کمک این طرحواره حرکتی فعل «موج» از معنای اولیه و حسی به معنای مجازی اختلاط و تداخل که نشانگر اضطراب و آشفتگی و ناآرامی روحی و فیزیکی است، انتقال داده می‌شود. فعل «موج» معنای مجازی آن کاربرد وسیعی در کاربرد معاصر پیدا کرده است (2002, p. 352, Mohammad davoud).

با بهره‌گیری از این مفهوم سازی، تصویر پردازی عینی از موقعیت انجام می‌گیرد در واقع خداوند به جای بیان موقعیت متناظر با مفهوم سازی ویژه‌ای موقعیت را نشان داده است. مراد این است که در آن روز از شدت ترس و اضطراب مردم آن چنان آشفته می‌شوند که دریا در هنگام طوفان آشفته می‌شود، و مانند آب دریا به روی هم می‌ریزند و یک‌دیگر را از خود می‌رانند؛ در نتیجه نظم و آرامش جای خود را به هرج و مرج می‌دهد؛ و پروردگارش از ایشان اعراض نموده رحمتش شامل حالشان نمی‌شود و دیگر به اصلاح و وضعشان عنایتی نمی‌کند (n.d, p. 506, Tabatabai).

از دیگر جزءهای حرکتی که حرکتی خود شامل را به تصویر کشیده است، فعل «ضرب» است که با حرف اضافه «علی» از معنای اصلی خارج گشته است و در این بافت، معنایی جدید یافته است و زمینه «آذانبهم» این فعل را به معنای خواب انتقال داده است.

۵. فَضْرَبْنَا عَلٰی اَذَانِهِمْ فِی الْكُهْفِ سِنِينَ عَدَدًا (۱۱)

(پس سالیانی چند در آن غار، خواب را بر گوش‌هایشان چیره ساختیم.)

جزء حرکتی ضرب + زمینه

«ضرب» به معنای زدن است و در ترکیب آیه بالا به معنای زدن حجابی بر گوش و مانع از شنیدن شدن و کنایه از خواب است (Ebn Manzor, 2002, p. 543-551). «ضرب»، حرکتی پویا و خودشامل و نامنظم را برای پیکری محذوف در زمینه «آذان» به تصویر کشیده است. این عمل در زمینه‌ای بزرگ‌تر، غار کهف توسط حرف اضافه فی موقعیت یابی شده است که همچون ظرفی است که اصحاب کهف در آن قرار گرفته‌اند و دلالت بر پوشش کامل آن‌ها و امنیت حاکم بر فضا دارد. «ضرب» در این آیه حرکتی غیر ارادی است که توسط خداوند به وقوع پیوسته است و در معنای ثانویه که دلالت بر خواب دارد به کار رفته است؛ از آن جهت که معنای قوت در خود فعل نهفته است، فعلی شیوه‌محور است و این قوت حکایت از سرعت به خواب رفتن اصحاب کهف دارد.

این طرحواره حرکتی، با جزء حرکتی ضرب، مفهوم خواب را به شکلی محسوس و از طریق استعاره مفهومی، به تصویر کشیده و مفهوم سازی کرده است. چون خواب سنگین مستلزم عدم

وجود قدرت شنوایی است و گوش سالم فقط با وجود خواب قدرت شنوایی اش را از دست می‌دهد (Ebn Ashour, 1999, p. 268).

در واقع، معنای شناختی این آیه چنین است که نخست، با آوردن زمینه «آذانه‌م»، «ضرب» از معنای اولیه خارج شده و آن قوت و شدت نهفته در آن دلالت بر ملاطفتی است که با سرعتی بالا بر زمینه حاکم می‌شود و به این وسیله، دلیل خواب طولانی آن‌ها نمایان می‌شود و آن جایگاهی آرام و امن و مکانی است که آن‌ها را در بر گرفته‌است. دوم عدم توانایی آن‌ها در شنیدن صداهاست که از جانب پروردگار از آنان سلب شده‌است و بستر را برای ماندن اصحاب کهف در آن حالت و خوابیدنشان به مدت طولانی فراهم می‌کند.

فعل «ربط» به همراه حرف علی در آیه زیر حرکت خودشامل را برای پیکری انتزاعی و محذوف به تصویر کشیده‌است. «ربط» به معنای پیوند زدن، محکم کردن و همچنین ربط علی در ترکیب «ربط الله علی قلبه بالصبر» به معنای صبر بخشیدن و محکم و قوی استوار ساختن است (Ebn Manzor, 2002, p. 302-303).

۶. وَرَبَطْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَنْ نَدْعُوَ مِنْ دُونِهِ إِلَهًا لَقَدْ قُلْنَا إِذًا شَطَطًا (۱۴)

(و دل‌هایشان را [با یقین به حقایق] محکم و استوار ساختیم؛ آن‌گاه [که در برابر شرک و بت پرستی] به پا خاستند و گفتند: پروردگار ما پروردگار آسمان‌ها و زمین است، هرگز جز او معبودی را نمی‌خوانیم که اگر بخوانیم سخنی گزاف و دور از حق گفته‌ایم: [که با خدا معبودی دیگر وجود دارد.]

جزء حرکتی با حرکت پویا و خودشامل +زمینه (قلوب)

«یقین و حقایق»، پیکر محذوف است که در طرحواره حرکتی به شکل ملموس متصور و بسته‌شده بر قلب‌ها مفهوم‌سازی شده‌است و استعاره‌ای مفهومی این مفهوم انتزاعی را برای ما عینی‌سازی کرده‌است. تحلیل شناختی آیه چنین است که این حرکت خودشامل برای یقین، همدلی پیوسته و نزدیک را به ذهن می‌رساند و این همدلی همیشگی، آرامش را برای آنان به همراه می‌آورد. واژه «ربط» به معنای محکم بستن است و «ربط بر دل‌ها» کنایه از گرفتن اضطراب و قلق از آن‌ها است (Tabatabai, n.d, p. 348). «علی» حرف تعدیه‌است و به وسیله آن زمینه به شکل قمری بر فعل در روساخت نمایان شده‌است که از این طریق تثبیت آن‌ها در ایمان و عدم وجود شک و تردید و مبالغه در این معنا (Ebn Ashour, 1999, p. 275)، به شکلی تصویری ملموس و عینی، مفهوم‌سازی شده‌است.

۵.۳. حرکت انتقالی

فعل اُتی حرکت انتقالی را برای امور انتزاعی در آیات زیر به تصویر کشیده است.

۷. إِذِ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا (۱۰)

([یاد کن] هنگامی را که [آن] جوانان در غار پناه گرفتند و گفتند: پروردگارا! رحمتی از نزد خود به ما عطا کن، و برای ما در کارمان زمینه هدایتی فراهم آور.)

جزء حرکتی (اُتی) + مبداء (لَدُنْكَ) + پیکر (رحمة)

فعل «اُتی» در آیه بالا، حرکتی انتقالی را برای پیکری انتزاعی (رحمه) به تصویر کشیده است که اصحاب کهف خواهان انتقال آن از سمت خداوند به سوی خود هستند. «اُتی» مصدرش «الأتیان» بوده و به معنای (المجیء) آمدن است. «اتی الیه الشی» به معنای سوق دادن آمده است (Ebn Manzor, 2002, p. 13-15) که در معنای حسی و معنوی کاربرد دارد. آن گاه که عنصر مسافت از آن حذف گردد معنای معنوی پیدا می کند (Mohammad 2002, p. 147, davoud).

در این آیه «رحمه» پیکر است که در فعل «آتنا» مفهوم سازی شده است، با توجه به این که مبدأ در کلام ذکر و برجسته سازی شده است. معنای شناختی آن چنین است که از جای دیگر امیدشان قطع شده بود، در واقع جمله (فقالوا ربنا آتنا من لدنک رحمة) تفریع دعای ایشان است بر بازگشتن ایشان، گویا وقتی ناتوانی و بیچارگی خود را دیدند پریشان شدند که از درگاه خدا درخواست نمایند، و این تفریع را واژه (من لدنک) تأیید می کند. زیرا اگر دستشان از هر چاره‌ای قطع نشده باشد، و یأس و نومیدی از هر طرف احاطه شان نکرده باشد رحمتی را که درخواست کردند مقید به قید (لَدُنْكَ) نمی کردند، بلکه می گفتند آتنا رحمة - خدا یا به ما رحمتی فرست (Tabatabai, n.d, p. 341). در واقع، با افزایش من لدنک که متعلق به فعل اُتی است رحمت خاص و فراوانی از جانب پروردگار درخواست شده است، هنگامی که ضد آن مهیاست و این رحمت خاص، امنیت و حفاظت ایمانشان از فتنه است که در غربت با سختی و درد روبه‌رو و دشمنان بر آنان چیره نشوند (Ebn Ashour, 1999, p. 266).

از موارد کاربرد فعل «اُتی» در امور معنوی می توان به دو نمونه زیر هم توجه کرد:

۸. هَؤُلَاءِ قَوْمٌ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لَوْ لَأُتُونَ عَلَيْهِمْ بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا (۱۵)

(اینان قوم [نادان و بی منطق] ما هستند که به جای خدا معبودانی برگرفتند، چرا بر حقانیت معبودانشان دلیلی روشن نمی آورند؟ پس ستمکارتر از کسی که بر خدا دروغ بندد [که خدا دارای

شريك است [کیست؟]

جزء حرکتی (اتی) + پیکر (سلطان بین)

در این طرحواره حرکتی به وسیله حرف اضافه ب، پیکر به شکل قمری بر فعل ظاهر شده‌است و مفهوم انتزاعی دلیل روشن در قالب استعاره مفهومی، به شکلی محسوس مفهوم‌سازی شده‌است.

۹. وَمَا مَعَ النَّاسِ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَىٰ وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُمْ إِلَّا أَنْ تَأْتِيَهُمْ سُنَّةُ الْأُولَىٰ أَوْ يَأْتِيَهُمُ الْعَذَابُ قُبُلًا (۵۵)

(و هنگامی که هدایت به سوی مردم آمد، چیزی مانع ایمان آوردن آنان و درخواست آمرزش از پروردگارشان نشد، مگر [کبر و دشمنی آنان با حق که در چنان فضایی آکنده از کبر و دشمنی گویی انتظار می‌بردند] که روش‌های [جاری ما در عذاب] پیشینیان [متکبر کفر پیشه] به سراغشان آید، یا عذاب روبروی به آنان رسد [تا آن زمان ایمان بیاورند و درخواست آمرزش کنند].)

جزء حرکتی (اتی) + پیکر (سنه الاولین)

جزء حرکتی (اتی) + پیکر (العذاب)

تصور مفاهیم انتزاعی در قالب انسانی در حال حرکت افزون بر نزدیک ساختن آن‌ها به ذهن حالت هولناک‌تری به مفاهیم بخشیده و اثرگذاری آن را در بشریت دو چندان می‌کند. فعل «اتبع» حرکت انتقالی شیوه محور را در زمینه هواه در آیه زیر به تصویر کشیده‌است.

۱۰. وَأَصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا (۲۸)

(با کسانی که صبح و شام، پروردگارشان را می‌خوانند در حالی که همواره خشنودی او را می‌طلبند، خود را پایدار و شکبیا دار، و در طلب زینت و زیور زندگی دنیا دیدگانت [از التفات] به آنان [به سوی ثروتمندان] برنگردد، و از کسی که دلش را [به سبب کفر و طغیانش] از یاد خود غافل کرده‌ایم و از هوای نفسش پیروی کرده و کارش اسراف و زیاده روی است، اطاعت مکن.)

جزء حرکتی (اتبع) + زمینه (هواه)

غافلان پیکری است که در زمینه در حال حرکت است. پیکر در خود فعل با توجه به آوردن آن در جمله پیشین، واژگانی شده‌است و فعل «اتبع» حرکت پیکر را به تصویر کشیده‌است و فعلی شیوه‌محور است که ویژگی‌های حرکت و انتقال و راه رفتن به دنبال دیگری از جمله معانی پنهان در آن است (Mohammad davoud, 2002, p. 72). مفهوم ضلالت و گمراهی و به دنبال هوی و هوس رفتن به کمک فعل حرکتی «اتبع» و زمینه «هواه» مفهوم‌سازی شده‌است و «اتبع» در این طرحواره حرکتی از معنای حقیقی انجام دادن کاری به دنبال کاری دیگر،

(Al-Farahidi, 2003, p. 179) به معنای معنوی انتقال پیدا کرده‌است. به این وسیله، درک و تصور این مفهوم انتزاعی از طریق بیان آن در قالب تجربه حسی و حرکتی، با وضوح بیشتری انجام می‌گیرد. «اتبع» حرکتی ارادی است بنابراین برای بشریت تبعیت، حالت کورکورانه نبوده بلکه بر پایه‌ی بینشی شکل گرفته و این غفلت در قلب‌های آنان نقش بسته است و با نیرو و توان آن‌ها قدرت می‌یابد و پیش می‌رود (Ebn Ashour, 1999, p. 306).

۵. ۳. ۱. حرکت انتقالی چندجهتی با مقصد نامعلوم

فعل نشر در آیه زیر حرکتی انتقالی را برای رحمت به تصویر کشیده‌است در این فعل انتقالی پیکر مسیر واحدی را برای رسیدن به مقصد نمی‌پیماید. «نشر» به معنای بوی خوش و «نشر الثوب و الكتاب» به معنای گستردن و النشور به معنای قیامت آمده‌است (Al-Farahidi, 2003, p. 221).
۱۱. وَإِذِ اغْتَرَّتْهُمُ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ فَأَوْوَا إِلَى الْكَهْفِ يَنْشُرْ لَكُمْ رَبُّكُمْ مِنْ رَحْمَتِهِ وَيَهَيِّئْ لَكُمْ مِنْ أَمْرِكُمْ مَرْفَقًا (۱۶)

(و [پس از مشورت و گفت‌وگو با یکدیگر چنین گفتند:] اکنون که از آنان و آنچه غیر خدا می‌پرستند، کناره گرفته‌اید، پس به این غار پناه گیرید تا پروردگارتان از رحمتش بر شما بگستراند و در کارت‌ان آسایش و آسانی فراهم آورد.)

جزء حرکتی ینشر با حرکت پویا و انتقالی چند جهتی + پیکر (رحمة)

«نشر»، معانی گسترده‌ای دارد که در همه موارد دلالت بر معنای حسی دارد و در بیشتر موارد به معنای پراکندن بوی خوش و یا به شکل کلی پخش رایحه، خوب یا بد است (Ebn Manzor, 2002, p. 206). این حرکت از انسان و غیر انسان بر می‌آید. حرکتی است که بدون تعیین مقصد معین و مشخص دلالت بر پخش و تقسیم و انتشار دارد و شیوه بروز حرکت به شکل قوی و سریع با توجه به سیاق طرحواره حرکتی متفاوت خواهد بود (Mohammad davoud, 2002, p. 110-111).

به کارگیری این جزء حرکتی حسی برای امری انتزاعی-رحمت-آن را در قالب طرحواره حرکتی مفهوم‌سازی کرده‌است. طرحواره‌ای که از مبدأ نامشخص آغاز گردیده‌است و در حرکتی چندجهتی به سمت مقصدی که مکانی نامعلوم و غیر معین دارد در حرکت است. معنای شناختی آن چنین است که رحمت پروردگار برای آنان از جهات مختلف که دارای شمولیت و فراگیری بوده‌است، روانه شده‌است. این رحمت تک بعدی نیست و فقط از مسیری واحد و مشخص عبور نخواهد کرد، بلکه راه‌های گوناگونی را می‌پیماید. همچنین، مبدأ نامعلوم انتشار رحمت بر حضور

همیشگی خداوند در تمامی مکان‌ها و لحظه‌ها دلالت دارد. افزون بر این، حرف اضافه «من»، تأکید دارد که این انتشار رحمت همه‌جانبه و فراگیر فقط بخشی از رحمت پرودگار است و از این طریق عظمت و گستردگی این رحمت نمایان می‌شود. این طر حواره حرکتی در قالب استعاره مفهومی، رحمت را به شکل عینی و حسی به تصویر می‌کشد.

۵. ۳. ۲. نمود حرکت انتقالی در مصدر با پیکری انتزاعی

در آیه زیر حرکت انتقالی در مصدر رجم مفهوم انتزاعی غیب را به تصویر کشیده‌است.

۱۲. سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةً رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةً سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةً وَتَأْمِنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُل رَّبِّي أَعْلَمُ بِعَدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَفْتِ فِيهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا (۲۲)

(به زودی خواهند گفت: سه نفر بودند، چهارمین آنان سگشان بود و می‌گویند: پنج نفر بودند، ششمین آنان سگشان بود، در حالی که [این اظهار نظرهای بی دلیل] تیر به تاریکی انداختن است و می‌گویند: هفت نفر بودند، هشتمین آنان سگشان بود. بگو: پروردگارم به شماره آنان آگاه‌تر است، جز اندکی کسی شماره آنان را نمی‌داند. پس درباره آنان بحث و مجادله مکن مگر بحث و مجادله‌ای ظاهری، و در مورد آنان از هیچ کس نظر نخواه.)

جزء حرکتی (رجماً) + پیکر (الغیب)

جزء حرکتی در این آیه شکلی متفاوت دارد و آن اینکه به شکل مصدر ظاهر شده‌است. در زبان عربی هر آنچه که در نقش فعل ظاهر شده و جانشین فعل می‌گردد؛ مصدر و اسم‌های مشتق و دیگر موارد می‌توان عنصر حرکت را در آن با توجه به نظر تالمی مورد بررسی قرار داد و مؤلفه‌های حرکتی را از آن استخراج کرد. در واقع، حرکت می‌تواند در این جزء‌های حرکتی نیز ساری و جاری شود.

رجم معنای اولیه آن پرتاب سنگ و مانند آن است (Ebn Manzor, 2002, p. 104)، که معنای حسی دارد و حرکتی پویا و انتقالی و رو به جلو را به تصویر می‌کشد. عنصر برجسته الغیب از مفاهیم انتزاعی است که به کمک حرف تعدیه «ب» به شکل قمری در کلام ظاهر شده‌است. تحلیل شناختی آیه بالا این‌گونه است که با قرار گرفتن «الغیب» به عنوان پیکر و تصور حرکت برای این مفهوم انتزاعی که استعاره‌ای با مفهومی با محوریت حرکت، «رجم» از معنای حسی پرتاب سنگ، به سمت معنای ثانویه - کلام بدون تفکر و اندیشه - سوق داده می‌شود و از این طریق با مفهوم‌سازی شکل گرفته، تصور حسی از این معنای انتزاعی در ذهن شکل می‌گیرد و

دریافت آن با پیوند آن به حرکت که به شکل حسی انسان‌ها با آن در دنیای مادی سروکار دارند و آن را تجربه کرده‌اند، آسان‌تر می‌شود.

۵.۳.۳. نمود حرکت انتقالی منتهی به سکون در اسم فاعل

«باخع» اسم فاعلی است که در معنای فعل برای بیان حرکتی که نمایانگر حالت درونی است، به کار رفته‌است.

۱۳. فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَّفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا (۶)

(مثل اینکه بوی این می‌آید که از شدت اندوه بر اعراض کفار از قرآن و انصرافشان از شنیدن دعوت، خودت را از بین ببری)

جزء حرکتی (بخع) + پیکر (نفس) + زمینه (آثار)

«بخع» نفس از روی هیجان خود را به شدت به هلاک رساندن و کشتن است (Al-Farahidi, 2003, p. 118). حرکتی پویا و انتقالی که به سکون منتهی می‌شود، را به تصویر کشیده‌است. در ابتدا برای بریدن پشت گردن و ذبح به کار می‌رفته‌است، سپس به شکل عام به قتل با شدت و غضب گفته شده‌است (Ebn Ashour, 1999, p. 254).

آثار که به معنای علامت‌های پا و اثر قدم‌های کسی است که از زمین نرم عبور کرده باشد (Tabatabai, n.d, p. 340)، زمینه برای حرکت پیکر (نفسک - حضرت محمد) واقع شده‌است.

«باخع» به کمک حرف اضافه «علی» حرکتی شیوه‌محور را به تصویر می‌کشد که از این طریق تمایل شدید پیامبر در هدایت و بازگرداندن از کفر به روشنی و در طرحواره حرکتی ذهنی قابل دیدن است. افزون بر اینکه حرکتی دیگر به واسطه استعاره مفهومی آثار در آیه گنجانده شده‌است؛ روی گردانی آن‌ها از هدایت و حق به شکل تصویری و با باقی گذاشتن ردپا عینی شده‌است. اعراض و انصراف از واژه آثار دریافت شده‌است (Tabatabai, n.d, p. 340).

در واقع، به کمک عنصر حرکت، حالت پیامبر و شدت زیاده‌خواهی و علاقه او در پیروی کردن قومش از او به نمایش گذاشته می‌شود و از طرفی حال کافران در روی برتافتن و پیروی نکردن از پیامبر را نمایان می‌سازد (Ebn Ashour, 1999, p-255).

۵.۳.۴. حرکت انتقالی با تأکید بر مبدأ

فعل تخرج به همراه حرف من و سیاق قرار گرفته در آن معنای جدیدی یافته‌است.

۱۴. مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِإِبْرَاهِيمَ كِبْرًا كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا (۵)

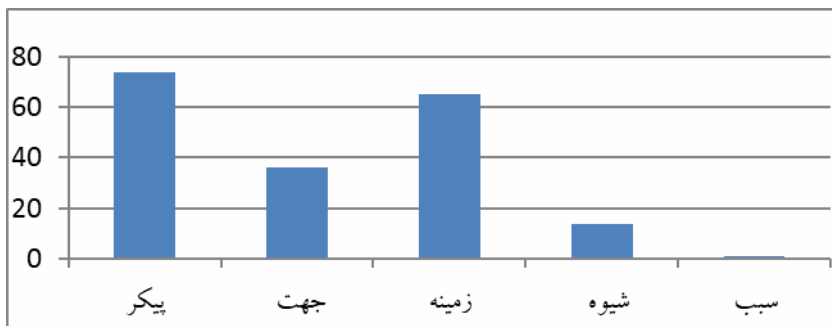
ه آنان به این [سخن خرافی و بی پایه] یقین و دانشی دارند و نه پدرانشان [بلکه گفتارشان از روی جهل و نادانی است] چه بزرگ سخنی است که [از روی افترا] از دهانشان بیرون می آید؛ آنان جز دروغ نمی گویند.

جزء حرکتی خرج + زمینه (مبدأ)

«تخرج» از ماده خرج به معنای خارج شدن متضاد داخل شدن است (Al-Farahidi, 2003, p. 396). فعل حرکتی انتقالی مشخص شده و محدود شده است که معنایش انتقال از یک مکان محدود به مکانی وسیع تر است. این واژه، در ادبیات معاصر هم به همان معنای قدیم به کار می رود و از عامل انسانی و غیر انسانی بر می آید و نیازمند عامل بیرونی نیست و از افعال ذاتی است و محیط با توجه به سیاق جمله تفاوت دارد، گاهی اوقات دو محیط متفاوت هست و با کمک حرف جر اهمیت یکی از آن دو مشخص می شود (Mohammad davoud, 2002, p 120).

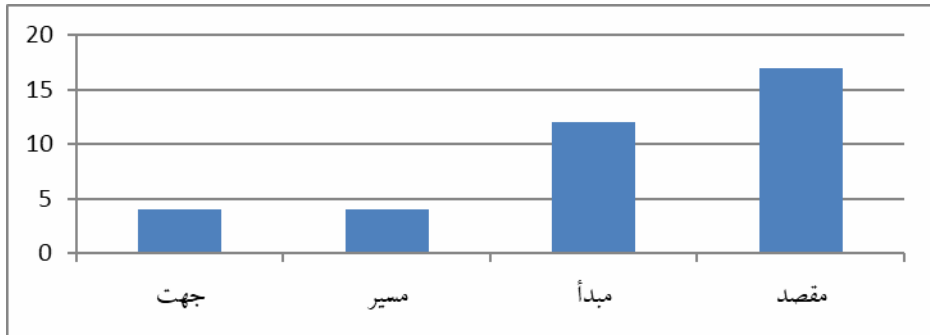
جزء حرکتی «خرج»، حرکتی پویا و انتقالی را به نمایش می گذارد و از مفاهیم جهت، مبدأ در کلام به واسطه حرف من آورده شده است که دلالت بر اهمیت مبدأ در مقایسه با مقصد دارد. پیکر واژه ای است که در خود فعل واژگانی شده است. تحلیل شناختی آیه این گونه است که به کمک حرف جر «من» بر اهمیت مبدأ تاکید شده است و اشاره بر این دارد که منبع این کلامها فقط دهانهاست که به زبان می آورند و گوشها می شنوند و عقلها در آن نقشی نداشته اند؛ یعنی بر زبان آنها از روی توهم و بدون اندیشیدن، ژرف نگری و اندیشه ورزی جاری شده است (Al-Dorreh, 1986, p. 428). کاربرد جزء حرکتی به شکل مضارع این طرحواره حرکتی را تقویت کرده و جان بخشی تصویر خروج کلمات از دهانشان که زشتی آن تخییل و تصویر شود (Ebn Ashour, 1999, p. 252)، دو چندان می شود.

۶. کاربرد مؤلفه های حرکتی و جهت به شکل قمر



شکل ۱: کاربرد مؤلفه های حرکتی به شکل قمر

نمودار بالا، گویای توزیع مؤلفه‌های حرکتی در سوره کهف است که از مجموع ۱۲۴ فعل حرکتی مستخرج از سوره کهف پیکر ۷۴ بار به میزان ۶۰ درصد به شکل قمری بر فعل نمایان شده‌است. عنصر جهت با مؤلفه‌های (مبدأ-مسیر-جهت-مقصد) ۳۶ بار به میزان ۲۹ درصد و عنصر شیوه ۱۴ بار به میزان ۱۱ درصد به شکل قمری بر فعل ظاهر شده‌است. عنصر زمینه به تعداد ۶۵ بار به میزان ۵۲ درصد و سبب هم فقط یک بار در مجموع به شکل قمری بر فعل نمایانده شده‌است.



شکل ۲: کاربرد مؤلفه‌های جهت به شکل قمری

نمودار بالا گویای این است که از میزان ۳۶ فعلی که مؤلفه جهت در آن‌ها به شکل قمر نمایان شده‌است، مقصد به تعداد ۱۷ بار به میزان ۴۷ درصد بالاترین قمر جهتی است و سپس در مرحله دوم مؤلفه مبدأ با ۱۲ بار تکرار به میزان ۳۳ درصد قرار دارد و دو مؤلفه مسیر و جهت هر کدام ۴ بار به میزان ۱۱ درصد به شکل قمر ظاهر شده‌اند.

۷. یافته‌ها

یکم- عنصر حرکت در زبان عربی در فعل و هرآنچه که جانشین فعل قرار می‌گیرد، جاری می‌شود. در واقع جزء حرکتی که برای بیان حرکت نیازمند زمان و مکان است و هرآنچه که امکان نمایاندن این دو ویژگی را داشته باشد، می‌تواند حرکت را به تصویر بکشد. افزون بر اینکه حرکت ایستا با توجه به ویژگی خاص خود بدون وجود عنصر زمان هم ساری و جاری می‌شود. بنابراین عنصر حرکت در هر جزئی که حدودی دربردارنده حرکت است و زمان را با توجه به فراین در خود نمایان کرده‌است و در یک حیطه مکانی با حضور مؤلفه‌های حرکتی به وقوع پیوسته است، قابل بررسی است، خواه این حرکت در فعل باشد یا غیر آن. این ویژگی در جزءهای حرکتی سوره کهف نیز مشاهده گردید و اسم‌های مشتقی مانند «خالد» و «ماکث» در بردارنده

حرکت ایستا و مصدر «رجم» حرکتی پویا و انتقالی را با معانی شناختی آشکار کردند.

دوم- با توجه به ادعای اسلوبین (Slobin, 2004) بر مبنای نظریه‌ی تالمی، مبنی بر اینکه زبان عربی زبان فعل محور است و عنصر جهت در خود فعل واژگانی شده‌است. جزءهای حرکتی موجود در سوره کهف، این ویژگی را دار بودند؛ با این توضیح که درست است که عنصر جهت با مؤلفه‌های جهت و مسیر و مبدأ و مقصد در بسیاری از مواقع در خود فعل واژگانی شده‌است، اما با این وجود دوباره شاهد بروز آن به شکل قمر، هستیم. این ویژگی در آیات ۹ تا ۲۷ سوره کهف به خوبی قابل مشاهده است و به این وسیله، وقایع با جزئیات دقیق به تصویر کشیده شده‌اند.

سوم- معانی شناختی به‌دست آمده از طرحواره‌های حرکتی که در بیشتر مواقع با تصور امور انتزاعی در قالب امور حسی و به شکل استعاره مفهومی بوده‌است، به دو روش به دست آمده‌است. در روش نخست، با واکاوی طرحواره‌های حرکتی و مؤلفه‌های آن مانند آنچه که در فعل «ینشر» مشاهده کردیم و یا ظهور مبدأ در آیه **کبرت کلمه تخرج من أفواههم** با توجه به گرایش زبان‌ها به بیان مقصد در کلام. روش دوم از استخراج معنای دوم که در طرحواره حرکتی به آن سمت کشانیده می‌شود، به دست می‌آید. این معنای مجازی و گسترش معنایی شکل گرفته شده در مقوله‌بندی مشترک و دایره واژگانی مشابه و مرتبط با معنای اولیه است. مانند آنچه در تحلیل **رجما بالغیب** مشاهده شد. واکاوی حرکت و مؤلفه‌های آن و دست‌یابی به معانی شناختی آیات ما را به معنای ماورای الفاظ آیات می‌کشاند. بر این مبنای که گاه یک مؤلفه معنایی در تقدیر گرفته می‌شود که دست‌یابی به آن با در نظر داشتن عنصر حرکت آسان‌تر گردیده و با کشف و آشکارسازی آن درک معانی حقیقی آیات به دست می‌آید.

چهارم- ر داستان حضرت موسی که آیه‌های ۶۰ تا ۸۲ را شامل می‌شود، جزءهای حرکتی، حرکتی پویا و انتقالی متناسب با مضمون داستان را ارائه کرده‌اند و حرکت حسی و در معنای واقعی فراوانی بالایی دارد. به دلیل توصیف داستانی، جزءهای حرکتی از معنای اولیه خارج نگشته‌اند و بر پدیده واقعی در عالم خارج دلالت دارند. این هماهنگی و تناسب جزءهای حرکتی با مضمون، در داستان کهف نیز به خوبی قابل مشاهده است. این قصه که آیه‌های ۹ تا ۲۷ را در بر گرفته با جزء حرکتی «کان» و حرکت ایستا آغاز شده‌است. ضمن اینکه در طی این آیات، حرکت ایستا فراوانی بالایی دارد و شاهد تکرار جزء حرکتی «لبثوا» بدون حضور مؤلفه‌های آن در چند آیه پی‌درپی هستیم که با استفاده از برجسته‌سازی این فعل حرکتی ایستا، مضمون کلی داستان اصحاب کهف نیز تأکید شده‌است. همچنین با توجه به شگفت و بر خلاف عادت بودن داستان کهف از نظر بشریت، مفاهیم انتزاعی بیشتری در ضمن آیات اصحاب کهف گنجانده شده‌است.

مانند آنچه در **ضرب علی آذانه** مشاهده کردیم.

پنجم- عنصر حرکت و طرحواره‌های حرکتی به کاررفته در سوره کهف، ابزاری است که توانایی بیان مفاهیم را در قالب اشیای ملموس دارد و همچنین تأثیر گذاری و پذیرش مفاهیم را دو چندان می‌کند. به این وسیله اثبات نفی شریک و تشویق بر تقوی و ترس از خدا که پیام اصلی نهفته در سه داستان موجود در این سوره است؛ به واسطه تجربه حسی بشر و عنصر حرکت که لازمه حیات و زندگی مادی بشر بر روی کره خاکی است، در دل‌های بندگان سریعتر و با قدرت بیشتری نفوذ کرده و با دیدی روشن و آغوشی باز به سمت آن کشانیده می‌شوند.

ششم- در طرحواره‌های حرکتی حروف اضافه علی، الی، فی، ب، من، تکمیل‌کننده طرحواره‌های حرکتی بودند که به واسطه آن‌ها مولفه‌های حرکتی در روساخت، آشکار شده‌اند. ترکیب جزء حرکتی + علی + زمینه که در ضرب علی و باخع علی و ربط علی برای حرف علی مشاهده شد که در تمامی سه ترکیب، عنصر زمینه را در روساخت نمایان ساخته است. همچنین ترکیب جزء حرکتی + ب + پیکر در چند طرحواره دیده شد که به واسطه حرف ب پیکری انتزاعی در طرحواره حرکتی تصویر شده‌است. مانند آنچه در **رجما بالغیب** و **یا تون بسطان مبین** می‌بینیم و حرف فی در بسیاری از موارد در کنار جزء حرکتی مشتمل بر حرکت ایستا، عنصر زمینه را در روساخت نمایان می‌کند. **ماکثین فیه أبدا** و **کانت اعینهم فی غطاء** از نمونه‌های ترکیب جزء حرکتی ایستا + فی + زمینه است.

هفتم- تحلیل طرحواره‌های حرکتی نشان داد که رابطه الفاظ با مفاهیم لزوماً یک‌به‌یک نبوده، بلکه یک لفظ می‌تواند چندین مؤلفه معنایی را در خود بگنجاند. این ویژگی و در هم تنیدگی مؤلفه‌ها در مؤلفه‌های مسیر، نمود بیشتری در این سوره داشت. برای نمونه، در طرحواره **تخرج من أفواههم** مبدأ و زمینه اولیه جزء حرکتی به وسیله **أفواههم** در رو ساخت نمایان گردیده‌است. لازم به گفتن است که پیکر بیشترین ظهور را به شکل قمر در طرحواره‌های حرکتی سوره کهف، در روساخت دارد و بنابراین در طبقه‌بندی سه‌شقه‌ای تالمی جزء‌های حرکتی این سوره گرایش بیشتری به ظهور پیکر دارند.

هشتم- جزء حرکتی در زبان عربی افزون بر واژگانی کردن عنصر شیوه و سبب، قابلیت واژگانی کردن پیکر را در خود دارد.

فهرست منابع

ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۹۰). «انواع نمود واژگانی در افعال فارسی». *ادب فارسی*. دوره ۱. شماره ۶. ص ۱۰۱-۱۲۰.

ابن عاشور، محمدطاهر (۱۴۲۰). *تفسیر التحریر و التنبیر المعروف بتفسیر ابن عاشور*. بیروت: مؤسسه التاریخ العربی.

ابن منظور، ابی الفضل جمال الدین (۲۰۰۲). *لسان العرب*. بیروت: دار صادر.

ابوزید، نصر حامد (۱۳۸۰). *معنای متن: پژوهش در علوم قرآن*. ترجمه مرتضی کریمی نیا. تهران: انتشارات طرح نو.

الدردة، شیخ محمدعلی (۱۹۸۶). *تفسیر القرآن الکریم وإعرابه و بیانه*. بیروت: دار الحکمة.

ازکیا، ندا، فرهاد ساسانی و آریتا افراشی (۱۳۹۴). «واژگانی شدگی، چارچوبی برای تبیین فعل غیر ساده حرکتی در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۴. صص ۳۱-۵۷.

طباطبایی، علامه محمد حسین (لاتا). *تفسیر المیزان*. اصفهان: ناشر چاپی دار العلم. ناشر دیجیتال مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان.

فتاحی زاده، فتیحه و فاطمه حبیبی (۱۳۹۹). «باز نمود رویداد حرکت فعل ذهب در قرآن الکریم: رویکردی شناختی». *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. سال ۴. شماره ۳. صص ۹۳-۱۱۸.

الفراهیدی، الخلیل ابن احمد (۲۰۰۳). *کتاب العین*. بیروت: دار الکتب العلمیه.

قرآن کریم (۱۳۸۴). ترجمه محی الدین الهی قمشهای. قم: مؤسسه الهادی.

قائمی نیا، علیرضا (۱۳۹۰). *معناشناسی شناختی قرآن*. ج ۱. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

محمد داود، محمد (۲۰۰۲). *الدلالة والحركة دراسة لأفعال الحركة في إطار المناهج الحديثة*. ط ۱. القاهرة: دار غریب للطباعة و النشر و التوزیع.

میرخالقداد، فاطمه، ولی الله حسومی و سید محمد حسین موسوی (۱۳۹۷). *کیفیت مفهوم سازی رویدادهای پویا و ایستا در قرآن با رویکردی شناختی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

مسگرخویی، مریم (۱۳۹۲). «باز نمود مسیر در افعال حرکتی فارسی». *ویژه نامه فرهنگستان*. سال ۴. شماره ۹. صص ۷۴-۹۴.

واعظی، هنگامه، معراج نوعی هاشجین و محمد رضی نژاد (۱۳۹۵). «باز نمود مفاهیم معنایی در افعال حرکتی زبان ترکی آذری براساس نظریه تالمی». *زبان شناسی گویش های ایرانی*. سال ۱. شماره ۲. صص

۱۰۲-۱۲۱.

References

- Abolhasani Chimeh, Z. (2012). Different types of vocabulary aspects in Persian verbs. *Persian Literature Journal*, 1(6), 101-120 [In Persian].
- Abou Zeyd, N. H. (2002). The meaning of text: Research in Quran sciences. (M.

- Karimi Nia, Trans.). Tehran: Tarh-e No Publication [In Persian].
- Al-Dorreh, Sh. M. A. (1986). *Tafsir al-Quran al-kareem wa-erabuhu wa-bayanuh*. Beirut: Dar Al-Hekmeh [In Arabic].
- Al-Farahidi, Kh. A. (2003). *Kitab al-ayn*. Beirut: Dar Al-kotob Al -ilmiyah [In Arabic].
- Azkiya, N., Sasani, F., & Afrashi, A. (2015). Lexicalization as a framework for explaining non-simple verbs in Persian. *Journal of Language Research*, 7(14), 31-57 [In Persian].
- Ebn Ashour, M. T. (1999). *Tafsir al-Tahrir wa'l-Tanwir (Tafsir-e Ibn Ashur)*. Beirut: Arab History institution [In Arabic].
- Ebn Manzor, A. J. (2002). *Lisan al Arab*. Beirut: Dar sader [In Arabic].
- Fattahizadeh, F., & Habibi, F. (2021). Representing the phenomenon of zahaba verb action in the Holy Quran: A cognitive approach. *Quranic Studies and Islamic Cultures, Institute for Humanities and Cultural Studies, Scientific-Research Quarterly*, 4(3), 93-118 [In Persian].
- Ghemi Nia, A. (2012). *Quran cognitive semantics*. Tehran: Institute for Culture and Islamic Thought Research Center Publications [In Persian].
- Mesgarkhoyi, M. (2013). Representation of path in Persian motion verbs. *Farhangestan*, 4(9), 74-92 [In Persian].
- Mir Khalghdad, F., Hasoumi, V. A., & Mousavi, M. H. (2019). The quality of dynamic and static phenomena conceptualization in Quran with cognitive approach (Master's thesis). Faculty of Theology and Islamic Studies, Sistan & Baluchestan, Iran [In Persian].
- Mohammad Davoudt, M. (2002). *Al-Delala wa al-harkah: Dersa al-afaal al-harkah fi ettare al-manaheg al-hadith*. Ghahereh: Dar Gharib for Printing, Publishing, and Distribution [In Arabic].
- Slobin, D. I. (2004). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistics relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds), *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought* (pp. 157-191). Cambridge, MA: MIT press.
- The Holy Quran (2005). Translated by Mehdi Mohyeddin Elahi Qomshehei. Qom: Al-HadiInstitute [In Arabic & Persian].
- Tabatabai, M. H. (n. d). *El-mizan fe tafsir alkuran*. Isfahan: Dar al-Elm Publications. Digital Center of Gha'emiye Computer Studies of Isfahan [In Persian].
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: Cambridge MIT Press.
- Talmy, L. (1972). *Semantic structures in English and Atsugewi* (Doctoral dissertation). University of California, Berkeley, USA.
- Vaezi, H., No'i Hashjin, M., & Razinejad, M. (2017). Representing semantic concepts in Azerbaijani language action verbs based on Ptolemy Theory. *Journal of Iranian Dialects Linguistics*, 1(2), 102-121 [In Persian].





Cognitive analysis of the element of movement in Kahf Surah based on Talmy theory

Ali Asvadi¹, Soudabe Mozaffari², Kobra Barzegar pash^{3*}

Received: 28/03/2021

Accepted: 12/06/2021

1. INTRODUCTION

The messages in the Quran have been framed in the form of multilayer verses and surahs. Therefore, despite easy and simple words, understanding its concepts needs deep thinking and exploration. In fact, the structure of the Holy Quran is among the issues which demonstrates the necessity of using new methods. As a new method, cognitive linguistics is so able to explain interpretations disagreement.

Movement is considered among the fundamental concepts of cognition which is an active field of experience that exists in all languages of the world and it is encrypted differently.

Talmy is among the important characters in cognitive linguistics who has investigated cognitive linguistic issues with an especial approach. Talmy began studying movement phenomena with his ideas in 1972. He considers four major semantic components of figure, motion, path, and ground for movement. These semantic elements appear in language by superstructure elements. Talmy divides languages based on the type of conceptual elements framing in superstructure into two groups of verb-framed and satellite-framed. He believes that verb satellite elements are forms which have not been conceptually done in the root of a verb and appear beside it as a satellite on verb. That group of verbs that semantic element is placed inside their verbal root is called verb-framed.

Fattahizadeh, Fat'hiyeh. Habibi, Fatemeh (2021), represented the Movement Phenomenon of "Zahaba" Verb in the Holy Quran in a cognitive approach. Despite the good approach in expressing Talmy's typological theory and analyzing movement components, this study has not used this theory in analyzing verses cognitively.

Mir Khaleghdada, Fatemeh. Hasoumi, Valiollah, Mousavi and Seyyed Mohammad Hossein (2019). study's explains action verbs in the form of a thesis entitled the quality of conceptualizing static and active phenomena in Quran with a

¹PhD, Arabic Language and Literature, Assistant professor of Arabic Language and Literature, Faculty member of Kharazmi University, Tehran, Iran; Asvadi@khu.ac.ir

²PhD, Arabic Language and Literature, Assistant professor of Arabic Language and Literature, Faculty member of Kharazmi University, Tehran, Iran;

Soud42_moz@khu.ac.ir

³PhD student of Arabic Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran, (corresponding author); k.barz@khu.ac.ir

cognitive approach which in addition to real positions, it has penetrated into the audiences' cognition through conceptualizing non-spatial and abstract affairs. In addition, using the path like and manner verbs and considering the meaning hidden in them, it is possible to understand that besides doing action, it shows that which semantic component has importance. This leads to the discovery of new information in interpretation.

The element of movement, however, has been used in the Holy Quran in different forms to express abstract concepts and to show them and to make a living and active image of sensory affairs. The current study aims at investigating the element of movement in Al-Kahf and answering the following questions:

- 1- What is the application of action verbs in Al-Kahf?
- 2- What is the field of concepts which have been depicted in movement schema?
- 3- What are the features of semantic components and movement superstructure elements in this surah?

2. MATERIALS AND METHODS

In the present study, with a descriptive-analytical method in 110 verses of Surah Al-Kahf, all the words containing the element of motion (verbs and whatever substitutes for the verb) are identified and the type of motions and motor components of these schemas are identified. The statistical findings obtained from it in the form of diagrams show the thalamic classification. Among the schemas in this surah, those words containing the element of movement (verbs, derivative nouns, infinitives, and similar cases) that contain cognitive semantics were analyzed and identified by semantic explanation of underlying meanings and hidden verses. Duplicate words are also estimated because they represent different situations, and their primary meaning is taken into account, and in some cases the secondary meaning in the form of conceptual metaphors implies motion.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The movement schemas as a result of the element of movement in Surah Al-Kahf have a great variety. This diversity has originated from the difference in the structure of the three stories told in the 110 verses of this surah. The story of the Companions of the Cave, due to the astonishing nature of its concept, depicts a set of abstract concepts with an increase in static movements. On the other hand, the story of Prophet Moses and Dhu al-Qarnayn has an abundance of transitional movements in the true sense. In the present study, after determining the components of motor superstructure in the schemas in the verses, their cognitive meaning has been divided and analyzed with the focus on the type of movements hidden in the motor component. In the form of two diagrams, first, the presence of all motor components and then the types of directional components in sentence superstructure are specified.

4. CONCLUSION

The elements of movement are related to verbs and whatsoever substituted with verbs in Arabic. In fact, movement component which needs time and place to be expressed and anything that can show these two features can depict movement.

In addition, static motion, due to its special characteristic, occurs without the

element of time. In parallel to Slobin's (2004) maintenance based on Talmy's theory which argues that Arabic is a verb-framed language and the element of path has become vocabular in the verb itself, the present study has proved this argument.

Cognitive meanings have resulted from movement schema which have been mostly in the form of sensory affairs and in the form of conceptual metaphor by imagining abstract affairs in two ways. In the first way, it is resulted through exploring movement schema and its components. In the second way, it is resulted through exploring the second meaning which is directed to that way in movement schema. It is the virtual meaning and the semantic expansion formed in common categorization and similar vocabular circle related to the initial meaning.

In Moses' story, active and transitional movement proportional to the theme of story and sensory movement has a high frequency. Additionally, this coordination and proportion between movement components and theme is well observable in the story of the Cave of the Seven Sleepers which has begun with a static movement and has been repeated all through the story frequently.

Keywords: Cognitive linguistics; Holy Quran, Kahf surah; Movement; Talmi.



راهبرد استنباط در درک متن نوشتاری: شواهدی از دانشجویان فارسی زبان قوی و ضعیف در درک متن نوشتاری^۱

سارانا قوامی لاهیج^۲، مریم دانای طوس^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۳

چکیده

محصول نهایی پردازش زبان به هنگام خواندن، درک متن نوشتاری است که نیازمند تعامل هم‌زمان راهبردهای شناختی و فراشناختی است. استنباط، یکی از راهبردهای شناختی است که می‌توان آن را در قالب توانایی بهره‌گیری از دو یا چند بخش از اطلاعات متن برای درک اطلاعاتی که به صورت ضمنی بیان شده تعریف کرد. هدف این پژوهش، بررسی تفاوت میان دانشجویان کارشناسی ارشد فارسی زبان با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبه کاربرد راهبرد استنباط بود. این مطالعه، پژوهشی شبه‌آزمایشی بود. نمونه آماری شامل ۱۰۰ دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نخست، همه آزمودنی‌ها در آزمون تعیین سطح درک متن نوشتاری که روایی و پایایی آن در پژوهش‌های قبلی تأیید شده بود، شرکت کردند تا دو گروه ضعیف و قوی در این زمینه مشخص شوند. در مرحله پسین، آزمون استنباط محقق‌ساخته در میان آن‌ها توزیع شد. پس از اجرای این آزمون،

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35373.2008

^۲ دکترای تخصصی زبان شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛
sgh1257@yahoo.com

^۳ دانشیار زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛
Maryam.dana@guilan.ac.ir

داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون تی مستقل بررسی شدند. یافته‌ها، نشان داد میان دانشجویان کارشناسی ارشد فارسی زبان با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبه راهبرد استنباط تفاوت معناداری وجود دارد. به گونه‌ای که دانشجویان قوی از راهبردهای استنباطی بیشتری بهره می‌گرفتند. یافته‌های این پژوهش از جنبه نظری، به عنوان یکی از نخستین پژوهش‌ها در زمینه کاربرد راهبرد استنباط در درک متن نوشتاری بزرگسالان باسواد فارسی زبان می‌تواند شکاف اطلاعاتی موجود در پیشینه پژوهش‌های مربوط در ایران را تا اندازه‌ای پُر کند.

واژه‌های کلیدی: درک متن نوشتاری، استنباط، دانش پیشین، دانشجویان کارشناسی ارشد

۱. مقدمه

درک و تولید زبانی در محدوده نظام پردازش اطلاعات بشر روی می‌دهد. روان‌شناسان زبان علاقه‌مندند که بدانند به هنگام درک و تولید زبان در ذهن بشر چه می‌گذرد. بخشی از پژوهش‌ها در حوزه نظام پردازش زبان به چگونگی فراگیری مهارت‌های زبانی از جمله خواندن اختصاص یافته‌است. طی فرآیند خواندن، فرد نماد زبان گفتاری را که در قالب نوشتاری آمده رمزگشایی می‌کند.

هدف نهایی خواندن، درک پیام نویسنده است؛ درک متن نوشتاری اصلی‌ترین جزء توانایی خواندن افراد به شمار می‌آید که نه تنها در یادگیری بلکه در طول زندگی اهمیت زیادی دارد و ناتوانی در آن بی‌گمان منجر به مشکلات گسترده‌تری می‌شود (Atkinson, 2014, p. 10). پژوهشگران درک متن نوشتاری را فرایند شناختی^۱ پیچیده و چندبُعدی می‌دانند که کسب مهارت در آن می‌تواند منجر به موفقیت در تحصیلات و زندگی افراد شود (Kintsch & Van Dijke, 1978; Cain et.al, 2001; Lynch et.al, 2008).

به هنگام خواندن، ابتدا متن رمزگشایی شده و سپس معنای آن درک می‌شود. درک معنای متن نوشتاری نیز مستلزم دست‌یابی به معنای واژه‌ها در واژگان ذهنی (ذخیره‌شده در حافظه) و توانایی پُرکردن شکاف‌های اطلاعاتی متن با دانش پیشین و اطلاعات عمومی ذخیره‌شده در حافظه (توانایی استنباط^۲) است (Silagi, et.al. 2015, p, 408).

درک متن نوشتاری موفق مستلزم کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی است. راهبردهای شناختی درک متن نوشتاری، برنامه‌های عملیاتی هستند که برای پردازش متن از طریق بازشناسی

¹ cognitive strategy

² inference making

واژه‌ها، ترکیب گزاره‌ها برای دریافت ساختار معنایی متن و در نهایت ترسیم مدلی از موقعیت ارائه‌شده در متن به کار گرفته می‌شوند (Kintsch & Van Dijke, 1978). راهبردهای فراشناختی نیز ابزارهایی هستند که آگاهانه برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آن‌ها به کار می‌روند. این راهبردها، زمینه لازم را برای جهت‌دهی و کاربرد راهبردهای شناختی و نظارت کردن بر آن‌ها فراهم می‌سازند و نقش مهمی در جریان یادگیری به جا می‌آورند (Griffith & Ruan, 2005. p. 6). لاندی و رایهرد (Landi & Ryherd, 2017) بر این باورند که افراد ضعیف در درک متن نوشتاری در پردازش معناشناختی، پردازش دستوری (صرف و نحو)، و مهارت‌های سطح بالای زبان مانند استنباط و نظارت بر درک متن عملکرد ضعیفی دارند (Landi & Ryherd, 2017).

با توجه به مطالب گفته‌شده، راهبردهای شناختی خواننده را قادر می‌سازند تا دانش پیشین خود را بر مبنای متن موجود فعال سازد و بازنمونی ذهنی ایجاد کند که درک متن نوشتاری را آسان می‌کند. بازنمون ذهنی ساخته‌شده از خواندن یک متن باید به اندازه‌ای پربار شود که فهم عمیق‌تری از معنای ظاهری متن ایجاد کند. این غنی‌سازی بازنمون ذهنی متن به وسیله راهبردهایی مانند استنباط و بهره‌گیری از دانش مربوط به ساختار متن انجام می‌شود.

با توجه به مقدمه‌ای که در بالا گفته شد، هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تفاوت در میزان به کارگیری راهبرد استنباط (پیوسته و تفصیلی) در درک متن نوشتاری میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی است. بر این مبنای فرضیه‌های اصلی و دو فرضیه فرعی پژوهش این گونه طراحی شدند: بر پایه فرضیه اصلی پژوهش، از جنبه میزان به کارگیری انواع استنباط، میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی تفاوتی وجود ندارد. بر پایه فرضیه فرعی نخست مقاله، از جنبه میزان به کارگیری راهبرد استنباط پیوسته، میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی تفاوتی وجود ندارد. بر مبنای فرضیه فرعی دوم پژوهش، از جنبه میزان به کارگیری راهبرد استنباط تفصیلی، میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی تفاوتی وجود ندارد.

۲. مبانی نظری

در این بخش، مفاهیم زیربنایی استنباط و انواع آن و پیشینه پژوهش‌های انجام شده در این زمینه مرور خواهد شد.

۲.۱. پیشینه نظری پژوهش

با وجود توانایی بزرگسالان در رمزگشایی، شمار بسیاری از آن‌ها به هنگام درک متن نوشتاری

دچار چالش می‌شوند و این مطلب، یافته‌ی جدیدی نیست (برای نمونه نگاه کنید به Oakhill, 1983; Oakhill & Yuill, 1986). درک متن نوشتاری به هماهنگی سطح‌های مختلف زبان و عملکرد شناختی نیاز دارد، از بازیابی واژگان تا تجزیه و تحلیل نحوی تا ایجاد بازنمایی کلی از متن. زمینه‌های ضعف شناسایی شده در افراد مبتلا به ضعف درک متن نوشتاری شامل پردازش معنایی، پردازش دستوری (نحو و صرف) و سطح‌های بالاتر مهارت‌های خواندن مانند استنباط است (Landi & Ryherd, 2017). درک درست متن نوشتاری مستلزم ساخت بازنمونی منسجم از متن است و ساخت این بازنمون منسجم نیازمند یکپارچه‌سازی همه‌ی اطلاعات متن است؛ چه اطلاعات ظاهری و چه اطلاعات نهفته در بافت متن، که این مهم از طریق استنباط ممکن است. واقع، افزون بر اطلاعاتی که آشکارا در متن بیان شده، خوانندگان با یکپارچه‌سازی معانی ارائه‌شده در میان پاره‌گفته‌ها و درآمیختن آن با دانش پیشین، اطلاعات ضمنی قابل توجهی را به دست می‌آورند که استنباط‌سازی نامیده می‌شود (Elbro & Buch-Iversen, 2013; Silva & Cain, 2015). توانایی استنباط یکی از مؤلفه‌های شناختی مهم در درک متن نوشتاری است. استنباط را می‌توان در قالب توانایی بهره‌گیری از دو یا چند بخش از اطلاعات متن برای رسیدن به بخش سوم اطلاعاتی که به گونه‌ای ضمنی در متن مطرح شده است، تعریف کرد (Silagi, et.al. 2015, p. 8). استنباط، می‌تواند تا اندازه‌ی تشخیص مرجع یک ضمیر، ساده باشد، یا به اندازه‌ی پیچیده باشد که نیازمند رسیدن به معنای تلویحی نهفته در متن است. در حقیقت، می‌توان گفت در هنگام درک متن نوشتاری، خواننده با استنباط‌های مختلف، جمله‌هایی با معنای پنهان و ظاهراً ناپیوسته را به مطلبی پیوسته تبدیل می‌کند. این توانایی خواننده به نویسنده امکان می‌دهد که در هنگام نوشتن متن به اندازه‌ی کفایت بنویسد، چراکه در بسیاری موارد نیاز به شرح همه جزئیات در متن نیست، فقط زمینه و طرح کلی ارائه می‌گردد و خواننده با استنباط‌هایش متن را گسترش می‌دهد و شکاف‌های اطلاعاتی موجود را پر می‌کند. استنباط، خواننده را از یک تفسیر ساده به معنایی کلی که از ترکیب جمله‌های مختلف به دست می‌آید، رهنمون می‌سازد، یعنی به ایجاد روابط معنایی در درون متن کمک می‌کند (Tarchi, 2015, p. 83).

استنباط یکی از مباحثی است که در محدوده‌ی مطالعات روان‌شناسی زبان مطرح می‌شود و از این منظر استنباط در واقع راهبردی شناختی است که خواننده به کمک آن به نوعی درون متن می‌رود تا معنای تلویحی را از متن نوشتاری استخراج کند و برای انجام این کار از دو منبع اطلاعاتی بهره می‌گیرد: «محتوای گزاره‌ای متن^۱» (یعنی اطلاعاتی که به صورت صریح بیان

^۱ propositional content

شده‌اند) و «دانش پیشین». بیشتر اطلاعات استخراج شده از متن به طور مستقیم از طریق خواندن متن قابل درک نیست، بلکه از طریق انتزاع، استنباط و درک در سطح‌های بالا از نوشته‌های متن امکان‌پذیر است. بنابراین استنباط از طریق ایجاد ارتباط مفهومی بین بخش‌های مختلف متن به ایجاد بازنمونی منسجم از آن کمک می‌کند (Chikalanga, 1992. p. 699). معناسازی، مؤلفه اساسی خواندن است. در جریان معناسازی عملیات مکانیکی و شناختی از طریق داده‌های ارائه شده در متن پردازش می‌شوند. در این مفهوم، از درک به عنوان عملیاتی یکپارچه یاد می‌شود که مبتنی بر پیشینه تجربی، دلیل خواندن و بافت موقعیت است، در حالی که استنباط عملیاتی شناختی است که برای اطمینان از انسجام معنای تولید شده در متن انجام می‌شود (Elbro & Buch-Iversen, 2013). زمینه استنباط‌سازی، عدم توانایی در دست‌یابی به معنای یکپارچه متن فقط با تکیه بر دانش زبان‌شناختی است. از این رو، محتوای ارائه شده با دانش زبانی، باید با معنایی که از متن در فرآیند ساخت معنا ترسیم شده، ادغام شود تا درک به دست آید (Çetinkaya, 2020 & Bayat).

مهارت خواندن با رمزگشایی و پردازش واژگانی شروع و به مرور زمان به توانایی‌های سطح بالا مانند استنباط‌سازی پیش می‌رود. استنباط به عنوان واسطه‌ای برای اطمینان از درک عمیق متن به کار می‌رود. در حقیقت، برای فهم متن، خواننده باید اطلاعات متن را با اطلاعات پیشین خود مرتبط کند. بنابراین لازم است که خواننده، دانش کافی در زمینه واژه‌ها و مفاهیم داده شده در متن داشته باشد و بتواند اطلاعات بخش‌های پیشین متن را با اطلاعات بعدی ادغام کند (Kendeou, et al., 2014). اگرچه استنباط برای به دست آوردن اطلاعات ضمنی پنهان در کل متن انجام می‌شود، ولی در درک اطلاعات آشکار متن نیز کاربرد دارد. به همین دلیل استنباط نه تنها مدل ذهنی متن را می‌سازد بلکه سبب تقویت حافظه در روند فهم اطلاعات آشکار می‌شود (Preffeti et al., 2005). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که استنباط فقط برای پُر کردن خلاء اطلاعاتی به هنگام درک متن نوشتاری به کار نمی‌رود.

فرایند خواندن معمولاً به دو نوع استنباط‌سازی نیاز دارد. یکی از آن‌ها استنباط‌های خرد^۱ است که معمولاً شامل استنباط بین جمله‌ها (ارتباط ضمیر با مرجع آن و موارد مشابه) است، و دیگری استنباط‌های کلان^۲ است که در سراسر متن انجام می‌شود. می‌توان گفت که دست‌یابی استنباط خرد نسبت به استنباط کلان تا اندازه‌ای آسان‌تر است، زیرا هر چه فاصله بین اطلاعات متن بیشتر باشد، استنباط دشوارتر است. بنابراین، ویژگی‌های فردی خواننده در اطمینان از موفقیت در

¹ local inferences

² global inferences

استنباط‌سازی نقش دارد (Johnston et al., 2008). پژوهشگران مختلف، انواع استنباط را تشخیص داده‌اند که طبقه‌بندی‌های آن‌ها بر اساس معیارهای مختلف است، ولی هم‌رأیی عمومی دربارهٔ انواع استنباط و چگونگی نام‌گذاری آن‌ها وجود ندارد. بر مبنای مدل کین و همکاران (Cain et al., 2001) استنباط را می‌توان به دو دسته کلی طبقه‌بندی کرد: استنباط ضروری^۱ و استنباط تفصیلی^۲. پرکاربردترین نوع استنباط همین دو نوع نام برده شده هستند و دیگر دسته‌بندی‌ها تا اندازهٔ زیادی با این موارد هم‌پوشانی دارند. بر این اساس، استنباط‌های پیونددهندهٔ متن یا ضروری، خواننده را ملزم می‌کند تا ارتباط منطقی بین گزاره‌ها یا رویدادهای بیان شده در متن ایجاد کند. ولی استنباط‌های تفصیلی نیاز به پُر کردن جزئیات حذف شده از متن با استفاده از دانش پیشین دارد. آن‌چه در این پژوهش مبنای کار قرار می‌گیرد، همین مدل است و در ادامه به صورت گسترده این دو نوع استنباط و تفاوت آن‌ها با هم مطرح می‌شود.

استنباط ضروری که با عنوان استنباط پیوسته (متصل‌کنندهٔ متن^۳، بین‌جمله‌ای^۴، پس‌رو^۵ یا گزاره‌ای) نیز شناخته می‌شود، پیوستگی متن را حفظ می‌کند. به طور کلی در این نوع استنباط، خواننده بین گزاره‌ها یا حوادث متن ارتباطی منطقی ایجاد می‌کند و به این دلیل، منطقی است که مستقیماً از پیام اصلی نویسنده پیروی می‌کند. استنباط پیوسته برای حفظ پیوستگی متن ضروری است؛ اگرچه به دلیل پیشینهٔ اطلاعاتی متفاوت، معیارهای پیوستگی در افراد مختلف می‌تواند متفاوت باشد. در مثالی ساده مانند جملهٔ «مریم به مادرش التماس کرد که به او اجازه دهد به مهمانی برود» خواننده برای درک جمله حتماً باید تشخیص دهد که ضمیر «او» به «مریم» برمی‌گردد. بنابراین، این استنباط با انگیزه، دلیل یا حالاتی که در داخل متن اتفاق می‌افتند سرو کار دارد، برای ساخت معنا ضروری است و نیاز به اطلاعات بیرون از متن ندارد. شواهد فراوانی وجود دارد که افراد به هنگام درک متن، استنباط‌های پیوسته را بیشتر به کار می‌گیرند مانند مواردی که نیاز به پیوستگی ارجاعی یا ایجاد روابط علی باشد (Bowyer-Crane & Snowling, 2005, p. 420).

استنباط تفصیلی، استنباطی است که بر مبنای متن شکل می‌گیرد و یا «پیش‌رو»^۶ است یا «پس‌رو». در استنباط تفصیلی از نوع پیش‌رو خواننده باید بین متن موجود و دانش پیشین پلی ایجاد کند. برای نمونه در جملهٔ «کارگردان و عکاس آمادهٔ گرفتن کلوزآپ بودند که ناگهان خانم

¹ necessary inference

² elaborative inference

³ text-connecting

⁴ inter-sentences

⁵ backward

⁶ forward

هنرپیشه از طبقه چهاردهم سقوط کرد.»، شواهد تجربی نشان می‌دهد که در هنگام خواندن جملاتی مثل این جمله، خواننده مفاهیمی همچون «مرگ» یا «شکستگی» را تداعی می‌کند، که نشان می‌دهد هنرپیشه یا مُرده یا بخشی از بدنش دچار شکستگی شده است. به نظر می‌رسد چنین استنباطی برای درک خود این جمله ضروری نیست، اما خواننده معمولاً ادامه متن را با حدسی هوشمندانه پیش‌بینی می‌کند، به همین دلیل این نوع استنباط، پیش‌بینانه^۱ هم نامیده می‌شود (Cook, et al., 2001, p. 225). در تعریفی دیگر به این نوع استنباط، استنباط کاربرشناختی^۲ نیز گفته می‌شود. این نوع استنباط‌ها بر مبنای دو نوع دانش شکل می‌گیرند: یکی مجموعه‌ای از طرح‌واره‌های ذهنی که خواننده حین خواندن متن تشخیص می‌دهد و دیگری مجموعه‌ای از قواعد گفتاری که بین سخنگویان و شنوندگان یک پیام یا خوانندگان یک متن به اشتراک گذاشته می‌شوند. بنابراین، این استنباط‌ها از منابعی استخراج می‌شوند که فراتر از درون‌داد متن هستند. نکته مهمی که در این نوع استنباط مطرح است عدم اطمینان و توافق در بین دو خواننده در این نوع استنباط است. یعنی به دلیل دارا بودن دو نوع دانش پیشین متفاوت در ذهن دو خواننده، برداشت‌های تفصیلی از یک متن می‌تواند تا اندازه‌ای متفاوت باشد. به همین سبب، برخی پژوهشگران این نوع استنباط را استنباط دانش‌بنیان^۳ نام‌گذاری کردند، زیرا برای انجام آن نیاز به فعال کردن بخشی از دانش پیشین یا زمینه‌ای^۴ خواننده است (Bowyer-Crane & Snowling, 2005, p. 421).

دانش پیشین شامل ساختار دانش خاص و عمومی مرتبط با متن است. ساختار دانش عبارت است از بازنمون حافظه از تجربه‌ای خاص در دیگر متن‌ها و یا بخش‌های پیشین متن حاضر که به صورت طرح‌واره، چارچوب، پیش‌نمونه و دیگر بسته‌های ساختاربندی شده دانش کلی در ذهن خواننده وجود دارد. بسیاری از ساختارهای دانش پیشین، پر معنا و از جنبه بافتی غنی هستند چرا که ریشه در تجارب فرد دارند و دارای روابط معنایی منظمی هستند، مانند طرح‌واره غذا خوردن در رستوران. دانش پیشین، کُل دانش واقعی، در دسترس و پویای فرد پیش از یادگیری مطلبی جدید است که آشکارا یا ضمنی ساختاربندی می‌شود. در بین عوامل مؤثر در خواندن، نقش دانش پیشین به عنوان یکی از برترین پیشگویی‌کننده‌های درک متن نوشتاری انتخاب شده است (Tarchi, 2015, p.82). دو مشکل عمده برای بررسی استنباط‌های تفصیلی وجود دارد: به دلیل ضروری نبودن آن‌ها به هنگام درک، پیشگویی دقیق اینکه آیا خواننده این نوع استنباط را انجام

¹ predictive

² Pragmatic inference

³ knowledge-based inference

⁴ background knowledge

می‌دهد یا نه، زمان انجام آن و آنچه استنباط می‌کند بسیار دشوار است. افزون بر این، خواننده‌ها معمولاً در موقعیت‌های محدودی استنباط تفصیلی به عمل می‌آورند، یعنی ترجیح می‌دهند تا هنگامی که به آن نیاز ندارند این کار را انجام ندهند (O'Brien et al., 1988, p. 412).

۲.۲. پیشینه تجربی

در پیشینه پژوهش‌های مربوط به درک متن نوشتاری ادعا شده‌است که می‌توان انواع مختلف استنباط را از یک متن داشت و هر یک نیاز به منابع پردازشی ویژه دارد (برای نمونه نگاه کنید به O'Brien et al. 1988; Chikalanga, 1992; Cain et al. 2001). افزون بر این، شواهد فراوانی وجود دارد که نشان می‌دهد بهره‌نگرفتن از استنباط در هنگام خواندن در ادراک‌کنندگان ضعیف شایع است (Cain & Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Cain et al. 2001, Oakhill, 2006). باید دانست ضعف در درک متن نوشتاری در سنین بالاتر و حتی در دوران تحصیلات دانشگاهی نیز قابل مشاهده است (McKoon et al., 2017; Silagi et al., 2015; Franks, 1998).

کاستیل و سیمپسون (Casteel & Simpson, 1991) در پژوهشی تأثیر تغییرات سن بر توانایی استنباط پیوسته یا ضروری و استنباط پیشرو یا تفصیلی را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد در همه سطوح میزان پاسخ به پرسش‌های استنباط پیوسته بیشتر و سریع‌تر از استنباط تفصیلی بود، ولی با افزایش سن، میزان پاسخ به سؤالات مربوط به هر دو نوع استنباط بالا رفت.

بیمن و همکاران (Beeman et al., 2000) در پژوهش خود نشان دادند که استنباط پیوسته معمولاً برای پُر کردن خلأ پیوستگی در متن ضروری است و به شیوه‌ای خودکار با نیاز اندک به منابع پردازشی مانند حافظه فعال انجام می‌شود. لیمان بلیک و تامپکینز (Lehman-Blake & Tompkins, 2001) در پژوهش خود دریافتند که استنباط تفصیلی (در پژوهش آن‌ها استنباط پیش‌بین) نیاز به ظرفیت بالای حافظه فعال دارد.

کین و اوخیل (Cain & Oakhill, 1999; Cain & Oakhill, 2006)، کین و همکاران (Cain et al., 2001) در زنجیره پژوهش‌های خود که روی کودکان در مقاطع مختلف سنی انجام دادند ناتوانی در انواع استنباط هنگام فرایند خواندن را دلیل درک نادرست متن در دانش‌آموزان می‌انگاشتند. در پژوهشی که به وسیله کین و همکاران (Cain et al., 2001) انجام شد رابطه بین درک متن نوشتاری و استنباط، ضمن کنترل تفاوت‌های فردی در دانش عمومی بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد حتی اگر منابع دانش برای هر دو گروه برابر باشد، رابطه‌ای قوی بین مهارت درک متن و هر دو نوع استنباط وجود دارد.

البرو و ایورسن (Elbro & Buch-Iversen, 2013) تأثیر فعال‌سازی دانش پیشین را بر استنباط بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد آموزش شیوه فعال‌سازی دانش پیشین تأثیر معناداری بر بهبود سطح درک متن نوشتاری دارد.

سیلیج و همکاران (Silagi et al., 2015) توانایی استنباط را در میان بزرگسالان در ۹ گروه سنی و تحصیلی متفاوت بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد مشکل عمده افراد مسن‌تر در پاسخ‌گویی به پرسش‌های استنباط، ضعف در بهره‌گیری از حافظه فعال است. هرچه درک متن به استنباط‌های پیچیده‌تری نیاز داشته باشد، حافظه فعال قوی‌تری مورد نیاز است و افراد با تحصیلات بالاتر، عملکرد بهتری در این زمینه دارند. همچنین، کاهش توجه در افراد مسن‌تر عامل دیگری در ضعف استنباط است.

اسلاند و همکاران (Oslund et al., 2018) در مطالعه‌ای آماری روی ۷۹۶ دانش‌آموز پایه ششم تا هشتم تفاوت دو گروه دارای سطح خواندن ضعیف و قوی را با مدلی چند جزئی با تمرکز بر کلمه خوانی و واژگان مورد بررسی قرار دادند. در بررسی آن‌ها از آزمون‌های والد^۱ و تحلیل مسیر^۲ برای بررسی تأثیر مستقیم و غیر مستقیم شناسایی واژه، واژگان، همخوان‌خوانی و راهبرد استنباط بر درک متن نوشتاری بهره گرفته شد. یافته‌های این پژوهش تأیید کرد که (الف) دانش واژگانی نقش مهمی در تبیین تفاوت‌های فردی میان نوجوانان از جنبه درک متن نوشتاری دارد، (ب) لازم است برای شناسایی مشکلات زیربنایی خواننده‌های ضعیف، مداخله افتراقی انجام شود (ج) بر اساس سطح بسندگی خواننده، روابط متفاوتی میان خرده‌مهارت‌های خواندن (برای نمونه واژه‌خوانی و صامت‌خوانی کارآمد) و درک متن نوشتاری برقرار باشد.

بیات و چتینکایا (Bayat & Çetinkaya, 2020)، در پژوهشی که هدف آن پیش‌بینی توانایی در درک متن نوشتاری بر مبنای راهبرد استنباط‌سازی بود، از آزمون‌های درک متن و آزمون توانایی استنباط‌سازی بهره گرفتند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان با وجود سطح درک متن متوسط، توانایی استنباط ضعیفی به ویژه در استنباط تفصیلی (در پژوهش آن‌ها با عنوان استنباط گزاره‌ای یا کاربردشناختی) نسبت به استنباط پیوسته (در پژوهش آن‌ها با عنوان استنباط واژگانی) دارند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که توانایی استنباط، مهارت درک متن را در سطح متوسط پیش‌بینی می‌کند. با توجه به این یافته، بیات و چتینکایا (همان) پیشنهاد می‌کنند که راهبرد استنباط‌سازی در آموزش خواندن معرفی و گنجانده شود تا سطح مهارت درک متن نوشتاری افزایش یابد.

¹ Wald tests

² path analysis

در زمینه تأثیر انواع استنباط بر درک متن نوشتاری در زبان فارسی، در ایران پژوهش‌های اندکی انجام شده است (Namdari Pezhman & Kiamanesh, 2011; Maleki & Ahmadi, 2014; Najafi Paazoki, 2014). در پژوهش نادری و همکاران (Namdari et al., 2011) رابطه معناداری بین سواد خواندن و راهبرد استنباط در درک متن برقرار بود. در پژوهش ملکی و احمدی (Maleki & Ahmadi, 2014) ضعف دانش آموزان در پاسخ به پرسش‌های استنباطی درک متن تأیید شد. هدف پژوهش نجفی پازوکی (Najafi Paazoki, 2014) بهبود درک متن نوشتاری و به‌طور ویژه استنباط دانش آموزان ابتدایی در چارچوب مدل سازنده‌گرایی^۱ از طریق مداخله آموزشی بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد آموزش راهبردها در قالب مدل سازنده‌گرایی در بهبود پاسخ به پرسش‌های استنباطی مؤثر است. با توجه به خلأ پژوهش‌ها در زمینه میزان به‌کارگیری استنباط به‌هنگام خواندن متن در میان دانشجویان داخل کشور، هدف اصلی این پژوهش بررسی تفاوت در میزان به‌کارگیری راهبرد استنباط (پیوسته و تفصیلی) در درک متن نوشتاری میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی است.

همان‌گونه که پیش از این گفته شد خواندن فرایند شناختی بسیار پیچیده‌ای است که شامل بازشناسی واژه‌ها و درک متن نوشتاری است. تسلط بر بازشناسی واژه‌ها که به زبان عامیانه روخوانی واژه‌هاست قاعده‌تاً تا پایان دوره ابتدایی به دست می‌آید. هر چند تسلط بر مرحله دوم خواندن یعنی درک متن نوشتاری که هدف اصلی خواندن است، متأسفانه در سطح آموزش مدرسه‌ای چندان مورد تأکید نیست. بنابراین، پایان دوران آموزش مدرسه‌ای منجر به دانش‌آموزانی می‌شود که متأسفانه در درک متون نوشتاری تسلط چندانی ندارند و دانشجویان دوره کارشناسی هم از این قاعده به دور نیستند. ولی با ورود دانشجویان به دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری، تغییرات شگرفی از نظر شناختی و رفتاری در آن‌ها مشاهده می‌شود. با افزایش دانش و تجربه، انتظار می‌رود آن‌ها تسلط بیشتری بر مهارت درک متن نوشتاری پیدا کنند، چراکه درک متن مستلزم انواع استنباط‌سازی است و لازمه استنباط‌سازی داشتن دانش و نیز تجربه و غنی بودن دانش پیشین در حافظه است. با این وجود، مشاهده می‌شود دانشجویان کارشناسی ارشد و حتی دانشجویان دکتری نیز در زمینه درک متن موفقیت چندانی به دست نمی‌آورند. دلیل این مدعا، موفق نشدن بسیاری از داوطلبان ورود به دوره دکترا در پاسخ به پرسش‌های درک مطلب فارسی در بخش استعداد تحصیلی آزمون سازمان سنجش است. از آن‌جا که دوره دکتری دوره

¹ constructionist model

کسب اجتهاد و تخصص است انتظار می‌رود تا رسیدن به این دوره، افراد تا اندازه بسیاری در درک متن مهارت کسب کرده باشند، ولی دوره کارشناسی ارشد دوره‌ای میانی است و ممکن است حتی در این دوره هم دانشجویان به بعضی از مؤلفه‌ها و راهبردهای درک متن و به ویژه استنباط‌سازی مسلط نشده باشند. از این رو، پژوهشگران تصمیم گرفتند مطالعه خود را بر این دوره متمرکز کنند.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی^۱ بود. متغیر مستقل این مطالعه، سطح درک متن نوشتاری آزمودنی‌ها (با دو سطح ضعیف و قوی) بود. متغیر وابسته نیز نمره آزمودنی‌ها در آزمون استنباط در دو سطح استنباط پیوسته و تفصیلی بود.

۳.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش را همگی دانشجویان پسر و دختر کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری پژوهش تعداد ۱۰۰ نفر (با میانگین سنی = ۲۶/۵ و انحراف معیار = ۳/۷) بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند (جدول ۱). این دانشجویان پس از کسب مجوزهای لازم از معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه گیلان و هماهنگی با آموزش هر دانشکده در این پژوهش همکاری نمودند.

نمونه‌گیری در دسترس یا آسان^۲ از انواع نمونه‌گیری‌های غیر احتمالی^۳ است و در صورتی به کار می‌رود که پژوهشگر به هر دلیل نتواند نمونه‌های مطالعه را به صورت تصادفی انتخاب کند. اگرچه روش نمونه‌گیری در دسترس مقبولیت کمتری دارد، ولی در شرایطی که نتوان نمونه پژوهش را به طور تصادفی انتخاب کرد (که در موارد زیادی چنین است)، می‌توان از شیوه نمونه‌گیری در دسترس بهره گرفت (Creswell & Creswell, 2018; Creswell, 2009). در این پژوهش، از یک سو به دلیل گستردگی و چندمرحله‌ای بودن اجرای آزمون و نیز نپذیرفتن برخی استادها برای اختصاص زمان کلاس‌ها به اجرای آزمون، و از سوی دیگر تلاش برای یافتن دانشجویانی که فقط فارسی‌زبان باشند (با استفاده از توزیع یک پرسش‌نامه) سبب شد پژوهشگر از شیوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده کند تا دانشجویانی فارسی‌زبان انتخاب شوند که در همه مراحل با پژوهشگر همکاری کنند.

¹ quasi experimental

² convenience

³ nonprobability

در ابتدای پژوهش، دربارهٔ آزمون‌ها و مدت زمان اجرای آن‌ها برای آزمودنی‌ها شرح داده شد و رضایت‌نامهٔ آگاهانه و کتبی برای شرکت مشارکت‌کنندگان در پژوهش تکمیل و امضاء گردید. همچنین، به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که نام آن‌ها و نیز یافته‌ها محرمانه می‌ماند. در این پژوهش، هر آزمودنی کدی داشت و این کد تا مرحلهٔ نهایی اجرای آزمون‌ها به او اختصاص داشت. با توجه به نمونه‌گیری در دسترس دانشجویان از رشته‌های مختلف انتخاب شدند. بیان این نکته ضروری است که تعداد متغیرهای مورد بررسی در پژوهش اصلی (که پژوهش حاضر بخشی از آن است) تا اندازه‌ای بود که امکان درج متغیرهای بیشتر مانند رشتهٔ تحصیلی و جنسیت نبود و این خود یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. نگارندگان امیدوارند در پژوهش‌های آینده تأثیر این متغیرها نیز بر مهارت استنباط‌سازی سنجیده شود. همهٔ این دانشجویان، از جنبهٔ فیزیکی سالم بودند، هیچ نوع اختلال بینایی و شنوایی نداشتند و همهٔ آن‌ها فارسی‌زبان بودند.

جدول ۱: توزیع فراوانی گروه نمونه بر مبنای جنسیت و میانگین سنی

جنسیت	شاخص‌های آماری	فراوانی	درصد	میانگین سن
مرد	۳۸	۳۸	۳۸٪	۲۵
زن	۶۲	۶۲	۶۲٪	۲۸
مجموع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰٪	۲۶/۵

۳.۲. ابزارهای پژوهش

ابزارهای به کاررفته در این پژوهش مشتمل اند بر پیش‌آزمون تعیین سطح درک متن نوشتاری (Ghavami Lahij et al., 2020) و آزمون استنباط محقق‌ساخته. برای دسته‌بندی شرکت‌کنندگان به دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی پیش‌آزمون تعیین سطح درک متن نوشتاری (Ghavami Lahij et al., 2020) بهره گرفته شد. روایی محتوایی این آزمون به وسیلهٔ سه نفر از استادان زبان‌شناسی و یک استاد آموزش زبان فارسی و یک استاد آموزش زبان انگلیسی تأیید شد و پایایی آن با اجرای مقدماتی آن روی ۳۰ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰، اندازه‌گیری شد.

یکم- آزمون استنباط (محقق‌ساخته): متناسب با پرسش اصلی این پژوهش در زمینهٔ بررسی تفاوت میان دانشجویان دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبهٔ راهبرد شناختی استنباط، نیاز به آزمونی برای سنجش این راهبرد بود که با توجه به نبود وجود پیشینه‌ای به این منظور در

داخل کشور، آزمونی با الهام از آزمون استنباط کین و همکاران (Cain et al., 2001) ساخته شد. از آن‌جا که آزمون یادشده سنجش هر دو نوع استنباط شامل استنباط پیوسته و تفصیلی را هم‌زمان مورد توجه قرار می‌دهد، چارچوب مفهومی آن برای طراحی این آزمون انتخاب شد. با توجه به طراحی آزمون اصلی برای کودکان ۷ تا ۸ ساله، فقط از چارچوب و تعداد پرسش‌های این آزمون الگوگیری شد. این آزمون از چهار متن کوتاه توضیحی با واژگان مناسب با گروه سنی هدف تشکیل شده‌است و هر کدام از متن‌ها مشتمل بر جمله‌هایی برای سنجش استنباط تفصیلی و پیوسته هستند. پس از هر متن، ۴ پرسش چهارگزینه‌ای مطرح می‌شود که دو پرسش مربوط به استنباط پیوسته و دو پرسش مربوط به استنباط تفصیلی است.

دوم- شیوه طراحی و ساخت آزمون استنباط: همان گونه که پیش‌تر نیز گفته شد آزمون اصلی کین و همکاران (Cain et al., 2001) برای گروه سنی ۷ تا ۸ سال طراحی شده بود، مسلماً ترجمه متون و پرسش‌های آن برای این پژوهش مناسب نبود. در نتیجه، مواد این آزمون توسط پژوهشگر طراحی شد و فقط تعداد و نوع متون و پرسش‌های این آزمون از آزمون کین و همکاران (Cain et al., 2001) پیروی می‌کند. به این منظور چهار متن توضیحی با موضوع‌های عمومی انتخاب شدند. این متن‌ها از کتاب «خواندن و درک مطلب برای فارسی‌آموزان سطح پیشرفته» نوشته میرزایی حصاریان (Mirzaei Hesarian, 2011)، دو متن از کتاب «استعداد تحصیلی» نوشته وکیلی و مسیح‌خواه (Vakili & MasihKhah, 2012) و یک متن هم از ترجمه بخش درک مطلب کتاب تافل ان‌تی‌سی انتخاب شدند. برای هر متن چهار پرسش چهارگزینه‌ای مطرح شد که دو پرسش مربوط به استنباط پیوسته و دو پرسش مربوط به استنباط تفصیلی است. بنابراین همه آزمون از ۱۶ پرسش تشکیل شده‌است که ۸ پرسش استنباط پیوسته و ۸ پرسش استنباط تفصیلی را می‌سازد. دلیل انتخاب پرسش‌های چهارگزینه‌ای این بود که بر پایه دیدگاه کارشناسان (Cain et al. 2001; Day & Park, 2005)، پرسش‌های چندگزینه‌ای بهترین نوع پرسش‌ها برای ارزیابی سطوح مختلف درک متن به شمار می‌آیند و انواع سطوح راهبردهای درک متن نوشتاری را می‌توان در قالب این نوع پرسش‌ها سنجید.

سوم- شیوه نمره‌گذاری آزمون استنباط: شیوه نمره‌گذاری آزمون دقیقاً همانند آزمون اصلی است، به هر پاسخ درست یک نمره اختصاص می‌یابد و به پاسخ‌های نادرست نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. بنابراین نمره کل آزمون از ۱۶ محاسبه می‌شود.

چهارم- بررسی روایی محتوایی و پایایی آزمون استنباط (محقق ساخته): به منظور سنجش روایی محتوایی آزمون استنباط (محقق ساخته)، پیش‌نویس ابزار طراحی شده در اختیار دو

استاد زبان‌شناس، یک استاد آموزش زبان انگلیسی و دو مدرس آموزش زبان فارسی قرار داده شد و بر اساس نظرات دریافت‌شده اصلاحاتی در جمله‌بندی متون و طراحی پرسش‌ها انجام شد، روایی محتوایی پس از اعمال اصلاحات به تأیید استادها رسید. برای بررسی پایایی ابزار استنباط در این پژوهش، از روش تعیین ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. میزان ضریب آلفای آزمون در گروه نمونه ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد که در یک جلسه ۲۵ دقیقه‌ای به پرسش‌ها پاسخ دادند، در بخش پرسش‌های مربوط به استنباط پیوسته ۰/۷۳ و در بخش پرسش‌های استنباط تفصیلی ۰/۷۱ سنجیده شد. ضریب آلفای کل آزمون نیز ۰/۷۲ برآورد شد.

پنجم- روند اجرای پیش آزمون تعیین سطح درک متن نوشتاری: در مرحله نخست اجرای آزمون‌های این پژوهش، پیش آزمون تعیین سطح درک متن نوشتاری (Ghavami Lahij et al., 2020) با هدف شناسایی دانشجویان دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی روی تمامی آزمودنی‌ها اجرا شد. اجرای این آزمون به صورت مداد و کاغذی و مدت زمان اجرای آن ۴۰ دقیقه بود که در طی چند جلسه و هر جلسه با حضور برخی از آزمودنی‌های پژوهش در کلاس‌های دانشگاه گیلان اجرا شد.

ششم- روند اجرای آزمون استنباط (محقق ساخته): این آزمون به صورت مداد و کاغذی در ۵ گروه ۲۰ نفره، در یک روز و طی ساعت‌های متفاوت در یکی از کلاس‌های دانشگاه گیلان اجرا شد. به این صورت که آزمودنی‌ها در مدت ۲۵ دقیقه متن‌های آزمون را می‌خواندند و پس از پایان هر متن به پرسش‌های مربوطه پاسخ می‌دادند.

۳.۳. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمرات) و آمار استنباطی (آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف^۱، آزمون لوین^۲، تحلیل واریانس چند متغیره^۳) بهره گرفته شد.

۴. یافته‌ها

برای پاسخ‌دهی به پرسش اصلی پژوهش و بررسی وجود تفاوت احتمالی بین راهبرد استنباط میان دانشجویان کارشناسی ارشد دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی، ابتدا آزمون

¹ Kolmogrov-Smirnov

² Levene

³ MANOVA

کولموگروف-اسمیرنف (k-S) برای سنجش نرمال بودن توزیع نمره‌ها به کار گرفته شد. همچنین برای پیش فرض تساوی واریانس‌ها برای تأیید اجرای آزمون پارامتریک از آزمون لوین استفاده شد. پس از اطمینان از نرمال بودن نمره‌ها، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات آزمون دو گروه از جنبه‌ی راهبرد استنباط بهره گرفته شد. در مرحله‌ی نخست تحلیل داده‌ها، ابتدا با بهره‌گیری از آزمون تعیین سطح درک متن نوشتاری (Ghavami Lahij et.al, 2020) گروه‌های دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی مشخص شدند. این آزمون ۳۰ نمره‌ای و ملاک نمره برای افراد قوی نمره ۲۱ به بالا، افراد متوسط نمره ۱۵ تا ۲۰ و افراد ضعیف نمره ۱۴ و پائین تر بود. پس از اجرای آزمون تعیین سطح، از بین ۱۰۰ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان، تعداد ۳۲ نفر در گروه قوی، ۳۳ نفر در گروه متوسط و ۳۵ نفر در گروه ضعیف قرار گرفتند (جدول (۲) را ببینید). با توجه به اینکه هدف پژوهش بررسی تفاوت افراد ضعیف و قوی در راهبرد استنباط بود، گروه متوسط از بررسی کنار گذاشته شدند.

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمره کل سطح درک متن نوشتاری گروه‌های دارای درک متن نوشتاری قوی، متوسط و ضعیف

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
			نمرات	نمره	نمره
دارای درک متن نوشتاری قوی (نمره ۲۱ تا ۳۰)	۳۲	۲۲/۳۷	۱/۸۱	۲۱	۲۷
دارای درک متن نوشتاری ضعیف (نمره ۱۴ و پایین تر)	۳۵	۱۲/۳۷	۲/۱۲	۵	۱۴

همان گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار سطح درک متن نوشتاری به ترتیب در گروه قوی برابر ۲۲/۳۷ و ۱/۸۱ و در گروه ضعیف ۱۲/۳۷ و ۲/۱۲ است که نشان می‌دهد پراکنش نمرات در این گروه نسبت به گروه دیگر بیشتر است.

اساس پیش فرض نرمال بودن نمره‌ها آن است که تفاوت بین توزیع نمره‌های نمونه و توزیع نمره‌های نرمال در جامعه صفر است. برای سنجش این پیش فرض، از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده می‌شود. یافته‌های این آزمون برای نمرات آزمون متغیرهای پژوهش در جدول (۳)، ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنف در بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات استنباط و سطوح آن، در دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی

متغیر	گروه	شاخص آماره	معناداری
استنباط	گروه ضعیف	۰/۶۴	۰/۷۹
	گروه قوی	۰/۷۹	۰/۵۵
استنباط پیوسته	گروه ضعیف	۱/۰۲	۰/۲۴
	گروه قوی	۰/۹۱	۰/۳۶
استنباط تفصیلی	گروه ضعیف	۱/۰۰	۰/۲۶
	گروه قوی	۱/۱	۰/۵۶

همان گونه که یافته‌های جدول (۳) نشان می‌دهد، هیچ‌یک از مقادیر مربوط به آزمون کولموگروف-اسمیرنف معنادار نیست، بنابراین پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات استنباط و سطوح آن رد نمی‌گردد.

از آن جا که در بررسی فرضیه اصلی پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده می‌شود برای بررسی فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها از آزمون باکس^۱ بهره گرفته شد. یافته‌های این آزمون نشان داد که مقدار باکس معنادار نیست ($p=۰/۰۷۸$ و $F=۱/۲۵$ و $۹/۵۶=BOX$) و در نتیجه پیش فرض تفاوت بین واریانس‌ها برقرار است.

اساس پیش فرض تساوی واریانس‌ها آن است که واریانس نمرات دو گروه در جامعه با هم برابر است و از جنبه آماری تفاوت معناداری بین آن‌ها وجود ندارد. برای آزمون این فرضیه از آزمون لوین، بهره گرفته می‌شود. یافته‌های این آزمون برای نمره‌های متغیرهای پژوهش در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: یافته‌های آزمون لوین بررسی پیش فرض تساوی واریانس نمرات استنباط در دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی

متغیر	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	معناداری
استنباط	۰/۲۱۹	۱	۶۵	۰/۶۴۱

^۱ BOX

همان گونه که در جدول (۴)، مشاهده می‌شود بین واریانس گروه‌های حاضر در پژوهش تفاوت معناداری وجود ندارد. پیش فرض همگنی واریانس‌های متغیرهای بالا در گروه‌های مورد مطالعه تأیید شد و در نتیجه استفاده از آزمون‌های پارامتریک ایرادی ندارد. برای بررسی یافته‌های حاصل از اجرای آزمون، نخست یافته‌های تحلیل داده‌های به‌دست آمده از بررسی آماره‌های توصیفی ارائه می‌گردد (جدول (۵) را ببینید).

جدول ۵: میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمره کل استنباط و انواع آن در دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی

شاخص متغیر	گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف		گروه دارای درک متن نوشتاری قوی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نمره کل استنباط	۵/۲۵	۲/۱۱	۱۰/۴۶	۲/۲۲
استنباط پیوسته	۲/۸	۱/۳۴	۵/۵	۱/۵
استنباط تفصیلی	۲/۴۵	۱/۱۷	۴/۹۶	۱/۲۳

همان گونه که در جدول (۵)، مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار نمره گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف در آزمون استنباط برابر با ۵/۲۵ و ۲/۱۱ بوده که این مقدار در گروه قوی برابر با ۱۰/۴۶ و ۲/۲۲ است. همچنین مقدار میانگین و انحراف معیار نمره آزمون استنباط پیوسته برای گروه ضعیف به ترتیب ۲/۸ و ۱/۳۴ و در گروه قوی ۵/۵ و ۱/۵ است. از جنبه استنباط تفصیلی این مقدار برای گروه ضعیف برابر ۲/۴۵ و ۱/۱۷ و برای گروه قوی ۴/۹۶ و ۱/۲۳ است. این یافته‌ها نشان می‌دهد میانگین عملکرد گروه دارای درک متن نوشتاری قوی در آزمون استنباط و سطوح آن بهتر از گروه ضعیف است. برای بررسی معناداری این یافته‌ها از تحلیل استنباطی بهره گرفته شد. جدول (۶) یافته‌های تحلیل واریانس چندمتغیری را بر روی نمره استنباط نشان می‌دهد.

جدول ۶: یافته‌های تحلیل واریانس چند متغیری بر انواع استنباط در دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی

متغیر مستقل	نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	اندازه اثر	توان آماری	سطح معناداری
دو گروه	اثر پیلائی	۰/۶۰	۴۸/۱۶	۲	۶۴	۰/۶۰	۱	$p < ۰/۰۰۱$
درک متن نوشتاری	لامبدای ویلکز	۰/۳۹	۴۸/۱۶	۲	۶۴	۰/۶۰	۱	$p < ۰/۰۰۱$
ضعیف و قوی	اثر هتلینگ	۱/۵۰	۴۸/۱۶	۲	۶۴	۰/۶۰	۱	$p < ۰/۰۰۱$

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، یافته‌های به‌دست آمده از سه آزمون (اثر پیلائی، لامبدای ویلکز و اثر هتلینگ) نشان داد که بین دو گروه دارای سطح درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبه حداقل یکی از انواع استنباط پیوسته و تفصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($F(2,64)=48.16, p<0.001$). اندازه اثر نیز نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی با توجه به متغیرهای وابسته استنباط پیوسته و تفصیلی معنادار است و میزان این تفاوت در کل، ۰/۶۰ است. به این معنا که ۶۰ درصد از واریانس مربوط به اختلاف دو گروه در اثر حداقل یکی از متغیرهای وابسته (استنباط پیوسته و تفصیلی) ایجاد شده که سبب تفاوت بین دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی می‌شود. توان آماری آزمون برابر ۱ است، که دوباره تأیید می‌کند با احتمال بسیار قوی بین دو گروه از نظر یکی از متغیرهای استنباط پیوسته و ضروری تفاوت وجود دارد. برای بررسی معناداری تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها در دو گروه قوی و ضعیف در هر یک از انواع استنباط پیوسته و تفصیلی، میانگین نمره آن‌ها در هر یک از این موارد به تفکیک با هم مقایسه شد که یافته‌های آن در جدول (۷)، قابل مشاهده است. بررسی متغیرهای ناخواسته مداخله‌گر در میانگین نمره هر یک از این انواع استنباط پیوسته و تفصیلی، در جدول (۷)، در قالب خطا قابل مشاهده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس برای مقایسه گروه‌های دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از نظر متغیرهای وابسته (انواع استنباط)

منابع پراکندگی	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی	استنباط پیوسته	۱۲۱/۸۶	۱	۱۲۱/۸۶	۵۹/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۱
	استنباط تفصیلی	۱۰۵/۴۵	۱	۱۰۵/۴۵	۷۳/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۱
	خطا	۱۳۳/۶۰	۶۵	۲/۰۵				
	استنباط تفصیلی	۹۳/۶۵	۶۵	۱/۴۴				
	کل	۱۳۷۶	۶۷					
	استنباط تفصیلی	۱۰۹۵	۶۷					

جدول (۷)، نشان می‌دهد که یافته‌های به دست آمده از تحلیل واریانس چندمتغیره در هر یک از متغیرهای وابسته استنباط پیوسته ($F(1,65)=59.28, p<0.001$) و استنباط تفصیلی ($F(1,65)=73.18, p<0.001$) معنادار است. به بیان دیگر، بین دو گروه دارای درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبه کاربرد هر دو نوع استنباط پیوسته و تفصیلی تفاوت وجود دارد. افزون بر این، ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۴۷ درصد تفاوت عملکرد دو گروه از نظر استنباط پیوسته و ۵۳ درصد تفاوت عملکرد دو گروه از نظر استنباط تفصیلی است. توان آماری برای متغیر استنباط پیوسته و تفصیلی برابر یک است، که دوباره تأیید می‌کند با احتمال بسیار قوی بین دو گروه از نظر متغیرهای استنباط پیوسته و ضروری تفاوت وجود دارد.

۵. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تفاوت در به کارگیری راهبرد استنباط میان دانشجویان دوره

کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی با استفاده از روش شبه آزمایشی انجام شد. یافته‌های به دست آمده از اجرای آزمون استنباط محقق ساخته برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش را می‌توان به صورت زیر خلاصه نمود:

فرضیه اصلی پژوهش که بر اساس آن میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبه میزان به کارگیری راهبرد استنباط تفاوت معناداری وجود ندارد، رد می‌شود. یافته‌ها نشان داد که میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری قوی و ضعیف از جنبه راهبرد استنباط تفاوت معناداری وجود دارد. بررسی‌های دقیق‌تر در این مورد نیز نشان داد که میان دانشجویان کارشناسی ارشد با درک متن نوشتاری ضعیف و قوی از جنبه استنباط پیوسته و نیز استنباط تفصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

معنادار بودن تفاوت میان عملکرد دانشجویان با درک متن نوشتاری قوی و ضعیف از جنبه کاربرد راهبرد استنباط و عملکرد بهتر گروه قوی نسبت به گروه ضعیف با یافته‌های کین و همکاران (Cain et al., 2001) و سیلیج و همکاران (Silagi et al., 2015) هم‌سویی دارد. همان گونه که در پیشینه نظری نیز شرح داده شد، پس از تسلط بر پیش‌نیازهای اولیه خواندن یعنی بازشناسی واژه که همان توانایی انطباق نویسه‌ها و نگاره‌های واژه‌های نوشتاری با واج‌ها است و در سطوح پائین‌تر درک انجام می‌شود، خواننده برای ساختن معنای متن به فرایندهای زبانی در سطح بالا مانند فهم روابط معنایی، نحوی و ارجاعی میان واژه‌های پی‌درپی نیاز دارد. زیرا فهم معنای واژه‌ها به صورت جداگانه برای درک متن کافی نیست و اغلب معنای بسیاری از واژه‌ها به بافت موقعیتی که در آن ظاهر می‌شوند، بستگی دارد. افزون بر این، فهم معنای متن متأثر از دانش پیشین خواننده و توانایی او در ترکیب آن برای ایجاد طرحواره ذهنی یا مدل موقعیتی است؛ یعنی در سطوح بالاتر برای درک یک متن، خواننده باید معانی واژه‌ها را بیابد، ایده‌های جمله‌های موجود در یک متن را با یک‌دیگر و با دانش پیشین خود پیوند دهد و این کار با استفاده از استنباط انجام می‌شود. او کھیل و همکاران (Oakhill et al., 2014) سه دلیل عمده ضعف راهبرد استنباط را ضعف در حافظه، دانش پیشین ناکافی و معیارهای نادرست خواننده در تلفیق اطلاعات بر می‌شمرند. اهمیت استنباط با بالا رفتن سن و تحصیلات خواننده بیشتر نمایان می‌شود، چرا که خواننده در مواجهه با متون چالشی‌تر قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد دلیل ضعف در استنباط ادراک کنندگان ضعیف را می‌توان تا اندازه بسیاری با ضعف دانش پیشین خواننده ضعیف و یا عدم توانایی او در تلفیق اطلاعات متن با دانش پیشین در حافظه فعال تبیین کرد؛ هم‌چنان که سایر پژوهش‌ها نیز این نتیجه را تأیید می‌کنند (Cain et al. 2001; Silagi et al. 2015; Tarchi,)

در زمینه تفاوت عملکرد افراد در انواع استنباط، در این پژوهش تأیید شد که میان دو گروه ادراک کنندگان ضعیف و قوی از جنبه استنباط پیوسته و ضروری تفاوت معناداری وجود دارد به گونه‌ای که افراد گروه قوی از جنبه میزان به کارگیری هر دو نوع استنباط عملکرد بهتری دارند. ولی در هر دو گروه عملکرد افراد در استنباط پیوسته بهتر از استنباط تفصیلی است. این یافته با نتایج کاستیل و سیمپسون (Casteel & Simpson, 1991) که در آن عملکرد آزمودنی‌های سطوح مختلف تحصیلی در پاسخ به پرسش‌های استنباط پیوسته بهتر از استنباط تفصیلی بود همخوان است. انجام استنباط‌های پیوسته با بهره‌گیری از اطلاعات متن و بدون یاری جستن از دانش پیشین امکان‌پذیر است؛ برای نمونه، ارتباط دادن دو گزاره متن با هم نیاز به دانش پیشین زیادی ندارد و برای درک متن ضروری است. ولی برای ساختن استنباط تفصیلی، خواننده افزون بر اطلاعات متن، باید تا اندازه‌ای دارای دانش پیشین مرتبط با متن باشد تا بتواند به سطوح عمیق‌تر معنا دست یابد. کاستیل و سیمپسون (Casteel & Simpson, 1991)، کین و همکاران (Cain et al., 2001)، سیلیج و همکاران (Silagi et al., 2015) و بیات و چتینکایا (Bayat & Çetinkaya, 2020) تفاوت پردازشی میان این دو نوع استنباط را دلیل تفاوت عملکرد افراد در دو نوع استنباط یاد شده می‌دانند. آن‌ها معتقدند دلیل ضعف آزمودنی‌ها در ساختن استنباط تفصیلی به کمبود منابع حافظه فعال و دانش پیشین خواننده مرتبط است. در پژوهش نجفی‌پازوکی (Najafi Paazoki, 2014) ضعف در استنباط به ضعف در عدم اطلاع از عوامل انسجام متن نسبت داده شده و به نظر می‌رسد این نکته را می‌توان به روشی برای تبیین ضعف در ایجاد استنباط‌های پیوسته که مستقیماً وابسته به متن و عناصر ارجاعی آن هستند، به کار گرفت. هر چند، این امر درباره استنباط تفصیلی چندان قابل تعمیم نیست. آنچه بر اساس پیشینه مشاهده شد و در این پژوهش نیز تأیید شد آن است که در همه سنین، استنباط و به‌ویژه استنباط تفصیلی از راهبردهای چالش‌برانگیز و سطح بالای خواندن است که وابسته به میزان مهارت در خواندن و درک متن نوشتاری و بهره‌گیری از دانش پیشین و توانایی ترکیب و پردازش آن‌ها در حافظه فعال است. استنباط از طریق دو منبع اطلاعاتی قابل اجراست: «محتوای گزاره‌ای متن» و «دانش پیشین یا دانش دایره‌المعارفی». از این دیدگاه، استنباط‌ها همانند پلی بین مفاهیم متن با دانش پیشین خواننده عمل می‌کنند. استفاده از انواع استنباط برای رسیدن به سطح عمیق درک متن نوشتاری ضروری است، ولی به کارگیری این راهبرد با حافظه فعال نیز ارتباطی مستقیم دارد. اهمیت حافظه فعال در درک متن نوشتاری می‌تواند در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرد.

یافته‌های این پژوهش از جنبه نظری، به عنوان یکی از نخستین پژوهش‌ها در زمینه راهبرد استنباط در درک متن نوشتاری بزرگسالان باسواد فارسی زبان شکاف اطلاعاتی موجود در پیشینه پژوهش‌های مربوط در ایران را تا اندازه‌ای پر می‌کند. از جنبه آموزشی، یافته‌های این پژوهش دست‌اندرکاران حوزه آموزش و برنامه‌ریزی اعم از معلمان، مدرسان، روان‌شناسان آموزشی و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی در سطوح آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی را با مفاهیم دقیق‌تر این حوزه آشنا می‌کند.

فهرست منابع

- قوامی لاهیج، سارانا، مریم دانای طوس، عبدالرضا تحریری و علی ربیع (۱۳۹۸). «طراحی و اجرای مقدماتی آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان: شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان». *زبان پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۳. صص ۲۶۵-۲۹۷.
- ملکی، صغری و ساره احمدی (۱۳۹۲). «بررسی میزان سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر شهریار و مقایسه آن با متوسط عملکرد دانش‌آموزان پایه چهارم کل کشور». *پژوهش در برنامه درسی*. دوره ۱۰. شماره ۱۲. صص ۶۹-۷۹.
- میرزایی حصاریان، محمدباقر (۱۳۹۰). *خواندن و درک مطلب متون فارسی (برای فارسی‌آموزان سطح پیشرفته)*. قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- نامداری پژمان، مهدی و علی‌رضا کیامنش (۱۳۹۰). «ارتباط عوامل شناختی، فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی شرکت‌کننده در مطالعه پرلز ۲۰۰۶». *مطالعات برنامه درسی ایران*. سال ۶. شماره ۲۰. صص ۳۷-۵۷.
- نجفی‌پازوکی، معصومه (۱۳۹۳). «آموزش درک خوانداری: بهبود توانایی استنباط در آزمون پرلز». *تعلیم و تربیت*. دوره ۳۰. شماره ۱۱۹. صص ۴۵-۷۰.
- وکیلی، محمد و هادی مسیح‌خواه (۱۳۹۱). *استعداد تحصیلی*. تهران: انتشارات خانه فرهنگ.

References

- Atkinson, L. (2014). *A longitudinal investigation of the social, cognitive and social cognitive predictors of reading comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). University of Roehampton, Roehampton, London.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2020). The relationship between inference skills and reading comprehension. *Education and Science, 1*, 1-14.
- Beeman M.J., Bowden E.M., Gernsbacher M.A. (2000). Right and left hemisphere cooperation for drawing predictive and coherence inferences during normal story comprehension. *Brain and Language, 71*(2), 310-336.
- Bowyer Crane, C., & Snowling, M.J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 189-201.

- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing, 11*(5-6), 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and the relation to knowledge. *Journal of Memory and cognition, 29*, 850-59.
- Casteel, M. A., & Simpson, G. B. (1991). Textual coherence and the development of inferential generation skills. *Journal of Research in Reading, 14*(2), 116-129.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a foreign language, 8*(2), 697-709.
- Cook A.E., Limber J.E., O'Brien, E.J. (2001). Situation-based context and the availability of predictive inferences. *Journal of Memory and Language, 44*(2), 220-234.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). New York: Sage Publications.
- Creswell, W.J., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). New York: Sage Publications.
- Day, R., & Park, J.S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language, 17*(1), 60-67.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 17*(6), 435-452.
- Franks, B. A. (1998). Logical inference skills in adult reading comprehension: Effects of age and formal education. *Educational Gerontology: An International Quarterly, 24*(1), 47-68.
- Ghavami Lahij, S., Danaye Tous, M., Tahriri, A., Rabi, A. (2020). Developing and preliminary implementation of adults reading comprehension placement test: Evidence from University of Guilan M.A. students. *Journal of Language Research i, 11*(33), 265-297 [In Persian].
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and What should be its role in literacy instruction? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, and K. Kinnucan Welsch (Eds), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 3-18). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Johnston, A. M., Barnes, M. A., & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology, 49*(2), 125-132. doi:10.1037/0708-5591.49.2.125.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(1), 10-16. doi:10.1111/ldrp.12025.
- Kintsch, W., & Van Dijke, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363-394.
- Landi, N., & Ryherd, K. (2017). Understanding specific reading comprehension

- deficit: A review. *Language and Linguistics Compass*, 11(2), 1-24.
- Lehman-Blake, M.T., & Tompkins C.A. (2001). Predictive inferencing in adults with right hemisphere brain damage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(3), 639-654.
- Lynch J.S., Broek P.W., Kremer K.E., Kendeou P., White M.J. & Lorch E.P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365.
- Maleki, S. & Ahmadi, S. (2014). Checking the reading literacy rates of the fourth grade of elementary students of Shahriyar city and the comparison with the average student performance of the fourth grade of elementary students in the whole country. *Research in Curriculum Planning*, 10(12), 69-79 [In Persian].
- Mirzaei Hesarian, M. B. (2011). *Reading comprehension of Persian texts (for advanced level Persian learners)*. Qazvin: Imam Khomeini International University Press [In Persian].
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (2017). Adults with poor reading skills and the inferences they make during reading. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 292-309.
- Najafi Paazoki, M. (2014). Teaching how to improve reading comprehension: One way of increasing Iranian students' scores on PIRLS. *QJOE*. 30 (3), 45-72 [In Persian].
- Namdari Pezhman, M. & Kiamanesh, A. (2011). Relationship Individual and family factors with cognitive dimensions reading comprehension of primary Iranian students in PIRS 2006, *Journal of Curriculum Studies*), 6 (20), 37- 57 [In Persian].
- Oakhill, J. (1983). Instantiation in skilled and less skilled comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35(3), 441-450.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.
- Oakhill, J. V., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 1, 25-37.
- O'brien, E.J., Shank, D.M., Myers, J.L., & Rayner, K. (1988). Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(3), 410-420.
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C., & Simmons, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, 31(2), 355-379.
- Preffeti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension. In M. S. Snowling & C. Humle (Eds), *The science of reading: A hand book* (pp. 227-253). Oxford: Blackwell.
- Silagi, M. L., Romero, V. U., Mansur, L. L., & Radanovic, M. (2015). Inference comprehension during reading: Influence of age and education in normal adults. *Codas*, 26(5), 407-414.
- Silva, M., & Cain, K. E. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۲، بهار ۱۴۰۱ / ۱۲۱

skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80–88.
Vakili, M., & Masikhah, H. (2012). *Educational talent*. Tehran: Khaneh Farhang Publications [In Persian].



© 2020 Alzhra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0 license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



Investigating the use of inference-making strategy in reading comprehension: Evidence from strong and weak Persian students in terms of reading comprehension

Sarana Ghavami Lahij¹, Maryam Danaye Tous²

Received: 02/04/2021
Accepted: 04/08/2021

1. INTRODUCTION

The ultimate goal of language processing while reading is the comprehension of written text, which requires the simultaneous interaction of cognitive and metacognitive strategies. Inference-making is a cognitive strategy that could be defined as using two or more parts of the text information to enable comprehension of implicit information in the text. The cognitive strategies are operational plans used to process the text through words' recognition, combining propositions to obtain the semantic structure of the text, and finally drawing a situation model of the affairs as presented in the text (Kintsch & Van Dijk, 1978). Inference-making is one of the cognitive strategies of reading comprehension, which could be defined as the ability to use two or more parts of the text information to get its implicates (Silagi, et.al. 2015, p. 8). An inference could be either simple like recognizing the reference of a pronoun, or so complex. In fact, it could be said that during the reading comprehension, the reader turns the sentences with a hidden and seemingly incoherent meaning into a coherent one using various inferences. Inference making is one of the main topics in psycholinguistic studies. From this perspective, it is a cognitive strategy through which the reader goes through the text to extract its implied meaning based on two sources of information, i.e., "the propositional content of the text" (the information explicitly stated) and the "prior knowledge." Most of the information extracted from the text is not directly comprehensible through reading but is possible through inference making and text comprehension at high levels. Therefore, inference making helps to create a coherent representation of text by creating a conceptual relation between its different parts (Chikalanga, 1992, p. 699). Considering the above explanations, it could be said that the cognitive strategies enable the reader to activate his/her prior knowledge based on the text and to create a mental representation that facilitates reading comprehension. This mental representation should be enriched enough to provide a deeper understanding of the

¹ PhD in General Linguistics. Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran; sgh1257@yahoo.com

² Associate professor of Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran; maryam.dana@guilan.ac.ir

apparent meaning of the text. Such enrichment could be done through strategies, such as inference making as well as using the text structure' knowledge. The main purpose of this study was to investigate the difference in the use of inference-making strategy (coherent and elaborative) in reading comprehension among the MA students with weak and strong reading comprehension abilities. Accordingly, in this research work, there was one main hypothesis and two sub-hypotheses.

2. MATERIALS AND METHODS

The study was a quasi-experimental type. The independent variables of this study were the participants' level of reading comprehension (with both weak and strong levels) and the type of inference (with two levels of coherent and elaborative). The dependent variable was their score in the inference-making test.

The research sample consisted of 100 MA Persian speaking students of the University of Guilan; they were selected by convenience sampling method. First, the researcher-made placement test was conducted to divide the participants into two groups with weak and strong reading comprehension. The test's validity and reliability have been confirmed in the previous study (Ghavami et al., 2020). In the next step, the researcher-made inference-making test was distributed among them. This test consists of 4 texts and 16 questions. Each text has 4 questions, two of which are related to coherence inference-making and two are related to elaborative one. Then, five experts checked the content validity of the test. Its test's reliability was computed using Cronbach's alpha. The alpha coefficient of the test was 0.72, showing that the test has rather good reliability. Finally, data were analyzed using MANOVA and independent samples t-test.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results showed a significant difference between MA students with weak and strong reading comprehension according to inference-making strategy, as the strong students use more inference-making strategies. More detailed analysis showed a significant difference between the graduate students with weak and strong reading comprehension regarding the coherent inference making and the elaborative one.

4. CONCLUSION

The significant difference between the students with strong and weak reading comprehension (in terms of using the inference making strategy) and outperformance of the strong group compared to the weak group were consistent with the findings of Cain et al. (2001) and Silagi et al., (2015). The findings of this study, theoretically, as one of the first works in using inference making strategy in reading comprehension among literate Persian-speaking adults, could somehow fill in the informational gap in the related literature in Iran. From the educational point of view, the results of this research could provide valuable information on Persian Graduate students' different inference-making strategies for those involved in higher education and planning, including instructors, educational psychologists, and curriculum developing experts.

Keywords: Reading comprehension; Inference making; Background knowledge; MA student



رویکرد قالب بنیاد در ترجمه عناصر فرهنگی: مطالعه موردی دوبله فارسی پویانمایی شاهزاده دل‌ریا^۱

احمد ایران‌منش^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۵

چکیده

قالب مفهومی، طرحی از تجربه است که در حافظه بلندمدت جای دارد. بر این اساس، ما قادر به درک معنای واژه‌ها و ساختارها نخواهیم بود، مگر آنکه از پیش، قالب‌های مربوطه را در ذهن داشته باشیم. از سوی دیگر، هر قالب مفهومی دارای واژه‌ها و ساختارهای ویژه‌ای است که توجه به آن می‌تواند میزان دقت و تأثیرگذاری در انتقال مفاهیم میان دو فرهنگ را افزایش دهد. هدف پژوهش حاضر، بررسی و دسته‌بندی عناصر فرهنگی موجود در پویانمایی شاهزاده دل‌ریا بر مبنای مدل لویز (Lopez, 2002) و مقایسه آن با عناصر متناظر در دوبله فارسی این اثر است تا راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم شناسایی شده و در نتیجه میزان گرایش وی به بومی‌سازی و بیگانه‌سازی در انتقال عناصر فرهنگی میان دو زبان مشخص شود. بنابراین، پس از ارائه تعاریف و دسته‌بندی مربوطه، قالب‌های موجود در پویانمایی تعیین و در زیرگروه‌های تصویری، موقعیتی، متنی، اجتماعی، نهادی و نوعی قرار گرفته‌است. یافته‌ها در این بخش، نشان می‌دهد قالب‌های اجتماعی و تصویری به ترتیب از بیشترین و کمترین میزان کاربرد در نسخه اصلی پویانمایی برخوردار بوده‌اند. در مرحله پسین و برای تشخیص راهکارهای ترجمه، عناصر فرهنگی مربوط به هر یک از قالب‌ها با معادلشان در دوبله فارسی مقایسه شده‌اند. بر این

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35142.1998

^۲ دکترای تخصصی مطالعات ترجمه، مربی گروه زبان انگلیسی، هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران؛

iranmanesh_ahmad@qom-iau.ac.ir

اساس، راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم در دوبله فارسی پویانمایی شامل نویسه‌گردانی، گره‌برداری، افزایش، توصیف، حذف و معادل فرهنگی بوده و به ترتیب بیشترین و کمترین راهکارهای ترجمه به معادل فرهنگی و افزایش تعلق داشته‌اند. همچنین رویکرد اصلی مترجم در انتقال عناصر فرهنگی بومی‌سازی بوده است.

واژه‌های کلیدی: قالب مفهومی، راهکار ترجمه، عناصر فرهنگی، نقش، دوبله

۱. مقدمه

پژوهش حاضر در چارچوب معنی‌شناسی قالب بنیاد^۱ به بررسی ترجمه عناصر فرهنگی می‌پردازد. قالب مفهومی^۲ یکی از مفاهیم معنی‌شناسی شناختی برای توضیح ساخت‌های وسیع دانش است که به وسیله فیلمور (Fillmore, 1975, 1977a, 1977b, 1985, 1987) و در چارچوب معنی‌شناسی قالب بنیاد مورد استفاده قرار گرفت. بر این اساس، «قالب‌ها عبارت‌اند از ساختارهایی از دانش که نشان‌دهنده جهان‌بینی یک جامعه مشخص شامل اعتقادات، ارزش‌ها و هیجانات، سرنمون‌های^۳ مردم و اشیاء، ترتیب موقعیت‌ها و رویدادها، سناریوهای اجتماعی، استعاره‌ها و مجاز^۴ هستند» (Fillmore & Baker, 2009, p. 313). بنابراین همه تجارب و فرض‌هایی که در ارتباط با پس‌زمینه و ضمائم تجاریمان داریم ریشه در قالب‌های ذهنی‌مان دارند.

از سویی، معنی‌شناسی قالب بنیاد به بررسی و مطالعه ارتباط میان صورت‌های زبانی (واژه‌ها، پاره‌گفته‌ها و الگوهای دستوری) و ساختارهای شناختی (قالب‌ها) که تا اندازه‌ی بسیاری تعیین‌کننده فرآیند و نتیجه تفسیر ما از صورت‌های زبانی است، می‌پردازد. بر این اساس، قالب شامل ساختارهایی از نقشه‌های به هم پیوسته و محدودیت‌هایی برای عناصر احتمالی پرکننده آن است.^۵ برای نمونه، مشخصه‌های اصلی قالب «کلاس» مشتمل‌اند بر الف - عناصر محیطی: اتاق (به عنوان کلاس درس)، تخته سیاه، میز و صندلی معلم، نیمکت‌های دانش‌آموزان و موارد مشابه؛ ب - افراد: معلم، دانش‌آموزان و همانند آن؛ ج - سناریو: تدریس، پرسش و پاسخ، حضور و غیاب و مواردی

^۱ frame semantics

^۲ conceptual frame

^۳ prototype

^۴ metonym

^۵ بر همین اساس دانشگاه برکلی مبادرت به پروژه‌ای به نام قالب نت (FrameNet) نمود که با بهره‌گیری از قالب‌های معنایی به تحلیل عناصر واژگانی مختلف و نشانه‌گذاری جمله‌های پیکره پرداخت. گرچه این پروژه در ابتدا برای زبان انگلیسی در نظر گرفته شده بود اما با گذشت زمان و تکامل بیشتر به زبان‌های دیگری مانند آلمانی، فرانسه و ژاپنی نیز راه یافت و هم اکنون مورد توجه پژوهشگران زبان فارسی نیز قرار گرفته است (Mousavi, 2019; Varmazyari, 2020).

از این قبیل؛ د- محدودیت‌ها: عدم حضور عناصر و سناریوهای مغایر با قالب «کلاس» (برای نمونه، انتظار نداریم دانش‌آموزان در کلاس بنایی کنند یا وسط کلاس یک حوض باشد یا به جای دانش‌آموز تعدادی کارگر در کلاس شرکت کنند). نکته قابل توجه در قالب «کلاس» زبان‌مورد استفاده، اعضای حاضر در آن است. برای نمونه، انتظار داریم معلم با برخی جمله‌های معمول و البته با سبکی رسمی کلاس را شروع کند و دانش‌آموزان نیز با زبانی محترمانه و واژه‌ها و ساختارهایی مشخص با معلم خود سخن بگویند.

به موجب این نگرش، ما دارای دانشی طرحواره‌ای^۱ درباره امور مختلف مانند ازدواج، حکومت، دین، تعطیلات پایان هفته، سوزش معده، درجات نظامی، رنگ‌ها و نظیر آن هستیم. قالب‌ها مبتنی بر دانش ما از پدیده‌های مختلف و همچنین پیوست‌های معنایی مربوطه هستند و ارتباط چندانی با واژه‌ها ندارند (به همین دلیل فهمیدن لطیفه‌ای که به یک فرهنگ ناآشنا تعلق دارد، امری دشوار است). بنابراین، توجه صرف به صورت‌های زبانی مانع از درک جامع متن می‌شود.

از سوی دیگر، هر واژه سبب فراخواندن یک قالب شده و بخش یا جنبه‌ای از آن قالب را نشان می‌دهد. در عین حال، همین قالب‌های معنایی دانش پس‌زمینه‌ای را به وجود می‌آورند که به کمک آن معنای واژه‌های مربوطه را درک می‌کنیم. برای نمونه، درک واژه‌هایی مانند مدیر، ناظم، معلم و دانش‌آموز نیازمند فراخوانده شدن قالب «مدرسه» است. همچنین یک واژه مشخص سبب می‌شود تا مخاطب بر بخش ویژه‌ای از قالب تمرکز کرده و سناریوی آن را از زاویه خاصی ببیند. بنابراین، فراخواندن قالب یک عمل شناختی است که به کمک آن مفسر (احتمالاً به شکلی ناخودآگاه) اطلاعات ورودی را درک می‌کند.

از آن جایی که درک معنای واژه‌ها و ساختارها نیازمند وجود قالب‌های مربوطه در ذهن است و از طرفی هر نوع قالب دارای واژه‌ها و ساختارهای ویژه خود بوده که در فرهنگ‌های مختلف الزاماً یکسان نیست، تحلیل و ترجمه عناصر فرهنگی به کمک قالب‌های مفهومی می‌تواند موجب درک عمیق‌تری از الگوی کاربرد واژه‌ها و ساختارهای متن مبداء شده و همچنین از طریق به کارگیری قالب‌های معادل در متن مقصد به انتقال هر چه بهتر نقش^۲ کمک کند. از این رو، نگارنده با رویکردی قالب‌بنیاد و به منظور یافتن پاسخ پرسش‌های زیر به بررسی و مقایسه عناصر فرهنگی پویانمایی شاهزاده دلربا و دوبله فارسی آن پرداخته است: نخست اینکه، قالب‌های مفهومی مربوط به عناصر فرهنگی پویانمایی شاهزاده دلربا کدام اند و هر یک دارای چه فراوانی هستند؟

¹ schematic knowledge

² function

دوم آنکه، چه راهبردهایی برای انتقال عناصر فرهنگی هر قالب در دوبله فارسی این پویانمایی مورد استفاده قرار گرفته و فراوانی هر کدام تا چه میزان است؟

فرضیه‌های پژوهش حاضر از این قرارند: نخست آنکه، تفاوت قابل توجهی میان قالب‌های مفهومی موجود در نسخه اصلی *شاهزاده دل‌ریا* و دوبله فارسی آن وجود دارد. دوم اینکه، این اختلاف فقط ریشه در تفاوت‌های فرهنگی میان دو زبان نداشته و تا اندازه‌ای تحت تأثیر انتخاب مترجم ایجاد شده است. تأیید این فرض به معنای آن است که مترجم به جای تمرکز صرف بر صورت‌های زبانی تلاش کرده تا با فعال کردن قالب‌های مناسب فرهنگ مقصد در ذهن مخاطب به انتقال هرچه بهتر نقش کمک کند.

پژوهش حاضر دارای ماهیت و روشی توصیفی-تحلیلی است. پیکره این پژوهش شامل نسخه اصلی و کامل پویانمایی *شاهزاده دل‌ریا* و نسخه دوبله فارسی آن است. دلیل انتخاب این پویانمایی دامنه گسترده و متنوع قالب‌های مفهومی موجود در آن است. این پویانمایی محصول سال ۲۰۱۸ آمریکا و کانادا بوده و نسخه دوبله فارسی آن از وب‌گاه رسمی نماآوا گرفته شده است. هدف این پژوهش، بررسی و دسته‌بندی عناصر فرهنگی موجود در نسخه کامل پویانمایی *شاهزاده دل‌ریا* بر اساس مدل لوپز (Lopez, 2002) و مقایسه آن با عناصر متناظر در دوبله فارسی این اثر به منظور شناسایی راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم است. بنابراین، پس از استخراج عناصر فرهنگی نسخه اصلی پویانمایی، داده‌ها بر اساس مدل مورد نظر این پژوهش در گروه قالب‌های تصویری، موقعیتی، متنی، اجتماعی، نهادی و نوعی قرار داده شده‌اند. سپس ترجمه‌های متناظر در دوبله فارسی اثر مشخص شده و برای شناسایی راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم و در نتیجه تشخیص رویکرد وی (بومی‌سازی یا بیگانه‌سازی) در انتقال عناصر فرهنگی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در پایان، یافته‌ها به صورت جداول آماری آرایه گردیده است.

۲. پیشینه پژوهش

معنی‌شناسی قالب بنیاد برای نخستین بار به وسیله فیلمور (Fillmore, 1975) ارائه شد. وی معتقد بود «قالب‌ها و نهادهای اجتماعی که از طریق تجربه در دایره آموخته‌های ذهنی گوینده قرار گرفته‌اند، معنای یک واژه را تعیین می‌کنند» (Fillmore, 1975, p. 72). بر این اساس، ما قادر به درک معنای واژه‌ها و ساختارها نخواهیم بود مگر آنکه از پیش قالب‌های مربوطه را در ذهن داشته باشیم.

رسکین (Raskin, 1996) با تأکید بر دو مؤلفه واژگان و قوانین ترکیبی به تحلیل معنی‌شناسی و کاربردشناسی ساختار طنز بر مبنای معنی‌شناسی قالب بنیاد پرداخت. به باور وی واژگان مبتنی بر

اسکریت^۱ هستند. منظور از اسکریت مجموعه بزرگی از اطلاعات است که پیرامون یک واژه وجود داشته یا به واسطه به کارگیری آن واژه در ذهن فراخوانده می‌شود.

لفور (Lefevre, 1992, p. 89) به بعد فرهنگی قالب پرداخت و از آن «به عنوان الگوی رفتاری پذیرفته شده در میان افرادی که نقش پررنگی در یک فرهنگ خاص ایفا می‌کنند» یاد کرد. به نظر وی نگرش مترجم به متن مبداء متأثر از سه عامل فضای گفتمان جامعه، قالب‌ها و هنجارهای متداول در فرهنگ است.

کاتان (Katan, 1999) مترجم را یک واسطه فرهنگی می‌داند که می‌بایست افزون بر زبان مبداء و مقصد بر فرهنگ مبداء و مقصد نیز مسلط باشد. وی این امر را پیش شرط هرگونه موفقیت مترجم در انتقال درست مفاهیم می‌داند. بر این اساس، آشنایی مترجم با قالب‌های فرهنگ مبداء و مقصد این امکان را به وجود می‌آورد تا بتوان با شناسایی و فعال کردن قالب‌های معادل در فرهنگ مقصد به انتقال هر چه بهتر نقش دست یافت.

یکی از شناخته‌شده‌ترین دسته‌بندی‌های مربوط به قالب‌های مفهومی در روان‌شناسی شناختی به وسیله دوگا (de Vega, 1984) ارائه گردیده‌است. بر مبنای این دسته‌بندی، انواع قالب‌های مفهومی مشتمل اند بر تصویری (شامل ساختار ترتیب اشیاء و صحنه در درک بصری، مانند آشپزخانه یا اتاق خواب)، موقعیتی (دربرگیرنده اطلاعات مربوط به موقعیت‌های قراردادی، مانند رستوران)، حوزه‌ای (شامل ساختارهای هدایت‌کننده درک و تولید گفتمان، مانند ساختار داستان)، اجتماعی (مشتمل بر ساختارهای تشکیل دهنده دانش اجتماعی، نظیر سرنمون مردم و نقش‌های اجتماعی) و خودانگاره‌ای (شامل دانش هر شخص درباره خودش). لویز (Lopez, 2002)، برای دست‌یابی به رویکردی کاربردی‌تر برای تحلیل عناصر فرهنگی در ترجمه، تغییرات زیر را در دسته‌بندی دوگا (de Vega, 1984) انجام داد: یکم - تغییر قالب حوزه‌ای به قالب متنی (زیرا مشکلات ترجمه عموماً به واسطه ساختار یک گونه متنی مشخص به وجود می‌آید نه ساختار کلی یک حوزه)؛ دوم - در نظر گرفتن سه زیر گروه برای قالب‌های اجتماعی با عنوان مبداء جغرافیایی، موقعیت اجتماعی و بین فردی (به واسطه لزوم ایجاد تمایز میان فرهنگ مادی و نظام‌های نهادی)؛ سوم - در نظر گرفتن یک دسته‌بندی جامع‌تر برای قالب‌های خودانگاره‌ای با عنوان قالب‌های کلی (به منظور ایجاد امکان بررسی همه کلیشه‌های اجتماعی مربوط به شخصیت‌های داستانی). بر این اساس، وی قالب‌های مفهومی را به انواع تصویری، موقعیتی، متنی، اجتماعی، نهادی و نوعی تقسیم نمود. مدل تحلیلی لویز (Lopez, 2002) ریشه در نظریه زبان‌شناسی فرهنگی پالمر (Palmer,

¹ script

1996) و نظریه معنی‌شناسی قالب بنیاد فیلمور (Fillmore, 1985) دارد که بر اساس آن، نمی‌توان تحلیل نظام زبانی را صرفاً از طریق توصیف واژگان و دستور انجام داد. به بیان دیگر، هر گونه تحلیل نظام زبانی می‌بایست با توصیف قالب‌های مفهومی مورد استفاده سخن‌گو همراه باشد. احمدگلی و سیدجلالی (Ahmadgoli & Seyedjalali, 2011) با استفاده از معنی‌شناسی قالب بنیاد به ترجمه قالب‌های فرهنگی در رمان «فرانی و زویی» اثر جی. دی. سلینجر پرداختند. آن‌ها به کمک مدل لوپز (Lopez, 2002) ابتدا به شناسایی و دسته‌بندی قالب‌های فرهنگی در رمان مورد نظر مبادرت نموده و سپس راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم را شناسایی کردند. هدف این پژوهش، نشان دادن چالش‌های پیش‌روی مترجم در انتقال قالب‌هایی است که در ذهن مخاطب ایرانی جایی ندارد. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، تحلیل رویکردهای مترجم در برگردان قالب‌های فرهنگی پنج رویکرد عمده زیر را نشان می‌دهد: یکم- قالب مستقیماً در زبان مقصد بازسازی می‌شود و قالبی که در ذهن خواننده ایرانی فعال می‌کند گاهی با آن‌چه برای خواننده آمریکایی تداعی می‌شود متفاوت است؛ دوم- قالب مستقیماً در زبان مقصد بازسازی می‌شود اما قالبی که در ذهن خواننده ایرانی فعال می‌کند بخشی از چیزی است که در ذهن خواننده آمریکایی تداعی می‌شود؛ سوم- قالب با اعمال اندکی تغییر در زبان مقصد بازسازی می‌شود تا برای مخاطب ملموس‌تر شود اما از دست رفتن برخی از ویژگی‌ها و اجزای قالب اصلی امری اجتناب‌ناپذیر است؛ چهارم- قالب به طور کامل به یک قالب رایج دیگر در زبان مبدا تغییر می‌کند، به نحوی که بتواند همان قالب دلخواه را در ذهن مخاطب ترجمه فعال کند؛ پنجم- ناآگاهی مترجم و عدم شناخت وی از قالب‌های فرهنگی منجر به برداشت اشتباه و ارائه ترجمه نادرست می‌شود که بی‌شک قالب متفاوتی را در ذهن خواننده ایرانی فعال می‌کند.

کیان‌بخت (Kianbakht, 2016a) با استفاده از مدل تحلیلی لوپز (Lopez, 2002) و با تمرکز بر اهمیت فعال‌سازی قالب‌ها در متون طنز به بررسی مشکلات ترجمه در دو اثر وودی آلن تحت عنوان *عوارض جانبی و حالا بی حساب شدیم* می‌پردازد. هدف‌های این پژوهش مشتمل اند یکم- بر نشان دادن کاربرد نظریه زبان‌شناسی فرهنگی و نظریه معنی‌شناسی قالب بنیاد در ترجمه طنز؛ دوم- بررسی کاربرد قالب‌های ویژه در تحلیل و ترجمه طنز. در ادامه، نگارنده به دسته‌بندی داده‌های اولیه در شش گروه قالب‌های تصویری، موقعیتی، متنی، اجتماعی، نهادی و نوعی پرداخته است. به عنوان نمونه‌ای مربوط به قالب‌های اجتماعی، در جمله «How you doing, cupcake?» اصطلاح «cupcake» در فرهنگ و زبان انگلیسی به رابطه نزدیک میان گوینده و شنونده اشاره داشته و معمولاً توسط عاشق برای اشاره به معشوق مورد استفاده قرار می‌گیرد. این جمله در ترجمه اثر به «حالت چطور، کلوچه؟» ترجمه شده است. در

پیوند با این مثال، کیان بخت (Kianbakht, 2016b) معتقد است با توجه به عدم قرابت «کلوچه» (با چنین مفهومی) نزد مخاطبین فارسی زبان و در نتیجه عدم فعال‌سازی قالب مناسب در ذهن مخاطب بهتر بود cupcake به «عسلم» یا «گلم» ترجمه می‌شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش قالب‌های اجتماعی، تصویری، نهادی، موقعیتی، نوعی و متنی به ترتیب از بیشترین فراوانی برخوردار بوده‌اند.

کیان بخت (Kianbakht, 2016b) با روشی مشابه مقاله قبل و با نگرشی قالب بنیاد و بر اساس مدل تحلیلی لویز (Lopez, 2002) به بررسی مشکلات ترجمه کتاب *مضحک در فارسی* اثر فیروزه دومای پرداخت. اهداف این پژوهش نیز همانند مقاله پیشین وی عبارتند از: ۱- نشان دادن کاربرد نظریه زبان‌شناسی فرهنگی و نظریه معنی‌شناسی قالب بنیاد در ترجمه طنز، ۲- بررسی کاربرد قالب‌های ویژه در تحلیل و ترجمه طنز. بر اساس یافته‌های این پژوهش، قالب‌های اجتماعی، تصویری، نهادی، موقعیتی، نوعی و متنی به ترتیب دارای بیشترین کاربرد بوده‌اند.

تفاوت‌های میان پژوهش‌های مورد اشاره و مقاله حاضر مشتمل اند بر الف) هدف تحقیق احمدگلی و سیدجلالی (Ahmadgoli & Seyedjalali, 2011) بررسی مشکلات پیش روی مترجم در برگردان چارچوب‌های فرهنگی است که در ذهن مخاطب ایرانی وجود ندارد؛ اما پژوهش حاضر به دنبال ارائه گزارشی از میزان گرایش مترجم به بومی‌سازی یا بیگانه‌سازی در انتقال قالب‌های مفهومی فرهنگ مبداء و همچنین بررسی علت و ضرورت آن است. ب) کیان بخت (Kianbakht, 2016b) تلاش می‌کند تا با رویکردی معنی‌شناختی به بررسی نوع تفسیر مترجمین از قالب‌های زبان مبداء و مقصد پردازد؛ در حالی که مقاله حاضر سعی دارد تا علاوه بر نگرش بالا با رویکردی ترجمه‌شناختی به بررسی راهبردهای مورد استفاده مترجم در انتقال نقش نیز توجه داشته باشد. پ) هدف پژوهش کیان بخت (همان) بهره‌گیری از دستاوردهای رویکرد قالبی ترجمه در آموزش زبان است؛ اما هدف این پژوهش استفاده از رویکرد قالب بنیاد به عنوان ابزاری برای نقد ترجمه و بررسی میزان موفقیت آن در انتقال نقش است.

۳. چارچوب نظری

پژوهش حاضر بر اساس مدل لویز (Lopez, 2002) انجام شده که بر اساس آن انواع قالب‌های مفهومی از این قرارند:

۳.۱. قالب‌های تصویری^۱

مینسکی (Minsky, 1975) برای نخستین بار به قالب‌های تصویری به عنوان ترتیب اشیاء و

^۱ visual frames

صحنه‌ها در درک بصری اشاره کرد و از آن در حوزه هوش مصنوعی استفاده نمود. برای نمونه، قالب تصویری «کامپوتر» دارای اجزای صفحه نمایش، صفحه کلید، سیستم و کابل‌های ارتباطی؛ و قالب تصویری «اتاق» دارای اجزای سقف، کف و چهار دیوار عمودی است. از طرفی قالب‌های تصویری «اتاق ناهار خوری»، «اتاق خواب» و «آشپزخانه» هر یک اشیاء و لوازم مورد انتظار خود را به تصویر می‌کشند. از جمله مهمترین نمونه‌های قالب تصویری می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: شکل‌ها، اشیاء، افراد، مکان‌ها، ایماء و اشارات (نظیر پشت چشم نازک کردن، سر تکان دادن، با آرنج به هم زدن) و افعال حرکتی (نظیر پای خود را روی زمین کشیدن و تلو تلو خوردن).

۲.۳. قالب‌های موقعیتی^۱: اسکرپیت‌ها

قالب‌های موقعیتی یا اسکرپیت‌ها حاوی اطلاعات مربوط به موقعیت‌های قراردادی^۲ هستند. به بیان دیگر، یک اسکرپیت معین بیانگر رویدادهایی است که در یک موقعیت خاص انتظار وقوع آن‌ها را داریم. برای نمونه، در قالب موقعیتی «رستوران» انتظار داریم مشتری وارد رستوران شده، یک میز را انتخاب کند، درخواست منوی غذا بدهد و پس از انتخاب غذا و صرف آن، هزینه غذا را پرداخت کرده و از رستوران خارج شود.

شانک و آبلسون (Schank & Abelson, 1977) با ارائه نظریه اسکرپیت^۳ به توسعه قالب‌های موقعیتی در هوش مصنوعی پرداختند. به باور آن‌ها در هر رویداد ممکن است اسکرپیت از زاویه دید هر یک از اعضای حاضر در موقعیت با هم تفاوت داشته باشد. برای نمونه، در موقعیت «رستوران» سناریوی مورد انتظار مشتری با سناریوی مورد انتظار گارسون (که در آن مشتری وارد می‌شود، گارسون از او استقبال می‌کند، او را به سمت یک میز مناسب راهنمایی می‌کند، منو را در اختیار او قرار می‌دهد و ...) متفاوت است. از سوی دیگر، ممکن است اسکرپیت‌های مربوط به یک رویداد واحد مانند «مطب دکتر» نیز در دو فرهنگ مختلف با هم تفاوت داشته باشند (در فرهنگ ایرانی پزشک شخصا بیمار را معاینه می‌کند، اما در فرهنگ انگلیسی معاینه اولیه مانند اندازه‌گیری فشار، تب و موارد مشابه به وسیله پرستار انجام شده و سپس بیمار به اتاق پزشک راهنمایی می‌شود).

اصطلاح‌ها و ساختارهای زبانی فرمول‌بندی شده هر یک از افراد حاضر در یک موقعیت بر اساس اسکرپیت مربوطه و نقش آن‌ها در قالب موقعیتی تعیین می‌گردد. برای نمونه، ما انتظار داریم

¹ situational frames

² conventional situations

³ script theory

یک گارسون با زبانی محترمانه و با سبکی رسمی سخن بگوید و پس از سلام از کلیشه‌هایی نظیر «روز بخیر» یا «شب بخیر» یا پرسشی مانند «چی میل دارید؟» یا «چیز دیگری هم میل دارید؟» استفاده نماید و هرگز توقع نداریم برای مثال، با سبکی کوچه بازاری سخن گوید.

۳.۳. قالب‌های مربوط به نوع متن^۱

دوگا (de Vega, 1984) این دسته از قالب‌ها را قالب‌های حوزه‌ای^۲ نامید. کینچ و دیک (Kintsch & Dijk, 1978) به معرفی این قالب‌ها در مدل درک متن خود پرداخته و از آن با عنوان ساختارهای هدایت‌کننده درک و تولید گفتمان یاد کردند. برای نمونه، ساختار طرحواره‌ای یک داستان به ما می‌گوید انتظار روبه‌رو شدن با چه شخصیت‌هایی را داشته باشیم. حقایق قابل پیش‌بینی بر مبنای دو محور زمان و مکان و با توجه به موقعیت‌های بومی داستان کدامند؟ و چه زنجیره مشخصی از حوادث در پیش است؟ بر این اساس، قالب‌های مربوط به نوع متن را می‌توان به دو دسته زیر دسته‌بندی نمود:

۳.۳.۱. قالب‌های متن

به باور کرامبی (Crombie, 1985) خوانندگان از طریق یک الگوی کلی، ساختار یک متن را تجربه می‌کنند (Hatim & Mason, 1990). برای نمونه، نخستین انتظار ما از یک «بحث و جدل» این است که موضوعی برای مخالفت وجود داشته باشد. بر اساس همین ساختار کلی، مخالفت، استدلال و نتیجه‌گیری نهایی نیز مورد انتظار خواهند بود. به بیان دیگر، قالب متن بیانگر دانش ضمنی خواننده از نحوه چیدمان رویدادها در طول یک ساختار متنی مانند داستان است. به عنوان نمونه‌ای دیگر از این نوع قالب می‌توان به شوخی و لطیفه اشاره کرد.

در پیوند با ماهیت روان‌شناختی ساختارهای متنی، اموت (Emmott, 1997) معتقد است خوانندگان دارای نوعی دانش در مورد این ساختارها بوده و از آن به هنگام خواندن متون مختلف بهره می‌برند (برای نمونه، خوانندگان در مورد بخش‌های حذف شده یک ساختار متنی دست به استنباط می‌زنند). بر همین اساس، خوانندگان قادر به تشخیص انواع متن بوده و همین واقعیت به آن‌ها کمک می‌کند تا، برای نمونه، تفاوت میان یک شوخی و یک دستور را درک کنند.

۳.۳.۲. قالب‌های بینامتنی

بینامتنیت^۳ مبین این واقعیت است که هیچ متنی دارای معنا نیست مگر آنکه از قبل به متن یا متون

¹ text type frames

² domain frames

³ intertextuality

دیگر پیوسته شده باشد. به بیان دیگر یک متن، به عنوان متن میزبان، صحنه‌ای برای ظهور متون مرتبط دیگر فراهم می‌کند. بر این اساس، نیوبرت و شریو (Neubert & Shreve, 1992) به بررسی انتظارات خوانندگان از یک متن به عنوان محصول بینامتنیت پرداخته و بر اهمیت آن در ترجمه تاکید کردند. به باور آنها لازم است مترجم دانشی روشن در مورد بینامتنیت در زبان مبدا و مقصد داشته باشد و بداند زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف ممکن است دارای الگوهای بینامتنی متفاوتی باشند.

۳.۴. قالب‌های اجتماعی^۱

قالب‌های اجتماعی مبین ساختارهای شناختی هستند که دانش اجتماعی ما شامل دانش زبانی متناسب با انواع نقش‌ها و روابط بین فردی را شکل می‌دهند (Schank & Abelson, 1977; Hamilton, 1981). در همین راستا، قالب‌های موقعیتی و اجتماعی در خصوص تشخیص عاملان سخن در گفتمان و سایر مشخصه‌های بافت موقعیتی یا ابعاد موقعیتی به کمک ما می‌آیند. این ابعاد زیر شاخه قالب‌های اجتماعی بوده و در نهایت سناریو^۲ یا موقعیت اجتماعی پیچیده را به وجود می‌آورند. از سویی ابعاد یادشده به تفسیر گفتمان نیز کمک می‌کنند. برای نمونه، ما به شخصی که از لهجه منطقه‌ای خاصی استفاده می‌کند خصوصیات سرنمونی مردم همان منطقه را نسبت می‌دهیم. از جمله نمونه‌های اصلی قالب‌های اجتماعی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: قالب‌های مبدا جغرافیایی^۳ (شامل لهجه‌های مربوط به مناطق جغرافیایی)، قالب‌های موقعیت اجتماعی^۴ (بیانگر موقعیت اجتماعی-اقتصادی سخنگو) و قالب‌های بین فردی^۵ (شامل روابط میان افراد، مشخصه‌های سبکی، کلمات و ساختارهای محاوره‌ای، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها، دژ واژه‌ها و آوامعناها).

۳.۵. قالب‌های نهادی^۶

فرهنگ صرفاً در رفتار و موقعیت‌های اجتماعی اعضای خود بازنمایی نمی‌شود، بلکه می‌توان بازتاب آن را در ساختار نهادی جامعه نیز دید. بر این اساس، قالب‌های نهادی را می‌توان به دو دسته اوقات فراغت و فعالیت‌های اجتماعی (مانند احوال‌پرسی، تکریم، تعارفات، خوردن و

¹ social frames

² scenario

³ geographical origin frames

⁴ social status frames

⁵ interpersonal frames

⁶ institutional frames

آشامیدن، پذیرایی، ازدواج، آداب دینی، اقوام، غذا، لباس، وسایل نقلیه، فروشگاه، رستوران، لوازم خانه، ابزار کار، لوازم موسیقی، جنگ افزار، تبلیغات، رسانه‌های گروهی و موارد مشابه) و نهادهای اجتماعی (مانند نظام حکومتی، سیاسی و آموزشی) دسته‌بندی نمود.

۳.۶. قالب‌های نوعی^۱

پژوهش‌های روان‌شناسی تأیید می‌کنند میان شخصیت یک فرد و زبان مورد استفاده وی ارتباط وجود دارد. برای نمونه، پژوهش‌های انجام شده به وسیله مارکوس و همکاران (Markus et al., 1982) نشان می‌دهد قالب مذکر دارای واژه‌های مردانه بیشتری در مقایسه با قالب مؤنث است. از سوی دیگر، شخصیت‌های یک داستان اغلب کلیشه‌ای هستند (برای نمونه کلیشه مردم آمریکا، یک طبقه اجتماعی خاص، یک نویسنده، یک عاشق، یک معلم یا موارد مشابه) و خواننده داستان این کلیشه‌ها را از دو راه توضیحات نویسنده و زبان مورد استفاده خود شخصیت تشخیص می‌دهد. بنابراین، توجه مترجم به لهجه ویژه شخصیت‌های داستان (شامل واژه‌ها، اصطلاح‌ها و ساختارهای منحصر به فرد آن‌ها) در ارائه نوع کلیشه‌ای که توسط این شخصیت‌ها ارائه می‌شود، بسیار موثر است.

قالب‌های نوعی شامل خصوصیات، ویژگی‌ها و صفات مهم شخصیت‌های داستان است که به نوعی بر انتظارات مخاطب از آن شخصیت تاثیر گذاشته و آن را هدایت می‌کند. این دسته از قالب‌ها را می‌توان به دو گروه قالب‌های نوعی (شامل صفات سرنمونی مانند شجاعت، بی‌پروایی و خودشیفتگی) و قالب‌های خود‌انگاره^۲ (بیانگر آگاهی شخصیت‌های داستان از مهارت‌ها، دستاوردها و خلق و خوی خود) دسته‌بندی نمود.

۴. بحث و بررسی

در پژوهش حاضر، ابتدا قالب‌های مفهومی پویانمایی شاهزاده دل‌ریبا استخراج شده و سپس بر اساس مدل تحلیلی لویز (Lopez, 2002) در شش گروه طبقه‌بندی می‌شوند (نکته قابل توجه در این قسمت، آن است که مرز قطعی برای تفکیک عناصر فرهنگی وجود ندارد و ممکن است بتوان هر یک از آن‌ها را با نگرشی متفاوت در قالب ذهنی دیگری بررسی نمود). در مرحله پسین، ترجمه‌های متناظر ارائه شده در دوبله فارسی مورد مقایسه و بررسی قرار گرفته تا راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم و در نهایت رویکرد وی در خصوص بومی‌سازی یا بیگانه‌سازی

¹ generic frames

² self-concept frames

عناصر فرهنگی مشخص گردد.

۴.۱. قالب‌های تصویری

1. My brain is a bottle.

در جمله بالا، استعاره «مغز من یک بطری است» به کار رفته که در آن منظور از «بطری» زندانی است که افکار و احساسات‌مان در آن محبوس شده و قدرت بیان آن به مخاطب را نداریم. در دوبله فارسی این جمله به کمک راهکار ترجمه معادل فرهنگی^۱ از تشبیه «مثل یک توت فرنگی هستی» استفاده شده که در آن به جای قالب تصویری «بطری» برای اشاره به زندان، از قالب تصویری «توت فرنگی» که نماد زیبایی است برای بیان زیبایی مخاطب بهره گرفته شده است.

2. Oh, how they will throw themselves at your boy now.

جمله بالا دارای فعل حرکتی to throw oneself at someone به معنای «خود را به پای کسی انداختن» (تسلیم کسی شدن) است که در فرهنگ و زبان فارسی نیز وجود دارد. با این وجود، در دوبله اثر از جمله «حالا ببین زندگی پسر تو چطور به هم می‌ریزد» به کمک راهکار ترجمه توصیف^۲ به کار گرفته شده است.

۴.۲. قالب‌های موقعیتی: اسکرپیت‌ها

3. The prince stole my love.

قالب عشق یکی از قالب‌های مشترک میان فرهنگ و زبان انگلیسی و فارسی است که البته اسکرپیت یا مناسبات درونی آن در دو فرهنگ علیرغم شباهت دارای تفاوت‌های قابل توجهی نیز می‌باشد. جمله بالا بیانگر این واقعیت است که در فرهنگ انگلیسی عشق همچون شیء گرانبهایی است که می‌توان آن را دزدید. این قالب عینا در فرهنگ و زبان فارسی نیز وجود دارد؛ اما جمله «من از او متنفرم» با استفاده از راهکار ترجمه توصیف برای دوبله در نظر گرفته شده است.

4. Will you marry me, Prince Philippe Charming?

ساختار زبانی مربوط به پیشنهاد ازدواج، به عنوان یکی از متداول‌ترین ساختارهای قالب ازدواج، در هر دو زبان انگلیسی و فارسی مشترک است. لذا مترجم با استفاده از راهکار ترجمه گزینشی^۳ جمله بالا را به صورت «با من ازدواج میکنی شاهزاده فلیپ جذاب؟» ترجمه کرده است.

5. May I show you to your table?

¹ cultural equivalent

² description

³ loan translation

«رستوران» به عنوان یکی از قالب‌های مشترک میان فرهنگ‌های انگلیسی و ایرانی دارای ساختارهایی است که مورد استفاده اعضای حاضر در آن از جمله گارسون قرار می‌گیرد. بر همین اساس، جمله (۵)، فقط با استفاده از راهکار ترجمه گرده‌برداری به صورت «میزتان را نشان بدهم؟» ترجمه شده‌است.

۳.۴. قالب‌های مربوط به نوع متن

6. You don't know how troubling this **curse** is.

هر نوع متن دارای ساختاری است که انتظارات ما از آن را شکل می‌دهد. بر این اساس، قالب متنی نفرین در جمله بالا در فرهنگ و زبان‌های انگلیسی و فارسی وجود داشته و مخاطبین هر دو زبان انتظار تا اندازه مشابهی درباره سیر وقایع در آن را دارند. با این وجود جمله ۶ به کمک راهکار ترجمه توصیف به صورت «نمی‌دانید چقدر برای حل مشکلات سختی می‌کشم» برگردانده شده‌است.

7. When **Cinderella** needed a partner toe-to-toe on the dance floor, he was a shoe-in.

نمونه بالا سبب فراخوانده شدن قالب بینامتنی بسیار معروف سیندرلا در ذهن مخاطب انگلیسی و فارسی زبان شده و از همین رو به کمک راهکار ترجمه نویسه‌گردانی^۱ به «سیندرلا» ترجمه گردیده‌است.

۴.۴. قالب‌های اجتماعی

8. Oh, **don't worry**.

دوبله فارسی جمله بالا با استفاده از ایجاد تغییر در قالب مبداء جغرافیایی انجام گرفته‌است. بر این اساس، نمونه بالا با توجه به ویژگی‌های لهجه ترکی در سه سطح واژگانی، ساختاری و آوایی و به کمک راهکار ترجمه معادل فرهنگی به صورت «نگران اولیمن» انتقال پیدا کرده‌است.

9. **Your Excellency**.

لقب به کاررفته در مثال بالا نیز مربوط به قالب پادشاهی و بیانگر رابطه رسمی و مبتنی بر شان و مقام والای مخاطب است که با استفاده از راهکار ترجمه معادل فرهنگی به صورت «عالی‌جناب» انتقال یافته‌است.

10. Ahem. **Hello!** Quiet please, ladies and gentlemen! Quiet!

در دوبله فارسی جمله بالا از لهجه جوانان جنوب شهر تهران برای نشان دادن صفا و معرفت شخصیت جلاد بهره گرفته شده‌است. بر این اساس، جمله (۱۰)، با استفاده از راهکار ترجمه معادل

¹ transliteration

فرهنگی به «سام ایلیکم! ساکت باشید لطفاً! خانوما و آقایون ساکت!» ترجمه گردیده‌است.

11. For the love of anything you love, help me!

ساختار محاوره‌ای موجود در جمله بالا نشان‌دهنده رابطه‌ای غیر رسمی میان شخصیت‌ها است که با اندکی تفاوت در زبان فارسی نیز وجود دارد. این اصطلاح به کمک راهکار ترجمه معادل فرهنگی به «تورو چون هر کسی که دوست داری کمکم کن» دوبله شده‌است.

12. Nobody's gonna snooze at my ball.

اصطلاح بالا به صورت ضمنی، نمایانگر نوعی رابطه غیر رسمی میان شخصیت‌ها است که به کمک راهکار ترجمه توصیف به «هیچ‌کس نباید تو عروسی من چرت بزنه» برگردانده شده‌است.

13. Love is blind!

ضرب‌المثل بالا (عشق کور است) بیانگر نگرش فرهنگ انگلیسی نسبت به عشق است که بر اساس آن چشم به عنوان وسیله‌ای برای بررسی واقعیت در نظر گرفته شده که عاشق فاقد آن است و بنابراین با واقعیت قربانی نداشته و درگیر احساسات است. از سوی دیگر، در فرهنگ ایرانی نیز عشق را دیوانه می‌پندارند چنان‌که مولانا می‌فرماید «عشق دیوانه است و ما دیوانه دیوانه‌ایم». با این وجود جمله بالا با کمک راهکار ترجمه توصیف به «من عاشقت شدم» ترجمه گردیده‌است.

14. A real pain in the (ahem).

جمله بالا نشان‌دهنده یک ساختار تابو است که با وجود حذف دژ واژه به شکلی یادآور آن در ذهن مخاطب است. این جمله به کمک راهکار ترجمه توصیف به صورت «کار سختی باید باشه» انتقال یافته‌است.

15. Wow!

نمونه بالا دربردارنده آوا معنایی است که نشان‌دهنده نوع رابطه میان شخصیت‌های داستان است. البته این آوا معنا، به همین صورت در فارسی وجود ندارد؛ بنابراین مترجم ترجیح داده به جای بهره‌گیری از آوا معنای معادل، آن را به کمک راهکار ترجمه توصیف به صورت «نگاه کن!» انتقال دهد.

۴. ۵. قالب‌های نهادی

16. Wedding gift.

مثال بالا به ازدواج به عنوان یکی از قالب‌های نهادی کاملاً آشنای زندگی اجتماعی در هر دو فرهنگ انگلیسی و ایرانی مربوط است. بنابراین، این پاره گفته به کمک راهکار ترجمه گرتبه‌برداری به «هدیه عروسی» ترجمه شده‌است.

17. And our special tonight is paella.

نمونه بالا مربوط به قالب غذا بوده و ویژه فرهنگ انگلیسی است و در نتیجه قالب مفهومی

مشخصی را در ذهن مخاطب ایرانی فعال نمی‌کند. بنابراین، این جمله به کمک راهکار ترجمه معادل فرهنگی به «غذای مخصوص امشب، باقلا قاتق» دوبله شده است.

18. Nemeny became our enemy, consumed in dark fairy magic.

نمونه بالا متعلق به قالب خرافات (جادو) بوده و میان فرهنگ‌های انگلیسی و ایرانی مشترک است؛ بنابراین با استفاده از راهکار ترجمه گرده برداری به «نمنی دشمن ما شد و رفت سراغ جادوی سیاه خطرناک» ترجمه گردیده است.

19. It's destiny.

یکی از باورهای اجتماعی مشترک در فرهنگ انگلیسی و ایرانی سرنوشت است که موجب فراخواندن مفاهیم به نسبت یکسانی در ذهن مخاطب می‌گردد. بر همین اساس، جمله ۱۹ به کمک راهکار ترجمه گرده برداری به «این سرنوشته» دوبله شده است.

۴.۶. قالب‌های نوعی

20. Now that's what I call an Unconquerable Beast.

جمله بالا بیانگر صفت بارز هیولا است که انتظار مخاطب را در رویارویی با آن تحت تأثیر قرار داده و به کمک راهکار ترجمه گرده برداری به صورت «من به این میگم هیولای شکست‌ناپذیر» ترجمه شده است.

21. Well, I can't help it if I'm too charming.

نمونه بالا نشان دهنده عدم توانایی شخصیت داستان در مواجهه با قالب کلی جذابیت بوده و به صورت «دست‌خودم نیست. زیادی خوشتییم» با استفاده از راهکار ترجمه معادل فرهنگی برگردانده شده است.

در یک نگاه کلی، راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم برای برگردان عناصر فرهنگی در دوبله فارسی پویانمایی شاهزاده دل‌ریبا مشتمل اند بر نویسه‌گردانی، گرده برداری، افزایش، توصیف، حذف و معادل فرهنگی که از جمله راهکارهای مربوط به ترجمه عناصر فرهنگی بر اساس نظریه ذخایر فرهنگی ایون زوهر (Even-Zohar, 1991, 1997, 2012; quoted from) (Khajepoor, Khazae Farid & Khoshsaligheh, 2017) هستند. بر این اساس، در صورت وجود قالب‌های مفهومی یکسان میان دو زبان (در کنار توجه به سایر متغیرهای تأثیرگذار) می‌توان عناصر فرهنگی زبان مبدا را فقط با تغییرات الفبایی و آوایی منطبق بر نظام زبان مقصد به اصطلاح نویسه‌گردانی کرد. برای نمونه، با توجه به آشنا بودن مخاطب فارسی زبان با قالب مفهومی مربوط به «Cinderella» می‌توان فقط این اسم را به کمک راهکار ترجمه نویسه‌گردانی به صورت «سیندرلا» ترجمه نمود.

راهکار ترجمه گرده‌برداری به معنای ترجمه واژه به واژه عنصر فرهنگی مربوط به قالب مبدأ در زبان مقصد است. برای نمونه، جمله «No friend will be left behind» موجب فعال شدن قالب مفهومی «اتحاد و فداکاری سربازان ارتش» نزد مخاطب انگلیسی و فارسی زبان شده و در نتیجه تفسیر یکسانی را از سوی آن‌ها به همراه خواهد داشت؛ بنابراین، می‌توان با استفاده از راهکار ترجمه گرده‌برداری لفظ به لفظ آن را به صورت «هیچ دوستی نباید پشت سر جا بماند» به فارسی ترجمه کرد.

در راهکار ترجمه افزایش^۱ علاوه بر ترجمه لفظ به لفظ عنصر فرهنگی مبدأ به زبان مقصد یکی دو واژه کوتاه به آن افزوده می‌شود. بر همین اساس، در جمله «Welcome to the Dainty Dish!» مترجم به جهت بالا بردن سطح طنز با افزودن چند واژه آن را به صورت «میرزا قاسمی، ترش تره، باقلا قاتق» به رستوران خوش طعم خوش آمدی برار» انتقال داده‌است.

بر اساس راهکار ترجمه توصیف، مترجم به جای انتقال عنصر فرهنگی مبدأ به زبان مقصد صرفاً فحوا و مفهوم آن را بیان می‌کند. برای نمونه، جمله «You and I are cut from different cloths» حاوی یک اصطلاح است که در ترجمه فارسی به ذکر مفهوم آن به صورت «من و تو دو تا آدم متفاوتیم» بسنده شده‌است.

راهکار ترجمه حذف^۲ به معنای زدودن عنصر فرهنگی زبان مبدأ در زبان مقصد است. حذف جمله «Thanks for the dance» در زیرنویس فارسی پویانمایی شاهزاده دل‌ریا در نتیجه کاربرد همین راهکار ترجمه است که ظاهراً به دلایل فرهنگی انجام گرفته‌است.

در راهکار ترجمه معادل فرهنگی به جای عنصر فرهنگی زبان مبدأ از عنصر فرهنگی موجود در زبان مقصد (با وجود امکان وجود تفاوت‌های احتمالی) بهره گرفته می‌شود. برای نمونه، جمله «And our special tonight is paella» حاوی نام یک غذای اسپانیایی است که نزد مخاطب فارسی زبان موجب فعال‌سازی قالب مفهومی مشخصی نشده و در نتیجه ناشناخته است؛ بنابراین در دوبله فارسی به جای آن از یک عنصر فرهنگی ایرانی کاملاً آشنا استفاده شده و در نهایت این جمله به صورت «غذای مخصوص امشب، باقلا قاتق» برگردانده شده‌است.

۴.۷. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل قالب‌ها

در پیوند با پرسش نخست پژوهش حاضر درباره نوع و فراوانی قالب‌های مفهومی به کار رفته در پویانمایی شاهزاده دل‌ریا، یافته‌های مقاله نشان می‌دهد انواع قالب‌های مفهومی اثر یادشده بر مبنای

¹ addition
² omission

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال چهاردهم، شماره ۴۲، بهار ۱۴۰۱ / ۱۴۱

فراوانی رخداد به ترتیب عبارت اند از: قالب‌های اجتماعی، قالب‌های نهادی، قالب‌های متنی، قالب‌های موقعیتی، قالب‌های نوعی و قالب‌های تصویری. یافته‌های پژوهش در این بخش را می‌توان در جدول زیر خلاصه نمود:

جدول ۱: انواع قالب‌های مفهومی به کاررفته در پویانمایی شاهزاده دل‌ریا

درصد	تعداد	
۳/۶	۹	قالب‌های تصویری
۱۱/۶	۲۹	قالب‌های موقعیتی
۱۳/۳	۳۳	قالب‌های متنی
۵۰/۶	۱۲۶	قالب‌های اجتماعی
۱۶/۵	۴۱	قالب‌های نهادی
۴/۴	۱۱	قالب‌های نوعی
	۲۴۹	تعداد کل قالب‌ها

۴.۸. یافته‌های به دست آمده از تحلیل راهکارهای ترجمه

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش حاضر درباره نوع و فراوانی راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم در انتقال عناصر فرهنگی پویانمایی شاهزاده دل‌ریا، یافته‌های مقاله نشان می‌دهد راهکارهای یاد شده بر اساس فراوانی رخداد به ترتیب عبارتند از: معادل فرهنگی، توصیف، گرت‌برداری، نویسه گردانی، حذف و افزایش. جدول زیر نمایانگر یافته‌های پژوهش در این زمینه است:

جدول ۲: راهکارهای ترجمه به کاررفته برای انتقال عناصر فرهنگی در دوبله فارسی

پویانمایی شاهزاده دل‌ریا

درصد	تعداد	
۶/۸	۱۷	نویسه گردانی
۲۳/۳	۵۸	گرت‌برداری
۱/۲	۳	افزایش
۲۴/۹	۶۲	توصیف
۲	۵	حذف
۴۱/۸	۱۰۴	معادل فرهنگی
	۲۴۹	تعداد کل راهکارهای ترجمه

بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر، تفاوت‌های موجود میان قالب‌های انگلیسی و معادل فارسی آن‌ها در دوبله فارسی دو دلیل دارد: ۱- تفاوت‌های موجود میان قالب‌های فرهنگی انگلیسی و فارسی (برای نمونه، Teriyaki نام غذایی آشنا در فرهنگ انگلیسی است که نزد مخاطب فارسی زبان کاملاً ناآشنا بوده و در نتیجه موجب فعال شدن قالب خاصی در ذهن او نمی‌گردد؛ بنابراین مترجم آن را به «کباب» که کاملاً در فرهنگ ایرانی شناخته شده بوده، تغییر داده است)، ۲- انتخاب مترجم در استفاده از قالب مفهومی متفاوت (تغییر rescue plan به «نقشه فرار»)، حذف قالب مبداء (حذف Thanks for the dance در دوبله فارسی)، افزودن قالب مقصد به متن مبداء (انتقال Welcome to the Dainty Dish! به صورت «میرزا قاسمی، ترش تره، باقلاقاتق»، به رستوران خوش طعم خوش آمدی برار) یا خنثی‌سازی عنصر فرهنگی مربوط به قالب مبداء در زبان مقصد یا وجود شباهت قالب‌ها در فرهنگ و زبان‌های انگلیسی و فارسی (برگردان ضرب المثل Love is blind به «من عاشقت شدم»).

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش قالب‌های مفهومی به کاررفته در پویانمایی *شاهزاده دل‌ریا* شناسایی و با استفاده از مدل لویز (Lopez, 2002) در گروه‌های تصویری، موقعیتی، متنی، اجتماعی، نهادی و نوعی قرار داده شده و مورد بررسی قرار گرفتند. سپس راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم جهت انتقال عناصر فرهنگی در دوبله فارسی اثر مشخص گردید. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد در موارد وجود شباهت میان قالب‌های موجود در نسخه اصلی پویانمایی و دوبله فارسی آن، مترجم از دو راهکار ترجمه نویسه‌گردانی و گرت‌برداری بهره‌جسته است. همچنین راهکارهای ترجمه مورد استفاده مترجم در انتقال قالب‌های متفاوت میان فرهنگ و زبان‌های انگلیسی و فارسی شامل افزایش، توصیف، حذف و معادل فرهنگی بوده است. بر مبنای یافته‌های پژوهش، تفاوت‌های موجود میان قالب‌های انگلیسی و معادل فارسی آن‌ها در دوبله فارسی دو دلیل دارد: ۱- تفاوت‌های موجود میان قالب‌های فرهنگی انگلیسی و ایرانی، ۲- انتخاب مترجم در استفاده از قالب مفهومی متفاوت، حذف قالب مبداء، افزودن قالب مقصد به متن مبداء یا خنثی‌سازی عنصر فرهنگی مربوط به قالب مبداء در زبان مقصد با وجود شباهت قالب‌ها در فرهنگ و زبان‌های انگلیسی و فارسی.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد روی هم رفته تعداد ۲۴۹ قالب مفهومی در نسخه اصلی پویانمایی به کار رفته که خود بیانگر فراوانی انواع مختلف قالب‌ها است. بر این اساس، قالب‌های مفهومی موجود در پویانمایی *شاهزاده دل‌ریا* عبارت‌اند از: قالب‌های

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۲، بهار ۱۴۰۱ / ۱۴۳

دیداری (۹ مورد)، قالب‌های موقعیتی (۲۹ مورد)، قالب‌های متنی (۳۳ مورد)، قالب‌های اجتماعی (۱۳۶ مورد)، قالب‌های نهادی (۴۱ مورد) و قالب‌های کلی (۱۱ مورد). از طرفی قالب‌های اجتماعی با ۵۰/۶ درصد و قالب‌های دیداری با ۳/۶ درصد از بیشترین و کمترین میزان کاربرد برخوردار بودند.

همچنین در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهند راهبردهای مورد استفاده در دوبله فارسی اثر مورد نظر شامل نویسه‌گردانی (۱۷ مورد)، گرده‌برداری (۵۸ مورد)، افزایش (۳ مورد)، توصیف (۶۲ مورد)، حذف (۵ مورد) و معادل فرهنگی (۱۰۴ مورد) بوده که از میان آن‌ها معادل فرهنگی با ۴۱/۸ درصد و افزایش با ۱/۲ درصد دارای بیشترین و کمترین میزان کاربرد هستند.

در پیوند با فرضیه نخست پژوهش مبنی بر وجود تفاوت قابل توجه میان قالب‌های مفهومی موجود در نسخه اصلی شاهزاده دل‌ریا و دوبله فارسی آن، نتایج به خوبی نشان می‌دهد راهکارهای ترجمه افزایش، توصیف، حذف و معادل فرهنگی در مجموع برای انتقال ۱۷۴ مورد از قالب‌های به کار رفته در پویانمایی مورد نظر این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند. فراوانی یاد شده به معنای آن است که مترجم در ۶۹/۹ درصد از موارد از راهکارهایی برای انتقال قالب‌های مفهومی انگلیسی در دوبله فارسی استفاده نموده که منجر به ایجاد تغییر در قالب‌های مفهومی مبداء شده‌است. این امر به روشنی بیانگر گرایش بیشتر مترجم به استفاده از رویکرد بومی‌سازی در مقایسه با بیگانه‌سازی در ترجمه عناصر فرهنگی پویانمایی شاهزاده دل‌ریا است. در مورد فرضیه دوم پژوهش، یافته‌های به دست آمده بر این نکته تأکید دارد که تفاوت‌های موجود میان قالب‌های مفهومی زبان مبداء و معادل آن‌ها در زبان مقصد ریشه در تفاوت‌های میان دو فرهنگ و همچنین انتخاب مترجم دارند. بر این اساس، یافته‌های پژوهش فرضیه‌های آن را تأیید نموده و نشان می‌دهند مترجم به جای تمرکز صرف بر صورت‌های زبانی تلاش کرده تا از طریق فعال کردن قالب‌های مناسب فرهنگ مقصد در ذهن مخاطب به انتقال هرچه بهتر نقش کمک کرده یا به دلایل عموماً فرهنگی قالب متن مبداء را حذف نماید.

فهرست منابع

احمد گلی، کامران و بدری سیدجلالی (۱۳۹۰). «معناشناسی چارچوبی و تأثیر اسکرپت‌های فرهنگی در ترجمه ادبی بررسی موردی ترجمه رمان «فرانی و زویی» اثر جی. دی. سلینجر». *نقد زبان و ادبیات خارجی*. سال ۳، شماره ۶، ص ۱-۱۹.

خواججه پور، بی‌نظیر، علی خزاغی فرید و مسعود خوش سلیقه (۱۳۹۶). «نظریه ذخایر فرهنگی زوهر و بررسی

- راهبردهای ترجمه ریزفرهنگ‌ها: مورد پژوهشی رمان دایی جان ناپلئون در برابر ترجمه انگلیسی». *مطالعات زبان و ترجمه*. سال ۵۰. شماره ۱. صص ۱-۲۵.
- موسوی، سید حمزه (۱۳۹۸). «نگاهی بین‌زبانی به هم‌معنایی نزدیک در فعل‌های دیداری زبان‌های فارسی، انگلیسی، آلمانی و فرانسه بر پایه نظریه معناشناسی قالبی». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۰. صص ۲۲۷-۲۶۲.
- ورمزیاری، حمید (۱۳۹۹). «مقایسه ساختار خرد سه فرهنگ انگلیسی به فارسی بر اساس نظریه معناشناسی قالبی فیلمور». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۳۷. صص ۳۴۱-۳۱۹.

References

- Ahmadgoli, K., & Seyedjalali, B. (2011). Frame semantics and the impact of cultural scripts on literary translation: A case study of the translation of the novel "Franny and Zooey". *Critical Language and Literary Studies*, 3(6), 1- 19 [In Persian].
- Crombie, W. (1985). *Process and relation in discourse and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmott, C. (1997). *Narrative comprehension: A discourse perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore, C. J. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. In *Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley linguistics society*. Berkeley: Berkeley linguistics society.
- Fillmore, C. J. (1977a). Scenes-and-frames semantics. In A. Zampolli (Ed.), *Linguistic structures processing* (pp. 55-88). Amsterdam: North-Holland.
- Fillmore, C. J. (1977b). Topics in lexical semantics. In Roger W. Cole (Ed.), *Current issues in linguistic theory* (pp. 76-138). Bloomington: Indiana University Press.
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6(2), 222-254.
- Fillmore, C. J. (1987). A private history of the concept frame. R. Dirven & G. Radden (Eds.), *Concepts of case* (pp. 28-36). Tübingen: Narr.
- Fillmore, C. J., & Baker C. F. (2009). A Frames Approach to semantic analysis. In B. Heine and H. Narrog (Eds.), *The Oxford handbook of Linguistic analysis* (pp. 313-340). Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, D. L. (1981). Cognitive Representations of Persons. In E.T. Higgins, C.P. Herman & P. Zanna (Eds.), *Social cognition, the Ontario symposium*. (Vol. 1. pp. 135-159). Hillsdale (N.J): Erlbaum.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Katan, D. (1999). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St Jerome.
- Khajepoor, B., Khazaei Farid, A. & Khoshsaligheh, M. (2017). Culture repertoire and its translation strategies: A case study of my uncle Napoleon translated into English. *Language and Translation Studies*, 50(1), 1-25 [In Persian].
- Kintsch, W. & Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kianbakht, S. (2016a). Cultural linguistics and translation. *International Journal of*

- English Language and Linguistic Research*, 4(4), 50-60.
- Kianbakht, S. (2016b). Cultural conceptualizations, semantics and translation. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(11), 2169-2174.
- Lefevre, A. (1992). *Translation: Universe of discourse: Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. London: Routledge.
- Lopez, A. M. R. (2002). Applying frame semantics to translation: A practical example. *Meta: Translators' Journal*, 47, 312-350.
- Markus, H., Bernstein, M. S. & Siladi, M. (1982). Self Schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 38-50.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P.H. Winston (Ed.) *The psychology of computer vision* (pp. 211-277). New York: McGraw Hill.
- Mousavi, S. H. (2019). A Cross-linguistic study of near synonymy of visual verbs in Persian, English, German, and French based on frame semantics. *Scientific Journal of Language Research*, 11(30), 227-262. doi: 10.22051/jlr.2018.14845.1310 [In Persian].
- Neubert, A. & Shreve, G. M. (1992). *Translation as text*. Kent. The Kent State University Press.
- Palmer, G. B. (1996). *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Raskin, V. (1996). Humor. *The International Journal of Humor Research*, 9, 133-134.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Varmazyari, H. (2020). A Comparison of the microstructures of three English-Persian dictionaries Based on Fillmore's frame semantics. *Scientific Journal of Language Research*, 12(37), 319-341. Doi: 10.22051/jlr.2020.27490.1768 [In Persian].
- Vega de, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.





Frame-based approach in translating cultural elements: A case study of the Persian dubbing of *Charming*

Ahmad Iranmanesh¹

Received: 04/03/2021

Accepted: 05/05/2021

1. INTRODUCTION

Conceptual frames are packages of knowledge that represent the worldview of people, including beliefs, values, emotions, prototypes of people and objects, order of events in particular situations, social scenarios, permissible thought structures, and metaphors and metonyms (Fillmore & Baker, 2009). All the experiences and assumptions that we have about the background as well as appendices of our experiences are rooted in our conceptual frames. Accordingly, we have a schematic knowledge of various issues, such as marriage, government, religion, weekends, military ranks, colors, and the like.

Frames are based on our knowledge of a phenomenon and its cultural implications, and have little to do with words (that is why it is difficult to understand a joke that belongs to an unfamiliar culture). As a result, mere attention to linguistic forms prevents a comprehensive understanding of the text.

Meanwhile, each word invokes a frame and represents a part or aspect of that frame and at the same time the very same semantic frame provides the background knowledge with which we understand the meaning of relevant words. For example, understanding words such as principal, teacher, and student requires activating the frame of "school". Additionally, a particular word causes the audience to focus on a specific part of the frame and consider its scenario from a certain angle. Therefore, invoking a frame is a cognitive act by which the interpreter (almost unconsciously) understands the input information.

The present study aimed at studying the use of conceptual frames in rendering the cultural elements of *Charming*, in its Persian dubbed version. Accordingly, the following questions are posed:

(i) Which conceptual frames have been used to express cultural elements in *Charming*?

(ii) Which translation strategies have been used to render cultural elements in the Persian dubbed version of *Charming*?

In the meantime, the study holds the following two hypotheses:

(i) There is a significant difference between the conceptual frames in the original version of *Charming* and its Persian dubbed version.

(ii) The differences are rooted not only in cultural dissimilarities between the two languages but in the personal choices made by the translator.

¹ PhD in Translation Studies, Faculty Member in Department of English Language, Islamic Azad University, Qom, Iran; iranmanesh_ahmad@qom-iau.ac.ir

2. MATERIALS AND METHODOLOGY

The present research, using the descriptive-analytical method, aims at investigating the application of conceptual frames in rendering cultural elements to provide more practical methods in translation of culture specific items. The corpus of this research consisted of an America-Canadian animation, namely *Charming* and its Persian dubbed version by Nama Ava. *Charming* is a 2018 Canadian-American computer-animated musical comedy film which is a rich source of a wide variety of conceptual frames (e.g., the postmodernist attitude in making the animation gave it a considerable capacity to trigger the pre-existed frames in the mind of its audience under intertextuality). On the other hand, the Persian dubbed version of the animation is taken from Nama Ava which is among the most authentic Persian internet sites providing translation services for audio-visual products.

For comparing purposes, firstly, the classification for conceptual frames as well as definitions for each type were presented and discussed under the taxonomy proposed by Lopez (2002). According to her, the main categories of frames include visual, situational, text-type, social, institutional and generic frames.

Secondly, and after recognizing the frames in the original version of *charming*, they were matched with their (possible) counterpart Persian frames proposed by the translator.

Thirdly and based on a comparison between the original English frames and their equivalences in the Persian dubbed version, the strategies applied by the translator to render the recognized and discussed cultural elements.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results indicated that the most frequent frames in the English version of *Charming* were social (126 cases), institutional (41 cases), text type (33 cases), situational (29 cases), generic (11 cases) and visual frames (9 cases). In the meantime, the strategies used by the translator to render the original frames in the Persian dubbed translations were transliteration, loan translation, addition, description, omission and cultural equivalent among which addition as the least and cultural equivalent as the most frequent strategies were recognized. The findings also show that the dominant attitude in transferring the source frames in the Persian dubbing is domestication.

4. CONCLUSION

This paper concluded that, firstly, there is a considerable difference between the conceptual frames in the original version of *Charming* and its Persian dubbed version. Accordingly, out of 249 cases of conceptual frames in *Charming*, 174 cases have been rendered differently or have not been rendered at all. Secondly, the reason behind this lack of transfer or different rendering of the original frames in the Persian dubbed version is twofold: a) differences between English and Persian culture, and b) the choices made by the translator despite the similarity of frames between the two cultures. Here, the translator has preferred to use a different conceptual frame, remove the source frame, add the TL frame to the source text, or neutralize the cultural element of the source frame in the TL. That is to say the translator, instead of focusing solely on linguistic forms of the SL, has tried to render the function of the original by activating appropriate frames of the Persian culture in the mind of the TL audience or omitting the SL frame for cultural reasons.

Keywords: Conceptual frame; Translation strategy; Cultural elements; Function; Dubbing



ساخت‌های همسانی در (ترکی) آذربایجانی^۱

پریسا نجفی^۲، جلال رحیمیان^۳، مهدیه رضایی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۶

چکیده

ساخت‌های همسانی از جنبه صوری و معنایی، وجوه اشتراک فراوانی با ساخت‌های تشابهی دارند و همین امر سبب شده تا ساخت‌های مورد اشاره به صورت جداگانه و مطلوبی مورد بررسی جدی قرار نگیرند. هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) ضمن بررسی رده‌شناختی، شش نوع الگوی پایه جداگانه از ساخت‌های همسانی را بر می‌شمرده و بر اساس الگوهای مورد اشاره سه تعمیم بین‌زبانی ارائه می‌دهند. در پژوهش حاضر، بر اساس تجزیه و تحلیل پیکره‌ای متشکل از داده‌های گفتاری ده گویشور آذری زبان و همچنین شم زبانی یکی از نگارندگان به این نتیجه رسیدیم که در زبان ترکی پنج الگوی پایه از ساخت‌های همسانی وجود دارد اما الگوی نوع دوم در زبان مورد اشاره موجود نیست. داده‌های زبان ترکی تأییدکننده وجود هر سه تعمیم مطرح شده به وسیله هسپلمت و همکاران (همان) است.

واژه‌های کلیدی: ساخت‌های همسانی، ساخت‌های تشابهی، تعمیم بین‌زبانی.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.25554.1685

^۲ دانشجوی دکتری زبان شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ p.Najafi@shirazu.ac.ir

^۳ استاد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)؛

jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

^۴ دانشجوی دکتری زبان شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ ma.rezaei@shirazu.ac.ir

۱. مقدمه

عبارت «همسانی» به طور کلی تداعی‌کننده یکی بودن یا شباهت است، اما در پژوهش حاضر این عبارت به ساخت‌هایی اشاره دارد که به توصیف موقعیتی می‌پردازند که در آن دو مرجع به سبب داشتن بودن یک ویژگی قابل اندازه‌گیری، همسان هستند. هنگامی که ساخت‌های همسانی^۱ را به دقت مورد بررسی قرار می‌دهیم، به شباهت بسیار ساخت‌های مورد اشاره با ساخت‌های تشابهی^۲ پی خواهیم برد. ساخت‌های همسانی و ساخت‌های تشابهی از جنبه ساختاری و معنایی شباهت بسیاری با یکدیگر دارند؛ به گونه‌ای که هر دو از ابزار مشابهی برای بازنمایی ساختار صوری و معنایی خود بهره می‌برند. هر چند با بررسی دقیق ساخت‌های مورد اشاره در زبان‌های گوناگون (به ویژه زبان‌های اروپایی) به جنبه(های) متمایز این دو ساخت توجه شده است، به گونه‌ای که در برخی از زبان‌ها هر یک از ساخت‌های مورد اشاره دارای ساختار منحصر به فرد خود هستند. از پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه می‌توان به اثر هسپلمت و باکهلتر (Haspelmath & Bachholz, 1998) اشاره کرد: آن‌ها در این پژوهش ضمن مقایسه ساخت‌های همسانی و تشابهی به تبیین وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها اشاره کرده و با آوردن نمونه‌هایی (اغلب از زبان‌های اروپایی) به تشریح و توصیف این ساخت‌ها می‌پردازند (مثال (۱) نمونه‌ای از یک ساخت همسانی و مثال (۲) نمونه‌ای از یک ساخت تشابهی) علامت ~ مؤید وجود دگرگفت در مثال (b) است.

1. a) Robert is as tall as Maria. ≈

(رابرت به بلندقدی ماریا است)

b) Robert is tall to the *same* extent as Maria.

(رابرت به همان میزان بلند قدی ماریا است)

2. a) Robert sings like a nightingale. ≈

(رابرت مثل بلبل آواز می‌خواند)

b) Robert sings in the *same* way as a nightingale.

(رابرت به همان شیوه بلبل آواز می‌خواند)

نمونه‌های (1b) و (2b) به عنوان دگرگفت‌های^۳ نمونه‌های (1a) و (2b)، تأییدکننده این مطلب هستند که ساخت‌های همسانی بیان‌کننده تساوی از جنبه اندازه یا میزان^۴ [از یک ویژگی] بوده و ساخت‌های تشابهی بیانگر شیوه یا حالت^۵ مشابه هستند. این در حالی است که مقدار یا میزان به نوعی مفهومی تک‌بعدی دارد، شیوه یا حالت مفهومی چندوجهی است. پس در واقع، فقط

¹ equative constructions

² similitive constructions

³ paraphrases

⁴ extent

⁵ manner

ساخت‌های همسانی هستند که نمایانگر تساوی (مقدار از یک ویژگی) هستند، در حالی که ساخت‌های تشابهی بیان‌کننده شباهت (از جنبه انجام یا شیوه رخ داد یک ویژگی) هستند. برای نمونه، صدق (2b) - مبنی بر وجود تشابه- در گرو آن است که شیوه آواز خواندن رابرت شبیه بلبل باشد (Haspelmath & Bachholz, 1998, p. 277-279). ساخت‌های تشابهی، همگی، عبارات^۱ ساده‌ای هستند که از یک نشانگر تشابه^۲ یعنی واژه «شبهه» و یک معیار تشکیل شده‌اند که به عنوان قیده‌های حالت ایفای نقش می‌کنند. از جنبه معنایی، تفاوت بین ساخت‌های همسانی و تشابهی به اندازه‌ای نیست که ساخت‌های تشابهی مبین تشابه و ساخت‌های همسانی مبین تساوی حقیقی باشند، بلکه ساخت‌های تشابهی بیان‌کننده تشابه حالت/ رفتار^۳ هستند. این در حالی است که ساخت‌های همسانی تشابه درجه/ میزان (از یک ویژگی) را بیان می‌دارند. به بیان دیگر، ساخت‌های تشابهی نمایانگر کیفیت و ساخت‌های همسانی نمایانگر کمیت هستند. به دلیل همین (تعریف) معنایی مشابه بین دو ساخت مورد اشاره، هر دو ساخت دارای شباهت زیاد در ساختار صوری خود هستند (همان، ۳۱۳).

ساخت‌های همسانی از سویی نیز دارای شباهتی با ساخت‌های قیاسی^۴ هستند. به این صورت که در ساخت‌های قیاسی مقایسه بین دو مرجع از جنبه دارا بودن ویژگی یا صفتی است که یکی از مرجع‌ها ویژگی مورد اشاره را تا اندازه بیشتری دارد، در حالی که در ساخت‌های همسانی این ویژگی در هر دو مرجع به یک اندازه وجود دارد (Haspelmath et al., 2017, p. 13).

در بخش‌های پیش‌رو، پس از ارائه پیشینه‌ای چند از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه ساخت‌های همسانی به ارائه انواع ساخت‌های همسانی (بخش ۲) و سپس تجزیه و تحلیل داده‌های زبان ترکی (آذربایجانی) بر اساس انواع ساخت‌های همسانی مورد نظر هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) پرداخته‌ایم (بخش ۳). در پایان، یافته‌های به‌دست آمده از جستار حاضر (بخش ۴) ارائه خواهد شد.

از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه ساخت‌های همسانی می‌توان به اثر هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) اشاره کرد که طی پژوهشی رده‌شناختی بر اساس ۱۱۹ زبان به بررسی ساخت‌های همسانی پرداخته و ضمن مقایسه ساخت‌های مورد اشاره در زبان‌های مختلف، شش نوع رایج از ساخت‌های همسانی را بر می‌شمرد. آن‌ها در نهایت نیز با مقایسه انواع ساخت‌های همسانی در زبان‌های مورد بحث، به تعمیم‌هایی دست یافتند (Haspelmath et al.,

¹ phrases

² similitive marker

³ mannar

⁴ comparative

2017). در این پژوهش، ضمن ارائه چارچوب نظری (بخش ۲)، به تبیین ساخت‌های همسانی در زبان (ترکی) آذربایجانی می‌پردازیم و تعمیم‌های مورد نظر خواهیم آزمود. در میان پژوهش‌های مرتبط با زبان (ترکی) آذربایجانی، در زمینه بررسی ساخت‌های همسانی تا جایی که نگارندگان بررسی کرده‌اند، هیچ پژوهشی انجام نگرفته‌است. برای آشکار شدن بیشتر ساخت‌های همسانی پژوهش‌هایی از زبان‌های دیگر نیز ارائه خواهد شد.

از دیگر پژوهش‌های انجام گرفته در مورد ساخت‌های همسانی می‌توان به اثر ونهاو (Vanhove, 2017) اشاره کرد؛ در این پژوهش نویسنده ضمن ارائه توصیفی از زبان بجا^۱، به مقایسه ساخت‌های تشابهی، همسانی و قیاسی در زبان مورد اشاره می‌پردازد (Vanhove, 2017). هنکلمن (Henkelmann, 2006) نیز به توضیح و تشریح ساختار ساخت‌های همسانی (به عنوان یکی از شیوه‌های بیان مقایسه) می‌پردازد و تحلیل‌های خود را بر اساس پیکره متشکل از داده‌های ۲۵ زبان (عمدتاً اروپایی) ارائه می‌دهد (Henkelmann, 2006).

تنها پژوهشی که به صورت ویژه، به بررسی ساخت‌های همسانی در زبان فارسی می‌پردازد، «ساخت‌های همسانی در زبان فارسی» است که به وسیله نجفی و رحیمیان (Najafi & Rahimian, 2021) انجام شده‌است. در پژوهش مورد اشاره، نگارندگان با بررسی ساخت‌های همسانی در زبان فارسی به این نتیجه رسیدند که می‌توان به وجود چهار نوع از شش نوع ساخت‌های پایه هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) در زبان فارسی معتقد بود و دو نوع دیگر نیز به صورت مشروط مورد پذیرش هستند. نگارندگان با بررسی دیگر شیوه‌های بیان ساخت‌های همسانی در زبان فارسی نوع هفتمی از ساخت‌های مورد اشاره را نیز ارائه می‌دهند. در پیوند با تعمیم‌های مطرح شده نیز تعمیم‌های یک و دو در زبان فارسی معتبر بوده‌است، ولی بخش نخست تعمیم سه با داده‌های زبان فارسی ناسازگار است که شاید دلیل آن را بتوان به ماهیت ترتیب واژگانی آزاد زبان فارسی نسبت داد.

شریعت (Sharia't, 1988) ضمن ارائه تعریفی از صفت به تشریح انواع صفت می‌پردازد. نویسنده نوعی را که به پژوهش حاضر مربوط می‌شود با عنوان «صفت متساوی» نام برده‌است. به نظر می‌رسد شریعت (همان) هر دو ساخت‌های همسانی و تشابه را با عنوان صفت متساوی معرفی می‌کند و هیچ‌گونه سخنی در باب تمایز و تشابه ساخت‌های مورد اشاره و نیز اجزاء تشکیل دهنده هریک و انواع آن ارائه نمی‌دهد (همان، ۲۵۹-۲۹۹).

ارژنگ (Arzhang, 1971) طی پژوهشی با نام «صفت و نقش دستوری آن در زبان فارسی

¹ Beja

معاصر» به توضیح و توصیف صفت و انواع آن در زبان فارسی پرداخته و نقش دستوری صفت در زبان فارسی را تبیین می‌کند. به نظر می‌رسد آنچه که او در پیوند با عنوان صفت سنجشی یا به بیانی دقیق‌تر «بیان برابری در صفت» مطرح می‌کند، معادل ساخت‌های همسانی در پژوهش حاضر باشد.

فرشیدور (Farshidvar, 2009) ضمن ارائه تعریفی از صفت اقسام صفت را جنبه معنایی بر چهار گونه دسته‌بندی می‌کند: ۱- بیانی ۲- عددی ۳- اشاره ۴- مبهم. صفت بیانی از لحاظ مقایسه موصوف آن با امری دیگر، گونه‌هایی دارد که مشتمل اند بر ۱- مطلق ۲- برابر ۳- تفضیلی ۴- عالی (Farshidvar, 2009, p. 62-261). به نظر می‌رسد آنچه را که فرشیدور صفت بیانی برابر می‌داند معادل ساخت‌های همسانی در پژوهش حاضر باشد.

انوری و گیوی (Anvari & Givi, 2014) ضمن توضیح گونه‌های مختلف صفت‌هایی همچون صفت‌های بیانی، اشاره، پرسشی، مبهم، صفت یارها^۱ صفات سنجشی می‌پردازد: صفت‌های سنجشی: ۱- صفت مطلق، که بدون سنجش یا صفت دیگر به کار می‌رود: گوزل قوش [= مرغ زیبا]؛ ۲- صفت برتر (تفضیلی)، که در فارسی با افزودن پسوند «تر» به صفت مطلق ساخته می‌شود، در زبان ترکی، نشانه ویژه‌ای ندارد و آن را درست مانند صفت مطلق به کار می‌برند و تفضیلی بودن آن از بافت و مفهوم جمله برمی‌آید: نسیم، هاله‌دن و امیددن کیچیک دیر [= نسیم از هاله و امید کوچکتر است]. ولی گاهی به تفنن یا تداول، با افزودن پسوند «راق» به آخر صفت مطلق، و یا آوردن قید «داها» پیش از صفت مطلق، بدان معنی تفضیل و برتری می‌دهند: یاز اویری فصل لردن دها گوزل دیر [= بهار از فصل‌های دیگر زیباتر است]؛ ۳- صفت برترین (عالی)، که در فارسی با افزودن پسوند «ترین» به صفت مطلق پدید می‌آید، در ترکی، پسوند ویژه‌ای ندارد و در آن مقام، قید تأکید «ان» و گاهی «لاپ» را پیش از صفت مطلق می‌آورند:

۳. مولوی، ایرانیان / بویوک شاعری دیر [= مولوی بزرگترین شاعر ایران است].

شهریار، آذربایجانین لاپ بویوک شاعری دیر [= شهریار بزرگترین شاعر آذربایجان است].

(Anvari & Givi, 2014, p. 32-321).

زبان ترکی، یکی از زبان‌های آلتائیک است که مورد پژوهش بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. برای نمونه، منگس^۲ به بررسی زبان‌های ترکی، تاریخچه، مردم و همچنین زبان‌های

^۱ در زبان فارسی برای نشان دادن شدت و مبالغه در صفت (به ویژه صفت‌های رنگ‌نما) معمولاً آن را تکرار می‌کنند؛ یعنی صفت مانند موصوف یا کسره به خودش می‌افزایند: سفید سفید، چاق چاق. اما در زبان ترکی در این مقام، الفاظی به صورت اتباع به دنبال صفت و به ندرت پیش از صفت می‌آورند. این واژه‌ها را که در بیان مفهوم و تأکید، صفت را یاری می‌دهند، می‌توان صفت یار نامید؛ چون: تب تزه، دوپ دوری.

^۲ K. Menges

نزدیک به ترکی و توزیع جغرافیایی و طبقه‌بندی زبان‌های ترکی پرداخته و مقایسه‌ای بین نظام‌های واجی و دستوری زبان‌های ترکی انجام می‌دهد (Menges, 1995). هیئت نیز به ارائه تاریخ زبان ترکی و مراحل مختلف زبان ترکی پرداخته و به معرفی زبان‌های ترکی جدید مانند ترکی اوغوز و ترکی آذربایجانی یا ترکی آذری پرداخته‌است. وی در نهایت نیز به دسته‌بندی زبان و لهجه‌های معاصر ترکی و تقسیم‌بندی آن‌ها می‌پردازد (هیئت، ۱۳۸۰). همچنین صفائی اصل (Safaei Asl, 2014) به مطالعه رده‌شناختی ترتیب واژه‌ها در گونه نوشتاری دو زبان فارسی، از شاخه غربی جنوبی زبان‌های ایرانی، و آذربایجانی، از شاخه غربی جنوبی زبان‌های ترکی تبار می‌پردازد. در پژوهش مورد اشاره که در چارچوب مقاله درایر (Dryer, 1992) انجام گرفته‌است، با در نظر گرفتن ۲۴ جفت هم‌بسته در نهایت به نتایجی می‌رسد که یکی از آن‌ها این است که دو زبان فارسی و آذربایجانی در مقایسه با زبان‌های منطقه خود (اروپا-آسیا) به ترتیب دارای ۱۱ و ۲۱ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل‌پایانی قوی (فعل پس از مفعول) و برخوردار از ۱۳ و ۱۳ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل میانی قوی (فعل پیش از مفعول) هستند (Safaei Asl, 2014).

در این جستار برآنیم که با بررسی ساخت‌های همسانی بر اساس آرای هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) به این پرسش‌ها پاسخ دهیم: نخست اینکه، بازنمایی انواع ساخت‌های همسانی در زبان (ترکی) آذربایجانی به چه صورت است؟ بر اساس بررسی اولیه داده‌ها، نگارندگان نظر به وجود شش نوع ساخت همسانی در زبان (ترکی) آذربایجانی دارند. دوم آنکه، تعمیم‌های به دست داده در مورد ساخت‌های همسانی با توجه به ترتیب سازه‌ای زبان (ترکی) آذربایجانی به چه شکل معتبر است؟ به نظر می‌رسد که با توجه به ترتیب سازه‌ای غالب در زبان ترکی آذربایجانی یعنی ترتیب مفعول-فعل هر سه تعمیم مورد نظر هسپلمت در زبان ترکی معتبر می‌باشند. لازم به گفتن است که داده‌های پژوهش حاضر بر اساس پیکره‌ای متشکل از ۱۰۹ جمله از ده گویشور از شهرستان‌های اهر و مرند در استان آذربایجان شرقی و شش زبانی یکی از نگارندگان تهیه شده‌اند.

۲. توصیف و تشریح ساختار ساخت‌های همسانی

در این بخش، نخست، بر اساس آرای هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) تعریفی از ساختار یک ساخت همسانی به همراه نمونه‌هایی از زبان‌های مختلف ارائه می‌گردد. سپس، به انواع ساخت‌های همسانی خواهیم پرداخت. برای دستیابی به این هدف، پس از شرح انواع ساخت‌های همسانی نخست، مثالی از جمله یا شبه جمله انگلیسی آورده و سپس نمونه‌هایی از زبان‌های کمتر شناخته شده مطرح شده و در نهایت، نیز تعمیم‌های مورد نظر تشریح و تبیین

خواهند گشت.

ساخت‌های همسانی موقعیت‌هایی را توصیف می‌کنند که در آن‌ها مرجع‌ها دارای ویژگی‌های قابل اندازه‌گیری همسانی هستند. برای نمونه به مثال (۴) از زبان ادیهه^۱ توجه کنید:

4. a) Udihe (Tungusic; Nikolaeva & Tolskaya, 2001, p. 187)
Ei mo: xaisi gugda-lan̄ki-ni tauxi mo:-digi.
this tree also high-EQUAT.DG-3SG [that tree-ABL]
'This tree is as high as that one.'

ساخت‌های همسانی از جهاتی شبیه ساخت‌های مقایسه‌ای هستند، مانند:

5. This tree is higher than that tree.

در ساخت مقایسه‌ای (۵) همانند ساخت‌های همسانی مرجع‌ها به سبب دارا بودن یک ویژگی قابل اندازه‌گیری با هم مقایسه می‌شوند اما یکی از مرجع‌ها دارای اندازه بیشتری از ویژگی مورد بحث است. این درحالی است که ساخت‌های مقایسه‌ای در بیشتر زبان‌های دنیا مورد بررسی قرار گرفته‌اند، ساخت‌های همسانی چندان مورد توجه نبوده و تقریباً رها شده باقی مانده‌اند. شاید به این سبب که کمتر زبان شناخته‌شده‌ای دارای الگوی صرفی مختص آن‌ها باشد، به این معنا که برای هر یک از اجزاء ساخت همسانی نشانه مخصوص خود را داشته باشد.

ساخت‌های همسانی در زبان‌های مختلف تنوع‌های بسیاری دارند ولی شش نوع اصلی آن‌ها از هم متمایز گشته که در بخش‌های پسین ارائه خواهد شد. پیش از ارائه انواع ساخت‌های مورد اشاره، توصیف ساختار اصلی یک ساخت همسانی ضروری می‌نماید:

6.	1	2	3	4	5
	parameter	standard-marker	standard	comparee	degree-marker
	مقایسه‌شونده	نشانگر اندازه	پارامتر	نشانگر معیار	معیار

- a) *Kim is [as tall] [as Pat].*
b) *Kim est [aussi grand] [que Pat].*

همان‌گونه که در نمونه‌های (۶) به ترتیب از زبان‌های انگلیسی (a) و فرانسه (b) روشن است، یک ساخت همسانی باید شیوه‌ای برای بازنمایی پنج جزء (۵) به دست دهد. پارامتر (جزء ۳) واژه‌ای است که مفهوم یک ویژگی قابل اندازه‌گیری را بیان می‌دارد که این واژه عموماً همان صفت است، مقایسه‌شونده (جزء ۱) مرجع نخست است که (از جنبه دارا بودن یک صفت/ویژگی) مقایسه می‌شود و معیار (جزء ۵) مرجع دیگر است که مقایسه‌شونده با آن مقایسه می‌شود. یک ساخت همسانی افزون بر اجزاء مورد اشاره، عموماً شامل اجزاء دیگری نیز هست مانند؛ نشانگر معیار (جزء ۴) نشانگری است که با معیار ارتباط نزدیک دارد (و عموماً با آن تداعی می‌شود) و نشانگر اندازه (جزء ۲) که نشانگری است که با پارامتر ارتباط نزدیکی دارد (و عموماً با

¹ Udihe

آن تداعی می‌شود) (Haspelmath et al., 2017, p. 11). مثال‌های (۵)، نمونه‌هایی از نوع دوم ساخت‌های همسانی هستند که بر مبنای یافته‌های نجفی و رحیمیان (Najafi & Rahimian, 2021) در زبان فارسی وجود ندارد. در زبان فارسی، تا جایی که نگارندگان بررسی کرده‌اند، ساختی که در آن بتوان هم‌زمان نشانگر معیار و نشانگر اندازه را بر اساس نوع (۲) نشان داد وجود ندارد. در واقع، فقط می‌توان به گونه‌ای اشاره کرد که در آن ساختار «به + واژه ویژگی‌نما (صفت) + کسره اضافه» وجود دارد (مانند نمونه‌های (۷)، (۸)، (۹)، (۱۰)):

۷. [افشین.م.ش] [به.ن.ا. زرنگی پارامتر] [- ن.م. بیژن معیار] نیست.

نکته جالب توجهی که وجود دارد و میس (Mace, 2003) نیز به آن اشاره کرد، آن است که در زبان فارسی می‌توان از دو ضمیر انتزاعی (نمونه‌های (۸)، (۹) و (۱۰)) به عنوان م.ش و معیار نیز استفاده کرد:

۸. [این.م.ش] [به.ن.ا. تندی پارامتر] [- ن.م. آن معیار] است.

۹. [به.ن.ا. سنگینی پارامتر] [- ن.م. آن معیار] نیست.

۱۰. یک [میخ.م.ش] [به.ن.ا. طول پارامتر] [- ن.م. آن پیچ معیار] بدهید (Mace, 2003, p. 52-53).

از آن جا که در این ساخت همیشه واژه ویژگی‌نما (تندی، سنگینی و موارد مشابه) با هر دو ادات «به» و «کسره اضافه» به کار می‌رود، می‌توان آن‌ها را یک نشانگر اندازه هم‌بسته^۱ (به این معنا که همیشه باهم به کار می‌روند) دانست. یا آنکه کسره اضافه را به نوعی نشانگر معیار انگاشت که همراه معیار ظاهر می‌شود. در این صورت می‌توان به سبب وجود نشانگر اندازه و نشانگر معیار به صورت مجزا، قائل به وجود ساخت نوع (۲) در زبان فارسی بود (Najafi & Rahimian, 2021).

۲. ۱. انواع ساخت‌های همسانی

نوع ۱- ساخت‌های همسانی تنها با وجود نشانگر معیار: این نوع ساخت همسانی شامل یک واژه گزاره‌ای است که ویژگی را بیان می‌دارد (صفت گزاره‌ای^۲) که پارامتر نام دارد (is tall) به همراه مقایسه‌شونده (kim) و معیار (Pat) و نشانگر معیار (like)، ولی نشانگر اندازه وجود ندارد.

11. Kim is tall [like Pat]

نوع (۱)، رایج‌ترین ساخت از بین انواع ساخت‌های همسانی است. نشانگر معیار همانند حرف اضافه^۳ است که می‌تواند پیش‌اضافه^۱ باشد، یعنی پیش از معیار قرار گیرد (نمونه^۸)؛ و یا

¹ correlation

² predicative adjective

³ adposition

پس اضافه^۲ باشد، یعنی پس از معیار قرار گیرد (نمونه^{۱۳}) و ترجمه‌ای معادل شبیه/مانند^۳ دارد. نشان‌گر معیار همچنین می‌تواند وند باشد و دارای حالت همسانی^۴.

12. Babungo (Bantu; Schaub, 1985, p. 116)

ɲwə' luu we' yaa Lāmbi

he be strong [like Lambi]

'He is as strong as Lambi (or maybe: strong like Lambi).'

13. Ingush (Nakh-Daghestanian; Nichols, 2011, p. 511)

Sim sanna q'ahwa jar yz.

[bile like] bitter be.PST 3SG

'It was as bitter as bile.'

نوع ۲- نشانگر اندازه و نشانگر معیار: این نوع ساخت همسانی شامل صفت گزاره‌ای به عنوان پارامتر به همراه مقایسه شونده و معیار بوده و همراه با هر دو نشانگر اندازه (equally) و نشانگر معیار همسانی (as) وجود دارند. این نوع در انگلیسی (as tall as) و بیشتر زبان‌های اروپایی وجود دارد.

14. Kim is [equally tall] [as Pat]

در این نوع ساخت که به نسبت نیز ساخت رایجی است، نشان‌گر معیار می‌تواند پیش از معیار

(نمونه^{۱۵}) یا پس از معیار قرار گیرد (نمونه^{۱۶}).

15. Hiligaynon (Philippinic; Wolfenden, 1971, p. 103)

Si Pedro kasing-gwapo ni Juan

ART.HUM Pedro [EQUA.DG-handsome] [GEN.HUM Juan]

'Pedro is as handsome as Juan.'

16. East Greenlandic (Eskimo; Menecier, 1995, p. 460)

taanna uat-tut at-tii-vu-q

that.one 1SG-EQUAT.ST be.tall-EQUAT.DG-IND-3SG

'He is as tall as me.'

نشانگر اندازه عموماً یک جزء مستقل^۵ است اما گاهی نیز به صورت پیشوند (مثال ۱۵) یا پسوند

(نمونه^{۱۶}) نمایان می‌شود.

نوع ۳- ساخت همسانی با نشانگر اندازه واحد^۶: در این نوع ساخت همسانی یک پارامتر گزاره‌ای

به همراه نشانگر اندازه است اما مرجع‌ها یعنی مقایسه شونده و معیار یکی/ واحد هستند. به بیانی،

بازنمایی آن‌ها به صورت یک واحد به هم پیوسته^۷ یا یک گروه اسمی جمع^۱ (kim and pat)

¹ preposed

² postposed

³ like

⁴ equative case

⁵ particle

⁶ unified

⁷ conjoined

بوده و نشانگر معیاری وجود نخواهد داشت (این ساختار را می‌توان به نوعی ساختار دوسویه^۲ در نظر گرفت)

17. [Kim and Pat] are [equally tall].

همان‌گونه که گفته شد در این نوع ساخت همسانی مقایسه شونده و معیار باهم یک ساختار پیوسته اسمی^۳ را تشکیل می‌دهند. به بیانی، مقایسه از منظر مقایسه شونده‌ای که مبتدا شده^۴ بیان نمی‌شود (چراکه عموماً مقایسه‌شونده به صورت مبتدا در آغاز جمله وجود دارد و قرار است با معیار مقایسه شود):

18. Canela-Krahô (Je; Popjes & Popjes, 1986, p. 144)

Capi me kryt cati pipẽ n

[Capi and Kryt] [big equal]

‘Capi and Kryt are equally big.’

نوع ۴- ساخت همسانی با فعل رسیدن/ مساوی شدن اولیه: این نوع ساخت همسانی دارای یک فعل (عموماً لازم^۵) به عنوان گزاره اصلی بوده که این فعل بیانگر مفهوم رسیدن^۶ و مساوی شدن است. مقایسه شونده نیز به عنوان فاعل و معیار نیز به عنوان مفعول و همچنین پارامتر به عنوان مفعول دوم یا سازه دارای حالت مفعول متممی^۷ (in height) وجود دارند.

19. Kim [reaches/equals Pat] in height.

این نوع ساخت همسانی به ویژه در زبان‌های آفریقایی دیده می‌شود:

20. Malgwa (Chadic; Löhr, 2002, p. 107)

Manye ça-ə̀p-çe ad-â-ne ân wála.

Manye [reach-3SG.PRF-RDP father-GEN-3SG PREP growth

‘Manye is as big as his father.’ (‘Manye reaches her father in growth.’)

نوع ۵- ساخت همسانی متحد با فعل رسیدن/ مساوی شدن اولیه: این نوع ساخت همسانی در واقع همتای نوع (۴) است و دارای یک فعل به عنوان گزاره اصلی بوده که بیانگر مفهوم (دوسویه) رسیدن/ مساوی شدن است. همچنین این ساخت دربردارنده مقایسه شونده و معیار است که با هم به عنوان یک واحد متحد نقش فاعل را دارند و پارامتری که با حالت مفعول متممی است.

21. [Kim and Pat] are equal to (each other) in height.

22. Zay (Ethiopic; Meyer, 2005, p. 848)

kebbede-wã ʔalmãz be-guderne qittu-nomu

Kebedde-and Almanz in-height equal-FOC.3PL.SBJ

¹ nominal plural

² reciprocal

³ nominal

⁴ topical

⁵ transitive

^۶ فعل رسیدن در اینجا القاکننده مفهوم به یک میزان رسیدن در یک ویژگی یا صفت است.

⁷ oblique

'Kebedde and Almanz are equally tall.' ('...are equal in height', 'equal each other in height')

نوع ۶- ساخت همسانی با فعل رسیدن ثانویه؛ این نوع ساخت همسانی شامل یک پارامتر گزاره‌ای (is tall) یعنی صفت که نقش گزاره را دارد و مقایسه شونده و معیار بوده به انضمام یک فعل ثانویه که معیار موضوع دوم آن است و این فعل به معنای رسیدن و برابری (reach / equal) است:

23. Kim is tall [reaching/ equaling Pat]

24. Degema (Edoid; Kari, 2004, p. 156)

Ómo náa o=vóv túl mé=ēn.

child this 3SG=be.tall [reach me=FE]

'This child is as tall as me.'

شش نوع ساخت همسانی مورد بحث تا اندازه‌ی بسیاری شبیه انواع مطرح شده در هنکلمن (Henkelmann, 2006, p. 377-378) هستند و اختلاف نظر چشمگیری بین تقسیم‌بندی این پژوهش و دسته‌بندی هنکلمن (Henkelmann, 2006) وجود ندارد. هرچند که هنکلمن (همان) گونه‌های دیگری را نیز بر می‌شمرد که به دلیل نادر بودن آن‌ها در این جستار مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند.

۲.۲. تعمیم‌های بین‌زبانی^۱

الگوی غایب: هنگامی که به شش نوع ساخت همسانی نظر می‌افکنیم به این نتیجه می‌رسیم که الگویی وجود که در واقع مورد بررسی قرار نگرفته است. به این معنا که در زبان‌های مورد بررسی هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) چنین الگویی وجود نداشته و تعمیم (۱) نیز به نوعی عدم وجود الگوی مورد اشاره را پیش‌بینی می‌کند:

تعمیم ۱- هیچ زبانی نیست که تنها دارای نشانگر اندازه باشد و معیار را بدون نشانگر رها کند. برای نمونه الگوی (۲۵) در انگلیسی وجود ندارد:

25. *Kim is [equally tall] pat.

الگوی مورد اشاره به قیاس در ساخت‌های مقایسه‌ای نیز وجود دارد. برای نمونه هیچ زبانی دارای ساختاری مانند (kim is taller pat) نیست و همان گونه که گرینبرگ (به ویژه جهانی‌های (۲۱) و (۲۲)) نیز مطرح می‌کند: در بسیاری از زبان‌ها [نشانگر اندازه] اختیاری بوده و یا به هیچ وجه وجود ندارد (Greenberg, 1963). از طرفی همیشه جزئی در ساخت وجود دارد که بیان‌کننده مقایسه است؛ این جزء از نوع واژه و یا وند است و معادل انگلیسی «than» است. نشانگر معیار

¹ cross-linguistic generalizations

عموماً یک نشانگر صرفی قوی از جنبهٔ ساختی بوده و عموماً حرف اضافه و در مواردی دارای حالت وندی بوده، گاهی نیز دارای حالت مفعول غیر صریح^۱ است. فقط مثال ناقص تعمیم مورد اشاره از زبان اورارینا^۲ است که در آن برخی از صفت‌ها، وندی همسانی‌ساز به خود می‌گیرند که آن‌ها را گذرا می‌کند^۳. به این صورت که با معیاری که پیش از فعل قرار گرفته، ترکیب می‌شوند:

26. Urarina (Peru; Olawsky, 2006, p. 210)

Aheri anai-ni-a raj maleta

stone be.heavy-EQUAT.DG-3 his suitcase

'His suitcase is as heavy as stone.'

همان‌گونه که در نمونهٔ (۲۵) مشاهده می‌شود، نشانگر معیار وجود ندارد. هرچند که الگوی

مورد بحث نسبتاً به زبان اورارینا محدود بوده و فقط با تعداد مشخصی از صفت‌ها به کار می‌رود.

در ساخت‌های همسانی همانند دیگر ساخت‌های دستوری، برخی تعمیم‌های عمده بر پایه ترتیب واژگان انجام می‌گیرد. به ویژه ترتیب پارامتر و معیار (این مسئله نیز در ساخت‌های مقایسه‌ای مورد توجه گرینبرگ (همان، جهانی ۲۲) قرار گرفت.

بر اساس ترتیب واژگان می‌توان دو تعمیم را معرفی نمود؛ فقط ۸۶ ساخت (از بین مثال‌های زبان‌های مورد بررسی) که شامل یک پارامتر گزاره‌ای و یک معیار غیر گزاره‌ای می‌شدند و به بیان دقیق‌تر همان نوع (۱) و (۲) ساخت‌های همسانی هستند، به این تعمیم مربوط می‌شدند: تعمیم ۲- اگر پارامتر بعد از معیار قرار بگیرد، زبان عمدتاً دارای ترتیب غالب مفعول-فعل است. زبان‌های چینی استثنائی بر تعمیم مذکور هستند چرا که آن‌ها به طور کلی استثنائاتی بر ترتیب واژگانی جهانی هستند:

27. Mandarin Chinese (Li & Thompson, 1981, p. 565)

Tā gēn nǐ yíyàng gāo.

She with you same tall

'She is as tall as you.'

درخور توجه است که عوامل منطقه‌ای/جغرافیایی^۴ نیز تأثیر بسزایی در پراکندگی الگوهای همسانی مختلف دارند. همان‌گونه که عوامل مورد اشاره بر ترتیب مفعول-فعل و دیگر الگوهای ترتیب واژگانی اثر دارند. زبان‌های اوراسیایی (به جز اروپا و جنوب شرقی آسیا) گرایش به ترتیب OV و ترتیب معیار- پارامتر دارند. زبان‌های آفریقایی (به جز اتیوپیایی) گرایش به داشتن ترتیب VO و ترتیب پارامتر- معیار دارند. پس می‌توان تا اندازه‌ای به این نتیجه دست یافت که تعمیم (۲) مستقل از عوامل جغرافیایی/منطقه‌ای نیست.

¹ genitive

² Urarina

³ transitivize

⁴ areal

همچنین رابطه‌ای بین جایگاه معیار و جایگاه نشانگر معیار وجود دارد، چراکه نشانگر معیار اغلب یک عنصر مانند حرف اضافه است:

تعمیم ۳- اگر معیار پیش از پارامتر قرار گیرد، نشانگر معیار عموماً بعد از معیار قرار می‌گیرد و اگر معیار پس از پارامتر قرار گیرد نشانگر معیار عموماً پیش از معیار نمایان می‌گردد. در میان ۵۸ ساختی که در آن‌ها معیار پس از پارامتر قرار گرفته بود، ۵۲ ساخت دارای نشانگر معیار پیشین بودند و این ساخت عموماً در زبان‌های اروپایی دیده می‌شود. فقط ۶ ساخت دارای نشانگر معیار پسین بودند:

28. Teribe (Chibchan; Quesada, 2000, p. 139)

Maria e plú Juan dik.

Maria DEM good Juan like

‘Maria is as good as Juan.’

در میان ۲۸ ساخت که در آن‌ها معیار پیش از پارامتر قرار می‌گرفت، ۲۳ ساخت دارای نشانگر معیار پسین^۱ بودند (نشانگر معیار پس از معیار قرار می‌گیرد):

29. K’abeena (Ethiopic; Crass, 2005, p. 295)

Haydar mahammadi-gg k’iraa’roh

Haydar.NOM Mohammed.GEN-EQUAT.ST big.UNM.COP.M

‘Haydar is as tall as Mohammed.’

فقط در ۵ ساخت معیار پیش از پارامتر قرار می‌گرفت و نشانگر معیار پیشین^۲ بود (Haspelmath et al, 2017, p. 24-28).

۳. تجزیه و تحلیل داده‌های زبان (ترکی) آذربایجانی

نوع ۱- در این نوع ساخت همسانی مقایسه شونده، معیار و نشانگر معیار وجود دارد و نشانگر اندازه وجود ندارد و همچنین پارامتر عموماً نقش گزاره را ایفا می‌کند. (م.ش: مقایسه شونده، ن.م: نشانگر معیار، ن.ا: نشانگر اندازه، پ: پارامتر)

در نمونه‌های (۳۰) و (۳۱)، «Taçin» به عنوان نشانگر معیار نمایان شده‌است و بیشتر برای قیاس شباهت در صفات ویژه انسان به کار گرفته می‌شود. همچنین، همان گونه که مشهود است این نشانگر معیار به صورت پس‌اضافه (بعد از معیار) نمایان شده‌است. مقایسه شونده نیز در جمله به صورت ضمیر محذوف است.

30. م[Sanin] پ [taçin] ن.م [xoşgel] پ di.

هست خوشگل مثل/شبيه تو-POSS

¹ postposed

² preposed

مثل خودت خوشگله.

31. م [Sanin] پ [hušli] di. ن. م [taçin]

است باهوش مثل تو

مثل تو باهوشه.

در نمونه‌های (۳۲) تا (۳۳)، «çimi» نشانگر معیار است که به صورت پس‌اضافه (پس از معیار) آمده‌است و هم برای بیان شباهت صفات بین انسان‌ها و هم دیگر جانداران کاربرد دارد.

32. م [Maryam] پ [gozal] di. ن. م [mehrnaz]

است زیبا مانند مهرناز مریم

مریم مثل مهرناز زیباست.

33. م [Olar] پ [yaxdži] di. ن. م [çimi]

هست خوب شبیه/مثل آن‌ها

مثل او ناخوبه.

در نمونه‌های (۳۴) و (۳۵) نشانگر معیار «tay» به صورت پس‌اضافه (بعد از معیار) آمده‌است:

34. م [Nasir] پ [qara] di. ن. م [mahdya]

هست سبزه مثل مهدیه ناصر

ناصر مثل مهدیه سبزه است.

35. م [?amin] پ [?išlian] oqlan di. ن. م [hasana]

است پسر کاری مانند حسن امین

امین مثل حسن پسر کاری است.

از [oxšar] و [oxšuior] نیز به عنوان نشانگر معیار پس از معیار به کار برده می‌شود:

36. Mahdya dali di, م [Nasirda] پ [dali] di. ن. م [ona]

است دیوانه به نظر رسیدن (مانند) او هم ناصر است دیوانه مهدیه

مهدیه دیوانه است ناصر هم مانند او دیوانه است.

37. م [Manim bajim] chox م [mana] ن. م [oxšuior]

شبیه به نظر رسیدن (از لحاظ قیافه) من خیلی آبجی (مال) من

آبجیم خیلی (قیافش) شبیه منه.

نوع ۲- در این نوع ساخت علاوه بر سه جزء اصلی (مقایسه شونده، پارامتر معیار)، نشانگر اندازه و نشانگر معیار نیز وجود دارد. این نوع ساخت در برخی زبان‌های اروپایی به صورت الگوی اشاری-

موصولی^۱ نمایان می‌شود. به این صورت که یک عبارت اشاری که نشان‌دهنده حالت^۲ است (مانند معادل «so» در مثال (۳۸)) به همراه یک کلمه موصولی در معنای چگونگی (how):

38. a. Latin

Claudia tam docta est quam Julius.

Claudia [so learned] is [how Julius]

‘Claudia is as learned as Julius.’

در زبان ترکی تا جایی که نگارندگان بررسی کرده‌اند ساختی که در آن بتوان هم‌زمان نشانگر معیار و نشانگر اندازه را بر اساس نوع (۲) نشان داد وجود ندارد.

نوع ۳- در این نوع ساخت پارامتر گزاره‌ای، نشانگر اندازه (در معنای به یک اندازه^۳)، [مقایسه شونده+معیار] به صورت یک واحد پیوسته وجود دارند اما نشانگر معیار در این ساخت وجود ندارد. در نمونه‌های (۳۹) تا (۴۲) «ham» و «bir» نشانگر اندازه هستند.

39. dilar [ham qiafa] [Nasirinan mahdya] م.ش.م.

هستند قیافه همسان مهدیه ناصر

ناصر و مهدیه هم قیافه‌اند.

40. dilar [Husseinan ?ahmad] [bir ?andazada] م.ش.م.

هستند اندازه یک/همسان احمد نشانه(جمع)حسین

احمد و حسین یک اندازه‌اند (هم قد هستند).

41. dilar [Mannan bad?im] [ham sinix] م.ش.م.

هستیم سن هم خواهرم و من

من و خواهرم هم سن هستیم.

42. dilar [Bizim faršimizinan sizin faršiz] [bir rah] م.ش.م.

هستند رنگ یکی فرش (مال) شما و فرش (مال) ما

فرش ما و فرش شما هم رنگ هستند.

نوع ۴- در این نوع ساخت گزاره فعلی است در معنای رسیدن/یکی شدن و در زبان فارسی نیز فعل «رفتن» که مقایسه شونده را به عنوان فاعل خود و معیار را به عنوان موضوع دوم خود دارد و پارامتر نیز به شیوه‌های دیگر مانند مفعول دوم (در حالت اضافه) به کار می‌رود. در زبان (ترکی) آذربایجانی همان‌گونه که در نمونه‌های (۴۳) تا (۴۸) آشکار است، از فعل‌های tʃatmaz، tʃakib ʃetişman در معنای رسیدن، رفتن یا یکی شدن بهره گرفته می‌شود:

¹ demonstrative-relative

² manner

³ equally

43. [Behruza] t[ʃatmaz] م [safiɣlida] پ [Hiškim] م.ش
 نرسیدن به بهروز (از نظر) حماقت هیچ کس
 هیچکس تو حماقت به پای بهروز نمیرسه.
44. [ʔisyɑ] t[ʃatmaz] م [xasislixda] پ [ʔali] م.ش
 نرسیدن به عیسی (از نظر) خسیسی علی
 علی تو خسیسی پای عیسی نمیرسه.
45. [maɟʒida] j[etišmasan] م [zirahlixda] پ [San] م.ش
 نرسیدن به مجید (از نظر) زرنگی تو
 تو تو زرنگی پای مجید نمی‌رسی.
46. [siza] j[etišmazlar] م [šoluxluxda] پ [ʔollar] م.ش
 نرسیدن به شما (به لحاظ) شلوغی آن‌ها
 آن‌ها تو شلوغی به شما نمی‌رسن.
47. [badʒuʔɑ] t[ʃakib san] م [tanbalihdan] پ [Sanda] م.ش
 ناشی شدن به خواهرت (از نظر) تنبلی تو هم
 تو تو تنبلی به خواهرت رفتی.
48. [dajisina] ĉ[akibdi] م [gozaliħda] پ [Mohammad] م.ش
 ناشی شدن به دایی‌اش از نظر زیبایی محمد
 محمد تو زیبایی به دایی‌اش رفته.
- نوع ۵- در این نوع ساخت [مقایسه شونده و معیار] به صورت یک واحد پیوسته به عنوان فاعل، فعل رسیدن/یکی شدن و پارامتر (عموماً مفعول با حالت اضافه/ مفعول ازی) وجود دارد.
49. [chohlexda] barabar dilar. پ [Ramininan Bahram] م+م.ش
 هستند برابر (در) چاقی بهرام و رامین
 رامین و بهرام تو چاقی برابرند.
50. [sürʔatda] bir dilar. پ [Bizim mašininan sizin mašiniz] م+م.ش
 اندازه‌اند یک (از نظر) سرعت ماشین (مال) شما و ماشین (مال) ما
 ماشین ما و ماشین شما تو سرعت یکی هستند.
- نوع ۶- در این نوع ساخت پارامتر به عنوان گزاره اول و فعلی مانند رسیدن/ یکی شدن به عنوان گزاره دوم وجود دارد. در نمونه‌های (۵۱) تا (۵۳)، به ترتیب خوب بودن، ق‌دبلند بودن و خسیس بودن به عنوان پارامتر گزاره‌ای و فعل «t[ʃakib]» به عنوان فعل دوم که تلویحا به معنای یکی شدن/

رسیدن بهره گرفته می شود.

51. رفتن به خاله اش است خوب امیر [Amir] پ [gözal] di م [xalasina] tfakib

رفتن به خاله اش است خوب امیر
امیر خوب است (و خوبی او) به خاله اش رفته.

52. رفتن به علی است (قد بلند) محمد [Mohammad] پ [uzün] di م [Aliya] tfakib

رفتن به علی است (قد بلند) محمد
محمد قد بلند است (و قد بلندی او) به علی رفته.

53. رفتن به عیسی است خسیس حسن [Hasan] پ [xasis] di م [?isyā] tfakib

رفتن به عیسی است خسیس حسن
حسن خسیس است (و خسیسی او) به عیسی رفته.

تعمیم ۱- هیچ زبانی نیست که فقط دارای نشانگر اندازه باشد و معیار را بدون نشانگر رها کند. بر اساس بررسی های انجام شده در زبان ترکی ساخت های همسانی از هر دو نشانگر معیار و نشانگر اندازه، در انواع مختلف ساخت های مورد اشاره به کار برده می شود.

تعمیم ۲- اگر پارامتر بعد از معیار قرار بگیرد، پس زبان عمدتاً دارای ترتیب غالب مفعول-فعل است:

54. رفتن زیبا مانند مهرناز [mehrnaz] م [Maryam] پ [gozal] di ن. [çimi]

است زیبا مانند مهرناز مریم
مریم مثل مهرناز زیبا است.

در تمامی نمونه های ساخت های همسانی که در آن ها پارامتر به صورت گزاره نمایان شده است، پارامتر پس از معیار قرار گرفته است و بر اساس بررسی های صفائی اصل (Safaei Asl, 2015) بر اساس توصیف رده شناختی ترتیب واژه ها در زبان آذربایجانی، با توجه به ۲۲ مؤلفه رده شناختی موجود در این زبان (از میان ۲۴ مؤلفه مطرح در چارچوب برگزیده برای پژوهش مذکور) نشان می دهد که این زبان در مقایسه با زبان های منطقه خود (اروپا-آسیا) و هم در مقایسه با زبان های جهان غالباً دارای مؤلفه های زبان های فعل پایانی قوی (مفعول سپس فعل) است. پس تعمیم مورد اشاره در ساخت های همسانی زبان ترکی معتبر است.

تعمیم ۳- اگر معیار پیش از پارامتر قرار گیرد، پس نشانگر معیار عموماً بعد از معیار قرار می گیرد:

55. م [Sanin] ن. م [taçin] پ [xoşgel] di

است زیبا مثل /شبه تو

مثل خودت خوشگله

56. [Pišlian] oqlan-di. پ [tay] ن.م. [hasana] م [ʔamin] م.ش. 56.

است پسر کاری مانند حسن امین
امین مثل حسن پسر کاری است.

در تمامی نمونه‌های ساخت‌های همسانی (دارای پارامتر گزاره‌ای) با ترتیب [پارامتر + معیار] در داده‌های گفتاری، نشانگر معیار پس از معیار قرار گرفته‌است که تأیید کننده بخش نخستِ تعمیم (۳) بوده که بیانگر قرار گیری نشانگر معیار پس از معیار است.

و اگر معیار پس از پارامتر قرار گیرد پس نشانگر معیار عموماً پیش از معیار ظاهر می‌گردد:

57. پ [Xošgelihdan] م [maryama] tʃakibda

خوشگلی او به مریم رفته.

در ساخت‌هایی که پارامتر پیش از معیار قرار می‌گیرد فعل دومی در معنای رسیدن و یکی شدن به کار می‌رود که در این صورت نشانه معیار وجود نخواهد داشت. به بیان دقیق‌تر نشانگر معیار تنها در ساخت‌هایی وجود دارد که پارامتر به صورت گزاره‌ای (صفت گزاره‌ای) نمایان می‌شود (مانند نوع اول).

۴. نتیجه‌گیری

در نوشتار حاضر تلاش شد تا تصویری روشن از ساخت‌های همسانی در زبان ترکی (آذربایجانی) بر اساس آرای هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017) به دست داده شود. یافته‌های پژوهش حاضر از این قرارند:

- شش نوع عمده و پایه ساخت‌های همسانی در زبان (ترکی) آذربایجانی مورد بحث و بررسی قرار گرفت و نتیجه آن است که از میان شش نوع ساخت مذکور پنج نوع آن در زبان (ترکی) آذربایجانی وجود دارد، اما الگوی نوع (۲) بر اساس یافته‌های نگارندگان در زبان مذکور وجود ندارد. به این معنا که در زبان (ترکی) آذربایجانی ساختی وجود ندارد که بتوان از نشانگر معیار و نشانگر اندازه به طور هم‌زمان استفاده کرد.

- در پیوند با تعمیم یک، بر اساس بررسی‌های انجام شده در زبان ترکی ساخت‌های همسانی از هر دو نشانگر معیار و نشانگر اندازه در انواع مختلف ساخت‌های مورد اشاره استفاده می‌شود.

- بر اساس تعمیم دو اگر پارامتر بعد از معیار قرار بگیرد، پس زبان عمدتاً دارای ترتیب غالب مفعول-فعل است، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در تمامی نمونه‌های ساخت‌های همسانی که در آن‌ها پارامتر به صورت گزاره نمایان شده‌است، پارامتر پس از معیار قرار گرفته‌است و ترتیب واژگانی غالب برای زبان ترکی آذربایجانی نیز ترتیب مفعول-فعل گزارش شده‌است، پس تعمیم

دو نیز مورد تأیید است.

در تمامی نمونه‌های ساخت‌های همسانی (دارای پارامتر گزاره‌ای) با ترتیب [پارامتر + معیار] در داده‌های گفتاری، نشانگر معیار پس از معیار قرار گرفته‌است که تأییدکننده بخش اول تعمیم (۳) بوده که بیانگر قرارگیری نشانگر معیار پس از معیار است. همچنین در ساخت‌هایی که پارامتر پیش از معیار قرار می‌گیرد فعل دومی در معنای رسیدن و یکی شدن به کار می‌رود که در این صورت نشانه معیار وجود نخواهد داشت. به بیان دقیق‌تر، نشانگر معیار فقط در ساخت‌هایی وجود دارد که پارامتر به صورت گزاره‌ای (صفت گزاره‌ای) نمایان می‌شود (مانند نوع اول).

جدول ۱: بررسی ساخت‌های همسانی زبان (ترکی) آذربایجانی

بررسی ساخت‌های همسان زبان (ترکی) آذربایجانی بر مبنای الگوی هسپلمت و همکاران (Haspelmath et al., 2017)	
	نوع ۱) م.ش + پارامتر (گزاره) + ن.م + معیار
x	نوع ۲) م.ش + ن.ا + پارامتر (گزاره) + ن.م + معیار
	نوع ۳) [م.ش+معیار] + ن.ا(هم) + پارامتر (گزاره)
	نوع ۴) م.ش + پارامتر (با حالت اضافه) + معیار + فعل رسیدن/ یکی شدن
	نوع ۵) [م.ش+معیار] + پارامتر (با حالت اضافه) + معیار + فعل رسیدن/ یکی شدن
✓	نوع ۶) م.ش + پارامتر (گزاره اول) + فعل رسیدن/ یکی شدن(گزاره دوم) + معیار
✓	تعمیم ۱) هیچ‌زبانی نیست که فقط دارای نشانگر اندازه باشد و معیار را بدون نشانگر رها کند.
	تعمیم ۲) اگر پارامتر بعد از معیار قرار بگیرد، پس زبان عمدتاً دارای ترتیب غالب مغعول-فعل است.
✓	تعمیم ۳) اگر معیار پیش از پارامتر قرار گیرد، پس نشانگر معیار عموماً بعد از معیار قرار می‌گیرد، و اگر معیار پس از پارامتر قرار گیرد، پس نشانگر معیار عموماً پیش از معیار نمایان می‌گردد.

فهرست منابع

- احمدی گیوی، حسن (۱۳۸۳). دستور تطبیقی زبان ترکی و فارسی. ج ۱. تهران: قطره.
- ارژنگ، غلامرضا (۱۳۵۰). «صفت و نقش دستوری آن در زبان فارسی معاصر». فصل‌نامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. شماره پیاپی ۷۷. صص ۳-۲۸.
- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۹۳). دستور زبان فارسی ۲. ج ۴. تهران: فاطمی.
- شریعت، محمد جواد (۱۳۶۷). دستور زبان فارسی. تهران: اساطیر.
- صفائی اصل، اسماعیل (۱۳۹۴). «رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در زبان آذربایجانی». پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی. سال ۵. شماره ۹. صص ۱۶۳-۱۸۴.
- صفائی اصل، اسماعیل (۱۳۹۳). «رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در فارسی و آذربایجان». مجموعه مقالات نهمین همایش زبان‌شناسی ایران. ج ۲. به کوشش محمد دبیرمقدم. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. صص ۸۰۷-۸۲۸.
- فرشیدور، خسرو (۱۳۸۸). دستور مفصل امروز. تهران: سخن.
- نجفی پریسا و جلال رحیمیان (۱۴۰۰). «ساخت‌های همسانی در زبان فارسی». زبان‌پژوهی. سال ۱۳. شماره ۳۸. صص ۲۴۳-۲۶۷.
- هیئت، جواد. (۱۳۸۰). سیری در تاریخ زبان و لهجه‌های ترکی. ج ۳. تهران: پیکان.

References

- Ahmadi Givi, H. (2004). *Comparative grammar of Turkic and Persian language*. (1st ed). Tehran: Ghatreh [In Persian].
- Anvari, H., & Givi, H. (2014). *Dastor-e zaban-e farsi (2)*. (4th ed). Tehran: Fatemi [in Persian].
- Arzhang, Gh. (1971). Adjective and its grammatical role in modern Persian language. *Faculty of Literature and Humanities University of Tehran*, 3 (77). 2-28 [in Persian].
- Crass, J. (2005). *Das K'abeena: Deskriptive grammatik einer hochlandost kuschitischen Sprache*. Köln: Köppe.
- Dryer, M. (1992). The Greenbergian Word Order Correlations. *Language*, 68, 81-138.
- Farshidvar, K. (2009). *Dastor-e Mofassal-e Emroz*. Tehran: sokhan [in Persian].
- Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language* (2nd ed. pp. 73-113). Cambridge, MA: MIT Press.
- Haspelmath, M. & Oda B. (1998). Equative and similitive constructions in the languages of Europe. In J. van der Auwera (Ed.), *Adverbial constructions in the languages of Europe* (pp. 277-334). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Haspelmath, M. (2017). Equative constructions in world-wide perspective. In T. Yvonne & M. Vanhove (Eds.) *Similitive and equative constructions: A cross-linguistic perspective* (pp. 189-212). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/tsl.117.02. 9-32

- Heyat, Javad. (2001). *Seiri dar Tarikhe Zaban va Lahjehaye Turki*. (3rd ed). Tehran: Peykan [In Persian].
- Henkelmann, Peter. (2006). Constructions of equative comparison. *STUF-Sprachtypologie und Universalienforschung*, 59(4), 370–398.
- Kari, E. E. (2004). *A Reference Grammar of Degema (Grammatical analyses of African languages)*. Cologne: Rüdiger Köppe.
- Li, Ch. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Löhr, D. (2002). *Die Sprache der Malgwa (Nará Málgwa)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mace, J. (2003). *Persian grammar: For reference and revision*. London: Routledge.
- Menges, K. H. (1995). *The Turkic Languages and peoples: An introduction to Turkic Studies* (2nd ed). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Menecier, P. (1995). *Le tunumiisut, dialecte inuit du Groenland oriental: Description et analyse*. Paris: Klincksieck.
- Meyer, R. (2005). *Das Zay: Deskriptive Grammatik einer Ostguragesprache (Äthiosemitisch)*. Köln: Rüdiger Köppe.
- Najafi, P. & Rahimian J. (2021), Equative constructions in Persian language. *Scientific Journal of Language Research*, 38 (13), 243-267 [In Persian].
- Nichols, J. (2011). *Ingush grammar*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Nikolaeva, I., & Tolskaya, T. (2001). *A Grammar of Udihe*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Olawsky, K. (2006). *A Grammar of Urarina*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Popjes, J., & Popjes, P. (1986). Canela-Krahô. In D. C. Derbyshire., & G. K. Pullum (Eds.), *Handbook of Amazonian languages* (pp. 128–199). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Quesada, J. D. (2000). *A grammar of Teribe*. München: Lincom.
- Safaei Asl, E. (2015). Word order typology in Azarajani. *Journal of Comparative Linguistic Researches*, 5 (9), 165-186 [In Persian].
- Sharia't, M. J. (1988). *Persian grammar*. Tehran: Asatir [In Persian].
- Safaei Asl, I. (1393). Typography of word order in Persian and Azerbaijan. In M. Dabir Moghaddam (Ed.), *Proceedings of the Ninth Iranian Linguistics Conference* (pp. 807-828). Tehran: Allameh Tabatabai University [in Persian].
- Schaub, W. (1985). *Babungo*. London: Croom Helm.
- Vanhove, M. (2017) Similative, equative, and comparative constructions. In Beja (North-Cushitic). T. Yvonne & V. Martine (Eds.), *Similative and equative constructions: A cross-linguistic perspective* (pp. 189-212). Amsterdam: John Benjamins.
- Wolfenden, E. (1971). *Hiligaynon reference grammar*. Honolulu: University of Hawaii Press.





Equative construction in Turkic Azarbaijani

Parisa Najafi¹, Jalal Rahimian², Mahdyeh Rezaei³

Received: 18/05/2019

Accepted: 28/07/2019

1. INTRODUCTION

Equative constructions have not been desirably studied due to their formal and semantic similarity to similitive constructions. Haspelmath (2017) proposed the six basic types of equative constructions in distinct patterns based on typological studies. On the basis of these six patterns, there are also three cross-linguistic generalizations. In the present study, by examining the equative constructions of the (Turkic) Azarbaijani language, we conclude that five types of six types of these basic constructions can be found in the (Turkic) Azarbaijani language. Regarding the generalizations mentioned above, all generalizations are valid in (Turkic) Azarbaijani. It should be noted that the data of the present research are based on the corpus of the ordinary speech of the native speakers and the intuition of one of the writers.

2. MATERIALS AND METHODS

In the present study, we have used a descriptive-analytical method to examine the data. The data of the present research are based on the corpus of the ordinary speech of the 10 native speakers and the intuition of one of the writers. This research mainly analyzes data from direct elicitation and does not include data from written text.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Equative constructions express situations in which "two referents have a gradable property to the same degree" (Haspelmath, 2016, p. 9). Equative constructions vary widely in different languages, but the six main types are distinguished by Hespelmat (2016). Each of these types is characterized by the following five components:

(1) 1	2	3	4	5
Compare	degree-marker	parameter	standard-marker	standard
Kim	is	[as tall]	[as	Pat].

Type 1: Only equative standard-marker:

In this type of equative construction, there is a comparee, standard and standard marker, and there is no degree marker, and also the parameter generally plays the role of a predicate.

¹ Ph.D. Candidate of General Linguistics- Shiraz University; p.Najafi@shirazu.ac.ir

² Ph.D. in Linguistics, Professor of General Linguistics, Linguistic Department, Shiraz University, Shiraz, Iran (corresponding author); jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

³ Ph.D. Candidate of General Linguistics-, Linguistics Department, Shiraz University; ma.rezaei@shirazu.ac.ir

(2) Sanin taçin xoşgel di.

"Taçin" has appeared as a standard marker and is mostly used to compare similarities in human traits, and as it is obvious, this standard marker has appeared as a post-addition (after the standard marker). The comparee is used as a pronoun.

(3) Maryam mehrnaz çimi gozal di.

"çimi" is standard marker that is placed in postposition of standard (after the standard) and is used to express the similarity of traits between humans and other living things.

Type 2: Equative degree-marker and standard-marker:

In this type of construction, in addition to the three main components (comparee, standard, parameter), there are also a degree marker and a standard marker. In Azerbaijani, as far as the authors have studied, there is no structure in which it is possible to show both the standard marker and the degree marker based on type 2.

Type 3: Equative degree-marker unified:

In this type of construction, there are predicate parameter, degree marker (meaning the same degree) and [comparee + standard] exists as a unified unit, but there is no standard marker. In examples (4-5), "ham" and "bir" indicate degree marker.

(4) Nasirinan mahdya ham qıafa dilar.

(5) Husseinan ?ahmad bir ?andazada dilar

Type 4: Primary reach equative:

In this type, the predicate is a verb means *to reach / unite*. In the Azerbaijani (Turkish) language, as shown in Examples (6-8), the verbs *tjatmaz*, *jetişmasan*, *tjakib* are used to mean *to arrive, go or unite*:

(6) Hişkim safihlida Behruza tjatmaz

(7) San zirahlıxda mađzida jetişmasan

(8) Sanda tanbalıhdan bađzu?a tjakib san.

Type 5: Primary reach equative unified

In this type of construction, [comparee and standard] appear as a unified unit in role of subject, there is a verb to *reach / unite* and a parameter (usually in a dative case).

(9) Ramininan Bahram chohlexda barabar dilar.

(10) Bizim maşininan sizin maşini sür?atda bir dilar.

Type 6: Secondary reach equative

In this type of construction, there is a parameter as the first predicate and a verb (to reach united) as a second predicate. In examples (11-13), being good, being tall, and being stingy, respectively, are used as the predicate parameters, and the verb "tjakib" is used as the second verb, which implicitly means to unite / achieve.

(11) Amir gözal di xalasına tjakib

(12) Mohammad uzün di Aliya tjakib

(13) Hasan xasi di ?isya tjakib

4. CONCLUSION

In the present study, by examining the equative constructions of the (Turkic) Azerbaijani language, we conclude among six types of these basic constructions, five can be found in the (Turkic) Azerbaijani language. The authors also provide the seventh pattern of the aforementioned constructions by examining other ways of expressing equative constructions in (Turkic) Azerbaijani. Regarding the generalizations mentioned above, all generalizations are valid in (Turkic) Azerbaijani.

Keywords: Similitive constructions; Equative constructions; Crosslinguistic generalization



کاربرد شیوه‌نامه میپفو برای شناسائی استعاره‌های زبان فارسی با تکیه بر داده‌هایی از گفتمان آموزشی^۱

مصطفی عاصی^۲، فرزانه بختیاری^۳

ارسلان گلفام^۴، شهین نعمت‌زاده^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۳

چکیده

پروتکل میپفو، روشی استاندارد، نظام‌مند و صریح است که برای شناسایی استعاره‌های سطح زبان طراحی شده است. به سبب انعطاف‌پذیری و ساده بودن کاربرد آن، افزون بر زبان انگلیسی، زبان‌های دیگر نیز با اعمال تغییراتی، آن را در پژوهش‌های خود به کار برده‌اند. هدف اصلی این مقاله، بررسی کارایی این پروتکل برای شناسائی استعاره‌های زبانی فارسی و ارائه الگویی برای برجسب‌دهی واژگان مرتبط با استعاره در پیکره‌های زبان فارسی است. هدف دیگر، تحلیل آماری و مفهومی استعاره‌های زبانی است که در نتیجه اعمال پروتکل میپفو بر داده‌های پژوهش (دو مجموعه داده از کلاس‌های درس زبان فارسی اول ابتدائی (۵۸۸۶ واژه) و دوم ابتدائی (۴۶۳۰ واژه) به دست آمده است. در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34991.1992

^۲ استاد و رئیس پژوهشکده زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران؛ s_m_assi@ihcs.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، تهران، ایران؛ f.bakhtyari@ihcs.ac.ir

^۴ دانشیار زبان‌شناسی، مدیر گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛ golfamar@modares.ac.ir

^۵ رئیس انجمن زبان‌شناسی ایران؛ تهران، ایران؛ nematzadeh@iricss.org

اعمال پروتکل میفو بر داده‌های زبان فارسی با توجه به تفاوت‌های زبان فارسی با زبان انگلیسی چالش‌هایی در پیوند با چگونگی توکن‌بندی عناصر مانند فعل‌های مرکب، فعل‌های پیشوندی، واژه‌های مرکب، اسم‌های خاص، عبارت‌های چندواژه‌ای و واژه‌بست‌های فارسی وجود داشت. بر مبنای تحلیل آماری داده‌های برجسب‌دهی شده، میزان کاربرد استعاره در کل داده‌های گفتمان آموزشی حدود ۱،۲٪ است و بیشتر این استعاره‌ها، بر مبنای دسته‌بندی که در میفو از انواع استعاره‌ها ارائه شده، استعاره غیرمستقیم هستند. فراوانی کاربرد استعاره‌ها در گفتمان کلاس زبان فارسی پایه دوم، بیشتر از فراوانی کاربرد آن‌ها در گفتمان کلاس زبان فارسی پایه اول است. واژه‌هایی که بر مبنای پروتکل میفو برجسب استعاره دریافت کرده بودند، بر مبنای نظریه استعاره مفهومی تحلیل شدند و چهار استعاره مفهومی کلی استخراج شد: [حروف الفبا اشکال هندسی/اجسام هستند]، [کودک موجود غیر انسانی است]، [کتاب/جمله/واژه ظرف است]، [تصویر انسان است].

واژه‌های کلیدی: روش میپ، روش شناسایی استعاره میفو، برجسب‌دهی استعاره، گروه پرگلاجز، گفتمان آموزشی، نظریه استعاره مفهومی، استعاره مفهومی

۱. مقدمه

لیکاف و جانسون در سال ۱۹۸۰ با کتاب «استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم» با تأکید بر جنبه ذهنی و مفهومی استعاره، آن را به عنوان ابزاری برای نظم دادن به مفاهیم ذهن انسان معرفی کردند. به این صورت، آن‌ها از تعاریف سنتی که در آن‌ها از استعاره صرفاً به عنوان یکی از ویژگی‌های تزئینی و زیبایی‌شناختی زبان به شمار می‌آمد، فاصله گرفتند. تعریفی که لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) از استعاره ارائه می‌دهند، نخستین و مهم‌ترین معیار برای شناسایی استعاره‌ها به شمار می‌آمد. از زمان معرفی نظریه استعاره مفهومی^۱، پژوهشگران بسیاری تلاش کرده‌اند روش‌های کاربردی‌تر و معیارهای دقیق‌تری برای شناسایی استعاره ارائه دهند. برخی از این پژوهش‌ها، در پی طراحی روش‌های خودکار برای شناسایی استعاره در پیکره‌های زبانی بوده‌اند (Birke & Sarkar, Krishnakumaran & Zhu, 2007; Fass, 1991^۲). با این همه از دید برخی پژوهشگران (Wikberg, 2008)، برنامه‌های کاملاً خودکار (2006). نمی‌توانند تحلیل درستی از استعاره ارائه دهند و فهرست نهایی کاندیدهای استعاری که بر اساس روش خودکار به دست آمده باشد، دارای برخی عبارت‌های غیر استعاری هستند، چرا که ابزارهای

^۱ CMT (Conceptual Metaphor Theory)

^۲ سیستم *amet، نخستین ابزار خودکار شناسایی استعاره و مجاز در زبان انگلیسی است.

رایانه‌ای به تنهایی قادر به تصمیم‌گیری نیستند. به همین سبب، روش‌های دستی و معیارهایی دقیق‌تر برای شناسایی استعاره معرفی و به کار گرفته شد (Kittay, 1984, p. Pollio et al., 1977; Cameron & Low, 1999; Charteris-Black, 2004, p. 35; Schmitt, 2005; 191; Cameron & Low, 2003). در بیشتر این پژوهش‌ها، تعریفی که در نظریه استعاره مفهومی از استعاره ارائه شده‌است، اساس و زیربنای شناسایی استعاره به شمار می‌آید. پروتکل میفو (Steen et al., 2010) یکی از معتبرترین و انعطاف‌پذیرترین روش‌هایی است که در سال‌های اخیر برای شناسایی استعاره در گفتمان‌های مختلف معرفی شده‌است. این پروتکل، نتایج اعتبارسنجی بالایی داشته و به سبب انعطاف و سادگی شیوه‌نامه‌ها، بر زبان‌های بسیاری اعمال شده و یافته‌های رضایت‌بخشی در تحلیل استعاری متون در سبک‌ها و گفتمان‌های متفاوت داشته‌اند. بر اساس چارچوب نظری که پروتکل میفو برای خود بر می‌گزیند، خودداری از ارائه یک تحلیل مفهومی در واقع یک استراتژی کاربردی و مناسب است که داده‌های زبانی بهتری فراهم می‌آورد. این داده‌ها می‌توانند به عنوان شواهد زبانی معتبر در پژوهش‌های مستقلی از تحلیل مفهومی استعاره به کار روند؛ بنابراین از این پروتکل می‌توان در پروژه‌های پیکره‌ای زبان فارسی (در مرحله برچسب‌دهی عناصر استعاری) و همچنین پژوهش‌های انفرادی با اهداف تحلیل استعاری جامع و کامل متن‌ها بهره‌گرفت و شواهد زبانی مورد نیاز را برای تحلیل استعاره‌های مفهومی زبان فارسی فراهم آورد؛ بنابراین می‌توان ادعا کرد این پروتکل می‌تواند اساسی برای بیشتر پژوهش‌های حوزه استعاره مفهومی^۱ قرار گیرد.

۱.۱. گروه پرگلاجز^۲ و پروتکل شناسایی استعاره

این پروتکل، نتیجه شش سال تلاش گروهی ده‌نفره از بهترین پژوهشگران حوزه استعاره (Pragglejaz, 2007) است. چارچوب نظری میپ^۳، ترکیبی از رویکرد زبان‌شناسی شناختی به استعاره با یک دیدگاه وسیع از تحلیل گفتمان است. مدلی که از استعاره در این روش مورد تأیید است، مدل نگاشت بین حوزه‌ای (Lakoff & Johnson, 1980) بوده و واحد تحلیل، در این روش «واژه» است و واحدهای زبانی کوچکتر و بزرگتر از واژه در این روش نادیده انگاشته می‌شود.

این روش متکی به فرض وجود پیشین استعاره مفهومی نیست و فقط شیوه‌نامه‌ای برای شناسایی واژه‌های استعاری در گفتمان است؛ با این همه میپ تعریفی کاربردی از مفهوم استعاره زبانی ارائه

¹ three-dimensional model of metaphor analysis

² Pragglejaz

³ MIP (Metaphor Identification Procedure)

می‌دهد که با تعریف زبان‌شناسی شناختی از استعاره، به عنوان معنای غیرمستقیم بر اساس نگاهت بین حوزه‌های کاملاً همگام است. در روش میپ، شیوه‌نامه‌های ساده و کاربردی آشکارا و مرحله به مرحله صورت‌بندی شده‌است:

یکم- کل متن /گفتمان را برای به دست آوردن یک درک کلی از معنا بخوانید.

دوم- واحدهای واژگانی را در متن /گفتمان مشخص کنید.

سوم- الف) برای هر واحد واژگانی معنی بافتی آن را مشخص کنید: یعنی این واحد چگونه به عنوان یک اسم، فعل یا صفت در یک بافت برای ارجاع به یک شیء، رابطه و یا ویژگی به کار برده می‌شود. به واژه‌های پیش و پس از این واحد واژگانی توجه کنید. ب) برای هر واحد واژگانی، مشخص کنید که آیا آن واحد واژگانی معنی بنیادی تر و اصلی تری در بافت‌های دیگر نسبت به بافتی که در آن رخ داده دارد یا خیر؟ معانی اولیه بر اساس اهداف ما باید: عینی تر بوده و آن‌چه واژه فرا می‌خواند راحت تر قابل تصور، دیدن، شنیدن، بوییدن باشد؛ مرتبط با اعمال فیزیکی و جسمانی باشد؛ دقیق تر باشد (و ابهام نداشته باشد)؛ از نظر تاریخی قدیمی تر باشد. معانی بنیادی لزوماً پربسامدترین معنی یک واحد واژگانی نیستند. پ) اگر واحد واژگانی در حال حاضر یک معنای بنیادی تر در بافت‌های دیگر و غیر از بافت موردنظر دارد، آیا معنای بافتی متمایز از این معنای اولیه و اصلی اما در مقایسه با آن قابل درک است؟

چهارم- اگر جواب «بله» است، واحد واژگانی را یک استعاره به شمار می‌آید.

این پروتکل برای دست‌یابی به معنای پایه و همچنین معنای بافتی تکیه صرف بر شم زبانی را مجاز نمی‌داند؛ بنابراین یکی از ابزارهای ضروری در این پروتکل بهره‌گیری از یک و یا چند فرهنگ واژگان کاربردبنیاد و معاصر است.

۱.۲. میفو (Steen et al., 2010)

این پروتکل که تعمیم‌یافته روش میپ است، در دو پژوهش در دانشگاه فو در آمستردام به وسیله جرارد استین (Steen et al., 2010) و پژوهشگران دوره دکتری بر روی داده‌های زبان انگلیسی و زبان هلندی به کار گرفته شد. میفو در شناسایی استعاره‌ها، نظام‌مندتر عمل می‌کند و یافته‌های اعتبارسنجی بالاتری نیز نشان داده‌است. این روش شامل شیوه‌نامه‌هایی برای شناسایی استعاره زبانی است که نتیجه پژوهش تجربی و اعمال آن بر روی ۱۹۰۰۰۰ واژه انگلیسی (از پیکره^۱ BNC) و ۱۳۰۰۰۰ واژه هلندی است.

^۱ British National Corpus

نتیجه اعمال این پروتکل بر پیکره BNC، یک پیکره با برجسب‌های مرتبط با استعاره است که چهار ژانر مختلف دانشگاهی، اخبار، ادبیات داستانی و مکالمه‌ها را در بر می‌گیرد. پروتکل میفو با ارائه چند شیوه‌نامه کاربردی و ساده، در پژوهش‌های متفاوت و بر زبان‌های بسیاری از جمله زبان هلندی، انگلیسی، روسی، چک، چینی، آلمانی، فرانسوی، ازبکی، لهستانی و موارد مشابه اعمال شده‌است.

۱.۲.۱. شیوه‌نامه کلی میفو

یک- واژگان مرتبط با استعاره^۱ (MRW) را با بررسی واژه به واژه متن بیابید.
دو- زمانی که یک واژه به صورت غیر مستقیم به کار رفته باشد و این کاربرد را بتوان به صورت بالقوه با نوعی از نگاشت بین حوزه‌ای از یک مفهوم اصلی همان واژه شرح داد، آن را با برجسب (MRW) مشخص نمایید.

سه- اگر واژه‌ای در کاربرد مستقیم خود به کار رفته و کاربرد آن را بتوان به طور بالقوه بر اساس نوعی از نگاشت بین حوزه‌ای به یک مصداق و یا موضوع اصلی‌تر در متن مرتبط کرد آن را با برجسب (MRW, direct) مشخص کنید.

چهار- اگر واژگان با اهداف جایگزینی واژگانی-نحوی به کار رفته باشند (همانند کاربرد ضمائر شخصی) و یا اگر حذف رخ داده باشد (برای نمونه در ساخت‌های هم‌پایه) در صورتی که این عناصر جایگزین یا حذف شده معنایی مستقیم و یا غیر مستقیم را منتقل کنند که بتوان آن را به طور بالقوه بر اساس نوعی نگاشت بین حوزه‌ای از یک معنا، مصداق و یا موضوع پایه‌ای‌تر توضیح داد، آن‌ها را با برجسب (MRW, implicit) مشخص کنید.

پنج- هنگامی که یک واژه به عنوان نشانه‌ای از یک نگاشت بین حوزه‌ای باشد، آن را به عنوان نشانگر استعاره و با برجسب (MFlag) برجسب‌گذاری کنید.

شش- اگر یک ترکیب ابداعی^۲ وجود داشته باشد، واژگان مجزایی که اجزای مستقل آن به شمار می‌آید، بر اساس مرحله‌های (۲) تا (۵) بررسی کنید.

۱.۲.۲. کاربرد فرهنگ‌های واژه (ابزار تعیین معنای اولیه و بافتی واژه‌ها)

نخستین و مهم‌ترین ابزاری که در این پروتکل مورد نیاز است، وجود یک فرهنگ واژگان مناسب است. ویژگی‌هایی که استین و همکاران (Steen et al., 2010) برای یک فرهنگ بر می‌شمرند

¹ Metaphor Related Word

² new-formation

تا تصمیم‌گیری در مورد استعاری و یا غیر استعاری بودن یک واژه معتبر بوده و بنا بر ششم زبانی و قضاوت‌های فردی نباشد، این است که فرهنگ‌های مورد استفاده پروتکل حاضر باید نخست به زبان معاصر بوده و دوم آنکه پیکره‌بنیاد باشند. ترجیحاً برای اینکه دسترسی آسان بوده و زمان‌بر نباشد، بهتر است از یک فرهنگ دیجیتال با دسترسی مستقیم برخط بهره گرفت. (Steen et al., 2010, p.186) در این پژوهش، از فرهنگ برخط آبا دیس استفاده شده است. در این فرهنگ برخط، معانی واژه در فرهنگ‌های مختلف همچون فرهنگ فارسی عمید، لغت‌نامه دهخدا، دانش‌نامه آزاد فارسی و فرهنگ معین ارائه شده است که می‌توان به مقایسه میان معنای بافتی و معنای اولیه در فرهنگ‌های مختلف پرداخت. با این همه بیشتر فرهنگ‌های اشاره شده، ساختار مشخصی در ارائه معانی واژه‌ها نداشته و گاهی از مفاهیم قدیمی و منسوخ برای تعریف یک واژه بهره گرفته شده است؛ و اغلب، نمونه‌هایی که برای هر یک از واژه‌ها ارائه شده، از شعر و متن‌های قدیمی کلاسیک استفاده شده است؛ بنابراین یکی از چالش‌های کاربرد این پروتکل در زبان فارسی، این است که ممکن است یافتن معانی اولیه و بافتی واژه‌ها، به سبب کمبودهای فرهنگ‌های موجود برای این زبان، به راحتی انجام نپذیرد. از میان فرهنگ‌های موجود در وب‌گاه آبا دیس، فرهنگ عمید، فرهنگ معین و فرهنگ فارسی با زبانی ساده‌تر و دسته‌بندی ساختارمند اصلی‌ترین منبع‌های مورد استفاده در این مقاله هستند. در موارد ویژه که فقط با تکیه بر این فرهنگ‌های واژه امکان دستیابی به معنای بافتی وجود ندارد، از منبع‌های دیگر همچون لغت‌نامه دهخدا و یا دانش‌نامه عمومی موجود در آبا دیس می‌توان بهره برد.

۱.۲.۳. طبقه‌بندی استعاره‌ها در پروتکل میفو

در پروتکل میپ، فقط استعاره‌های غیر مستقیم و کلاسیک قابل شناسایی و تحلیل بودند، در حالی که در پروتکل جدید، بر مبنای بررسی‌های نظری، گونه‌های دیگر استعاره‌ها (استعاره مستقیم، استعاره ضمنی^۱، نشانه‌های زبانی استعاره) نیز شناسایی و برجسته‌دهی می‌شوند: یکم - استعاره غیر مستقیم: کاربرد غیر مستقیم واحدهای واژگانی که به طور بالقوه بتوان بر اساس یک نگاشت بین حوزه‌های توضیح داد، استعاره غیر مستقیم به شمار می‌آیند. بر مبنای شیوه‌نامه پروتکل میپ (و میفو) استعاره غیر مستقیم را می‌توان بر اساس وجود تمایزی میان معنای بافتی یک واژه و معنای اولیه همان واژه شناسایی کرد. معنایی که یک واحد واژگانی در موقعیتی که در آن به کار می‌رود، دارد معنای بافتی آن است. این معنا ممکن است قراردادی شده و در یک فرهنگ واژه درج شده باشد. ممکن است کاملاً جدید، تخصصی یا با کاربرد بسیار ویژه باشد که

^۱ implicit metaphor

در این صورت در فرهنگ وجود نخواهد داشت. معنای اولیه نیز در پروتکل میفو به معنای عینی‌تر، خاص و انسان‌محورتر در کاربرد معاصر زبان گفته می‌شود. معنای اولیه تمام واژه‌ها در فرهنگ‌های واژگان معاصر وجود دارد. بر مبنای میفو، برای اینکه بتوان یک واحد واژگانی را استعاره (غیر مستقیم) به شمار آورد، باید معنای بافتی و معنای اولیه به اندازه کافی از هم متمایز باشند؛ میفو معیار صریحی ارائه می‌دهد که بر اساس آن به سادگی این مسئله را با استفاده از فرهنگ واژه می‌توان تشخیص داد.

الف) معنای شماره‌گذاری شده زیر یک واحد واژگانی به اندازه کافی از هم متمایزند.

ب) برای واحدهای واژگانی که فقط یک معنای شماره‌گذاری شده دارند، این معنا پایه به شمار آمده و هر تفاوتی که این معنا با یک معنای بافتی داشته باشد، به اندازه کافی متمایز خواهد بود. (Steen et al., 2010, p.37)

تمامی مثال‌ها، نمونه استعاره‌های زبانی استخراجی از داده‌های این مقاله و نمونه‌های واقعی از کاربرد استعاری زبان در گفتمان آموزشی^۱ کلاس درس زبان فارسی پایه اول و دوم ابتدایی هستند.

در ادامه، نمونه‌ای استعاری از تعامل میان معلم و دانش‌آموز در کلاس اول ابتدایی در تدریس کتاب درسی فارسی مشاهده می‌شود:

۱. این عکس (inMet) چه قصه‌ای می‌خواند برامون تعریف کنه؟ (نشان دادن تصویر یکی از صفحات کتاب فارسی توسط معلم به دانش‌آموزان)

الف) تصویر

ب) معنای بافتی

در بافت این واژه به عنوان یک موجود جان‌دار و دارای قوه نطق و قصه‌گویی تصور شده‌است.

پ) معنای پایه

(اسم) صورت شخص، شیء، یا منظره‌ای که با دستگاه مخصوص عکاسی گرفته می‌شود.

(فرهنگ عمید - فرهنگ آنلاین آبادیس)

۲. مدادا آماده، میریم (inMet) سراغ درس علی و معصومه! (معلم در حال شروع درس «علی و معصومه» از کتاب فارسی اول)

الف) معنای بافتی

در این جمله فعل می‌ریم (رفتن: lemma) به معنای اقدام به شروع کاری است. آغاز کردن

¹ educational discourse

مطلب (فرهنگ عمید - فرهنگ آنلاین آبادیس)

ب) معنای پایه

رفتن (مصدر). پیمودن، طی کردن (فرهنگ عمید - فرهنگ آنلاین آبادیس)

دوم - استعاره مستقیم: بر مبنای پژوهش میفو، اگر واژه‌ای در کاربرد مستقیم خود به کار رفته و کاربرد آن را بتوان به طور بالقوه بر اساس نوعی نگاشت بین حوزه‌ای به یک مصداق و یا موضوع اصلی تر در متن مرتبط کرد، استعاره مستقیم خواهیم داشت؛ بنابراین در میفو تشبیه و سایر انواع قیاس که در آن‌ها با یک نگاشت بین حوزه‌ای بر اساس نوعی شباهت سر و کار داشته باشیم نیز استعاره به شمار می‌آید. استعاره مستقیم معمولاً با نشان استعاره^۱ همراه است. نشان استعاره بر اساس میفو، واژه‌هایی هستند که مخاطب را از وجود نوعی قیاس بین دو حوزه مختلف آگاه می‌سازند. در فارسی برای نشانه‌های بالقوه تشبیه و استعاره می‌توان به واژه‌های «همانند»، «مانند»، «مثل»، «عین»، «عیناً»، «همچون»، «چون»، «به مانند»، «به عنوان»، «مشابه» و مواردی از این قبیل اشاره کرد. از سوی دیگر واحدهای واژگانی دیگر مانند افعال (و حتی افعال مرکب) چون دانستن، گفتن، نامیدن، تصور کردن، تشبیه کردن، فرض کردن نیز بسترهای مناسبی برای وقوع استعاره مستقیم به شمار می‌آیند. این واحدهای واژگانی، برچسب Mflag و واحد واژگانی مرتبط با استعاره برچسب dirMet دریافت خواهند کرد.

۳. الف) شکل سر (inMet) حرف ص به چیزی مثل (Mflag) قطره (dirMet) است. (کلاس دوم، آموزش نگارش حروف الفبا توسط معلم)

ب) به حلزون خانه‌به‌دوش (dirMet) هم میگویند (Mflag). (کلاس دوم، معلم در حال تدریس درس حلزون از کتاب فارسی اول دبستان)

ج) گل (indMet) گفتی، مثل (Mflag) یه بلبل (dirMet) گفتی. (کلاس اول، معلم در حال تشویق دانش‌آموزان)

سوم - استعاره ضمنی: افزون بر استعاره غیر مستقیم و استعاره مستقیم، در پروتکل میفو نوع دیگری از استعاره با نام استعاره ضمنی معرفی شده است. در این نوع از استعاره، هیچ واژه‌ای از حوزه مفهومی مبدأ و یا مقصد وجود ندارد و در واقع یک ابزار انسجامی مورد نیاز است که خود استعاری نیست، اما به واژه و یا مفهومی ارجاع می‌دهد که در کاربرد استعاری خود به کار می‌رود. این نوع استعاره مشتمل بر عناصر بالقوه انسجام مانند ضمائر سوم شخص و همچنین واژه‌هایی همچون چیزی، کسی و یکی است که به جای واژه استعاری دیگری در متن به کار رفته‌اند. این

¹ metaphor flag

واژه‌ها هم در کاربرد استعاره غیر مستقیم به کار رفته‌اند و هم استعاره ضمنی به شمار می‌آیند. برای این نوع کاربرد دوگانه برچسب (metimpl) معرفی شده است. (Steen et al., 2010, p. 39) با این تعاریف، در زبان فارسی برای پیدا کردن استعاره ضمنی باید به بررسی ضمائر اشاره^۱ یعنی «این، آن، همین و همان، این‌جا، آن‌جا» و ضمائر شخصی سوم شخص (منفصل و متصل)، و همچنین واژه‌های چیزی، کسی و یکی پرداخت. اگر این ضمائر به مفهوم یا شیء دیگری که خود در نقش استعاری به کاررفته باشد اشاره داشته باشند، در این صورت برچسب استعاره ضمنی (impMet) را دریافت خواهند کرد:

۴. الف) سر حرف ص، به چیزی (metimpl) مانند قطره است. (کلاس دوم، آموزش نگارش حروف الفبا توسط معلم)

ب) بین این تصویر (indMet) چی می‌گه؟ این یکی (metimpl) چه قصه‌ای می‌گه به نظرت؟ (کلاس اول، تعامل معلم با دانش‌آموزان)

۱. ۲. ۴. تصمیم‌گیری در موارد مبهم

در پروتکل مییفو، دو برچسب دیگر (WIDLII²) و (DFMA³) نیز وجود دارند برای پوشش مواردی که به طور قطعی نمی‌توان در مورد استعاره بودن آن‌ها تصمیم‌گیری کرد.

از برچسب (WIDLII) هنگامی استفاده می‌شود که در مورد استعاره بودن یک واحد واژگانی مطمئن نباشیم؛ برای نمونه وقتی دانش‌بافتی، برای شناسائی معنای دقیق یک واحد واژگانی در بافت کافی نباشد، و امکان استعاره بودن آن واحد واژگانی نیز وجود داشته باشد.

هنگامی که پاره‌گفتارها کامل نباشند، دانش‌بافتی کافی برای تعیین معنای دقیق موردنظر یک واحد واژگانی در بافت وجود نخواهد داشت. یعنی ممکن است واحد واژگانی به طور غیر مستقیم به یک نگاشت بین حوزه‌ای اشاره داشته باشد، اما تصمیم‌گیری غیر ممکن است. در چنین مواردی، تمام واحدهای واژگانی مرتبط در پاره‌گفتار ناقص حذف شده و با برچسب (DFMA) نشانه‌گذاری می‌شود.

۱. ۳. مییفو و زبان‌های دیگر

پژوهش‌های بسیاری در زبان‌هایی غیر از زبان انگلیسی از پروتکل مییفو برای شناسائی استعاره در گفتمان‌های مختلف بهره‌برده‌اند (برای نمونه در زبان فرانسه (Reijnierse, 2010)، در زبان

¹ demonstrative

² When In Doubt Leave It In

³ Discarded For Metaphor Analysis

آلمانی (Thalhammer, 2010)، زبان هلندی (Pasma, 2012). در برخی زبان‌ها نیز تغییراتی در نحوه کاربرد آن اعمال شده تا یافته‌های بهتری به دست آید. برای نمونه پژوهشگران زبان روسی (Badryzlova et al., 2013) برای کاربرد این پروتکل بر داده‌های پیکره زبان خود دو سطح تعریف کردند. در سطح اول یعنی برجسب‌دهی سطحی^۱ استعاره‌های زبانی بر اساس پروتکل میفو (با اندکی تغییرات جزئی) برجسب‌دهی شده و در مرحله دوم یعنی برجسب‌دهی عمقی^۲ نیز استعاره‌های مفهومی و بنابراین نگاهت‌های بین حوزه‌ای برای واژه‌های استعاری موردنظر شناسایی شد. در این پژوهش، میزان توافق میان تحلیلگران بر اساس کاپای فلیس^۳ (Artstein & Poesio, 2008) دو بار سنجیده شد، یک بار پس از کاربرد روش میفوی اصلی بدون اعمال تغییرات و در مرحله دوم پس از اعمال تغییراتی بر اساس مشکلات مطرح شده در مرحله نخست. میزان این آماره در مرحله نخست (۰٫۶۸) گزارش شده است، در حالی که میزان آن در مرحله دوم (۰٫۹۰) به گونه شگفت‌انگیزی حتی از میزان گزارش شده در پژوهش اصلی میفو نیز بیشتر شد. پروژه اعمال پروتکل میفو بر زبان روسی، یکی از دقیق‌ترین پروژه‌هایی است که در این حوزه انجام شده است. این پروژه که نتیجه یک کار گروهی است حتی یک قدم از پروژه اصلی میفو فراتر رفته و افزون بر برجسب‌دهی دستی استعاره‌های زبانی پیکره زبان روسی، استعاره‌های مفهومی این پیکره را بر اساس معنای پایه و معنای بافتی استعاره‌های زبانی، در مرحله برجسب‌دهی عمقی شناسایی می‌کند. میفو در پژوهشی دیگر نیز (Urbonaite, 2015) بر زبان لیتوانی اعمال شده است. از آن جا که این پژوهش یک پروژه انفرادی است و هیچ گزارشی مبنی بر میزان توافق میان تحلیلگران ارائه نشده، هدف اصلی نویسنده گزارش یافته‌های اعمال میفو در شناسایی استعاره زبانی در لیتوانی است. محدودیت فرهنگی‌های واژه، بهره‌گیری از واژه‌ها در حالت‌های ابزاری و مکانی و برخی محدودیت‌ها در تعیین واحدهای واژگانی از جمله چالش‌هایی است که در این مقاله به آن‌ها اشاره شده است. این مقاله استخراجی از رساله دکترای نویسنده است و داده‌های پژوهش مقالاتی در حوزه حقوق جزا است؛ با این همه دلیل انتخاب چنین گفتمانی بیان نشده و در مقاله اشاره‌ای به نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل استعاری این پیکره نشده است.

از میفو، برای شناسایی استعاره‌ها در دو متن از پیکره ملی زبان چکی نیز استفاده شده (Palvas et al., 2018) و داده‌ها به وسیله سه نفر زبان‌شناس تحلیل و برجسب‌دهی شدند. اعتبار این تحلیل بر اساس آماره فلیس کاپا سنجیده شد و میزان گزارش شده ۰٫۷ گزارش شده است

¹ shallow annotation

² deep annotation

³ Fleiss kappa

(حداقل میزان قابل قبول آماره فلیس کاپا باید ۰,۶۷، ۰,۷، و یا ۰,۸ باشد). این میزان در مقایسه با پژوهش روسی (Yulia Badryzlova et al., 2013) نزدیک به میزان گزارش شده در مرحله برچسب‌دهی سطحی آن‌ها است، اما در مقایسه با پژوهش اصلی میفو، نشان‌دهنده این است که برای دستیابی به نتایج قابل قبول در زبان چکی نیز نیاز به اعمال تغییراتی در این پروتکل دارد.

علی‌پور (Alipour, 2017) در مقاله‌ای به معرفی پروتکل میپ (Pragglejaz Group, 2007) و تحلیل نمونه‌هایی از زبان فارسی و شناسایی استعاره‌ها می‌پردازد. بیشتر حجم این مقاله به تحلیل واژه به واژه یک نمونه متنی ۴۰ واژه از یک رسانه خبری ورزشی (کیهان) و سپس چند تیترا خبری بر اساس پروتکل میپ اختصاص داده شده است. در این مقاله، هیچ اشاره‌ای به پروتکل میفو نشده است و مقاله فقط به معرفی این پروتکل و ارائه نمونه از چگونگی کارکرد آن اختصاص دارد.

با توجه به پیشرفت‌های زبان‌شناسی رایانشی و پیکره‌ای در زبان فارسی، به نظر می‌رسد زمان مناسبی برای معرفی پروتکل میفو و مجموعه شیوه‌نامه‌های این روش برای شناسایی نظام‌مندتر استعاره‌های موجود در گفتارهای مختلف باشد. این پژوهش می‌تواند یکی از پیش‌نیازهای ضروری برای ایجاد پیکره‌های برچسب‌دهی شده در مرحله استعاره‌های زبانی باشند و یافته‌های آن می‌تواند در پژوهش‌های حوزه‌های مختلف زبان‌شناختی (پیکره‌ای، شناختی و رایانشی) به کار گرفته شود؛ بنابراین، با معرفی این پروتکل می‌توان زمینه‌های پژوهش‌های نظام‌مندتری در حوزه شناسایی استعاره‌ها در پروژه‌های بزرگ‌تر و پیکره‌بنیاد زبان فارسی را فراهم نمود.

۲. داده‌های پژوهش

داده‌های مورد استفاده در این پژوهش، دو پیکره آوانویسی شده از گفتار کلاس درس زبان فارسی پایه اول و دوم مقطع ابتدایی از سه مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه) شهرستان نقده هستند. برای دستیابی به این داده‌ها، کلاس درس زبان فارسی اول و دوم ابتدایی، طی ۳ جلسه متوالی، ضبط و سپس توسط پژوهشگر آوانویسی و برچسب‌دهی شده‌اند.

این داده‌ها افزون بر اینکه متعلق به گفتار آموزشی هستند، از ویژگی‌های گفتار محاوره و گفتاری نیز برخوردار هستند. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های زبان گفتاری، این است که کمترین میزان استعاره در آن به کار می‌رود. (Kaal, 2012; Cameron, 2007a) در بافت‌هایی که از زبان گفتاری استفاده می‌شود برخی از مفاهیمی که در مورد آن سخن گفته می‌شود، در بافت دنیای واقعی آن پاره‌گفتار وجود دارد و نیازی به بهره‌گیری از استعاره نیست و چون مرتبط با امور روزمره و نیازهای واقعی کاربران زبانی است، درصد استفاده از استعاره بسیار اندک است. از

سویی، ماهیت و نوع استعاره‌ها در زبان گفتاری نیز متفاوت است و بیشتر از استعاره‌های قراردادی^۱ (Low, 2008; Gilles, 2007) بهره گرفته می‌شود. با وجود استعاره‌های بسیار اندکی که در گفتمان مکالمه‌ها استفاده می‌شود، ممکن است این پرسش پیش آید که ضرورت بررسی چنین گفتمانی در چیست؟ از دید میفو، برای اینکه درک بهتر و جامعی از استعاره و کاربردهای آن به دست بیاوریم، هیچ بافتی نباید نادیده گرفته شود (Steen et al., 2010, p. 63).

این داده‌ها از سوی دیگر محتوای آموزشی هستند که کودکان در پایه اول و دوم در معرض آن قرار دارند و با توجه به اهمیت موضوع، باید از جنبه‌های مختلف بررسی شوند. رویکرد قدیمی و عینی‌گرایی علم، استعاره را انحرافی و حتی مضر می‌دانست (Semino, 2008, p. 131)، این در حالی است که فلسفه معاصر علم، حداقل از زمان کوهن (Kuhn, 1963) فرض می‌کند که پارادایم‌هایی که زیربنای رشته‌های علمی قرار دارند تا اندازه‌ای بر اساس استعاره ساخته شده‌اند. بر اساس اورتونی (Ortony, 1975) «استعاره‌ها صرفاً زیبا نیستند بلکه ضروری‌اند» (Ortony, 1975, p. 45). به باور وی، استعاره‌ها یادگیری را تسهیل می‌کنند و می‌توانند اطلاعاتی را که به هیچ طریق دیگری و بدون از دست دادن محتوای پیام قابل انتقال نیستند بیان کنند؛ بنابراین امروزه استعاره به عنوان یک ضرورت در گفتمان آموزشی و دانشگاهی به شمار می‌آید. از دید بسیاری از پژوهشگران (Charteris-Black, 2004; Cameron, 2003) استعاره نقش ساماندهی، نظریه‌پردازی، آموزشی و اقناعی را ایفا می‌کند. چارتریس - بلک (Charteris-Black, 2004) بر این باور است معلمان می‌توانند با استفاده از کارکردهای گوناگون استعاره در گفتمان و امکانات بالقوه آن، برای بیشترین اثربخشی در آموزش بهره گیرند.

به تازگی، پژوهش‌های بسیاری با تمرکز بر عناصر واژگانی در کاربرد استعاری آن‌ها در گفتمان آموزشی و زبان آکادمیک انجام شده است. یکی از مهمترین پژوهش‌ها در این حوزه، کتابی است (Cameron, 2003) است که به بررسی گفتمان آموزشی مرتبط با کودکان می‌پردازد. کامرون (Cameron, 2003) با تکیه بر رویکردی تعاملی، بافتی و اجتماعی - فرهنگی به مطالعه استعاره در گفتمان آموزشی و در بافت کلاس درس پرداخته تا بتواند به ژرفای اندیشه و زبان دست یابد و در چارچوبی از کاربرد زبان، تصویری روشن‌تر از بافت آموزش/یادگیری ارائه دهد. به باور کامرون (همان)، برای شناسایی استعاره می‌توان از معیار وجود عدم تجانس معنایی در یکی از واژه‌ها یا عبارت‌های زبانی استفاده کرد. کامرون (همان) بر مبنای یافته‌های تحلیل کیفی داده‌ها، تمایزی میان استعاره‌های قراردادی - عبارت‌هایی که در زبان روزمره پیوسته به کار برده

¹ conventional metaphor

می‌شوند و بخشی از فهرست واژگانی گویشوران شده‌است - و استعاره‌های عمدی^۱ - استعاره‌های زبانی که با هدفی ویژه و در یک بافت مشخص مورد استفاده قرار می‌گیرند - در نظر می‌گیرد. در این مقاله، داده‌های آموزشی که در سال‌های ابتدایی آموزش کودکان به ویژه در گفتمان طبیعی کلاس درس زبان فارسی آن‌ها ارائه می‌شود، به سبب اهمیت بسیاری که در پایه‌گذاری اساس یادگیری و علم‌آموزی کودکان بر عهده داشته، انتخاب شده‌است. این داده‌ها، بر مبنای پروتکل میفو به دقت و واژه به واژه برچسب‌های مرتبط با استعاره را دریافت کرده‌اند تا هم‌زمان با معرفی این پروتکل به پژوهشگران حوزه استعاره زبان فارسی و بومی کردن آن با توجه به ویژگی‌های صرفی و نحوی زبان فارسی، محتوای داده‌ها از جنبه میزان کاربرد استعاره بررسی شده و استعاره‌های مفهومی زیربنایی آن‌ها نیز استخراج شود.

۳. چالش‌های موجود پروتکل میفو بر داده‌های زبان فارسی (مرحله توکن‌بندی)^۲

مرحله اول در پروتکل میفو، مرحله تقطیع واحدهای واژگانی است و واحد تحلیل در این پروتکل، واژه نوشتاری است؛ البته این به معنای نادیده گرفتن امکان وجود استعاره در دیگر سطوح زبان نیست، بلکه با این تصمیم از پیچیدگی بیشتر تحلیل می‌کاهند. وجود یک رویکرد نظام‌مند و مشخص برای تعیین واحد تحلیل با هدف دستیابی به یافته‌های کمی معتبر ضروری است و نبود شیوه‌نامه مشخص ممکن است میزان خطا را به اندازه چشمگیری افزایش داده و بنابراین یافته‌ها و الگوهای به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها خدشه‌دار شوند؛ بنابراین به دلایل نظری، واژه در این پروتکل یک «واحد واژگانی» به شمار می‌آیند. (Steen, 2010, p. 27)

در این مرحله هر یک از واحدهای واژگانی باید تقطیع و برچسب اجزای سخن^۳ خود را دریافت کنند. به این منظور پس از ضبط و آوانویسی داده‌های موردنظر، برای سرعت بخشیدن به تحلیل داده‌ها، به وسیله پردازشگر^۴ Stanford NLP، برچسب اجزای سخن و ریشه واژه‌ها به دست آمدند. حتی پس از اینکه هر واحد واژگانی برچسب اجزای سخن خود را به طور خودکار و توسط پردازشگر دریافت کرد، نمی‌توان تحلیل استعاری را بر اساس این برچسب‌دهی انجام داد و به نوعی باید با بررسی دقیق داده‌ها، و با در نظر گرفتن مبانی نظری چارچوب پروتکل میفو و مهم‌تر از همه با توجه به ویژگی‌های صرفی و حتی نحو زبان فارسی، استاندارد خط و دیگر مسائل، قراردادهایی برای کاربرد هر چه بهتر این پروتکل برای داده‌های زبانی تعیین نمود تا الگویی

¹ deliberate metaphor

² tokenization

³ POS(Part Of Speech)

⁴ <https://stanfordnlp.github.io/stanza/>

مناسب برای تحلیل استعاری داده‌های زبان فارسی ارائه شود و در پژوهش‌های پسین نیز به کار گرفته شوند. برون‌داد این مرحله، داده‌هایی متشکل از دو فایل در محیط اکسل مشتمل بر جمله‌ها و واحدهای واژگانی تشکیل‌دهنده آن‌ها است که هر ردیف مختص واژه‌هایی است که با یک فاصله کامل از هم نوشته شده‌اند و لزوماً یک واحد واژگانی به شمار نمی‌آیند. هر واحد واژگانی ممکن است از دو یا چند ردیف واژه تشکیل شده باشد (اجزاء افعال مرکب، افعال پیشوندی، اسامی خاص، واحدهای واژگانی مرکب) و گاه چند واحد واژگانی ممکن است در یک ردیف نوشته شوند (مانند اسم/ضمیر/فعل/حروف اضافه+ضمایر متصل). (جدول ۱).

بنابراین همان‌گونه که اشاره شد، در کاربرد این پروتکل برای زبان فارسی، با توجه به تفاوت‌های این زبان و زبان انگلیسی، چالش‌هایی وجود داشتند که در این بخش به هر یک از آن‌ها و پیشنهاداتی که برای هر یک ارائه شده، پرداخته شده است.

۳.۱. فعل‌های مرکب فارسی

افعال مرکب در زبان فارسی، از حداقل دو واحد مستقل ترکیب یافته‌اند؛ واژه اول اسم یا صفت یا قید و واژه دوم فعل است. وجه مشخص جزء فعلی افعال مرکب این است که معنی اصلی خود را از دست می‌دهند یا معنی‌شان کم‌رنگ می‌شود و عمدتاً همچون عنصری صرفی که به ترکیب هویت فعلی می‌بخشد، به کار می‌روند (Tabatabai, 2005).

بنابراین در واقع اجزاء یک فعل مرکب از نظر معنایی به یک‌دیگر وابسته بوده و دارای وحدت ارجاعی^۱ (هر دو جزء فعل مرکب به یک مصداق و معنا ارجاع می‌دهند) هستند و جز فعلی از نظر معنایی تهی شده^۲ است. در پژوهش میفو فارسی بر اساس قرارداد، تمامی اجزاء واژگانی افعال مرکب (مانند افعال گروهی در انگلیسی)، با هم یک واحد واژگانی به شمار می‌آیند و عنصر غیر فعلی (عنصر اول) تحلیل استعاری خواهد شد (مانند پژوهش اصلی میفو در تحلیل افعال گروهی).

۳.۲. فعل‌های پیشوندی

فعل پیشوندی در زبان فارسی، فعلی است که از یک فعل ساده و یک پیشوند ساخته شده باشد. با افزودن پیشوند معنای فعل عوض می‌شود. این روش زایش فعل یکی از مهمترین ویژگی‌های زبان‌های هندواروپایی است که نشانگر توان زاینده‌گی بالای این زبان‌ها است. (Anvari & Ahmadi Givi, 1991) بنابراین تفاوتی که افعال پیشوندی با افعال مرکب دارند این است که

^۱ referential unity

^۲ bleached

جزء غیر فعلی در افعال مرکب اسم و یا صفت است در حالی که در افعال پیشوندی، برچسب اجزای سخن عنصر غیر فعلی، یا حرف اضافه است و یا قید: پیش آمدن، درآمدن، سردادن، پس زدن، و ...

این عناصر نیز مانند افعال مرکب از دو جزء مستقل از هم تشکیل شده‌اند که براساس اصل وحدت ارجاعی، هر دو جزء را با هم یک واحد واژگانی به شمار می‌آوریم، با این تفاوت که برای تحلیل استعاره، عنصر فعلی برچسب‌های مربوط به استعاره را دریافت خواهد کرد.

۳.۳. واژه‌بست‌ها^۱

واژه‌بست‌ها، عناصری هستند که از نظر معنایی مستقل بوده اما هویت واجی مستقل ندارند، بنابراین به واحد واژگانی پیش از خود می‌چسبند؛ این عناصر شامل ضمائر مفعولی متصل، شکل می‌بستی فعل ربطی و شکل پی‌بستی نشانه مفعولی هستند که به همراه واژه پیش از خود یک واژه واجی می‌سازند. این واژه واجی، در واقع یک گروه یا ساخت نحوی است که از نظر آوایی مانند یک واژه تلفظ می‌شود، اما از نظر صرفی، نحوی و معنایی یک واژه به شمار نمی‌آید (Shaghghi, 2008, p. 74). وجود این عناصر چالشی برای مشخص کردن واحدهای واژگانی به شمار می‌آید. واژه‌بست‌ها به وسیلهٔ پردازشگر استنفورد به عناصر سازنده خود دسته‌بندی می‌شوند و بنابراین در تحلیل استعاره نیز هر یک، واحد واژگانی مستقل به شمار خواهند آمد و به طور مستقل برچسب‌های مرتبط با استعاره خود را دریافت می‌کنند (نگاه کنید به جدول ۱).

۳.۴. واحدهای واژگانی چندواژه‌ای^۲

این واحدهای واژگانی، چند واژه مجزا با ترتیب ثابت هستند که اغلب، نقش دستوری در جمله‌های زبان فارسی به جا می‌آورند، مانند «به سب اینکه»، «بعد از اینکه»، «پس از»، «قبل از»، «با وجود اینکه»، «به رغم اینکه»، «از آن جایی که»، «از این رو»، «اگر چه» و موارد مشابه.

این عناصر که در زبان انگلیسی نیز وجود دارند، در پیکره BNC فهرست شده‌اند و این فهرست محدود، اساسی برای تشخیص این عناصر تفکیک‌ناپذیر است. این واحدهای چندواژه‌ای در پژوهش میفو یک واحد واژگانی به شمار می‌آیند و تک‌تک اجزاء نیاز به تحلیل مجزا ندارند. یکی از مشکلاتی که پس از اعمال پروتکل میفو بر داده‌های زبان لیتوانی (Urbonaitė, 2015) دیده شده بود، نبود فهرستی جامع از تمامی این عبارات چندواژه‌ای در این زبان است. در زبان

¹ clitics

² polywords

فارسی نیز چنین فهرستی موجود نیست و بنابراین، تصمیم‌گیری درباره اینکه کدام یک از عبارات زبانی را باید به عنوان واحدهای چندواژه‌ای به شمار آورد ممکن است دشوار به نظر رسد. با این همه، می‌توان با مراجعه به نمونه‌های فارسی ارائه‌شده در این بخش، برخی نمونه‌های مشابه دیگر را نیز شناسایی و تحلیل نمود. در فارسی نیز مانند پژوهش میفو این واحدهای واژگانی چندواژه‌ای به‌عنوان یک واحد واژگانی به شمار آمده‌است.

۳.۵. واژه‌های مرکب

بر اساس پروتکل میفو، واژه‌های مرکب از یک یا چند واحد مجزا از هم تشکیل شده‌اند؛ واژه مرکب اگر از نظر معنایی قابل تفکیک به معنای عناصر سازنده خود نباشد، به عنوان یک واحد واژگانی تحلیل خواهند شد؛ به این صورت که اگر معنای آن‌ها از جمع معنایی اجزای آن‌ها به دست نیاید، باید به صورت یک واحد مجزا تحلیل شوند. (Steen et al., 2010, p. 30) در زبان فارسی نیز به سبب نارسایی‌های نظام نوشتاری، گاهی به جای نیم‌فاصله، بین اجزای واژه مرکب یک فاصله کامل قرار می‌دهند. با این همه بر اساس قرارداد، معیار برای تشخیص واژه مرکب «فرهنگ واژگان» است. در صورت رویارویی با واژه‌های مرکب در یک متن، باید ابتدا بر اساس «وحدت ارجاعی»^۱ و سپس وقوع آن در فرهنگ هر دو بخش را اجزاء یک واحد واژگانی به شمار آورده و سپس کل واژه مرکب را از نظر استعاره مورد تحلیل قرار دهیم. در الگوی پیشنهادی در این پژوهش، اجزاء واژه مرکب ممکن است به صورت مجزا از هم برچسب اجزای سخن مستقل داشته باشند، اما بر اساس قرارداد عنصر ابتدایی برچسب مرتبط با استعاره را دریافت خواهد کرد.

^۱ referential unity

جدول ۱: الگوی برجسب‌دهی داده‌ها در پروتکل میپفو فارسی

Part	DFMA	WIDLII	Mflag	impMet	dirMet	indMet	notMet	Nrlex	Lexunit	POS	Lemma	Form	ID
							X	۱	W	DET	این	این	۱
						X		۱	W	NOUN	عکس	عکس	۲
							X	۱	W	DET	چه	چه	۳
							X	۱	W	NOUN	قصه	قصه‌ای	۴
							X	۱	W	VERB	خواست#خواه	میخواهد	۵
	-	-	-	-	-	-	-	۲	Mw	-	-	برامون	۷-۶
							X	۱	W	ADP	برای	برا	۶
							X	۱	W	PRON	ما	مون	۷
							X	۱	V	NOUN	تعریف	تعریف	۸
x								۰	v2	VERB	کرد#کن	کنه	۸
								۰	I	PUNCT	؟	؟	۹

جدول ۲: راهنمای برجسب‌های مورد استفاده در میپفو فارسی

ID	شماره واژه در جمله		
Form	شکل واژه در جمله		
Lemma	ریشه جمله		
POS	برجسب اجزای سخن		
Lexunit	Lexunit	Code	w= هر واحد واژگانی در یک ردیف جدول
	واژه	W	

	اجزای افعال مرکب/افعال پیشوندی	V	* عدد ۲ بعد از یکی از کدهای lexunit (مانند v2, n2, c2) نشان‌دهنده دومین واحد یک واژه مرکب است.
	اجزای واژه مرکب	C	
	اجزای واحدهای واژگانی چندواژه‌ای	P	
	اجزای اسامی خاص	N	
	علائم نگارشی	I	
	گروه‌های نحوی (واژه+واژه‌بست)	Mw	
Nrlex	تعداد واحدهای واژگانی هر ردیف		* ارزش عددی این برچسب در پژوهش اصلی میفو ۰ یا ۱ است (part=0, punctuation=0, w=0) * در پروتکل میفو فارسی این عدد می‌تواند اعداد بزرگتر از ۱ هم باشد. برای نمونه دوستم (دوست+م) nrlex=2
notMet	واژه‌هایی که در کاربرد استعاری خود به کار نرفته‌اند		
indMet	استعاره غیر مستقیم		
dirMet	استعاره مستقیم		
impMet	استعاره ضمنی		
Mflag	نشان استعاره		
WIDLII	When In Doubt, Leave It In		
DFMA	Discarded For Metaphor Analysis		
Part	اجزاء فعل‌های مرکب، فعل‌های پیشوندی، اسم‌های خاص و اسم مرکب		* جز فعلی فعل مرکب (v2) صفر واحد واژگانی به شمار می‌آید. * جزء دوم اسم‌های خاص و اسامی مرکب، صفر واحد واژگانی به شمار می‌آید (در صورتی که بین اجزاء فاصله کامل باشد و هر یک از اجزاء در یک ردیف مستقل باشند)

۴. آمار رخداد استعاره‌های زبانی

داده‌های گردآوری شده از گفتمان آموزشی بنا بر اهداف مقاله (مشخص کردن چالش‌های اعمال پروتکل میفو بر زبان فارسی و تحلیل آماری و تحلیل مفهومی استعاره‌های زبانی برچسب‌دهی شده در پروتکل میفو) در دو مرحله، مورد تحلیل قرار گرفته است: در مرحله اول، واژگان مرتبط به استعاره بر اساس شیوه‌نامه پروتکل میفو برچسب‌دهی شده و استعاره‌های زبانی (مستقیم، غیر مستقیم و ضمنی) و آمار وقوع استعاره در گفتمان آموزشی پایه اول و دوم ابتدایی به دست آمد (جدول ۳). یافته‌هایی که از تحلیل آماری داده‌های برچسب خورده که در مرحله اول به دست آمده نشان می‌دهد که در این دو دسته از داده‌ها (داده‌های کلاس درس زبان فارسی پایه اول و پایه دوم) درصد بسیار اندکی از کل داده‌ها (۱.۱۵٪) استعاری هستند. با مقایسه این دو گروه داده می‌توان نتیجه گرفت که درصد کاربرد استعاره در داده‌های کلاس دوم (۱.۴۴٪) بیشتر از استعاره‌های به کاررفته در گفتمان کلاس درسی کلاس اول (۰.۹۹٪) است.

جدول ۳. داده‌های پژوهش و آمار رخداد استعاره در گفتمان آموزشی پایه اول و دوم

ابتدایی - درس فارسی

داده‌های پژوهش	تعداد کل واحدهای واژگانی	تعداد کل استعاره‌ها	درصد استعاره غیر مستقیم	درصد استعاره‌های مستقیم	درصد استعاره‌های ضمنی	درصد موارد مبهم
پایه اول ابتدایی	۵۸۸۶	۵۸	۰.۸۵٪	۰.۰۷٪	۰.۰۷٪	۰
پایه دوم ابتدایی	۴۶۳۰	۶۸	۱.۴۷٪	۰.۱۳٪	۰.۰۶٪	۰

۵. تحلیل مفهومی استعاره‌های زبانی بر اساس نظریه استعاره مفهومی

استعاره‌های زبانی شناسائی شده در مرحله پیشین، در این مرحله از جنبه ساختار مفهومی بررسی شده و استعاره‌های مفهومی مورد استفاده معلمان در گفتمان آموزشی بر اساس چارچوب استعاره مفهومی (Lakoff & Johnson, 1980) استخراج شده. با بررسی جمله‌هایی که در آن‌ها استعاره به کار رفته، چند الگوی استعاره مفهومی می‌توان شناسائی نمود. در گام نخست، می‌توان به استعاره‌هایی اشاره کرد که برای آموزش حروف الفبای زبان فارسی برای دانش‌آموزان به کار

رفته‌است که درصد بسیار ناچیزی از کل داده‌ها را به خود اختصاص داده است (فقط یکی از سه معلم از این نوع استعاره استفاده کرده است):

۵. الف) حرف «ع» وسط، به سه گوش کله‌پا (inMet) است.

ب) شکل سر (inMet) حرف ص به چیزی (impMet) مثل (Mflag) قطره (dirMet) است.

ج) حرف ح رو که می‌خواهد بنویسد مثل (Mfalg) سر گنجشک (dirMet) بکشید زیباتر دیده می‌شه.

این نمونه‌های زبانی استعاره بازنمایی استعاره مفهومی [حروف الفبای فارسی اشکال هندسی/اشیاء هستند] است که برای آموزش حروف الفبای فارسی به کودکان بر اساس مفاهیم عینی و ملموس به کار رفته‌است. در هر یک از استعاره‌های زبانی، شکل یکی از حروف الفبای زبان فارسی (حوزه مفهومی مقصد) به یک شکل هندسی یا یک شیء دیگر تشبیه شده‌است. برای برقراری این نگاشت بین حوزه‌ای هم از استعاره مستقیم (تشبیه) و هم از استعاره غیر مستقیم بهره گرفته شده‌است. این استعاره از امکانات حوزه مبدأ (تصویر اشکال هندسی/اشیاء) استفاده می‌کند، تا مفاهیم انتزاعی (حروف الفبا) را برای دانش‌آموزان ساده‌تر و قابل فهم‌تر کند.

دسته‌ای دیگر از استعاره‌هایی که بارها به وسیله آموزگاران در بافت کلاس درس به کار رفته‌است، کاربرد واژه‌هایی غیر از اسامی خاص دانش‌آموزان برای مورد خطاب قرار دادن آن‌ها است. این واژه‌ها، با مفاهیمی که بیشتر مرتبط به حوزه عناصر طبیعی (و یا حتی ماوراءالطبیعه) هستند، برای مخاطب قرار دادن کودک و به جای کاربرد مستقیم نام او به کار می‌روند. بر اساس ویژگی‌های مفهومی عناصر زبانی (گل، فرشته، وروجک و موارد مشابه) که با این منظور به کار رفته‌اند، می‌توان حوزه مفهومی مشترکی را در تمام این واژه‌ها شناسایی کرد: «موجودی غیر انسانی»؛ بنابراین می‌توان بر اساس مفهوم بافتی و مفهوم پایه مشترک میان تمام این واژه‌ها، نگاشت استعاری میان دو حوزه مفهومی مبدأ «کودک» و «موجود غیر انسانی» را به صورت استعاره مفهومی زیر صورت‌بندی کرد:

[کودک موجود غیر انسانی است]

۶. الف) گلم (inMet)! کتاب فارسی رو باز کن لطفاً، نگاره دوم رو بخون.

ب) آفرین به شما، فرشته‌های (inMet) روی زمین، گل‌های (inMet) نازنین، به کف مرتب برای خودتون بزیند!

یکی دیگر از استعاره‌های مفهومی که از داده‌های پژوهش استخراج شد است استعاره‌ای است

که لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) با عنوان استعاره «ظرف»^۱ معرفی می‌کنند. در نمونه‌های زیر که از داده‌های پژوهش انتخاب شده‌است کتاب درسی، واژه‌ها و جمله‌های زبانی با استفاده از استعاره ظرف مفهوم‌سازی می‌شوند:

[کتاب/واژه/جملات ظرف هستند]

۷. الف) کلمات از داخل کتاب (inMet) مونه.

ب) همه سرشون تو کتابها (inMet) شون باشه.

ج) ببین داخل کتاب (inMet) صفحه اول چی می‌بینی؟

د) بچه‌ها یک کلمه (inMet) بگید توش «دا» داشته باشه.

ه) یه جمله (inMet) بگید که توش «خواب» داشته باشیم.

و) کلمه‌هایی (inMet) پیدا کنید که داخلش «بی» داشته باشه.

و در پایان نیز می‌توان به استفاده از جان‌بخشی^۲ به عنوان یک استعاره غیر مستقیم اشاره نمود که

در نمونه‌های مشابه جمله زیر به کار رفته‌است:

[عکس/تصویر انسان است]

۸. الف) عکس (inMet) صفحه اول چی می‌گه بهمون؟ (عکس به عنوان یک موجود دارای قوه نطق)

ب) ببین این تصویر (inMet) چی می‌گه؟ این یکی (metimpl) چه قصه‌ای می‌گه به نظرت؟

(تصویر به عنوان یک موجود)

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، دو هدف کلی مورد نظر بود: نخستین هدف، بررسی چالش‌هایی است که در کاربرد پروتکل میپفو برای زبان فارسی وجود دارد و دومین هدف، ارائه تحلیل آماری و مفهومی از استعاره‌های شناسائی شده در مرحله نخست است. پروتکل میپفو، یک شیوه‌نامه چندمرحله‌ای برای شناسائی استعاره‌های سطح زبان است که با اعمال تغییراتی می‌تواند بر زبان‌هایی غیر از زبان انگلیسی نیز اعمال شود. برخی ویژگی‌های خاص زبان فارسی در سطوح مختلف زبانی مانند وجود نیم‌فاصله در شیوه نگارش برخی واژه‌ها، وجود واژه‌بست‌ها در سطح تکواژ، افعال مرکب، افعال پیشوندی و واحدهای واژگانی چندکلمه‌ای سبب به وجود آمدن برخی چالش‌ها در مرحله تعیین واحدهای واژگانی اعمال پروتکل میپفو بر داده‌های زبان فارسی می‌شود. در پروتکل میپفو فارسی

¹ container

² personification

که در این مقاله پیشنهاد شده است، «واحد واژگانی» از یک یا چند واژه تشکیل شده که دارای «وحدت ارجاعی» بوده و معنای آن، تجزیه‌ناپذیر باشد.

همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، هدف دیگر این پژوهش ارائه تحلیلی آماری و مفهومی از استعاره‌های زبانی است که در نتیجه اعمال پروتکل میفو بر داده‌های زبان فارسی به دست آمده است. برای رسیدن به این هدف، در مرحله نخست تمامی واحدهای واژگانی بر اساس شیوه‌نامه میفو، به صورت دستی و توسط خود پژوهشگر برچسب‌دهی استعاری شدند. آمارهای مرتبط با میزان کاربرد استعاره در هر یک از گروه داده‌ها (کلاس درس زبان فارسی اول ابتدایی و دوم ابتدایی) و درصد کاربرد هر یک از انواع استعاره بر مبنای دسته‌بندی میفو (استعاره مستقیم، استعاره غیر مستقیم و استعاره ضمنی) به دست آمد. بر اساس آمار به دست آمده، میزان بسیار کمی از داده‌های پژوهش استعاری هستند؛ (۰.۲٪).

این میزان کم از کاربرد استعاره در گفتمان آموزشی نشان می‌دهد آموزگاران از تأثیر کاربرد استعاره در گفتمان آموزشی آگاه نیستند و از این ابزار برای انتقال مؤثرتر مطالب به کودکان هیچ‌گونه بهره‌ای نمی‌برند. این مسئله ضرورت آموزش اهمیت استعاره به آموزگاران را آشکار می‌سازد. بهتر است آموزگاران پیش از آغاز تدریس، از اهمیت استعاره‌هایی که به طور ناخودآگاه و به وسیله زبان به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند آگاه شوند و همچنین برای کاربرد استعاره‌های سازنده‌ای که امر یادگیری را آسان می‌کنند، آموزش ببینند.

مرحله پایانی تحلیل داده‌های پژوهش، تحلیل مفهومی استعاره‌های زبانی برچسب خورده در پروتکل میفو بر مبنای نظریه استعاره مفهومی (Lakoff & Johnson, 1980) است. در این مرحله، بر اساس معنای پایه و معنای بافتی واژگان استعاری حوزه مبدأ و حوزه مقصد نگاشت‌های استعاری شناسایی شده و استعاره‌های مفهومی که این واژگان استعاری بازنمایی می‌کنند صورت‌بندی شده است. با وجود فراوانی اندک کاربرد استعاره در داده‌های پژوهش، چند الگوی استعاری زیربنایی برای استعاره‌های زبانی استخراجی پیشنهاد شده است: [حروف الفبا اشکال هندسی/اجسام هستند]، [کودک موجود غیر انسانی است]، [کتاب/جمله/واژه ظرف است]، [تصویر انسان است].

اولین استعاره مفهومی [حروف الفبا اشکال هندسی/اجسام هستند] زیربنای استعاره‌های زبانی است که در آن قیاسی میان آن‌چه برای کودک ناشناخته و جدید است (شکل حروف الفباء) و عناصری آشنا از تجربه‌های محیطی کودک (سر گنجشک، قطره آب، سه گوش و موارد مشابه) وجود دارد. در این استعاره‌های زبانی، معلم با استفاده از عناصری که درک آن‌ها برای

دانش‌آموزان راحت‌تر است، مفاهیم و مطالب جدید را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد؛ بنابراین در چنین بافتی، استعاره کارکرد آموزشی خواهد داشت. نکته‌ای که در کاربرد چنین استعاره‌ای وجود دارد، این است که میزان کاربرد این نوع استعاره در داده‌ها بسیار اندک بود و فقط یکی از معلم‌ها از این استعاره در آموزش‌دهی خود بهره گرفته است. استعاره‌هایی که با کارکرد آموزشی به کار می‌روند می‌توانند ابزار بسیار سودمندی برای امر تدریس باشند. آموزگاران با آگاهی از تأثیر چنین استعاره‌هایی در آسان‌سازی یادگیری دانش‌آموزان می‌توانند استعاره‌های سودمندتری برای دیگر مطالب درسی بسازند و از آن‌ها در آموزش‌دهی خود کمک بگیرند.

نگاشت [کودک موجود غیر انسانی است] استعاره مفهومی دیگری است که در کاربرد واژگان استعاری در داده‌های پژوهش باز نمود داشت. به نظر می‌رسد این الگوی استعاری، برای برقراری ارتباطی نزدیک و ایجاد فضای صمیمانه توسط آموزگاران در کلاس درس استفاده می‌شود. در تمام واژگانی که برای مخاطب قرارداد دانش‌آموزان خردسال توسط معلم به کار رفته است، یک حوزه مفهومی مشترک وجود دارد: «موجود غیر انسانی» (گل، فرشته، حیوانات و موارد مشابه)؛ بنابراین می‌توان نگاشتی استعاری میان دو حوزه مفهومی «کودکان» و «موجودات غیر انسانی» صورت‌بندی کرد.

یکی دیگر از استعاره‌های مفهومی دیگری که می‌تواند زیربنای بسیاری از نمونه استعاره‌های زبانی استخراج شده از بافت کلاس درس پایه اول و دوم ابتدایی باشد، استعاره «ظرف» است. این استعاره که برای مفهوم‌سازی کتاب درسی و همچنین واژه‌ها و جملات کتاب‌های درسی به کار رفته است، قیاسی میان این عناصر و مفهوم «ظرف» برقرار می‌سازد. استعاره ظرف یکی از استعاره‌های مفهومی زیربنایی است که توسط لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) پیشنهاد شده است. از نظر لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980, p. 30)، انسان یک موجود مادی است که به واسطه بدن خود از بقیه دنیای اطراف جدا می‌شود. تصویری که انسان از بدن خود به عنوان یک ظرف دارد و همچنین ادراک او از حضور در فضاهای در بسته، اساسی برای ادراک مفاهیم انتزاعی دیگر قرار می‌گیرد. در داده‌های این پژوهش نیز از استعاره ظرف برای مفهوم‌سازی کتاب، جمله‌ها و واژه‌های زبانی استفاده شده است.

آخرین استعاره مفهومی استخراج شده از داده‌های پژوهش، استعاره جان‌بخشی است. بر اساس لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980, p. 32) در جان‌بخشی ما کیفیت‌های انسانی را به پدیده‌های غیر انسانی نسبت می‌دهیم. نگاشت [تصویر انسان است] استعاره جان‌بخشی است که از داده‌های برجسب‌دهی شده پژوهش استخراج شده است.

فهرست منابع

- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۷۵). دستور زبان فارسی ۱. تهران: انتشارات فاطمی
- رستم بیگ تفرشی، آتوسا و محمد عارف امیری (۱۳۹۸) «تحلیل انتقادی استعاره عشق در ترانه‌های فارسی: رهیافتی پیکره‌ای». *زبان پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۰. صص ۷۳-۹۸.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۶). *مبانی صرف*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)
- طباطبائی، علاءالدین (۱۳۸۴). «افعال مرکب در زبان فارسی». *نامه فرهنگستان*. سال ۷. شماره ۲۶. صص ۲۶-۳۴.
- علی‌پور، ساناز، شهلا شریفی و علی ایزانلو (۱۳۹۵). «معرفی ام‌آی‌پی: روشی برای شناسایی استعاره در گفتمان». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. دانشگاه فردوسی مشهد. سال ۸. شماره پیاپی ۱۴. صص ۱۱۱-۱۳۹

References

- Alipour, S., Sharifi, Sh., & Izanlou, A. (2016). Introducing MIP: A method for identifying metaphors in discourse. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 8 (14). 111-139 [In Persian].
- Anvari, H., & Ahmadi Givi, H. (1997). *Dastoor-e Zaban-e Farsi: 1*. Tehran: Fatemi Publication [In Persian]
- Artstein, R., & Poesio, M. (2008). Inter-coder agreement for computational linguistics. *Computational Linguistics*, 34(4), 555-596. doi: 10.1162/coli.07-034-R2.
- Badryzlova, Y., Shekhtman, N., Isaeva, Y., & Kerimov, R. (2013). Annotating a Russian corpus of conceptual metaphor: A bottom-up approach. In E. Shutova, B. Beigman Klebanov, J. Tetreault., & Z. Kozareva (Eds.), *Proceedings of the first workshop on metaphor in NLP* (pp. 77-86). Atlanta, GA: Association for Computational Linguistics.
- Pollio, H. R., Barlow, J. M., Fine, H. J., & Pollio, M. R. (1977). *Psychology and the poetics of growth: Figurative language in psychology, psychotherapy, and education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Birke, J. & Sarkar, A. (2006). A clustering approach for the nearby unsupervised recognition of nonliteral language. In D. McCarthy & Sh. Wintner (Eds.), *Proceedings of EACL-06* (pp. 329-336). Trento: The Association for Computer Linguistics.
- Cameron, L., & Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, Lynne. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London & New York: Continuum.
- Cameron, L (2007a). Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse & Society* 18, 197-222
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Basingstoke & New York, N: Palgrave-Macmillan.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.

- Fass, D. (1991). Met*: A method for discriminating metonymy and metaphor by Computer. *Computational Linguistics*, 17(1) 49-90.
- Kaal, A. A. (2012). Metaphor in conversation (Doctoral dissertation). Vrije Universiteit, Amsterdam, Netherlands.
- Kittay, E.F. (1984). The identification of metaphor. *Synthese*, 58, 153-202.
- Krishnakumaran, S., & Zhu, X. (2007). Hunting elusive metaphors using lexical resources. In Feldman, A & Lu, X. (Eds.), *Proceedings of the Workshop on Computational Approaches to Figurative Language*. (pp. 13-20). New York: Rochester.
- Lakoff, G & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press
- Low, G. D (2008). Metaphor and education. In W. Raymond & J. Gibbs (Eds.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. (pp. 212-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational theory*, 25 (1), 45-53. doi:10.1111/j.1741-5446.1975.
- Pasma, T. 2012. Metaphor identification in Dutch discourse. In F. MacArthur, J. L. Oncins-Martinez, M. Sánchez-García, & A. M. Piquer-Piriz (Eds.), *Metaphor in use: Context, culture, and communication* (pp. 69-83). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Pavlas, D., Vrabec, O., & Kozmér, J. (2018). *Applying MIPVU metaphor identification procedure on Czech*. In S. Kübler & H. Zinsmeister (Eds.), *Proceedings of the Workshop on Annotation in Digital Humanities co-located with ESSLLI 2018* (pp. 37-40). Aachen: Aachen University (CEUR Workshop Proceedings).
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22, 1-39.
- Reijnierse, G. (2010). Making MIP operational for French: Practical and theoretical issues concerning the choice of a dictionary. Presented at *8th International Conference on Researching and Applying Metaphor*. June 30- July 3. University of Amsterdam. Netherlands.
- Rostambeik, A., & Amiri, M. A. (2019). Critical analysis of LOVE metaphor in Persian lyrics: A corpus-based approach. *Journal of Language Research*, 11 (30), 73-98 [In Persian].
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10, 358-394.
- Semino, E. (2008): *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaghghi, Vida. (2008). *An introduction to morphology*. Tehran: SAMT [In Persian]
- Steen, G. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamin's Pub. Co.
- Tabatabai, A. (2005). Compound verb in Persian. *Name-Ye Farhangestan*. 7(26), 26-34 [In Persian].
- Thalhammer, E. (2010). Metaphor in football – England vs. Germany. Presented at *8th International Conference on Researching and Applying Metaphor*. June 30- July 3. University of Amsterdam. Netherlands. Available at: http://www.anglistik.uni-muenchen.de/personen/wiss_ma/thalhammer/thalhammer_publ/raam8_thalha

mmer.pdf

Urbonaitė, J. (2015). Metaphor identification procedure MIPVU: An attempt to apply it to Lithuanian. *Taikomoji kalbotyra*, 7, 1–26.

Wikberg, K. (2008). The role of corpus studies in metaphor research. In N.-L. Johannesson & D.C. Minugh (Eds.), *Selected papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals* (2nd ed. pp. 33–48). Stockholm: Department of English, Stockholm University.

وبگاهها

<https://abadis.ir/>

<https://stanfordnlp.github.io/stanza/>



© 2020 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0 license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



The application of MIPVU procedure for identifying metaphors in Persian: teacher-student discourse in 1st and 2nd grade of primary schools

Mostafa Assi¹, Farzaneh Bakhtiari², Arsalan Golfam³, Shahin Nematzade⁴

Received: 24/02/ 2021

Accepted: 04/08/2021

1. INTRODUCTION

This article is an attempt to apply MIPVU (Steen et al., 2010) for identifying and extracting metaphors used in the educational discourse of teaching the Persian language to first and second grades of elementary schools in Naghdeh. The main objective is to investigate the challenges of applying MIPVU to Persian and present a template for tagging metaphor-related words according to morphological, syntactic, and semantic features of Persian. The second objective is to analyze the conceptual metaphors underlying educational discourse in the first and second grades of elementary schools in Naghadeh.

2. MATERIALS AND METHODS

In this article, the MIPVU framework and its theoretical basis have been applied. MIPVU is based on a combination of cognitive linguistics approach to metaphor with a broad view of discourse analysis.

For metaphor analysis, the CMT model(Lakoff & Johnson,1980) is applied to extract the conceptual metaphors underlying the linguistic metaphors attested in the first phase by using MIPVU.

The overall procedure formulated for metaphor identification in MIPVU looks like this:

1. Find metaphor-related words (MRWs) by examining the text on a word-by-word basis.
2. When a word is used indirectly and that use may potentially be explained by some form of cross-domain mapping from a more basic meaning of that word, mark the word as metaphorically used (MRW)
3. When a word is used directly and that use may potentially be explained by some

¹ Professor and Dean, Faculty of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies; s_m_assi@ihcs.ac.ir

² PhD Candidate of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies (corresponding author); f.bakhtyari@ihcs.ac.ir

³ PhD in Linguistics, Associate Professor and Head of Linguistics Department, Tarbiat Modares University (TMU); golfamar@modares.ac.ir

⁴ PhD in Linguistics, President of Language Society of Iran(LSI); nematzadeh@iriess.org

form of cross-domain mapping to a more basic referent or topic in the text, mark the word as direct metaphor (MRW, direct)

4. When words are used for lexico-grammatical substitution, such as third-person personal pronouns, or when ellipsis occurs where words may be seen as missing, as in some forms of coordination, and when a direct or indirect meaning is conveyed by those substitutions or ellipses that may potentially be explained by some form of cross-domain mapping from a more basic meaning, referent, or topic, insert a code for implicit metaphor (MRW, implicit)

5. When a word functions as a signal that a cross-domain mapping may be at play, mark it as a metaphor flag (Mflag).

6. When a word is a new-formation coined, examine the distinct words that are its independent parts according to steps 2 through 5. (Steen et al, 2010: 26)

The classroom interaction between teachers and students of first and second grades of 3 elementary schools in Naghadeh (West Azerbaijan Province) was recorded, and then the sentences used by the teacher were transcribed; Finally two sets of data were prepared: First-grade elementary school (5886 words) and second-grade elementary school (4630 words). These data sets consist of transcriptions of spoken sentences used by teachers in teaching Persian to first and second grades students in elementary schools of West Azerbaijan Province, Iran. To these data, POS (Part Of Speech) tags were assigned using Stanford NLP processor, then each lexical unit received their metaphor-related tags in Excel format by the researcher. The online Abadis dictionary was used as a reliable source for identifying the basic and contextual senses of each lexical unit. And at last, a format was presented for Persian metaphor analysis applying MIPVU.

3. RESULTS & DISCUSSION

This article discusses some challenges in applying the MIPVU protocol to Persian in annotating words as metaphorical. Problematic issues include demarcation of lexical units such as compound verbs and compound nouns, clitics, and also lack of suitable and corpus-based dictionaries of Persian. Based on these issues, and the overall process in MIPVU, this article can be used as a detailed framework to apply MIPVU for identifying metaphors in Persian both in individual researches and in corpus projects.

The educational discourse of teaching Persian to the first and second grades of elementary schools was analyzed according to their use of metaphor-related words. The results showed that only a very small percentage (1.2%) of the whole data was used metaphorically, and the frequency of metaphors in the second class was higher than their use in the discourse of the first class. Most of the metaphors were indirect metaphors and just a few direct metaphors were used by one of the three teachers. Based on conceptual metaphor theory, 4 conceptual metaphors were extracted from linguistic metaphors attested in the first phase (applying MIPVU for identifying metaphor-related words).

PERSIAN ALPHABETS ARE GEOMETRIC SHAPES/OBJECTS

CHILDREN ARE NON-HUMAN

BOOKS/SENTENCES/WORDS ARE CONTAINERS

IMAGES ARE HUMANS

4. CONCLUSION

As its first objective, this article tried to tackle some of the main challenges in

applying MIPVU procedure for identifying and annotating metaphors in Persian and presented a useful and detailed framework. It offers solutions for successfully applying the main procedure for Persian according to its morphology, syntax and the rules of its writing system, so it can be readily used as a basis for further studies in the field of cognitive linguistics and also in computational and corpus linguistics.

As its second objective, based on the analysis of the metaphors used by teachers in teaching Persian to non-native students, this article proves that teachers are not aware of the effects of metaphors in teaching and conveying educational content more effectively to young learners. This means that the teachers had no idea what a metaphor is and how it can be used directly and willingly to stimulate learners' unconscious knowledge. This highlights the need to inform and educate these teachers to understand the importance and necessity of using appropriate metaphors in classroom and in the interaction with students.

Keywords: Conceptual metaphor theory; Educational discourse; Metaphor identification procedure; MIPVU; Tagging metaphor-related words



کنش‌های زبانی معطوف به خودآگاهی مضاعف در میان نویسندگان دور از وطن در دو رمان فارسی^۱

عبدالله کریم‌زاده^۲، ابراهیم سامانی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۸

چکیده

یکی از کشمکش‌های درونی نویسندگان دور از وطن که در کنش‌های متنی و زبانی آن‌ها نیز بازتاب می‌شود، تجربه «خودآگاهی مضاعف» آنان است. این کشمکش درونی با دیالکتیک بیرونی آن‌ها در میل به هویت‌یابی با سرزمین مادری و یا سرزمین میزبان برابری دارد و به هویت زبانی آنان صورت و محتوا می‌بخشد. به بیان دیگر، آنان گاهی خود را با سرزمین مادری و گاهی با سرزمین میزبان و گاهی نیز با هر دو هویت‌یابی می‌کنند. نگارندگان در مقاله حاضر با تکیه بر نظریه ترجمه فرهنگی و متن‌های پالیمستی نشان دادند که نویسندگان دور از وطن چگونه متن‌های هیبریدی و لهجه‌دار تولید می‌کنند. همچنین، نگارندگان، این متن‌ها را به دلیل اینکه دولایه هستند، متون پالیمستی نامیده و استدلال کردند که چندلایگی و هیبریدی بودن این متن‌ها بر خودآگاهی مضاعف نویسندگان دور از وطن دلالت دارد. بر این اساس، دو متن انگلیسی «دید و بازدید» (Bahrapour, 2000) نوشته تارا بهرام‌پور و «بامزه در فارسی»

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35129.1996

^۲ دکترای تخصصی مطالعات بین فرهنگی، هیأت علمی مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تهران،

ایران؛ akarimzadeh@ut.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، هیأت علمی مجتمع آموزش عالی بم، بم، ایران

(نویسنده مسئول)؛ samani@bam.ac.ir

نوشته فیروزه جزایری دوما (Dumas, 2004) را که به ادبیات دور از وطن تعلق دارند و به سیاست هویتی سوژه‌های مهاجر پرداخته‌اند به عنوان پیکره پژوهش برگزیده شد. همچنین، نگارندگان بر آن بودند تا نشان دهند که نویسندگان دور از وطن برای بازنمایی خودآگاهی مضاعف خود از چه سازوکارهای زبانی و فرهنگی بهره می‌برند. به این منظور، هر جا که مصادیقی از ترجمه فرهنگی و مکانیسم‌های هیبریدساز مانند رمزآمیزی و رمزگردانی یافت شد، جزء داده‌های پژوهش در نظر گرفته شدند. یافته‌های این بررسی نشان داد که رمزآمیزی، رمزگردانی، حرف‌نویسی، وام‌گیری فرهنگی و ترجمه فرهنگی از جمله کنش‌های زبانی هستند که به متن‌های نویسندگان دور از وطن خصلت پالیمستی می‌بخشند و سیاست هویتی آن‌ها را بازنمایی می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: متن‌های پالیمستی، ادبیات لهجه‌دار، ادبیات دیاسپورا، نویسندگان

ایرانی دور از وطن، متن‌های هیبریدی

۱. مقدمه

ادبیات دور از وطن به متن‌هایی گفته می‌شود که در بیرون از مرزهای سرزمینی تولید شده باشد. از این نظر، می‌توان آن را «ادبیات در تبعید» یا «ادبیات مهاجرت» نامید. این ژانر از ادبیات چون در فضای بین دو فرهنگ و زبان مختلف تولید می‌شود، با دو نوع نظام نشانه‌ای سر و کار دارد. همین امر سبب می‌شود که با متن‌هایی هیبریدی و لهجه‌دار روبه‌رو شویم که در آن تصویر و صدای فرهنگ‌های مبدأ و مقصد به صورت هم‌زمان دریافت می‌شود. از این رو، در این متون لهجه‌دار به صورت هم‌زمان شاهد ترجمه زبانی و ترجمه فرهنگی هستیم. تولیدکنندگان این متن‌ها که خواسته و یا ناخواسته تن به زندگی دیاسپورایی داده‌اند، در حکم مترجمان بین فرهنگی هستند که نه فقط دنیای دیاسپورایی، بلکه دنیای گفتمانی سرزمین مادری خود را به زبان رمان و داستان ترجمه می‌کنند. به بیان دیگر، هم وضعیت تبعیدگونه خود در سرزمین میزبان و هم نوستالژی‌های خود از سرزمین مادری را به زبان داستان ترجمه می‌کنند. نتیجه این ترجمه فرهنگی تولید متن‌هایی هیبریدی است که در این مقاله از آن با عنوان «متون پالیمستی» یاد کرده‌ایم، زیرا استدلال نگارندگان این است که ماهیت هیبریدی و ضدذات‌گرایانه^۱ این گونه متن‌ها با استفاده از استعاره «پالیمست» بهتر درک می‌شود.

استعاره پالیمست که در بخش پیشینه پژوهش تبیین شده است به یک متن چندلایه اشاره دارد. این متن چندلایه که بر مبنای استدلال نگارندگان لایه‌های تحتانی آن در ارتباط با حافظه

^۱ anti-essentialist

فرهنگی قدیمی و لایه‌های فوقانی آن در پیوند با حافظه فرهنگی جدید نویسنده دور از وطن است و محتوای هر دو حافظه به یک متن داستانی ترجمه می‌شود. از این روی، این گونه متن را متن پالیمستی نامیده‌ایم. این دو حافظه که یکی در ارتباط با سرزمین مادری و دیگری معطدر پیوند با سرزمین میزبان است، هر دو به صورت هم‌زمان در ذهن نویسنده دور از وطن حضور دارد. بنابراین غیاب جغرافیایی سرزمین مادری با حضور تاریخی و نوستالژیک گونه آن در ذهن نویسنده دور از وطن جبران می‌شود. استدلال نگارندگان این است که ادبیات دور از وطن را باید ترجمه «حافظه فرهنگی مضاعف» و در نتیجه، ترجمه «خودآگاهی هویتی مضاعف» نویسندگان دور از وطن دانست که در آن پیوسته شاهد نوسان هویت نویسنده بین «خود» و «دیگری» هستیم. به سبب این نوسانات، هویت ملی نویسنده دور از وطن به یک هویت تراملی^۱ تبدیل می‌شود. این هویت تراملی در فضایی موسوم به «فضای سوم» (Bhabha, 1994, p.36) رشد می‌کند؛ فضایی که بر روی خط مرز دو فرهنگ واقع شده و ماهیتی در حال گذار دارد. به این معنا که همواره در حال ساخته شدن، نوشدن و دوباره ساخته شدن است. پس، هویت نویسنده دور از وطن تن به تثبیت شدگی نمی‌دهد و در برابر ترجمه شدن به یک هویت ذات‌گرایانه مقاومت نشان می‌دهد و دوگانگی «خود/دیگری» را به چالش می‌کشد. زیرا نویسنده دور از وطن با هر دو فضای «خود» و «دیگری» پیوند کوالانسی برقرار می‌کند و در یک فضای بینابینی قرار می‌گیرد. این فضای بینابینی همان چیزی است که ما آن را متن پالیمستی نامیده‌ایم و استدلال می‌کنیم که این خصلت بینابینی هم در ترجمه زبانی و هم در ترجمه فرهنگی نویسندگان دور از وطن بازنمایی می‌شود. بر این اساس، می‌خواهیم به این پرسش پاسخ دهیم که نویسندگان دور از وطن چگونه خودآگاهی هویتی و حافظه فرهنگی مضاعف خود را به متون پالیمستی ترجمه می‌کنند و چنین ترجمه‌ای از جنبه فرهنگی و زبانی چگونه نمود پیدا می‌کند؟

۲. چارچوب نظری و روش‌شناسی

مقاله حاضر بر دو نظریه کلیدی استوار است: نخست، نظریه «ترجمه فرهنگی»^۲ که به وسیله هومی بابا^۳ (Bhabha, 1994, p. 228) پروراند شده و دوم، نظریه «متن‌های پالیمستی»^۴ که توسط ژرار ژنت^۵ (Genette, 1997, p. 1) برای بازخوانی مفهوم بینامتنیت^۶ مطرح شده است. جزئیات

¹ transnational

² cultural translation

³ Homi k. Bhabha

⁴ palimpsestic texts

⁵ Gérard Genette

⁶ intertextuality

این دو نظریه در بخش پیشینه پژوهش آمده‌است. در مقاله حاضر بر اساس این دو نظریه و نیز بر اساس داده‌های متنی استخراج شده از پیکره پژوهش به روش خوانش تنگاتنگ^۱ نشان داده‌ایم که سوژه‌های دور از وطن چگونه هویت هیبریدی خود را به متون هیبریدی ترجمه می‌کنند و از این طریق متون پالیمستی به وجود می‌آورند. بر این اساس، در گردآوری داده‌ها، حضور هم‌زمان عنصرهای زبانی و فرهنگی سرزمین مادری و سرزمین میزبان در یک جمله واحد را مبنا قرار دادیم تا بتوانیم عنصرهای معطوف به سرزمین مادری را به عنوان «متن تحتانی» و عناصر مرتبط با سرزمین میزبان را به عنوان «متن فوقانی» قلمداد کنیم. بنابراین، هر جا که مصادیقی از ترجمه فرهنگی و مکانیسم‌های هیبریدساز از قبیل رمزآمیزی و رمزگردانی یافت شد و جزء داده‌های پژوهش انتخاب گردید.

۳. پیشینه پژوهش

با توجه به اینکه استدلال مرکزی این مقاله بر پایه استعاره پالیمست بنیان نهاده شده‌است، ابتدا به تبیین این استعاره و بازخوانی آن در ادبیات پژوهش می‌پردازیم. در عهد باستان که هنوز چیزی به نام کاغذ به شکل امروزی وجود نداشت، برای تهیه نسخ خطی از پوست حیوانات استفاده می‌شد. از آن جایی که تهیه پوست مستلزم صرف هزینه و زمان زیادی بود، این نسخ خطی هر از چندگاهی بازیافت می‌شد، به این معنا که نوشته‌هایی که به درد نمی‌خورد، از روی پوست پاک می‌شدند. به این عمل در اصطلاح «پالیمست» می‌گفتند. واژه پالیمست، واژه‌ای یونانی به معنی «پاک کردن نوشته یا متن» است (Vander Hook, 2011, p.10). متن‌های جدید به صورت عمودی بر روی نوشته قدیمی نقش می‌بست. در گذر زمان، این نوشته‌های جدید به کم‌رنگی می‌گرایید و این امکان را به خواننده می‌داد که نوشته‌های تحتانی و پیشین را هم ببیند. البته، رمزگشایی از این نوشته‌های پیشین به همت پژوهشگران و باستان‌شناسان انجام می‌شود. نتیجه این رمزگشایی اغلب، بسیار ارزشمند بود و اطلاعات شگرفی در اختیار پژوهشگران پسین قرار می‌داد. برای نمونه، می‌توان از پالیمست ارشمیدس^۲ نام برد که در اوایل قرن بیستم کشف شد. نوشته فوقانی این پالیمست که از جنس پوست بز است، در بردارنده مناجات‌های مربوط به فرقه کاتولیک است و بررسی‌های پسین آشکار کرد که پالیمست مورد اشاره متن تحتانی دارد که تنها نسخه باقی‌مانده از رساله ارشمیدس است. درباره چگونگی این کشف، ترنر (Turner, 2008) شرح می‌دهد که متن اولیه مربوط به ارشمیدس با استفاده از جوهر حاوی آهن کتابت شده بود و برای نگارش

¹ close reading

² archimedes

بعدی، متن اولیه با استفاده از یک اسید ضعیف مانند آبلیمو و یا محلول شیر و جو دوسر پاک شده بود. بعدها که فناوری اشعه ایکس در دهه ۱۹۹۰ اختراع شد، پژوهشگران توانستند این نوشته‌ها را قابل مشاهده سازند. این نوشته برای ترجمه در اختیار کارشناسان یونانی قرار گرفت.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که برخی پژوهشگران از ظرفیت استعاری پالیمسست برای تبیین فرایند خوانش متون چندلایه استفاده کرده‌اند. برای نمونه، دیلون (Dillon, 2007) این اصطلاح را وارد نقد ادبی کرده و در مفهوم به کار برده‌است. ژرار ژنت (Genette, 1997) در کتاب «پالیمسست: ادبیات در درجه دوم» مفهوم پالیمسست را به بینامتنیت پیوند زده و آن را در معنای حضور همزمان دو متن یعنی حضور یک متن در داخل متن دیگر مفهوم‌سازی کرده‌است. بر اساس این استعاره، استدلال نگارندگان در این مقاله بر این است که در نوشته‌های ایرانیان دور از وطن حداقل دو متن در یک زمان واحد رؤیت‌پذیر است: متن تحتانی که مرتبط با حافظه فرهنگی آنان از سرزمین مادری و متن فوقانی که نمایانگر هویت دیاسپورایی و حافظه فرهنگی آنان از سرزمین میزبان است. این خصلت پالیمستی را در دو رمان «دید و بازدید» اثر تارا بهرام‌پور و «بامزه در فارسی» اثر فیروزه جزایری دوما نشان داده‌ایم.

یکی دیگر از مفاهیم کلیدی این مقاله که به بازخوانی ادبیات پژوهش نیاز دارد، مفهوم «ترجمه فرهنگی» است. هومی بابا (Bhabha, 1994) این مفهوم را برای تبیین پدیده مهاجرت و وضعیت بینابینی سوژه‌های مهاجر ابداع کرده‌است. هومی بابا (همان) معتقد است که وضعیت سوژه مهاجر نه تنها پدیده انتقالی، بلکه پدیده ترجمانی است. یعنی، سوژه مهاجر در جریان هجرت از سرزمین مادری به سرزمین میزبان در واقع از یک نظام نشانه‌ای / معنایی به یک نظام نشانه‌ای / معنایی دیگر منتقل می‌شود و خودش نیز فعالانه به این جابه‌جایی عناصر فرهنگی و زبانی کمک می‌کند. در این فرایند جابه‌جایی و انتقال، نظام نشانه‌ای / معنایی سرزمین مادری او با نظام نشانه‌ای / معنایی سرزمین میزبان تداخل پیدا می‌کند و در پی آن یک نظام نشانه‌ای / معنایی بینابینی و هیبریدی در ذهن او شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، سوژه مهاجر از سرزمین مادری خود یک فضای خیالی در ذهن خود می‌سازد و آن را به گونه‌ای ایستا در ذهن خود نگه می‌دارد. از سوی دیگر، هر روز در حال تجربه‌های جدید در سرزمین میزبان است و در نتیجه، پیوسته در حال معناسازی است. هومی بابا (Bhabha, 1994) این فرایند معناسازی بی‌پایان به وسیله سوژه‌های مهاجر را با عنوان «ترجمه فرهنگی» نظریه پردازی کرده‌است (همان، ۲۲۸). بنابراین، منظور هومی بابا (همان) از ترجمه فرهنگی وضعیت هیبریدی سوژه‌های مهاجر است که طی آن، سوژه‌های مهاجر پیوسته در حال هیبرید شدن و هیبریدسازی هستند. به بیان هومی بابا (Bhabha, 1994)، این پدیده به بقای

زندگی مهاجر کمک می‌کند؛ همان‌گونه که ترجمه به بقای متن کمک می‌کند (Bhabha, 1994, p.226). در این جا، هومی بابا مفهوم والتر بنیامین^۱ از «ترجمه به مثابه بقای حیات»^۲ را در یک بافت جدید، یعنی در بافت مهاجرت و برساخته شدن سوژه‌های هیبریدی به کار می‌برد:

اگر هیبرید شدن بدعت است، آن وقت رؤیای اینکه ترجمه به مثابه «بقای حیات» است بدعتی بس سهمناک تراست؛ چندان که دریدا^۳ این مفهوم بنیامینی را به «sur-vivre» ترجمه کرده؛ یعنی زندگی روی خط مرزها و لاهیری این مفهوم را به رؤیای بقا توسط انسان مهاجر تعبیر کرده است (Bhabha, 1994, p. 226).

همان‌گونه که به سبب عدم تقارن صددرصدی بین زبان‌ها و فرهنگ‌ها امکان ترجمه کامل وجود ندارد، هومی بابا (Bhabha, 1994) معتقد است که سوژه مهاجر نمی‌تواند به طور کامل ترجمه شود. به بیان دیگر، همگون شدن کامل سوژه مهاجر در فرهنگ مقصد ناممکن است. از این رو، سوژه مهاجر در سرزمین میزبان با برچسب‌هایی چون «دیگری» و «ترجمه بیگانه‌ساز»^۴ و «ترجمه گونگی»^۵ نگریسته می‌شود. هومی بابا (Bhabha, 1994) این همگون‌ناپذیری فرهنگی سوژه مهاجر را نمونه‌ای از «ترجمه‌ناپذیری» مورد نظر والتر بنیامین می‌داند (Bhabha, 1994, p. 228). بابا (Bhabha, 1994) در جای دیگر از این سوژه‌ها با عنوان «هویت‌های تراملی ترجمانی»^۶ یاد می‌کند (Bhabha, 1994, p. 173). پس، بر مبنای نظریه «ترجمه فرهنگی» می‌توان استدلال کرد که سوژه‌های مهاجر در مقام مترجم فرهنگی پیوسته در حال هیبرید شدن و هیبریدسازی هستند؛ چرا که ترجمه از جنبه ماهوی یک عمل هیبریدساز است. «جومپا لاهیری»^۷ نویسنده کتاب «مترجم دردها» که هندی تبار و زاده لندن و بزرگ شده آمریکاست، پیرامون نظریه ترجمه فرهنگی چنین می‌گوید: «نحوه بازنمایی من از هند در واقع ترجمه‌ای از هند است» (Lahiri, 1999, p. 118). همان‌گونه که در این نقل قول شاهد هستیم، لاهیری بازنمایی سرزمین مادری خود را مصداق ترجمه فرهنگی می‌داند و از اینکه دردهای سرزمین مادری‌اش را روایت می‌کند، خود را مترجم دردها می‌داند. لاهیری در مقام نویسنده دور از وطن نه فقط یک مترجم

¹ Walter Benjamin

² translation as afterlife or survival

³ J. Derrida

⁴ foreignizing translation

⁵ translationese

⁶ translational transnational identities

⁷ Jumpa Lahiri

⁸ interpreter of maladies

است، بلکه شخصیت‌های داستان‌هایش نیز که او به جهان هستی ترجمه می‌کند مترجم هستند: «تقریباً تمام شخصیت‌های من مترجم هستند، به این سبب که برای بقای خود باید از غریبه یا خارجی (دیگری) فهمی حاصل کنند» (Lahiri, 1999, p. 120). و این مطلب تداعی‌کننده «بقای حیات» دریدا-بنیامین است.

۴. خوانش پالیمستی رمان «دید و بازدید: زندگی در ایران و آمریکا»

این متن پالیمستی پیچیدگی‌های تجربه مهاجرت و خودآگاهی مضاعف سوژه‌های مهاجر را روایت می‌کند و نشان می‌دهد که سوژه‌های مهاجر چگونه در خودبیانگری و خودبازنمایی‌شان مرز بین خود و دیگری را واسازی می‌کنند و تن به ذات‌گرایی نمی‌دهند. همان‌گونه که در بخش چارچوب نظری اشاره شد، سوژه‌های دور از وطن در خط مرز بین دو نظام نشانه‌ای/معنایی قرار دارند و از هر دو نظام معنایی خاطره فرهنگی دارند. بر این اساس، در کنش‌های زبانی و متن‌پردازی خود عناصر زبانی و فرهنگی هر دو نظام را در هم می‌آمیزند. به همین سبب، متن‌های تولید شده توسط آنان اساساً متن‌هایی لهجه‌دار هستند و ما در این متون لهجه‌دار می‌توانیم صدا و تصویر هر دو فرهنگ مبدأ و مقصد را به صورت هم‌زمان دریافت کنیم. نگارندگان در مقاله حاضر این متن‌های لهجه‌دار را که شاخص‌ها و سازوکارهای آن (از قبیل رمزآمیزی، رمزگردانی، حرف‌نویسی^۱، ترجمه فرهنگی، وام‌گیری فرهنگی) در زیر مورد بحث قرار گرفته‌است، با نام متون پالیمستی صورت‌بندی کردیم، با این استدلال که این متن‌ها خصلت پالیمستی دارند و نوشته‌های تحتانی و فوقانی آن به ترتیب با حافظه فرهنگی معطوف به سرزمین مادری و حافظه فرهنگی معطوف به سرزمین میزبان انطباق دارد. در واقع، متون پالیمستی حاصل ترجمه این دو حافظه است و چون ترجمه ذاتاً هیبریدساز است، این متن‌ها نیز همانند خود سوژه‌های دیاسپورایی خصلت هیبریدی دارند. البته همان‌گونه که به نقل از هومی بابا اشاره کردیم، این هیبریدسازی به بقای حیات سوژه‌های مهاجر کمک می‌کند و سبب می‌شود که آنان بین دو احساس متعارض یعنی تمنای بقا در سرزمین مادری از یک سو و غم غربت و دوری از وطن از سوی دیگر بتوانند ایجاد سازش کنند. اکنون، با آوردن شواهد متنی از رمان پالیمستی «دید و بازدید: زندگی در ایران و آمریکا» نشان می‌دهیم که بر اساس دنیای بازنمایی شده در این رمان، نویسنده دور از وطن چگونه هویت دوپاره خود را به متنی پالیمستی ترجمه می‌کند.

^۱ transliteration: در این روش، مشابه همان واژه یا پاره گفته‌ای از یک زبان (یا الفبایی) با استفاده از نزدیکترین حروف متناظر به زبان (و یا الفبای) دیگر حرف به حرف نوشته می‌شود.

1. "Wait, wait! She cries. "Get out and kiss the Quran" Baba laughs and pulls up the brake again.

"Bismillah al-Rahman al-Raheem" Homa-khanom chants as she holds a book over our car." (Bahrapour 2000, p. 47)

همان‌گونه که در این نمونه می‌بینیم، نویسنده دور از وطن برای نشان دادن وضعیت هیبریدی سوژه‌های مهاجر از زبان هیبریدی بهره می‌گیرد؛ یعنی با وجود اینکه به زبان سرزمین میزبان می‌نویسد، در دیالوگ نویسی، دست به دامن رمز آمیزی و رمز گردانی می‌شود. افزون بر این تمهید زبانی، شاهد ترجمه فرهنگی نیز هستیم. به این معنا که، عناصر فرهنگ ویژه سرزمین مادری در بافت زبانی سرزمین میزبان نمایان شده‌است. به بیان دیگر، عناصری چون «بوسیدن قرآن»، «رد شدن مسافر از زیر قرآن» و «شروع کردن سفر» با ذکر «بسم الله الرحمن الرحيم» که جزء عادت‌های فرهنگی سرزمین مادری هستند چنان در خاطره فرهنگی نویسنده دور از وطن رسوب کرده‌اند که فقط از طریق حرف نویسی و وام‌گیری فرهنگی^۱ به متن انگلیسی ترجمه می‌شوند.

2. "Karej-jan, tell me" Baba's cousin asks. "kodom bacheh ra beeshtar doost daree? Which child do you like better?

Mama says her Farsi simple. "Har-do-ta-ra-doost daran" I like them both." (Bahrapour 2000, p. 51)

در این نمونه، نیز نویسنده از طریق رمز آمیزی و رمز گردانی تلاش کرده‌است تا بین خود و دیگری سازگاری ایجاد کند و از این طریق یک متن لهجه‌دار و هیبریدی پدید آورده‌است. البته، بی‌درنگ با آوردن ترجمه انگلیسی آن‌ها اقدام به هیبریدزایی^۲ کرده‌است تا برای مخاطب بین‌الملل قابل فهم باشد. در ادامه، دوباره شاهد هیبریدسازی دوباره^۳ و سپس هیبریدزایی هستیم. این امر نشان می‌دهد که سوژه مهاجر نمی‌تواند به طور کامل به فرهنگ مقصد ترجمه شود و بنابراین، این ترجمه‌ناپذیری منجر به ترجمه‌گونگی لهجه‌دار بودن او می‌شود و می‌توان از آن با عنوان «ترجمه بیگانه‌ساز» یاد کرد؛ ترجمه‌ای که میل به غیریت‌سازی^۴ و دیگری‌سازی دارد.

3. "They give her a kiss and say Joone-e-delam and Ghorbantet beram, the same way they do to me and Ali." (Bahrapour 2000, p. 51)

در این نمونه نیز عناصر زبانی و حافظه فرهنگی معطوف به سرزمین مادری با متن انگلیسی تداخل پیدا کرده و متنی پالیمستی پدید آمده‌است. رمز آمیزی، رمز گردانی، حرف نویسی و وام‌گیری فرهنگی از جمله تمهیدات زبانی هستند که به شکل‌گیری این پالیمست کمک کرده‌اند. رمان مورد بررسی در مقاله حاضر سرشار از این جمله‌های هیبریدی است که این امر

¹ cultural borrowing

² dehybridization

³ re-hybridization

⁴ othering /otherizing

نشان‌دهنده خودآگاه مضاعف سوژه‌های دیاسپورایی نسبت به وضعیت بینابینی خود و نیز هویت در حال گذار آنان است. نمونه‌های زیر که همگی از متن این رمان استخراج شده‌است، نمایانگر همین وضعیت است:

4. “Baba points to Mama and Sufi, who are looking at shop windows. “We have to go” he says. Khaste Nabashid.” (Bahrapour 2000, p. 141)

5. “Don’t worry Taraneh-Jan, everything will work out, Enshallah.” (Bahrapour 2000, p. 228)

6. “Bah Bah, look at the walls! She shakes her head.” (Bahrapour 2000, p. 329)

“He begged for forgiving. Az sare khunesh migzaram would have been all Agha Jan needed to say.” (Bahrapour 2000, p. 333)

Allahomma Sale-Ala-Mohammad-va-Ale-Mohammad. We pick up speed and fly down toward the desert. (Bahrapour 2000, p. 346)

همان‌گونه که اشاره شد، سوژه‌های دیاسپورایی در گذار از نظام نشانه‌ای سرزمین مادری به نظام نشانه‌ای سرزمین میزبان دست‌خوش ترجمه فرهنگی قرار می‌گیرند، از این روی، هویت پالیمستی پیدا می‌کنند و همین خصلت پالیمستی را نیز در کنش زبانی و متن‌پردازی خود نشان می‌دهند. نمونه‌های بالا از رمان خانم تارا بهرام‌پور، تأییدکننده این ادعا است. در همه این نمونه‌ها افزون بر ترجمه فرهنگی شاهد رمزگردانی، رمزآمیزی، حرف‌نویسی و وام‌گیری فرهنگی هستیم. یعنی به موازات ترجمه فرهنگی شاهد ترجمه زبانی نیز هستیم و این ویژگی بر دوبارگی هویت نویسندگان دور از وطن و خودآگاهی دوبرابر آن‌ها دلالت دارد و نشان می‌دهد که آنان در کشاکش بین دو فرهنگ و دو زبان قرار دارند و دائماً بین آن دو نوسان می‌کنند.

۵. خوانش پالیمستی رمان «بازمه در فارسی»

«بازمه در فارسی» روایتی غیرداستانی از ماجراجویی یک خانواده ایرانی مقیم آمریکا به قلم فیروزه جزایری دوما است. مترجم فارسی این اثر با توجه به شخصیت‌های هیبریدی آن، ترجیح داده‌است که عنوان «عطر سنبل، عطر کاج» را برای ترجمه فارسی آن انتخاب کند. سنبل یکی از نمادهای ایرانیان و کاج یکی از نمادهای مسیحیان در جشن آغاز سال نو است و حضور هم‌زمان این دو نماد در عنوان فارسی آن دلالت بر هیبریدی بودن آن دارد. این متن که لحنی طنزآمیز دارد، ماجراهای خانواده خانم جزایری و رؤیای آمریکایی آنان را روایت می‌کند. بسیاری از مضامین ادبیات دور از وطن از جمله حس از خودبیگانگی، غم غربت و نوستالژی برای وطن، رؤیای بقا در سرزمین میزبان، هویت‌های هیبریدی و موارد مشابه در این روایت حضور دارند و قصه‌ها از دیدگاه یک مهاجر ایرانی روایت می‌شود. در سراسر این کتاب شاهد ترجمه فرهنگی و

پدید آمدن متن‌های پالیمستی هستیم:

7. a. My family and non-American friends continued calling me Firoozeh, while my co-workers and American friends called me Julie. (Dumas 2004, p. 45)

b. In my next life, I'm applying to come back as a Swede. I assume that as a Swede, I will be a leggy blond. Should God get things confused and send me back as a Swede trapped in the body of a Middle Eastern woman, I'll just pretend I'm French. (Dumas 2004, p. 47)

در این نمونه، فیروزه به دلیل دو اسمی بودن دچار چندپارگی شخصیتی شده و پیوسته بین خود و دیگری نوسان می‌کند. همان گونه که در چارچوب نظری اشاره شد، سوژه‌های دور از وطن هویت تثبیت شده‌ای ندارند، بلکه هویت‌شان در حال گذار است و همواره بین خود و دیگری نوسان می‌کنند. این نوسانات هویتی افزون بر کنش‌های زبانی آن‌ها در تغییر اسامی‌شان نیز تبلور پیدا می‌کند و همان گونه که به تقریر از هومی بابا اشاره کردیم، چنین نوساناتی برای بقای حیات آنان در سرزمین میزبان ضرورت دارد. آن‌ها بر حسب لزوم، گاهی ترجیح می‌دهند خودشان را با اسم گره خورده به سرزمین مادری‌شان هویت‌یابی کنند و گاهی با اسم غیر بومی و گاهی هم با یک اسم هیبریدی که ترکیبی از بومی و غیر بومی است. برای نمونه، روای این داستان فیروزه نام دارد، ولی در نزد دوستان آمریکایی‌اش با نام «جولی» مورد خطاب قرار می‌گیرد و یا در مصاحبه شغلی ترجیح می‌دهد که هویت ایرانی خود را پنهان کند و خود را سوئدی معرفی می‌کند، اما این هویت جعلی نیز او را بی‌هویت‌تر می‌کند و برای گریز از این چندپارگی هویتی تصمیم می‌گیرد که دوباره به نام واقعی‌اش باز گردد:

8. "I decided to untangle the knot once and for all by my going back to my real name." (Dumas, 2004, p. 66)

فیروزه پیش از آنکه به هویت اصیل خویش برگردد، برای بقای خود در سرزمین مادری لازم می‌بیند که خود را به هویتی آمریکایی و یا حتی سوئدی ترجمه کند. بنابراین، فیروزه، به تعبیر دریدا در خط مرزها سیر می‌کند و این زندگی در خط مرزها از ویژگی‌های سوژه‌های دور از وطن است که نمود زبانی آن را در پدیده هیبریداسیون زبانی و فرهنگی شاهد هستیم. این هیبریداسیون به او کمک می‌کند که به جای گرفتار شدن در تقابل دو گانه بین هویت سرزمین مادری و میزبان به یک وضعیت بینابین متوسل شود و به طور همزمان با هر دو فرهنگ و زبان هویت‌یابی شود. نمونه زیر نشان می‌دهد که لغزیدن به یکی از دو قطب تقابل دو گانه او را از نظر روحی خسته کرده‌است و توسل به هیبریداسیون یک مکانیسم دفاعی برای برون‌رفت از آن وضعیت است:

9. I tried my best to be a representative of my homeland, but I sometimes got

tired of the questions. (Dumas2004. p. 33)

موضوع هیبریداسیون در ازدواج فیروزه با فرانسوا به خوبی به تصویر کشیده شده است. فرانسوا تابعیت فرانسوی-یونانی دارد و با فیروزه ازدواج می‌کند. در مراسم ازدواج این دو مهاجر از دو حوزه فرهنگی مختلف سنت‌های امریکایی-مسیحی و ایرانی-اسلامی هر دو با هم هیبرید می‌شوند؛ عقد آن‌ها را هم یک کشیش مسیحی و هم یک عاقد مسلمان (عمومی فیروزه) می‌خواند و بنابراین شاهد ازدواج هیبریدی، مناسک هیبریدی، خانواده هیبریدی، سبک زندگی هیبریدی و هویت هیبریدی هستیم:

10. a. Francois and I had agreed that we would be married both in Catholic Church and in a traditional Persian ceremony. (Dumas 2004, p. 146)

b. I told the priest that I had never attended church, because I was Muslim. (Dumas 2004, p. 146)

c. The ceremony began with Francois and me sitting facing the mirror with everybody crowding around Sofreh-e-Agd. Uncle Abdullah began his speech in Persian, read passages from the Quran in Arabic then translated everything into English. (Dumas 2004, p.149)

همان‌گونه که پیش‌تر به نقل از هومی بابا (Bhabha, 1994) اشاره شد، هویت‌های دورگه در یک فضای هیبریدی و بینابینی زندگی می‌کنند؛ فضایی که در آن «خود» و «دیگری» به صورت موقت با هم همزیستی می‌کنند و یک هویت کاملاً جدید بر می‌سازند. برای نمونه، خانواده خوشایوندان فیروزه به تقلید از شهروندان بومی آمریکا روز سپاس‌گزاری را جشن می‌گیرند؛ اما ماهیت آن را که به شکرانه برداشت محصولات کشاورزی جشن گرفته می‌شود کاملاً تغییر می‌دهند و به آن رنگ ایرانی می‌بخشند:

11. Every Thanksgiving, my family and I gather at my cousin Morteza's house.[...] Aunt Fatimeh brings her baklava. All other relatives prepare their favorite Persian dishes [...].We give thanks for our lives here in America and for the good fortune of living close to one another.(Dumas, 2004, p. 47)

نمونه‌های بالا که از رمان «بامزه در فارسی» به عنوان شاهد متنی آورده شده است گویای آن است که مؤلفه‌های ساختاری متون پالمسستی فقط تمهیدات زبانی هیبریدساز از قبیل رمزگردانی و رمزآمیزی، حرف‌نویسی و موارد مشابه نیست، بلکه ترجمه فرهنگی و وام‌گیری فرهنگی نیز به ساخته شدن چنین متونی کمک می‌کند. این متن‌های هیبریدی در واقع تجلی و ترجمه خودآگاهی مضاعف سوژه‌های دیاسپورایی است.

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش کردیم تجربه هیبریداسیون سوژه‌های مهاجر را از منظر دو نویسنده ایرانی دور از وطن بازخوانی و تبیین کنیم. به این منظور، تجربه زیست دیاسپورایی را با مفاهیم پالمسست

و ترجمه فرهنگی مفهوم‌سازی کردیم و نشان دادیم که نویسندگان دور از وطن در کنش‌های متنی و روایی خود دست به دامن ترجمه فرهنگی، وام‌گیری فرهنگی، رمزآمیزی، رمزگردانی و حرف‌نویسی می‌شوند و به این وسیله، سبب تولید متون هیبریدی و لهجه‌دار می‌شوند. با خوانش پالیمستی این متون نشان دادیم که این نویسندگان نظام معنایی سرزمین مادری را به سرزمین میزبان (و یا برعکس) ترجمه می‌کنند و از این طریق هویت چندپاره و خودآگاهی مضاعف خود را بازنمایی می‌کنند. این خودآگاهی مضاعف از دو لایه تحتانی و فوقانی تشکیل شده‌است که لایه تحتانی معطوف به سرزمین مادری و لایه فوقانی معطوف به سرزمین میزبان است. لایه تحتانی معمولاً به صورت تثبیت شده باقی می‌ماند، اما لایه فوقانی کاملاً پویاست و دائماً در حال برساخته شدن است. دیالکتیک بین دو لایه ناظر بر سیاست هویتی سوژه‌های مهاجر است که بیشتر میل به هیبریداسیون دارد، زیرا هیبریداسیون تمهیدی است برای تحقق رؤیای بقای حیات در سرزمین میزبان و ما این هیبرید شدگی را نه فقط در سطح فرهنگ و سیاست هویتی، بلکه در سطح زبان نیز شاهد هستیم.

References

- Bahrampour, T. (2000). *To see and see Again*. California: University of California Press.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London and New York: Routledge.
- Dillon, S. (2007). *The palimpsest: Literature, criticism, theory*. England: Bloomsbury Academic.
- Dumas, F. (2004). *Funny in Farsi: A memoir of growing up Iranians in America*. New York: Random House.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lahiri, J. (1999). *Interpreter of Maladies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Papastergiadis, N. (1997). *Tracing hybridity in theory*. In P. Webner & T. Modood (Eds.), *Debating Cultural Hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism* (pp. 257-281). London: Zed Books.
- Turner, M. (2008). Unveiling the Secrets of Archimedes. In Mi. Maulana, A. Syuhada, M. Nawawi (Eds.), *AIP Conference Proceedings* (Vol. 991, No. 1, pp. 163-170). New York: American Institute of Physics.
- Vander Hook, S. (2011). *Kindred and a Canticle for Leibowitz as Palimpsestic Novels*. Mankato: Minnesota State University.





Double consciousness-oriented linguistics practices among diasporic writers in two novels: “To see and to see again” and “Funny in Farsi”

Abdollah Karimzadeh,¹ Ebrahim Samani²

Received:20/02/2021

Accepted: 30/01/2022

1. INTRODUCTION

One of the internal conflicts in diasporic writers, manifested in their textual and linguistic practices, is their experience of "double consciousness." This conflict which is parallel to their external dialectic in identifying with either motherland or the host country, gives form and content to their linguistic identity. To put it in other words, these diasporic subjects sometimes identify with their homeland, sometimes with the host land, and sometimes with both. This study shows how diasporic writers produce hybrid, and accented texts. Because these texts are two-layered, we term them as palimpsest texts, arguing that the multi-layered and hybrid nature of these texts implies the double consciousness of their producers. The study explored the linguistic mechanisms diasporic writers use to represent their double consciousness.

2. MATERIALS

Two English texts, "To see and see again" (2000) by Tara Bahrapour and “Funny in Farsi: A Memoir of Growing Up Iranian in America”(2003) by Firoozeh Dumas were selected as the corpora of the study for they both belong to diasporic literature with a focus on identity politics of immigrant writers.

3. RESULTS AND DISCUSSION

In this section, as the example of an immigrant author translating the traditions and cultural elements of the (native) homeland into the language of the (other) host, the focus will be on some excerpts from two novels of “To see and see again,” and “Funny in Farsi:”

Examples from "To see and see again":

Example 1

Wait, wait! She cries. “Get out and kiss the Quran” Baba laughs and pulls up the brake again (Bahrapour 2000, p.47).

"Kissing the Qur'an", "passing the traveler under the Qur'an" and "starting the

¹ PhD in Intercultural Studies, Faculty Member of Institute for Social and Cultural Studies in Ministry of Science, Research, and Technology; akarimzadeh@ut.ac.ir

² PhD in Teaching English as a Second Language, Department of Foreign Languages; Faculty of Tourism, Higher Education Complex of Bam (corresponding author); Samani@bam.ac.ir

journey" by mentioning "In the name of God, the Most Merciful, the Most Compassionate" are among the cultural-specific elements of the immigrant motherland that have appeared in a foreign context.

Example 2

"Karej-jan, tell me" Baba's cousin asks. "kodom bacheh ra beeshtar doost daree? Which child do you like better? (Bahrapour 2000, p.51)

In this example, the immigrant author has hybridized the linguistic elements of the motherland and the host country, creating a hybrid text, and immediately de-hybridized them by bringing in their English translation.

Example 3

Baba points to Mama and Sufi, who are looking at shop windows. "We have to go" he says. "Khaste Nabashid." (Bahrapour 2000, p.141)

As can be seen in the above example, hybrid texts emerge from the coexistence of "self" and "other," and this coexistence is not possible except through the channel of translation. In fact, translation is inherently hybrid whether it is cultural or linguistic. In the following section, some examples from "Funny in Farsi" are discussed:

Example 1

My name, Firoozeh, means "Tourquoise" in Persian. In America, it means "Unpronounceable" or "I'm not going to talk to you, because I can't possibly learn your name". (Dumas 2004:63)

What matters here is the result of this interaction with the culture of the host country, which has led to the emergence of a double personality. Firoozeh and her family are immigrants who forge their identity in relation to another. This constructed identity is fully reflected in name selection and marriage rituals.

Example 2

In my next life, I'm applying to come back as a Swede. I assume that as a Swede, I will be a leggy blond. Should God get things confused and send me back as a Swede trapped in the body of a Middle Eastern woman, I'll just pretend I'm French. (Dumas 2004. p.47)

Here, Firoozeh suffers from personality fragmentation due to being named differently and constantly fluctuating between herself and the other. She no longer tolerates this fragmented situation and finally decides to get back to her original identity.

Example 3

The ceremony began with Francois and me sitting facing the mirror with everybody crowding around Sofreh-e-Agd. Uncle Abdullah began his speech in Persian, read passages from the Quran in Arabic then translated everything into English. (Dumas 2004, p.149)

The issue of hybridization is well illustrated in Firoozeh's marriage to François. François is a French-Greek citizen who marries an Iranian girl. At the wedding ceremony of these two immigrants from two different cultural backgrounds, American-Christian and Iranian-Islamic traditions and rituals are both practiced.

Example 4

Every Thanksgiving, my family and I gather at my cousin Morteza's house.[...] Aunt Fatimeh brings her baklava. All other relatives prepare their favorite Persian dishes [...]. We give thanks for our lives here in America and for the good fortune of living close to one another. (Dumas 2004, p.47)

Here, the diasporic family celebrate Thanksgiving following Native Americans; but they completely change its nature, by giving it an Iranian character, which signifies

another hybridization.

4. CONCLUSION

In this study, an attempt was made to explore two fictional works by Iranian diasporic writers in a bid to discuss their identity politics as reflected in their linguistic and textual practices. The findings discovered an inclination to hybridization, de-hybridization and re-hybridization in their linguistic practices through such mechanisms as code mixing, code switching, transliteration, cultural borrowing, and cultural translation. The central argument was that these contradictory inclinations can be interpreted as a signifier of their “double consciousness” and their internal conflict originating from their external identity indeterminacy. This indeterminacy gives their textual practices an accented character.

Keywords: Cultural palimpsest; Hybrid text; Constructed identity; Diaspora literature; Diaspora writers



منابع تعاملی مورد استفاده زبان آموزان مبتدی انگلیسی در نگارش نامه: تأثیر جنسیت و زبان^۱

حسین بزرگیان^۲، صدیقه فلاح پور^۳، مهدیس جعفری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۱

چکیده

وظیفه اصلی زبان، برقراری ارتباط با دیگران است و توجه به این کارکرد زبانی، در کودکان مدرسه‌ای بسیار اهمیت دارد. در محیط مدرسه‌ها، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که بتوانند نگرش‌ها، احساسات و عقاید خود را بیان کنند تا مفهوم «دیگری» را در نوشتن خود پرورش دهند. پژوهش حاضر به بررسی منابع تعاملی‌ای که زبان‌آموزان مبتدی انگلیسی به عنوان زبان خارجه در جریان نگارش نامه به یک دوست به زبان‌های فارسی (زبان اول) و انگلیسی (زبان خارجه) استفاده می‌کنند، می‌پردازد. هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر زبان و جنسیت زبان‌آموزان بر طول متن و میزان بهره‌گیری آن‌ها از معانی و مفاهیم تعاملی در نامه‌هایشان است. جامعه آماری پژوهش، مشتمل بر ۶۰ زبان‌آموز انگلیسی به عنوان زبان خارجه ۱۲ تا ۱۴ سال بوده (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) که به طور

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35054.1994

^۲ استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران (نویسنده مسئول)؛

h.bozorgian@umz.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران؛

Sedigheh.fallahpour@yahoo.com

^۴ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، موسسه آموزش عالی رودکی، تنکابن، ایران؛

Jafari.mahdis@yahoo.com

داوطلبانه در این بررسی شرکت کردند. نامه‌ها به دو زبان فارسی و انگلیسی با فاصلهٔ سه هفته نوشته شدند. متن‌ها با استفاده از چارچوب زبانی عملکردی سازگانی، معروف به نظریهٔ سنجش از نظر بیان معنایی گفتمان و محتوا تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که تولید متن توسط دخترها و پسرها به زبان فارسی بیش‌تر از تولید متن به زبان انگلیسی بوده‌است و دخترها بیش‌تر از پسرها از جنبه‌های مختلف تولید متن (یعنی تعداد واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها) بهره گرفته‌اند. این یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که اطلاعات مربوط به افراد، در هر دو زبان به کار رفته‌است؛ با این تفاوت که دخترها در نامه‌های انگلیسی در مورد مدرسه اطلاعات بیش‌تری نسبت به نامه‌های فارسی ارائه می‌کردند.

واژه‌های کلیدی: زبان‌آموزان مبتدی، منابع تعاملی، نظریه‌ی سنجش، جنسیت

۱. مقدمه

انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند و دوست دارند به وسیلهٔ ابزار در دسترسی به نام زبان^۱ با یک‌دیگر در ارتباط باشند. به باور لمکه (Lemke, 1998) زبان به برقراری ارتباط با دیگران^۲ کمک می‌کند. برای نمونه، در محیط مدرسه، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که بتوانند در هنگام نوشتن، نگرش‌ها^۳، احساسات^۴ و عقاید^۵ خود را بیان کنند تا به تدریج مفهوم «دیگری»^۶ را در نگارش خود در راستای آگاه‌سازی مخاطب^۷ ایجاد کنند و به طور فزاینده‌ای قادر باشند که هویت^۸ خود را در نوشته‌هایشان بیان کنند. از دید مرزبان و نوری (Marzban & Noori, 2020)، نوشتن^۹ مهارت مهمی برای ابراز احساسات و نیازها و افکار زبان‌آموزان است. لیندگرن و مونوز (Lindgren & Muñoz, 2013) هم در زمینه می‌نویسند که هم در مدرسه‌ها و هم خارج از مدرسه‌ها، با ظهور روزافزون رسانه‌های برخط مبتنی بر شبکه، نوجوانان بیش‌از پیش، از نوشتن به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط با دیگران بهره می‌برند. بسیاری از کودکان برای برقراری ارتباط با دیگران در فضای اینترنت، اتاق‌های گفت‌وگو و بازی‌های برخط، از انگلیسی به عنوان زبان خارجه^{۱۰} استفاده می‌کنند. نویسنده‌ای که نتواند با همسالان خود ارتباط برقرار کند، نسبت به

¹ language

² communication

³ attitudes

⁴ feelings

⁵ beliefs

⁶ the other

⁷ audience awareness

⁸ identity

⁹ writing

¹⁰ English as a foreign language (EFL)

برقراری ارتباط در فضای سنتی یا برخط نیز ناتوان است؛ در نتیجه احتمالاً از جنبه اجتماعی ره‌اشده و تنها می‌شود (Myhill & Jones, 2006) در واقع، تعامل^۱ عاملی اصلی و زیربنایی در یادگیری زبان بشر است، و در زندگی اجتماعی وی نیز عنصری اساسی است (Ramazani et al., 2018). در یک بررسی گسترده، منابع تعاملی^۲ مورد استفاده نویسندگان، در چارچوب‌های مختلف پژوهشی بررسی شد؛ از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ارزیابی^۳ (e.g., Hunston & Thompson, 2000)، موضع^۴ (e.g., Hyland, 2005a)، فراگفتمان^۵ (e.g., Hyland, 2005b)، نگرش^۶ (e.g., Ivanic & Camps, 2001)، و سنجش^۷ (e.g., Martin & White, 2005). به طور کلی، هارکلاو (Harklau, 2011) نشان داد که پژوهش‌های متمرکز بر نوشتار به زبان دوم^۸، به ویژه بررسی‌هایی که نگارش را در زبان‌های اول^۹ و دوم با هم مقایسه می‌کنند، اغلب به نویسندگان دوره سوم دانشگاه پرداخته‌اند. در واقع، مطالعه متنی که به وسیله نویسندگان مبتدی^{۱۰} و به زبان دوم نگاشته شده، یک زمینه پژوهشی در حال ظهور است. با وجود اینکه بسیاری از پژوهش‌ها، نگارش زبان دوم/خارجی^{۱۱} را به وسیله نویسندگان دوره سوم دانشگاه از نظر منابع تعاملی (برای نمونه، موضع، نگرش، هویت) بررسی کرده‌اند، پژوهش‌های بسیار کمی بر منابع تعاملی در متن نویسندگان مبتدی در زبان دوم/خارجی^{۱۲} انجام شده است. از آن جایی که به گفته تامپسون (Thompson, 2001)، یک متن نمایان‌گر تعامل بین خواننده و نویسنده است و با توجه به اینکه کاربرد منابع تعاملی در متن نامه نویسندگان مبتدی تا به امروز به صورتی گسترده مورد بررسی قرار نگرفته، مقاله حاضر با تمرکز بر تأثیر جنسیت نویسندگان^{۱۳} در بهره‌گیری از توان ارتباطی^{۱۴} برای بیان معانی متقابل تعاملی^{۱۵} در فارسی^{۱۶} (زبان اول) و انگلیسی^{۱۷} (زبان خارجه)، به بررسی منابع تعاملی در متن نامه^{۱۸} نویسندگان مبتدی در ایران می‌پردازد.

1 interaction

2 interactional resources

3 evaluation

4 stance

5 discourse

6 voice

7 appraisal

8 second language

9 first language

10 elementary writers

11 second/foreign language

12 EFL elementary learners

13 writers' gender

14 communicative repertoire

15 interactional meanings

16 Farsi

17 English

18 letter

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. نگارش به زبان دوم

نگارش، با هدف ایجاد تعامل و تبادل فکر و نظر بین خواننده و نویسنده، در بستری^۱ پیوسته به هدف‌های گوناگون ارتباطی^۲ انجام می‌شود (Fathy AbdelWahab, 2020). از دید فتحی عبدالوهاب (همان)، برای زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجه^۳، نگارش امری دشوار و پیچیده است، چرا که با وجود آموزش‌هایی که در پیوند با چگونگی تولید متن^۴ داده می‌شود، به بعد اجتماعی و تعاملی^۵ آن توجه نمی‌شود. به همین سبب است که امروزه پژوهش‌های بسیاری را می‌بینیم که نگارش را در سطح بلاغی، تعاملی و اجتماعی^۶ آن مورد بررسی قرار می‌دهند و بیشتر به تعاملات بین نویسنده و خواننده می‌پردازند (e.g., Franzosi & Vicari, 2018; Hyland & Jiang, 2018; Pérez-Llantada, 2010; Qin & Uccelli, 2019). برای بررسی نگارش به زبان دوم از نظریه‌ها^۷ و چهارچوب‌های^۸ گوناگونی نیز بهره گرفته شده است. برای نمونه، ورسپور و اسمیسکوا (Verspoor & Smiskova, 2012) نگارش به زبان دوم را از دیدگاه نظریه سیستم‌های پویا^۹ بررسی کردند. ویگلزورث و استورچ (Wigglesworth & Storch, 2012) از نظریه‌های فرهنگی اجتماعی یادگیری زبان^{۱۰}؛ کوبایاشی و رینرت (Khani et al, 2012) از نظریه‌های صلاحیت چندگانه در بررسی‌های یادگیری زبان^{۱۱}، کامینگ (Cumming, 2012) از نظریه‌های هدف در آموزش و روان‌شناسی^{۱۲}؛ تاردی (Tardy, 2012) از نظریه‌های ژانر در پژوهش‌های نگارش به زبان دوم^{۱۳} و مورتسن (Mortensen, 2005) از نظریه‌های زبان‌شناسی عملکردی سازگانی^{۱۴} برای بررسی نگارش در زبان دوم بهره گرفتند.

در ادامه، به روش موردی به چند نمونه از این پژوهش‌ها اشاره کرده و آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم. لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) در پژوهشی، با استفاده

¹ context

² different communicative purposes

³ EFL learners

⁴ text production

⁵ social and interactional aspects

⁶ rhetorical, interactional, and social levels

⁷ theories

⁸ frameworks

⁹ dynamic systems theory

¹⁰ sociocultural theories of language learning

¹¹ theories of multi-competence in language learning studies

¹² goal theories in education and psychology

¹³ genre theories in second language writing research

¹⁴ systemic functional linguistics

از دیدگاه صلاحیت چندگانه^۱، استفاده از منابع تعاملی را توسط نونهالان ۱۱ ساله سوئدی در نامه‌نگاری به دوستان‌شان به زبان‌های سوئدی (زبان اول) و انگلیسی (زبان خارجه) بررسی کردند. آن‌ها در پی یافتن تأثیر زبان و جنسیت بر میزان بیان معانی تعاملی بودند و همچنین منابع متنی‌ای را که نویسندگان تازه کار برای انتقال معانی متقابل در زبان خارجه استفاده می‌کردند، مورد بررسی قرار دادند. متن‌ها از نظر محتوا^۲ و بیان گفتمانی - معنایی^۳ تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که جنسیت بیش از آنکه بر مقدار^۴ متن تولیدشده تأثیر بگذارد، بر فراوانی^۵ بیان معانی متقابل در زبان‌های اول و خارجه مؤثر بوده است. در پژوهش دیگری، آرگامون و همکاران (Argamon et al., 2003) تفاوت‌های نوشتاری زن و مرد را در زیرمجموعه بزرگی از مجموعه ملی انگلیس^۶ که طیف وسیعی از ژانرها^۷ را پوشش می‌داد، بررسی و چندین تفاوت ساده‌ی واژگانی^۸ و نحوی^۹ را در آثار داستانی^{۱۰} و غیر داستانی^{۱۱} تولیدشده توسط جنسیت‌های مختلف پیدا کردند. برای نمونه، در بهره‌گیری از ضمائر^{۱۲} و انواع خاصی از صفت‌های اسمی^{۱۳}، هر دو جنسیت از مقدار اسمی یکسانی^{۱۴} استفاده کردند اما زنان بیش‌تر از ضمائر و مردان بیش‌تر از صفت‌های اسمی استفاده کردند. در همین راستا، کاناریس (Kanaris, 1999) در پژوهشی، نگارش کودکان ۸ تا ۱۰ ساله را در ملبورن استرالیا تجزیه و تحلیل کرد و دریافت که پسرها تمایل بیش‌تری به استفاده از ضمیر «من» داشتند؛ در حالی که دخترها بیش‌تر از ضمیر «ما» بهره گرفتند. او استدلال کرد که پسرها در روایت‌های^{۱۵} خود عامل^{۱۶} بودند؛ در حالی که دخترها خود را به عنوان شرکت‌کننده^{۱۷} و ناظر^{۱۸} در نظر می‌گرفتند. وی همچنین نشان داد که نویسندگان زن از بندهای تبعی^{۱۹} و طیف وسیع‌تری از صفت‌ها^{۲۰} بهره گرفته و در یک جمع‌بندی، هم در سطح واژه و هم در متن، نسبت به پسرها مهارت

1 multi-competence perspective

2 content

3 discourse-semantic expression

4 amount

5 frequency

6 British National Corpus

7 genres

8 lexical

9 syntactic

10 fiction

11 Non-fiction

12 pronouns

13 noun modifiers

14 nominal

15 narratives

16 agent

17 participant

18 observer

19 subordinate clauses

20 adjectives

بیش‌تری داشتند. کوهی و همکاران (Kuhi et al, 2012) نیز در مطالعه‌ای، نقش جنسیت را در بهره‌گیری زبان‌آموزان ایرانی از نشانه‌های تعاملی برای ایجاد تعادل^۱ بین خواننده و نویسنده در متون نوشتاری‌شان بررسی کردند. در این پژوهش، ۱۴ مرد و ۱۶ زن شرکت کردند. یافته‌ها نشان داد که همه شرکت‌کنندگان از نشانه‌های تعاملی موضعی و نشانه‌های تعاملی‌ای که خواننده را با متن و نویسنده همراه می‌کرد، بیش‌تر استفاده کردند. این در حالی است که در عملکرد شرکت‌کنندگان زن و مرد تفاوت معناداری در کاربرد نشانه‌های موضعی^۲ مشاهده نشد؛ در استفاده از نشانه‌های درگیرکننده^۳ هم تفاوت کمی وجود داشت.

به باور خانی و چنگیزی (Khani & Changizi, 2016)، نشانه‌های فراگفتمان به عنوان منابع تعاملی به سازمان‌دهی زبان کمک می‌کنند و موجب درک بهتر خواننده می‌شوند. زیرا با استفاده از این منابع، نویسنده می‌تواند نگرش خود را ارائه داده و رابطه محکم‌تری با خواننده ایجاد کند. در این راستا، تاج‌الدین و عالمی (Tajeddin & Alemi, 2012) نشانه‌های تعاملی فراگفتمانی^۴ را در ۱۶۸ کامنت ایجادشده توسط ۲۸ دانشجوی دانشگاه مهندسی که از طریق یک هم‌اندیشی آموزشی بخشی از یک دوره‌ی عمومی انگلیسی برگزار شده، بررسی کردند. زبان‌آموزان دیدگاه‌های خود را در شش موضوع با مجموع ۱۹۶۷۱ واژه نوشتند. دیدگاه‌های آن‌ها در میان مباحث آموزشی برای تعیین کاربرد نشانه‌های تعاملی فراگفتمانی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اگرچه زبان‌آموزان خانم بیش‌تر از مردان از نشانه‌های تعاملی فراگفتمانی استفاده کردند، اما تفاوت‌ها جزئی بود و از این رو جنسیت تأثیر معناداری بر استفاده از نشانه‌های تعاملی فراگفتمان نداشت. با این وجود، در حالی که شرکت‌کنندگان زن و مرد از انواع فراگفتمان تعاملی استفاده می‌کردند، چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها متفاوت بود. عزیز و همکاران (Aziz et al, 2016) چگونگی بهره‌گیری از منابع تعاملی فراگفتمانی را برای بیان و ساخت هویت جنسیتی^۵ در میان زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجه در مالزی بررسی کردند. یافته‌های تجزیه و تحلیل کمی هیچ تفاوت آشکاری را در سبک نوشتن نویسندگان زن و مرد نشان نداد، در حالی که یافته‌های کیفی تفاوت‌های جزئی را در چگونگی بهره‌گیری از نشانه‌های تعاملی در فراگفتمان نشان داد. در بررسی دیگری، جونز و مای‌هیل (Jones & Myhill, 2007) ویژگی‌های زبانی نگارش کودکان را در دوره‌ی متوسطه^۶ در سطح جمله و متن^۷ بررسی و دانش صریح^۸ این

¹ balance

² local cues

³ engagement cues

⁴ interactive meta-discourse cues

⁵ gender identity

⁶ secondary age

⁷ sentence and text level

⁸ explicit knowledge

نویسندگان را از خصوصیات زبانی^۱ مشهود در نوشتارشان تعیین کردند و در نهایت از رهگذر جمله‌های کودکان، به درک آن‌ها از فرایند جمله‌نویسی^۲ پی بردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که به طور کلی، پاراگراف‌نویسی^۳ پسرها از دخترها اصولی‌تر و مناسب‌تر است؛ در حالی که دخترها، بیش‌تر از پاراگراف‌های ناتمام یا متناقض یا پاراگراف‌های بسیار کوتاه استفاده می‌کنند. از جنبه‌ی ویژگی‌های زبانی، پسرها و دخترها نگارش و ادبیات متفاوتی داشتند. اختلاف آماری معناداری در سطح جمله مشاهده نشد؛ اما در سطح متن، اختلافات بیش‌تری دیده شد که به طور چشمگیری کم‌تر از تفاوت در سطح دستاورد بودند. تقریباً در تمام تفاوت‌های ناشی از جنسیت، الگوی نوشتن پسرها، الگوی نویسندگان بهتر را بازنمایی می‌کرد. با این وجود، کامینگ (Cumming, 2010) اشاره می‌کند که «هیچ نظریه‌ای هرگز نمی‌تواند به تنهایی در مورد پدیده پیچیده‌ای مانند نوشتن به زبان دوم، توضیح دهد؛ پدیده‌ای که لزوماً شامل طیف کاملی از متغیرهای روان‌شناختی، فرهنگی، زبانی، سیاسی و آموزشی^۴ است که انسان‌ها درگیر آن هستند» (Cumming, 2010, p. 19). بر پایه استدلالات مانچون (Manchón, 2012)، همین امر در مورد پیشرفت نگارش به زبان خارجه نیز صدق می‌کند؛ زیرا «نگارش به زبان خارجه ذاتاً یک پدیده چندوجهی^۵ است که از طیف وسیعی از متغیرهای مختلف شخصی و موقعیتی^۶ واسطه متأثر است» (Manchón, 2012, p. 5).

افزون بر این، پیشرفت در نگارش به زبان خارجه به سبب اجرای یک روش تحقیق طولی^۷ در روش‌شناسی تغییر کرده‌است (Ortega & Byrnes, 2008)، به گونه‌ای که پژوهش‌های پیشین (e.g., Manchón et al, 1998; Roca de Larios et al, 1996; Sasaki, 2004) اغلب از طرح‌های مقطعی^۸ در نگارش به زبان دوم استفاده کرده‌اند که امکان بررسی تغییرات را در پیشرفت افراد در نگارش به زبان دوم نداشتند. آن‌ها از یک طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون^۹ استفاده کردند، که ممکن است نتوانسته باشد پیشرفت را در عملکرد نویسندگان نشان دهد. در مقابل، پژوهش حاضر به بررسی پیشرفت در نگارش زبان‌آموزان به زبان‌های فارسی و انگلیسی، در طول یک دوره زمانی می‌پردازد.

¹ linguistic characteristics

² composing process

³ paragraph writing

⁴ a full range of psychological, cultural, linguistic, political, and educational variables

⁵ a multifaceted phenomenon

⁶ personal and situational variables

⁷ longitudinal design

⁸ cross-sectional design

⁹ pretest-posttest design

۲.۲. نقش منابع تعاملی زبان اول در پیشرفت نگارش به زبان دوم

بسیاری از نویسندگان از زبان اول به عنوان منبع تعاملی برای پیشرفت در نگارش به زبان دوم بهره می‌برند. هینکل (Hinkel, 2002, 2005) تأکید می‌کند که نویسندگان دانشگاهی، هنگام نگارش به زبان دوم، از منابع تعاملی زبان اول به عنوان تکیه‌گاه^۱ استفاده کرده و نگارش به زبان خارجه را دارای نقص، ضعف یا اختلاف^۲ می‌داند. برای نمونه، پژوهش‌هایی که به بررسی ویژگی‌های زبانی و بلاغی^۳ زبان‌های اول و دوم در متون دانشگاهی^۴ پرداخته‌اند، نشان دادند که در متون دانشگاهی به زبان دوم، اغلب ادعاهای اغراق‌آمیزی^۵ دیده می‌شوند که فاقد اصطلاح‌های مناسب برای بیان تردید و اطمینان^۶ هستند. آن‌ها همچنین بیان کردند که نویسندگان زبان دوم «طیف محدودی از اصطلاحات و عبارات پوشش‌دهنده^۷ را به کار می‌گیرند، که تا اندازه بسیاری در گفت‌وگوها^۸ و تعاملات گفتاری^۹ دیده می‌شوند (Hinkel, 2005, p. 47). این در حالی است که «نویسندگان تازه کار زبان اول، بدون سابقه بسیاری در تولید نوشتار دانشگاهی، نسبت به نویسندگان غیر بومی^{۱۰} که سال‌ها آموزش دانشگاهی به زبان دوم دیده‌اند، آمادگی بیش‌تری برای استفاده از این ویژگی‌های واژگانی و نحوی^{۱۱} در مقاله‌های دانشگاهی خود دارند» (همان، ۴۸). هیرولا و بلچر (Hirvela & Belcher, 2001) می‌نویسند که بیش‌تر بر یک دیدگاه اجتماعی-فرهنگی^{۱۲} کار کردند تا یک دیدگاه زبانی^{۱۳}؛ و تمرکزشان بر نگرش و هویت بود. آن‌ها در شیوه بیان نگرش و نظرات نویسندگان دانشگاهی زبان دوم و تعامل‌شان با خواننده تفاوت‌هایی را شناسایی کردند و این موارد را با تفاوت‌های فرهنگی در نحوه‌ی بیان نگرش در متون دانشگاهی مرتبط دانستند.

این گونه پژوهش‌ها بسیار مورد توجه نویسندگان زبان دوم است؛ و به طور کلی جهت‌گیری آن‌ها به این سمت است که نویسندگان زبان دوم چگونه می‌توانند به‌طور مؤثرتری در جوامع

¹ point of departure

² deficiency, disadvantage, or difference

³ linguistic and rhetorical features

⁴ L1 and L2 academic texts

⁵ exaggerated claims

⁶ appropriate expressions of doubt and certainty

⁷ hedging devices

⁸ conversational discourse

⁹ casual spoken interactions

¹⁰ Non-native speakers

¹¹ lexical and syntactic features

¹² socio-cultural perspective

¹³ Linguistic perspective

گفتمانی تحت نظارت هنجارهای فرهنگی و زبانی انگلیسی به عنوان زبان اول^۱ شرکت کنند. از دید گرایش زبانی یا اجتماعی-فرهنگی^۲ و از نظر نظریه پردازی^۳ و آموزش نگارش، پژوهش‌هایی که تفاوت‌ها و مشکلات مرتبط با نگارش به زبان دوم را برجسته می‌کنند، نقش به‌سزایی دارند. با این حال، هدف از پژوهش حاضر تمرکز بر تأثیر زبان مورد استفاده و جنسیت نویسنده در طول تولید متن^۴ و میزان استفاده از مفاهیم تعاملی در نامه‌نگاری است؛ پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، با توجه به واحدهای ارتباطی^۵ و نویسه‌ها، آیا تفاوتی بین تولید متن به زبان‌های اول و دوم در نامه‌های شرکت کنندگان وجود دارد؟ دوم آنکه، با توجه به واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، آیا بین استفاده از جنبه‌های مختلف تولید متن توسط دخترها و پسرها تفاوتی وجود دارد؟ سوم اینکه، نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و دوم در سطح کلان^۶ بیان می‌کنند؟ چهارم آنکه، نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و دوم در سطح خرد^۷ بیان می‌کنند؟

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

بررسی حاضر بر روی زبان‌آموزان کانون زبان ایران در استان مازندران انجام شد. برای انجام آن، ۶۰ زبان‌آموز (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) از رده سنی ۱۲-۱۴ سال از سطح مبتدی، با زبان اول منحصراً فارسی، که داوطلب^۸ شرکت در این پژوهش نیز بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این زبان‌آموزان پیش‌تر آزمون تعیین سطح کانون زبان را با موفقیت پشت سر گذاشته بودند که این خود نشان‌دهنده همگن بودن تقریبی نمونه است (بیش‌ترین و کم‌ترین نمرات ممکن بین ۰ تا ۱۰۰ بودند، میانگین ۶.۷۵، انحراف استاندارد ۰.۰۹). در این مطالعه از نام مستعار برای همه شرکت کنندگان بهره گرفته شده است.

۳.۲. ابزار

در بررسی حاضر، برای گردآوری داده از نامه‌های نوشته شده به زبان‌های فارسی و انگلیسی به

^۱ discourse communities governed by L1 English cultural and linguistic norms

^۲ linguistic or socio-cultural orientation

^۳ theorization

^۴ the length of text production

^۵ C units and characters

^۶ macro level

^۷ micro level

^۸ volunteer

وسيلةٔ زبان‌آموزان مبتدی انگلیسی بهره گرفته شده‌است. به گفتهٔ لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013)، نامه‌نگاری یک فعالیت مناسب برای گردآوری داده‌است؛ زیرا یک فعالیت نوشتاری انگلیسی معمول است که زبان‌آموزان با آن آشنا هستند و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم تعاملی مد نظر خود را بیان کنند (Mortensen, 2005)، برای شرکت‌کنندگان محتوای ادراکی^۱ فراهم می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند که برای نوشتن متن خود، از دانش پیشین در مورد یک موضوع ویژه استفاده نکنند. در این پژوهش، از یک فعالیت مشترک برای هر دو زبان اول و دوم بهره گرفته شد.

۳.۳. روش کار

پیش از ارائهٔ دستورالعمل‌های نوشتاری^۲ زبان انگلیسی (به شکل (۱) نگاه کنید)، این موارد به صورت شفاهی به مدت ۱۰ دقیقه به زبان اول (فارسی) توضیح داده شد تا شرکت‌کنندگان هدف از فعالیت نگارشی مورد نظر را دریابند. نخست، متن فارسی و پس از سه هفته، متن انگلیسی نوشته شد. هر دو فعالیت به مدت ۲۰ دقیقه در کلاس انجام شد و در طی مراحل نوشتن، شرکت‌کنندگان مجاز به استفاده از هیچ منبعی مانند فرهنگ لغت یا کمک از معلم (پژوهشگر) یا هم‌کلاسی‌های خود نبودند. پژوهشگر دیگری هنگام نوشتن نامه بر کلاس نظارت داشت تا اطمینان به دست آورد که معلم و زبان‌آموزان از این قانون پیروی می‌کنند. سپس، معلم نامه‌ها را برای تجزیه و تحلیل پیش‌تر داده‌ها گردآوری کرد.

برای یکی از دوستان خود که در شهر دیگری زندگی می‌کند، نامه‌ای بنویسید. می‌توانید از موارد موضوعات زیر کمک بگیرید:

خود، خانواده و دوستانان

محل زندگی و شهرتان

سرگرمی‌هایتان - کاری که دوست دارید انجام دهید.

موسیقی مورد علاقه‌تان

مدرسه‌تان

از دوست خود سؤال پرسید.

شکل ۱: نوشتن دستورالعمل فعالیت به زبان انگلیسی (Lindgren & Stevenson, 2013)

¹ conceptual content

² written instructions

تحلیل داده‌ها^۱ به پیروی از لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) انجام شد. به منظور پاسخ به پرسش‌های پژوهش، پژوهشگر داده‌های کمی را بر پایه تحلیل نامه‌ها گردآوری کرد. تجزیه و تحلیل آماری داده‌های کمی در دو سطح کلان و خرد^۲ انجام شد. با توجه به پیشنهاد اشنایدر و همکاران (Schneider et al., 2002)، چون برای تجزیه و تحلیل متن^۳ به دسته‌بندی آن به واحدهای کوچک‌تر^۴ نیاز داریم، نخستین گام در فرآیند کدگذاری، انتخاب یک واحد تجزیه و تحلیل برای تقسیم‌بندی متن است. واحد ارتباطی (واحد C)^۵، واحد تجزیه و تحلیل مناسبی برای متون دانش‌آموزان در سن مدرسه است (Schneider et al., 2002). واحد C همانند واحد T^۶ است که «کوتاه‌ترین جمله مجاز از نظر دستوری است که می‌توان متن را به آن تقسیم کرد یا به حداقل واحد قابل خاتمه گفته می‌شود» (Hunt, 1965, p. 20)، با این تفاوت که جمله‌های بدون فعل^۷ را هم شامل می‌شود (برای نمونه، سلام، بله، خوب، لطفاً). به همین دلیل در پژوهش حاضر واحد C به جای واحد T انتخاب شده است. موارد زیر به عنوان واحدهای ارتباطی جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند:

- جمله‌واره‌های اصلی^۸
- جمله‌واره‌های اصلی و یک یا چند جمله‌واره تبعی^۹
- جمله‌واره‌های اصلی و یک یا چند جمله‌واره الحاقی یا ضمیمه شده^{۱۰}
- نقل قول مستقیم^{۱۱}
- بیانات تک‌واژه‌ای^{۱۲}
- جمله‌واره‌های هم‌پایه^{۱۳}

تجزیه و تحلیل واحد ارتباطی از دو بخش تجزیه و تحلیل کلان و خرد تشکیل شده است (جدول ۱). مورد اول بر تحلیل محتوای بلاغی^{۱۴} و مورد دوم بر تحلیل بیان گفتمانی-معنایی

¹ data analysis

² macro- and micro- analyses

³ text analysis

⁴ segmentation into smaller units

⁵ C unit (communication unit)

⁶ T unit

⁷ verb-less utterances

⁸ main clauses

⁹ main clauses and one or more subordinate clauses

¹⁰ main clauses and one or more supplementing or appended clauses

¹¹ direct reported speech

¹² single word utterances

¹³ co-ordinate clauses

¹⁴ analysis of the rhetorical content

واحدهای ارتباطی^۱ متمرکز است. برای شروع، ساختار بلاغی^۲ نامه شخصی باید تعریف شود. بر پایه گفته مورتسن (Mortensen, 2005) که از چهارچوب هالییدی (Halliday & Metthiessen, 2013) در پژوهش خود بهره گرفته، ساختار نامه شخصی شامل دو عنصر اطلاعات (یا اخبار)^۳ و عنصر تعامل (یا درگیری)^۴ است.

در سطح کلان، ساختار بلاغی^۵ نامه شخصی در این پژوهش شامل عناصر^۶ سلام و احوال‌پرسی، سوال، خداحافظی، خروج و سایر است. در زیر نمونه‌هایی برای این دسته‌های تعاملی ارائه شده است:

- سلام دوست من (سلام و احوال‌پرسی)
- کجا زندگی می‌کنی؟ (سوال)
- دوست دارم ببینمت (خداحافظی)
- خداحافظ دوست من (خروج).

در سطح خرد، سه دسته نگرش، تأکید، و تحصیلات برای واحدهای ارتباطی استفاده شده در نامه‌ها در نظر گرفته شدند. منظور از نگرش و تحصیلات دو تا از زیرمجموعه‌های چهارچوب سنجش هستند که به عنوان ابزاری برای انتقال احساسات و نگرش‌ها برای ایجاد ارتباط خواننده او توسط نویسنده به کار برده می‌شوند. تأکید هم برای اهمیت بخشیدن و تأکید استفاده می‌شود.

¹ analysis of discourse-semantic expression of C-units

² rhetorical structure

³ information (news)

⁴ interaction (engagement)

⁵ rhetorical structure

⁶ elements

جدول ۱: طرح کدگذاری^۱ برای تجزیه و تحلیل کلان و خرد واحدهای ارتباطی
(Lindgren & Stevenson, 2013)

خرد ^۲		کلان ^۳		
تأکید ^۴	تحصیلات ^۵	نگرش ^۶	تعامل ^۷	اطلاعات ^۸
علایم تعجبی ^۹	نوع افزوده ^{۱۰}	تأثیر ^{۱۱}	سلام و احوال پرسی ^{۱۲}	افراد ^{۱۳}
علایم بصری ^{۱۴}	نوع القاشده ^{۱۵}	تحسین ^{۱۶}	سؤال (پایانی یا گنجانده) ^{۱۷}	مکانها ^{۱۸}
علایم صوتی ^{۱۹}	نوع مطلوب ^{۲۰}	قضاوت ^{۲۱}	خداحافظی ^{۲۲}	علاق ^{۲۳}
خطاب کردن ^{۲۴}	سطح پایین ^{۲۵}	مثبت ^{۲۶}	خروج ^{۲۷}	مدرسه ^{۲۸}
نوشتن با حروف بزرگ ^{۲۹}	سطح متوسط ^{۳۰}	منفی ^{۳۱}	سایر ^{۳۲}	سایر
سطح بالا ^{۳۳}				

¹ coding scheme

² micro

³ macro

⁴ emphatics

⁵ graduation

⁶ attitude

⁷ interaction

⁸ information

⁹ exclamation mark

¹⁰ added

¹¹ effect

¹² people

¹³ salutation

¹⁴ visuals

¹⁵ infused

¹⁶ appreciation

¹⁷ question (end or integrated)

¹⁸ places

¹⁹ sounds

²⁰ invoked

²¹ judgment

²² leave-taking

²³ interests

²⁴ vocation

²⁵ low level

²⁶ positive

²⁷ signing off

²⁸ school

²⁹ capitalization

³⁰ medium level

³¹ negative

³² other

³³ high level

۳. ۴. تحلیل داده‌ها

داده‌ها با استفاده از آمار پارامتری^۱ تحلیل شدند، زیرا پراکندگی داده‌ها^۲ قابل تعیین بوده و در این حال روش‌های پارامتری از دقت بیشتری برخوردارند. تحلیل داده‌ها به وسیله یکی از پژوهشگران انجام شده و روایی^۳ و پایایی^۴ آن توسط دو پژوهشگر دیگر بازمی‌سنجی شده‌است. به این صورت که تحلیل‌های انجام شده به وسیله پژوهشگر اول، دوباره توسط پژوهشگر دوم انجام شد و میزان پایایی بین ارزیابان^۵ ۰.۹ به دست آمد. اختلاف ۰.۱ نیز پس از بحث بین پژوهشگران و بررسی تحلیل‌ها به وسیله پژوهشگر سوم از بین رفت. همچنین، تحلیل‌ها دارای روایی صوری و محتوایی^۶ بودند. برای پاسخ به نخستین پرسش پژوهش در مورد تفاوت تولید متن به زبان‌های اول و خارجه از طریق واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، به تبع اشنایدر و همکاران (Schneider et al., 2002)، تعداد کل واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها در زبان‌های اول و خارجه محاسبه شد. همچنین از آزمون تی نمونه‌های زوجی به عنوان یک آزمون پارامتری استفاده شد. برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش در مورد تفاوت تولید متن بین دخترها و پسرها از طریق واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، به پیروی از لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013)، تعداد کل واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها در نامه‌های دخترها و پسرها به طور جداگانه محاسبه شد. تعداد نویسه‌ها نشان دهنده طول متن^۷ و تعداد واحدهای ارتباطی نشان دهنده تعداد واحدهای ارتباطی استفاده شده در متن هستند. همچنین از آزمون تی مستقل برای تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد.

برای پاسخ به پرسش‌های سوم و چهارم پژوهش در مورد میزان کاربرد دانش آموزان مبتدی از مفاهیم تعاملی در زبان‌های اول و خارجه، از پژوهش لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) پیروی شده است، به گونه‌ای که در سطح کلان، با استفاده از چارچوب زبانی عملکردی سازگانی^۸ هالیدی (Halliday & Matthiessen, 2013) و در سطح خرد، با استفاده از چارچوب سنجش^۹ مارتین و وایتز (Martin & Whites, 2005)، فراوانی هر زیر گروه شمارش شد و آمار توصیفی به کار گرفته شد. در دیدگاه هالیدی (Halliday &

¹ parametric statistics

² data distribution

³ validity

⁴ reliability

⁵ inter-rater reliability

⁶ face and content validity

⁷ text length

⁸ Systemic Functional Linguistic Framework

⁹ appraisal framework

(Metthiessen, 2013)، زبان مجموعه‌ای از نظام‌ها یا گزینه‌های مرتبط با هم است که معناسازی می‌کنند. چون در این چهارچوب، زبان به عنوان نظامی با معماری چندبعدی تعریف می‌شود که ماهیت چندبعدی تجربه انسان و روابط بین فردی را بازنمایی می‌کند (Halliday, 2003)، می‌توانیم از آن در این پژوهش برای بررسی و تحلیل تعامل بین نویسنده و خواننده استفاده کنیم. دلیل استفاده از چهارچوب سنجش نیز این است که به کمک آن می‌توان معنای ایجاد شده در بستر گفت‌وگو را که یک مقوله بین فردی^۱ بین نویسنده و خواننده است تحلیل کرد (Martin & Whites, 2005). تجزیه و تحلیل کلان واحدهای ارتباطی بر تحلیل محتوای بلاغی متمرکز است در حالی که تحلیل خرد بیشتر در پیوند با تحلیل بیان معنایی گفت‌وگوهای ارتباطی است.

۴. یافته‌های پژوهش

مقاله حاضر، تأثیر زبان و جنسیت را بر مفاهیم تعاملی از طریق تجزیه و تحلیل کمی و کیفی داده‌ها در نامه‌های زبان‌آموزان مبتدی ایرانی بررسی کرده‌است. در ادامه، یافته‌های به دست آمده از آمار توصیفی و سپس یافته‌های آزمون‌های پارامتری به تفکیک پرسش‌های پژوهش ارائه شده و مورد بررسی قرار می‌گیرند.

در ابتدا، برای داشتن نمونه همگن^۲ از نظر سطح مهارت زبان عمومی^۳، نمره‌های نهایی^۴ شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد. آمار توصیفی مربوط به نمرات نهایی در زیر ارائه شده‌است.

جدول ۲: آمار توصیفی^۵ مربوط به نمره‌های نهایی دخترها و پسرها

تعداد ^۶	حداقل ^۷	حداکثر ^۸	میانگین ^۹	انحراف استاندارد ^{۱۰}	روایی ^{۱۱}
۳۰	۷۰.۰۰	۹۷.۰۰	۸۶.۴۰	۶.۵۲	۴۲.۵۲
۳۰	۷۵.۰	۹۳.۰۰	۸۴.۴۶	۵.۴۴	۲۹.۶۳
تعداد			۳۰		

¹ interpersonal

² homogenous

³ general English proficiency level

⁴ final score

⁵ descriptive statistics

⁶ N

⁷ minimum

⁸ maximum

⁹ mean

¹⁰ standard deviation

¹¹ V

داده‌های

معتبر^۱

بر پایه جدول (۲)، میانگین نمرات دخترها و پسرها به ترتیب ۸۶.۴۰ و ۸۴.۴۶ بوده است. برای نشان دادن معنادار نبودن^۲ اختلاف بین آنها، نمره‌های میانگین آنها باید مقایسه شوند. جدول (۳) یافته‌های تحلیل نرمال بودن پراکندگی داده‌ها^۳ را نشان می‌دهد.

جدول ۳: یافته‌های آزمون نرمال بودن پراکندگی داده‌ها^۴ برای مقایسه نمره‌های نهایی دخترها و پسرها

شاپیرو-ویلک ^۵			
آمار ^۶	درجه آزادی ^۷	سطح معناداری ^۸	
۰.۹۶۸	۳۰	۰.۴۹۳	دخترها
۹.۹۴۳	۳۰	۰.۱۰۷	پسرها

*سطح معناداری اصلی به سمت عدد صحیح کوچک‌تر گرد شده است.^۹

الف. تصحیح سطح معناداری لیلیفورس^{۱۰}

بر پایه جدول (۳)، داده‌ها دارای پراکندگی نرمال هستند (سطح معناداری < ۰.۰۵). بنابراین از آزمون تی مستقل برای مقایسه بهره گرفته می‌شود. یافته‌های این آزمون در جدول (۳) ارائه شده است.

¹ valid N (listwise)

²² insignificance

³ normal data distribution

⁴ data normality test

⁵ Shapiro-Wilk

⁶ statistics

⁷ df

⁸ sig

⁹ This is a lower bound of the true significance.

¹⁰ Lilliefors Significance Correction

جدول ۴: یافته‌های آزمون‌های مستقل^۱ برای مقایسه دخترها و پسرها

		آزمون لون		آزمون تی		میانگین‌ها ^۳	
		برای برابری		برای برابری		میانگین‌ها ^۳	
		وارانس‌ها ^۲		میانگین‌ها ^۲		میانگین‌ها ^۳	
فرآوانی ^۴	سطح	آماره	درجه	سطح	اختلاف	اختلاف	اختلاف
معناداری ^۵	تی ^۶	آزادی ^۷	معناداری	میانگین ^۹	خطای	خطای	خطای
			(دو طرفه) ^۸	استاندارد ^{۱۰}			
نمره‌ها	با فرض	۰.۲۳	۰.۶۳	۱.۲۴	۵۸	۰.۲۱	۱.۹۳
	وارانس‌های برابر ^{۱۱}						
	با فرض	۱.۲۴	۵۶.۲	۰.۲۱	۱.۹۳	۱.۵۵	۱.۵۵
	وارانس‌های نابرابر ^{۱۲}						

بر پایه جدول (۴)، دخترها و پسرها از جنبه مهارت زبانی همگن است، تی (۵۸) = ۰.۲۴، سطح معناداری < ۰.۰۵.

برای پاسخ به پرسش‌های اول و دوم پژوهش، ابتدا نرمال بودن پراکندگی داده‌ها برای انتخاب آزمون مناسب برای مقایسه زبان‌های اول و خارجه در هر گروه برای واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. بر پایه بررسی‌ها مشخص شد که پراکندگی داده‌ها برای هر ۸ دسته نمره‌ها نرمال بود (سطح معناداری < ۰.۰۵). بنابراین، از آزمون تی نمونه‌های زوجی برای پرسش نخست و آزمون تی مستقل برای پرسش دوم بهره گرفته شد.

پرسش نخست: با توجه به واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، آیا تفاوتی بین تولید متن به زبان‌های

¹ independent sample t-test
² Levene's test for equality of variances
³ T-test for equality of means
⁴ F
⁵ sig
⁶ t
⁷ df
⁸ sig(2-tailed)
⁹ mean difference
¹⁰ standard error difference
¹¹ equal variances assumed
¹² equal variances not assumed

اول و خارجه در نامه‌های شرکت کنندگان وجود دارد؟

جدول ۵: نتیجه آزمون تی نمونه‌های زوجی^۱ برای واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها در زبان‌های اول و خارجه

مقدار احتمال ^۶	انحراف استاندارد ^۵	میانگین ^۴	درجه آزادی ^۳	واحد ^۲	
					واحدهای ارتباطی در زبان
۰.۰۰	۰.۸۴	۴.۶۰	۲۹	۶.۰۶	زوج ۱ اول دخترها واحدهای ارتباطی در زبان خارجۀ دخترها
۰.۰۰	۲۴.۴۵	۱۳۳.۹۳	۲۹	۲۵۶.۴۶	زوج ۲ نویسه‌ها در زبان اول دخترها نویسه‌ها در زبان خارجۀ دخترها
۰.۰۰	۰.۷۸	۴.۳۱	۲۹	۹.۴۳	زوج ۳ واحدهای ارتباطی در زبان اول پسرها خارجۀ پسرها
۰.۰۰	۱۷/۱۸	۹۴.۱۱	۲۹	۱۵۹.۴۳	زوج ۴ نویسه‌ها در زبان اول پسرها نویسه‌ها در زبان خارجۀ پسرها

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، در آزمون تی نمونه‌های زوجی، مقدار احتمال به‌دست آمده برای هر چهار زوج کم‌تر از ۰.۰۵ است، به گونه‌ای که برای واحدهای ارتباطی دخترها، تی (۲۹) = ۰.۲۱، پی > ۰.۵، برای نویسه‌های دخترها، تی (۲۹) = ۰.۴۸، پی > ۰.۵، برای واحدهای ارتباطی پسرها، تی (۲۹) = ۰.۹۸، پی > ۰.۵، و برای نویسه‌های پسرها، تی (۲۹) = ۰.۲۷، پی > ۰.۵. با توجه به نخستین پرسش پژوهش، یافته‌ها نشان داد که تولید متن دخترها و پسرها در زبان اول، بیش‌تر از تولید متن در زبان خارجه است.

¹ paired sample t-test

² N

³ df

⁴ mean

⁵ standard deviation

⁶ p-value

پرسش دوم: با توجه به واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، آیا بین استفاده از جنبه‌های مختلف تولید متن توسط دخترها و پسرها تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۶: نتیجه آزمون تی مستقل^۱ برای مقایسه تولید متن توسط دخترها و پسرها

مقدار احتمال	اختلاف میانگین ^۴	درجه آزادی	معناداری ^۳	آزمون لون برای برابری واریانس‌ها ^۲	متون
۰.۸۸	۰.۲۰	۵۸	۰.۸۴	با فرض واریانس‌های برابر ^۵	واحدهای ارتباطی زبان اول
۰.۸۸	۰.۲۰	۵۷.۹۳		با فرض واریانس‌های نابرابر ^۶	اول
۰.۰۰	۱۷۷.۶۶	۵۸	۰.۰۶	با فرض واریانس‌های برابر	نویسه‌های زبان اول
۰.۰۰	۱۷۷.۶۶	۵۲.۷۰		با فرض واریانس‌های نابرابر	اول
۰.۰۰	۳.۵۶	۵۸	۰.۳۴	با فرض واریانس‌های برابر	واحدهای ارتباطی زبان خارجه
۰.۰۰	۳.۵۶	۵۶.۵۲		با فرض واریانس‌های نابرابر	خارجه
۰.۰۰	۸۰.۶۳	۵۸	۰.۲۱	با فرض واریانس‌های برابر	نویسه‌های زبان خارجه
۰.۰۰	۸۰.۶۳	۵۲.۷۶		با فرض واریانس‌های نابرابر	خارجه

همان گونه که از یافته‌های آزمون تی نمونه‌های مستقل برای مقایسه‌ی دخترها و پسرها در جدول (۶) مشاهده می‌شود، مقدار معناداری به دست آمده برای واحدهای ارتباطی دخترها و پسرها در زبان اول بالاتر از ۰.۰۵ است، تی (۵۸) = ۱.۵۲، پی < ۰.۰۵. از این رو از نظر آماری تفاوت معنی‌داری بین دخترها و پسرها در استفاده از واحدهای ارتباطی در زبان اول وجود نداشت. به همین ترتیب، برای نویسه‌ها در زبان اول، تی (۵۸) = ۰.۶۵، پی > ۰.۰۵، برای واحدهای ارتباطی در

¹ independent samples t-test

² Levene's test for equality of variances

³ significance

⁴ mean difference

⁵ equal variances assumed

⁶ equal variances not assumed

زبان خارجه، تی (۵۸) = ۰.۶۶، پی >۰.۵، و برای نویسه‌ها در زبان خارجه، تی (۵۸) = ۰.۷۶، پی >۰.۵. در مورد پرسش دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که تولید متن دخترها در زبان‌های اول و خارجه بیش از تولید متن پسرها است.

پرسش سوم: نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و خارجه در سطح کلان بیان می‌کنند؟

جدول (۷) فراوانی استراتژی‌های کلان مورد استفاده شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۷: جدول فراوانی استراتژی‌های کلان^۱ مورد استفاده شرکت‌کنندگان

درصد تجمعی ^۵	درصد قابل قبول ^۴	درصد ^۳	فراوانی ^۲		
۱۵.۲	۱۵.۲	۱۵.۲	۱۶۷	افراد	
۲۲.۹	۷.۷	۷.۷	۸۴	مکان‌ها	
۳۲.۲	۹.۳	۹.۳	۱۰۲	علاقیق	اطلاعات
۳۷.۵	۵.۳	۵.۳	۵۸	مدرسه	
۴۷.۶	۱۰.۱	۱۰.۱	۱۱۱	سایر اطلاعات	
۵۷.۶	۱۰.۰	۱۰.۰	۱۱۰	سلام و احوال‌پرسی	
۷۶.۱	۱۸.۵	۱۸.۵	۲۰۳	سؤالات گنجانده	
۸۳.۰	۶.۹	۶.۹	۷۶	سؤالات پایانی	
۸۷.۵	۴.۵	۴.۵	۴۹	خداحافظی	تعامل
۹۳.۹	۶.۴	۶.۴	۷۰	خروج	
۱۰۰.۰	۶.۱	۶.۱	۶۷	سایر تعاملات	
	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	۱۰۹۷	کل	

همان‌گونه که جدول (۷) نشان می‌دهد، در دسته اطلاعات، همه شرکت‌کنندگان ۱۶۷ بار از «افراد»، ۸۴ بار از «مکان‌ها»، ۱۰۲ بار از «علاقیق»، ۵۸ بار از «مدرسه» و ۱۱۱ بار از «سایر اطلاعات» در نامه‌شان استفاده کرده‌اند. در دسته تعامل، شرکت‌کنندگان ۱۱۰ بار از «سلام و احوال‌پرسی»،

¹ macro-strategies

² frequency

³ percentage

⁴ valid Percent

⁵ cumulative percent

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء^(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۲، بهار ۱۴۰۱ / ۲۳۹

۲۰۳ بار از «سؤال گنجانده شده» - پرسش‌هایی که در وسط نامه مطرح می‌شوند، - ۷۶ بار از «سؤال پایانی» - پرسش‌هایی که در پایان نامه مطرح می‌شوند، - ۴۹ بار از «خداحافظی»، ۷۰ بار از «خروج» و ۶۷ بار از «سایر تعاملات» استفاده کردند.

پرسش چهارم: نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و خارجه در سطح خرد بیان می‌کنند؟

جدول (۷)، فراوانی استراتژی‌های خرد مورد استفاده شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۸: جدول فراوانی استراتژی‌های خرد^۱ مورد استفاده شرکت‌کنندگان

درصد تجمعی	درصد قابل قبول	درصد	فراوانی	
۱۲.۱	۱۲.۱	۱۲.۱	۱۲۸	تأثیر
۱۶.۹	۴.۸	۴.۸	۵۱	تحسین
۲۱.۹	۵.۰	۵.۰	۵۳	قضاوت
۴۰.۴	۱۸.۵	۱۸.۵	۱۹۶	مثبت
۴۲.۸	۲.۵	۲.۵	۲۶	منفی
۵۳.۴	۱۰.۶	۱۰.۶	۱۱۲	افزوده
۶۲.۴	۹.۰	۹.۰	۹۵	القاشده
۶۴.۵	۲.۲	۲.۲	۲۳	مطلوب
۷۳.۸	۹.۲	۹.۲	۹۸	سطح متوسط
۸۶.۲	۱۲.۵	۱۲.۵	۱۳۲	سطح بالا
۸۷.۶	۱.۴	۱.۴	۱۵	علامت تعجبی
۷۷.۳	۰.۷	۰.۷	۷	علامت بصری
۸۸.۸	۰.۵	۰.۵	۵	علامت صوتی
۹۹.۹	۱۱.۱	۱۱.۱	۱۱۸	خطاب کردن
۱۰۰.۰	۰.۱	۰.۱	۱	نوشتن با حروف بزرگ
	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	۱۰۶۰	کل

همان‌گونه که جدول (۸) نشان می‌دهد، در دسته نگرش، همه شرکت‌کنندگان ۱۲۸ بار از

¹ micro-strategies

«تأثیر»، ۵۱ بار از «تحسین»، و ۵۳ بار از «قضاوت» بهره گرفته‌اند. شرکت کنندگان ۱۹۶ بار نگرش مثبت و ۲۶ بار نگرش منفی نسبت به این دسته‌ها ابراز کرده‌اند. در دسته تحصیلات، آن‌ها ۱۱۲ بار از «افزوده»، ۹۵ بار از «القاشده» و ۲۳ بار از «مطلوب» استفاده کردند. سطح تحصیلات آن‌ها در نامه‌ها ۹۸ بار در سطح متوسط و ۱۳۲ بار در سطح بالا بود. آن‌ها در دسته تأکید، ۱۵ بار از «علامت‌های تعجبی»، ۷ بار از «علامت‌های بصری»، ۵ بار از «علامت‌های صوتی»، ۱۱۸ بار از «خطاب کردن» و ۱ بار از «نوشتن با حروف بزرگ» بهره گرفته‌اند.

یافته‌های پرسش چهارم در سطح خرد نشان داد که در دسته نگرش، شرکت کنندگان به صورت قابل توجهی از «نگرش مثبت» (۱۸.۵٪) و به دنبال آن «تأثیر» (۱۲.۱٪) و سپس «قضاوت» (۵.۰٪) بهره برده‌اند. دخترها بیش‌تر از پسرها در هر دو زبان از این موارد استفاده کردند. دخترها از «قضاوت» بیش‌تری استفاده کردند؛ به این معنا که آن‌ها در هر دو زبان، بیش‌تر از پسرها افراد را ارزیابی و قضاوت می‌کردند.

در دسته تحصیلات، شرکت کنندگان بیش‌تر از «سطح بالا» (۵.۵٪) و پس از آن از «تحصیلات افزوده» (۱۰.۶٪) بهره گرفتند. هیچ‌یک از آن‌ها از «تحصیلات کم» استفاده نکردند. دخترها بیش‌تر از پسرها در هر دو زبان از این موارد بهره بردند. این به آن معنی است که دخترها نگرش خود را با قدرت بیش‌تری نسبت به پسرها ارائه دادند.

در دسته تأکید، شرکت کنندگان از «خطاب کردن» به میزان چشمگیری بیش‌تر از سایر موارد (۱۱.۱٪) استفاده کردند و سپس «علامت‌های تعجبی» بیش‌تر از بقیه (۱.۴٪) به کار گرفته شد. در دسته تأکید، تأثیرات زبان و جنسیت مشاهده شد. پسرها (۲۲) بیش‌تر از دخترها (۱۸) در زبان خارجه از «خطاب کردن» بهره گرفتند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، به بررسی تفاوت بین تولید متن به زبان‌های اول (فارسی) و دوم (انگلیسی) و تفاوت بین استفاده از جنبه‌های مختلف تولید متن بین دخترها و پسرها ایرانی از طریق واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها پرداخته شده است. همچنین، میزان کاربرد نویسندگان مبتدی از مفاهیم تعاملی در زبان‌های اول (فارسی) و خارجه (انگلیسی) در سطوح کلان و خرد نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

با توجه به یافته‌های به دست آمده برای پرسش نخست پژوهش، مشخص شد - هم‌سو با سایر پژوهش‌ها بر متون نگارشی نویسندگان مبتدی زبان خارجه (e.g., Lindgren & Muñoz, 2013) -، طول متن نامه‌های شرکت کنندگان، به صورت قابل توجهی در زبان دوم کم‌تر بود.

اگرچه این نویسندگان در حال پیشرفت در هر دو زبان هستند؛ اما به نظر می‌رسد هنوز تفاوت‌های چشمگیری میان مهارت آن‌ها در نوشتن به زبان‌های اول و خارجه وجود دارد. با توجه به نامه‌ها، آن‌ها به زبان فارسی مسلط‌تر از انگلیسی هستند و تسلط بیش‌تری به نظام زبان ایرانی دارند. یافته‌های این پژوهش همچنین با نتایج لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) هم‌خوانی دارد که بیان داشتند تولید متن نویسندگان در زبان نخست بیش از تولید متن آن‌ها در زبان دوم است.

یافته‌های این پژوهش در پیوند با پرسش پژوهش دوم مطابق با برخی پژوهش‌های پیشین در زمینه تجزیه و تحلیل گفتمان و تفاوت جنسیت است (e.g., Argamon et al., 2003; Jones & Myhill, 2007; Canaris, 1999). از دیدگاه عبارات تعاملی در نگارش زبان‌آموزان، ادعا شده‌است که «نگارش زنان شامل ویژگی‌های بیش‌تری است که نشان‌گر درگیری هستند، در حالی که در نگارش مردان تمایل به ارائه و به‌اشتراک گذاشتن اطلاعات بیش‌تر دیده می‌شود، به طوری که نویسنده را به‌عنوان صاحب دانش نشان می‌دهد» (Jones, 2012, p. 168). این در حالی است که بررسی‌های برخی دیگر از پژوهشگران تفاوت معناداری را بین کاربرد زبان‌آموزان مرد و زن از نشانه‌های تعاملی گزارش نکردند و یافته‌های پژوهش حاضر با آن‌ها هم‌سو نیست (e.g., Kuhl et al, 2012; Tajeddin & Alemi, 2012; Aziz et al, 2016).

یافته‌های پرسش‌های سوم و چهارم پژوهش نشان دادند دخترها بیش‌تر از پسرها افراد را ارزیابی و قضاوت کرده و برای تعامل و ارائه نگرش خود، از قدرت بیش‌تر و تأکید بیش‌تر به مخاطب استفاده می‌کنند. این یافته‌ها در پیوند با بیان معنایی نیز هم‌سو با یافته‌های پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهند دخترها از زبان احساسی و تأثیرگذار بیش‌تری نسبت به پسرها بهره می‌برند (e.g., Argamon et al., 2003; Canaris, 1999; Tajeddin & Alemi, 2012).

منابع تعاملی به برقراری ارتباط بین نویسنده و خواننده کمک می‌کنند. تمرکز این پژوهش بر کاربرد منابع تعاملی در نگارش نامه توسط ۶۰ زبان‌آموز انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه به یک دوست به زبان‌های فارسی (زبان اول) و انگلیسی (زبان خارجه) بوده و هدف از آن یافتن تأثیر زبان مورد استفاده و جنسیت در مدت زمان تولید متن و میزان استفاده زبان‌آموزان از معانی و مفاهیم تعاملی در نامه‌های نوشته شده بوده‌است. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که تولید متن دخترها و پسرها در زبان اول بیش‌تر از تولید متن در زبان خارجه بوده و دخترها بیش‌تر از پسرها از جنبه‌های گوناگون تولید متن مانند تعداد واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها استفاده می‌کردند. این یافته‌ها همچنین نشان داد که دخترها و پسرها در هر دو زبان، بیش‌تر، از اطلاعات درباره افراد بهره

می‌گرفتند، در حالی که دخترها در زبان خارجه اطلاعات بیش‌تری در مورد مدرسه نسبت به زبان اول ارائه داده بودند. از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای کمک به مدرسان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه استفاده کرد، از این جهت که آن‌ها را با تفاوت‌های دخترها و پسرها در استفاده از منابع تعاملی و شیوه‌ی برقراری ارتباط با مخاطب در نامه‌نگاری آشنا می‌کند. بنابراین، مدرسان با شناخت این تفاوت‌ها می‌توانند انتظارات خود را از زبان‌آموزان دختر و پسر مورد بازبینی قرار داده و متناسب با شیوه‌های خاص خودشان اصول تعامل و نگارش را به آن‌ها بیاموزند.

افزون بر اینکه نتایج به‌دست‌آمده به شناخت منابع تعاملی مورد استفاده در نگارش نامه توسط زبان‌آموزان انگلیسی مبتدی در ایران کمک کرده و تأثیر جنسیت نگارنده و زبان نامه را بر طول نامه بررسی کرده‌است، مطالعه حاضر محدودیت‌هایی نیز داشته است. برای نمونه، در این مطالعه، نقش ویژگی‌های فردی و تفاوت‌های فردی در نامه‌نگاری و نگارش نویسندگان بررسی نشده‌است، در حالی که این مورد می‌تواند در شیوه نگارش اثرگذار باشد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های پسین، این عامل مورد بررسی قرار گیرد. یکی دیگر از محدودیت‌ها، روش نمونه‌گیری در دسترس یا اقتضایی^۱ است که قابلیت تعمیم^۲ ضعیفی دارد. بدیهی است که پژوهش‌های آینده با به‌کارگیری روش‌های نمونه‌گیری مستحکم‌تر^۳ می‌توانند نتایج پژوهش خود را به جوامع بزرگ‌تر تعمیم بدهند. افزون بر این، در این مقاله، بررسی استفاده از منابع تعاملی تنها در یک محدوده سنی و سطح زبانی ویژه بوده است. انتظار می‌رود که پژوهش‌های پسین، بهره‌گیری از منابع تعاملی در دیگر سنین و سطوح زبانی را نیز مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این، پژوهش حاضر فقط به بررسی یک ژانر مشخص (نامه) پرداخته، در حالی که پژوهش‌های پیش‌رو می‌توانند بهره‌گیری از منابع تعاملی را در ژانرهای مختلف بررسی کنند. در کنار این محدودیت‌ها، می‌توان گفت که این پژوهش فقط اثرات جنسیت و زبان را بر طول نامه و استفاده از منابع تعاملی بررسی کرده‌است. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده، اثرات متغیرهای دیگر را نیز در نظر گرفته و افزون بر کمیت متن نامه، به بررسی کیفیت آن نیز بپردازند.

فهرست منابع

خانی، رضا، و مهسا چنگیزی (۱۳۹۵). «مقایسه نشانه‌های فراگفتمان در مجلات انگلیسی بین‌المللی و داخلی: مطالعه موردی مقالات حوزه زبان‌شناسی کاربردی». *زبان‌پژوهی*. سال ۸، شماره ۱۸. صص ۸۵-

¹ availability sampling method

² generalizability

³ more rigorous

References

- Argamon, S., Koppel, M., Fine, J., & Shimoni, A. R. (2003). Gender, genre, and writing style in formal written texts. *Text & Talk*, 23(3), 321-346.
- Aziz, R. A., Jin, C. C., & Nordin, N. M. (2016). The use of interactional metadiscourse in the construction of gender identities among Malaysian ESL learners. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 22(1), 207-220.
- Cumming, A. (2010). Theories, frameworks, and heuristics: Some reflections on inquiry and second Language writing. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 48-71). West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Cumming, A. (2012). Goal theory and second-language writing development, two ways. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 135-164). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Fathy AbdelWahab, A. (2020). Using interactive and interactional metadiscourse markers to develop EFL first year special diploma students' academic writingsSkills. *Faculty of Education*, 36(2), 1-35.
- Franzosi, R., & Vicari, S. (2018). What's in a text?: Answers from frame analysis and rhetoric for measuring meaning systems and argumentative structures. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 36(4), 393-429
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's Introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics* (Vol. 3). Edingbrgh: A&C Black.
- Harklau, L. (2011). Commentary: adolescent L2 writing research as an emerging field. *Journal of Second Language Writing*, 20(3), 227-230.
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2018). Text-organizing metadiscourse: Tracking changes in rhetorical persuasion. *Journal of Historical Pragmatics*, 21(1), 137-164.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hinkel, E. (2005). Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning* 15(1/2), 29-54.
- Hirvela, A., & Belcher, D. (2001). Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1), 83-106.
- Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.). (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, K.W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. National Council of Teachers of English Research Report No. 3, Urbana: National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192.
- Ivanic, R., & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in

- L2 writing.
Journal of Second Language Writing, 10(1), 3–33.
- Jones, S. (2012). Mapping the landscape: Gender and the writing classroom. *Journal of Writing Research*, 33, 161–179.
- Jones, S., & Myhill, D. (2007). Discourses of difference? Examining gender differences in linguistic characteristics of writing. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 456-482.
- Kanaris, A. (1999). Gendered journeys: Children's writing and the construction of gender. *Language and education*, 13(4), 254-268.
- Khani, P., & Changizi, M. (2016). Metadiscourse markers in applied linguistics research articles published in international and domestic journals. *Journal of Language Research* 8 (18), 77-102 [In Persian].
- Khani, R., Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2012). Understanding L2 writing development from a multicompetence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives*. (pp. 101-134). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kuhi, D., Yavari, M., & Azar, A. S. (2012). Metadiscourse in applied linguistics research articles: A cross-sectional survey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(11), 405-414.
- Lemke, J. L. (1998). Resources for attitudinal meaning: Evaluative orientations in text semantics. *Functions of Language*, 5, 33–56.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129.
- Lindgren, E., & Stevenson, M. (2013). Interactional resources in the letters of young writers' in Swedish and English. *Journal of second language writing*, 22(4), 390-405.
- Manchón, R. (2012). *L2 writing development: Multiple perspectives* (Vol. 6). Walter de Gruyter.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (1998). Language ability, writing behaviours and the use of backward operations in L2 writing. *Presented at AAAL Conference*, March 14-17. Renaissance Madison Hotel, Seattle, Washington.
- Martin, J.R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London & New York: Palgrave Macmillan.
- Marzban, A., & Noori, N. (2020). Paragraph writing enhancement of intermediate ESL learners through dialogic interaction. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 630-641.
- Mortensen, L. (2005). Written discourse and acquired brain impairment: Evaluation of structural and semantic features of personal letters from a systemic functional linguistic perspective. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(3), 227–247.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). *Patterns and processes: The linguistic characteristics and composing processes of secondary school writers* (Technical Report RES-000-23-0208 to the Economic and Social Research Council).

- Ortega, L., & Byrnes, H. (2008). 15 *Theorizing advancedness, setting up the longitudinal research agenda: The longitudinal study of advanced L2 capacities*. London: Routledge
- Qin, W., & Uccelli, P. (2019). Metadiscourse: Variation across communicative contexts. *Journal of Pragmatics*, 139, 22-39.
- Ramazani, M., Behnam, B., & Ahangari, S. (2018). The effect of CA-oriented interaction focused pedagogy on Iranian EFL learners' interactional competence in paired speaking tasks. *Foreign Language Research Journal*, 8(2), 413-448.
- Roca de Larios, J., Manchón, R., & Murphy, L. (1996). Strategic knowledge in L1 and L2 composing: A cross-sectional study. In *Proceedings of the European Writing Conference, SIG Writing, October 23-25, Barcelona Autonomous University, Barcelona, Spain*.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3), 525-582.
- Schneider, P., Dubé, R., & Hayward, D. (2002). The Edmonton narrative norms instrument. UAlberta: University of Alberta Faculty of Rehabilitative Medicine website. Tajeddin, Z., & Alemi, M. (2012). L2 learners' use of metadiscourse markers in online discussion forums. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 93-122.
- Tardy, C. M. (2012). A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives*. (pp. 165-190). Berlin: Walter de Gruyter.
- Pérez-Llantada, C. (2010). The discourse functions of metadiscourse in published academic writing: Issues of culture and language. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 41-68.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied linguistics*, 22(1), 58-78.
- Verspoor, M., & Smiskova, H. (2012). Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective. In *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 17-46). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). Feedback and writing development through collaboration: A socio-cultural approach. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 69-99). Berlin: Walter de Gruyter.





Interactional resources in letter writing of elementary young EFL learners: An investigation of the effects of writer's gender and text language

Hossein Bozorgian¹, Sediqeh Fallahpour², and Mahdis Jafari³

Received: 20/02/2021

Accepted: 22/05/2021

1. INTRODUCTION

Human beings are social phenomena and like to stay connected with each other through an available means called language. According to Marzban and Noori (2020), writing is a useful skill for students to convey their feelings, ideas thoughts and express their needs. In fact, interaction is the basic factor in learning human language and an important element in human's social life (Ramazani et al, 2018).

There is a large body of research that examined the interactional resources that writers use through a variety of research frameworks. In the same vein, the purpose of the current study is to focus on the effect of the language used in letter writing and the writer's gender on the length of text production and the extent to which the interactional meanings are used in the letter.

2. MATERIALS AND METHODS

Participants of this study included 60 elementary young learners (30 boys and 30 girls) studying in an English Language Institute with the age range of 12-14. All of them were at the same level of proficiency. They took placement test of English Language Institute and passed three terms in the Institute. All of them were at the elementary level of English proficiency. Pseudonyms were used for all the participants in this study.

Personal letter, as suggested by Lindgren and Stevenson (2013), was selected as suitable task for data collection. The same task was used in both L1 and FL. The Farsi text was written first and after a three-week interval, the English text was written. Both tasks were undertaken in the classroom for 20 minutes and the participants were not allowed to use any resources.

C-unit chosen for data analysis in the current study consists of two parts: Macro

¹ Assistant professor in TEFL, Department of English Language and Literature, University of Mazandarn, Babolsar, Iran (corresponding author);
h.bozorgian@umz.ac.ir

² M.A. in TEFL, Department of English Language and Literature, University of Mazandarn, Babolsar, Iran; Sedigheh.fallahpour@yahoo.com

³ M.A. in TEFL, Rodaki Institute of Higher Education, Tonekabon, Iran;
Jafari.mahdis@yahoo.com

and Micro analysis. The former focuses on the analysis of the rhetorical content. The latter focuses on the analysis of discourse-semantic expression of C-units.

3. RESULTS AND DISCUSSION

This study has examined whether language and gender influence the expression of interactional meanings in the letters of young Iranian learners through both quantitative and qualitative analysis of data.

Considering the first research question, the findings revealed that both boys' and girls' text production in their L1 was more than their text production in their FL. Similar to other studies on young FL writers (e.g., Lindgren & Muñoz, 2013), it was found that participants wrote significantly shorter texts in FL. Although these young writers can be said to be developing literacy in two languages, not surprisingly, there still appear to be considerable differences in their proficiency in L1 and FL writing. They are more fluent writers in Farsi than in English, and have a better command of the Iranian language system. The findings are also in line with Lindgren and Stevenson (2013) who stated that young writers' text production in their L1 is more than their text production in FL.

Regarding the second research question, the findings showed that girls' text production in L1 and FL is more than boys' text production in L1 and FL. The findings of this study are consistent with some previous studies in the field of discourse analysis and gender differences (e.g., Argamon et al., 2003; Jones & Myhill, 2007; Canaris, 1999). In terms of interactive expressions in language writing, it has been claimed that "women's writing contains more features that indicate conflict, while in men's writing there is a tendency to provide and share more information." It is seen more, as it shows the author as the possessor of knowledge" (Jones, 2012: 168). However, the studies of some other researchers did not report a significant difference between the use of interactive cues by male and female language learners, and the results of the present study are not consistent with them (e.g., Kuhl, Yavari & Azar, 2012; Tajeddin & Alemi, 2012; Aziz, Jin & Nordin, 2016).

The findings of the third and fourth questions showed that there were effects of language and gender on learners. Boys asked more questions at the end of text than girls in both languages. Girls presented their attitudes more strongly than the boys, wrote more evaluative about people in both languages, and used more emotive and affective language (e.g., Argamon et al., 2003; Canaris, 1999; Tajeddin & Alami, 2012).

4. CONCLUSION

This study has focused on the use of interactional resources in writing letters by 60 young EFL learners to a friend in Farsi (L1) and English (FL). The findings obtained showed that both boys' and girls' text production in their L1 was more than their text production in their FL and the girls used more aspects of text production such as number of c-units and characters than the boys. The findings can be used to help the EFL teachers in the sense of finding and distinguishing the differences in the boys' and girls' use of interactional resources to communicate with their audience. Thus, if knowing better, they can monitor their expectations of their language learners' writings and teach them according to their writing preferences.

Besides these results, it should be pointed out that this research had some

limitations, e.g., the use of availability sampling method which has a low generalizability, focusing on one special age and level of English proficiency, focusing on one specific genre, and examining the effects of merely two variables of writers' gender and text language. Future studies are recommended to be conducted using more rigorous and rigorous sampling methods, focus on a wider age range and language proficiency level, consider different genres, and investigate the effects of more variables.

Keywords: Appraisal theory; Gender, Interactional resources; Young elementary learners



نمود دستوری در فارسی بر پایه نظریه صرف توزیعی^۱

گوهر شریفی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۳

چکیده

نمود، نظامی دستوری است که با زمان در پیوند است و بر اساس آن، گوینده می‌تواند چگونگی توصیف ماهیت زمانی یک موقعیت را برگزیند. جایگاه ساختاری نمود و تعامل آن با فرافکن‌های نقش‌نمای دیگر بر پایه نظریه نحوینیا صرف توزیعی، موضوعی است که در این پژوهش به آن پرداخته می‌شود. با فرض اینکه گروه فعلی در زبان فارسی، دارای ساختاری سه‌لایه‌ای است و گروه ریشه، گروه فعلی کوچک و گروه جهت را در بر دارد، و با استناد به فرایندهای پس‌انحوی ادغام صرفی و هم‌جوشی که صرف توزیعی به آن قائل است، نشان خواهیم داد که فرافکن نمود بر فراز فرافکن جهت و ذیل فرافکن زمان قرار دارد. افزون بر این، همین فرایندهای پس‌انحوی نشان می‌دهند که فرافکن نمود ناقص نسبت به نمود کامل، رابطه نزدیک‌تری با فعل دارد.

واژه‌های کلیدی: صرف توزیعی، گروه جهت، گروه فعلی کوچک، نمود کامل،

نمود ناقص

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34238.1963

^۲ دانش‌آموخته دکتری تخصصی زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران؛

Sharifi.g@ut.ac.ir

۱. مقدمه

کامری (Comrie, 1976, p. 3) نمود را مقوله‌ای گوینده‌بنیاد تلقی کرده و آن را روش‌های مختلف نگرستن به ساختار زمانی یک موقعیت می‌داند. به گفته وی، زمان دستوری و نمود، هر دو به زمان اشاره می‌کنند. زمان، این عمل را به صورت برون‌موقعیتی و اشاری انجام می‌دهد، در حالی که نمود، یک نوع زمان درون‌موقعیتی و غیر اشاری را نشان می‌دهد. به این ترتیب، می‌توان گفت نمود بر روند انجام فعل دلالت دارد و اطلاعات مربوط به کامل شدن، استمرار و تداوم فعل را در بر دارد. هر چند زبان‌شناسان در به دست دادن تعریفی جامع از نمود و تعیین مرز افتراق آن با زمان هم‌سخن نیستند، ولی گویا همه به باور مشترکی درباره برخی از تفاوت‌های آشکار این دو مقوله رسیده‌اند. نخست آنکه، زمان مقوله‌ای اشاره‌گر است، اما نمود چنین نیست. افزون بر این، نمود پیوندی ذاتی با محمول یک گزاره دارد و معنای آن، بخشی از معنی گزاره‌ای به شمار می‌رود (مانند کامل شدن، نقص ماندن یا استمرار یک رخداد). در مقابل، معنایی که از طریق زمان انتقال می‌یابد، جزئی از معنای گزاره‌ای جمله نیست (Lyons, 1996, p. 322). این مقوله به شیوه‌های مختلفی، تظاهر می‌یابد که از آن‌ها به نام‌های نمود دستوری، نمود واژگانی و نمود بافتی یاد می‌شود.

تفاوت نمود واژگانی و دستوری در این است که در نمود واژگانی، مفهوم نمود از معنی فعل ناشی می‌شود. در این نوع نمود، از مفاهیمی همچون لحظه‌ای یا تداومی بودن و آغازی یا پایانی بودن فعل بهره گرفته می‌شود. ولی در نمود دستوری، نشانه‌ای تصریفی در ساختمان فعل به کار می‌رود که بیان‌گر آن نمود ویژه است. نمود دستوری شامل نمود کامل^۱ و ناقص^۲ است. نمود کامل، موقعیتی کامل همراه با نقطه شروع و پایان آن را بیان می‌کند و نمود ناقص، ساختار درونی یک موقعیت را، بدون اشاره به آغاز و پایان آن، نشان می‌دهد (Comrie, 1976). اما جایگاه ساختاری آن کجاست؟ چه ارتباطی با فرافکن زمان دارد؟ جایگاه نحوی فرافکن نمود و رابطه ساختاری آن با فرافکن زمان، بر پایه نظریه نحوبنیاد صرف توزیعی موضوعی است که در این پژوهش به آن می‌پردازیم. صرف توزیعی نظریه‌ای در درون برنامه کمینه‌گراست که با قائل شدن به فرایندهای نحوی و پسانحوی، فقط نحو را مسئول تولید همه ساخت‌های نحوی و صرفی می‌داند.

در این پژوهش بر آنیم تا با استناد به فرایندهای پسانحوی ادغام صرفی و همجوشی که صرف توزیعی برای تولید ساخت‌ها به آن قائل است، جایگاه نحوی این فرافکن و رابطه ساختاری آن را

^۱ perfect
^۲ imperfect

با فرافکن زمان بررسی کنیم. در این پژوهش، در پی یافتن پاسخی برای این دو پرسش هستیم. نخست اینکه، فرافکن نمود چه رابطه ساختاری با فرافکن زمان دارد؟ دوم آنکه، فرافکن نمود کامل و نمود ناقص دارای چه رابطه سلسله‌مراتبی با یک‌دیگر هستند؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها، دو فرضیه را بدین قرار در نظر می‌گیریم: نخست، فرافکن نمود از نظر ساختاری، پائین‌تر از فرافکن زمان قرار دارد. دوم، نمود ناقص نسبت به نمود کامل، رابطه نزدیک‌تری با فعل دارد.

۲. پیشینه بررسی‌های نمود در فارسی

مقوله نمود در فارسی، در چارچوب نظریه‌های متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته‌است. بیشتر پژوهش‌های مرتبط با نمود در فارسی، به نمود واژگانی اختصاص یافته‌است. ابوالحسنی‌چیمه (Abolhassani Chime, 2011) نمود واژگانی و انواع آن را بررسی کرده‌است. وی ضمن تفکیک نمود واژگانی به نمود ایستا و پویا، بر این باور است نمود واژگانی در ترکیب با نمود دستوری، ارزش‌های نمودن گوناگون ولی منظمی را به دست می‌دهد که بدون در نظر گرفتن آن، این ارزش‌ها به بی‌قاعدگی و بی‌نظمی می‌انجامد. داوری (Davari, 2014) نمود تکمیلی را در چارچوب دستوری‌شدگی بررسی کرده‌است. وی پس از معرفی فعل معین «رفتن» در نقش نمود نمای تکمیلی در زبان فارسی، تحول فعل حرکتی «رفتن» را نمونه‌ای از دستوری‌شدگی می‌داند.

برزگر و کریمی‌دوستان (Barzegar, & Karimi Doustan, 2017) پس از بررسی افعال مرکب مشتق از صفت رایج در زبان فارسی و قرار دادن آن‌ها در معرض آزمون‌های کرانمندی، نشان می‌دهند که تبیین کرانمندی این دسته از افعال، فقط از طریق بررسی ساخت قیاسی صفت و درجه‌پذیری آن و نیز در نظر گرفتن ویژگی‌های بافتی امکان‌پذیر است. غنچه‌پور و احمدی‌پور اناری (Ghonchepour, & Ahmadipoor Anari, 2020) با بررسی نمود واژگانی افعال، ضمن کافی ندانستن رویکردهای سنتی، با بهره‌گیری از رویکرد سنج‌ای به همراه مشخصه‌های سنتی، افعال و رویدادها را دسته‌بندی می‌کنند. نمود دستوری نیز در برخی آثار در چارچوب نظریه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌است. از آن جمله، رضایی (Rezaei, 2012) نمود استمرار را به عنوان مقوله‌ای تصریفی مرتبط با فعل و شیوه‌های تظاهر آن را به صورت دستوری، معنایی و واژگانی بررسی کرده‌است. دستلان و همکاران (Dastlan et al., 2016)، نمود دستوری را از منظر شناختی دستوری‌شدگی با بهره‌گیری از رویکرد بسط استعاری با استفاده از شواهد تاریخی و نمود واژگانی را با استفاده از مؤلفه‌های نمودی مطالعه کرده‌اند.

درزی و جعفری (Darzi, & Jafari, 2019) نمود دستوری را بر پایه نظریه کمینه‌گرای چامسکی (Chomsky, 1998) و صرف توزیعی از منظر هندسه مشخصه‌ها بررسی کرده‌اند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نمود در فارسی دارای مشخصه‌های [رویداد] و [غیر اتمی] است. بر این اساس، ارزش پیش فرض نمود در فارسی، نمود تام است و نمود ناقص، به صورت نشان‌دار و با واحد واژگانی «می-» بازنمون می‌شود. فرافکن نمود و رابطه ساختاری این فرافکن با دیگر فرافکن‌های دخیل در ساخت جمله در فارسی تا کنون از منظر رویکرد صرف توزیعی مورد بررسی قرار نگرفته است. این پژوهش بر آن است تا جایگاه ساختاری فرافکن نمود را از منظر نظریه صرف توزیعی بررسی کرده و ارتباط ساختاری آن را با فرافکن زمان و فرافکن فعلی دریابد.

۳. مبانی نظری

صرف توزیعی نظریه‌ای در برنامه کمینه‌گراست که در آغاز دهه ۱۹۹۰، در آثار هله و مرتنز (Halle & Marantz, 1993)، هله (Halle, 1990)، بونت (Bonnet, 1991)، نویر (Noyer, 1997) و پستسکی (Pesetsky, 1995) پدیدار شد، قواعد حاکم بر ساخت واژه همان قواعد حاکم بر ساخت‌های نحوی است. صرف توزیعی ادعا می‌کند که نحو تنها سامانه زاینده‌ای است که مسئول اشتقاق تمام ساخت‌های مرکب است. بخش نحوی دستور، ساخت‌های نحوی را تولید می‌کند. این ساخت‌های نحوی، پس از بازنمون^۱، با دسته‌ای از فرایندهای آوایی و معنایی روبه‌رو می‌شوند (Embick, 2015. P. 1).

برخلاف نظریه‌های واژه‌گرا، در صرف توزیعی آنچه تحت عملکرد فرایندهای نحوی قرار می‌گیرد، واژه نیست؛ بلکه «مشخصه» است و واژه نتیجه درج واحدهای آوایی صرفی در گره‌های نحوی پایانی و ترکیب آن‌ها در بخش آوایی و صرفی دستور است. در یک اشتقاق، هر گره پایانی متشکل از یک یا چند مشخصه تعبیرپذیر است. اکنون این گره‌ها نیازمند محتوای واجی‌اند تا بتوانند تلفظ شوند. در این نظریه، محتوای واجی توسط بخشی از دستور به نام «واژگانه»^۲ فراهم می‌شود. واژگانه فهرست ایستایی از عناصر است که وظیفه فراهم کردن محتوای واجی را بر عهده دارد تا به این ترتیب، مشخصه‌های تعبیرپذیر که در گره‌های پایانی اشتقاق حضور دارند، تظاهر یابند و اشتقاق به مرحله تلفظ درآید. عناصری که در این فهرست قرار دارند، واحدهای واژگانی^۳، یا به کوتاه سخن واژ^۴، نامیده می‌شوند و ارتباط آوا و معنی را در زبان مورد نظر نشان می‌دهند. بنابراین، واژگانه فهرستی از نشانه‌های موجود در یک زبان است که برای نشان دادن ماهیت مشخصه‌ای نحو مورد استفاده قرار می‌گیرد (Siddiqi, 2009. p. 8). پس از بازنمون،

¹ spell out

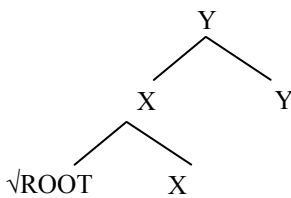
² vocabulary

³ vocabulary Items

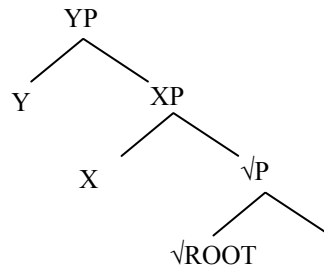
⁴ VI

جایی وجود دارد که «واژه‌ها» (یعنی ارتباط آوا و معنی) از طریق فرایند درج واژ^۱، وارد اشتقاق می‌شوند (همان، ۱۴). در صرف توزیعی تمام ساخت‌های مرکب، یعنی تمام ساخت‌هایی که شامل بیش از یک تکواژند، هر زمان که به کار برده شوند، به صورت نحوی مشتق می‌شوند. به بیان دیگر، هر واژه یا هر گروه، هر زمان که به کار برده شود، «ساخته می‌شود». این رویکرد، رویکرد تجزیه‌گرا^۲ است (Embick, 2015, p. 17).

در همه نظریه‌هایی که به تعامل صرف و نحو قائلند، مفهوم «هسته مرکب»^۳ اهمیت ویژه‌ای دارد. هسته مرکب شامل دو یا چند تکواژ است که از طریق فرایند وندافزایی با یک‌دیگر ترکیب شده‌اند. برای نمونه، ریشه و هسته‌های X و Y در ساخت نحوی (الف)، می‌توانند با هم ترکیب شده و یک هسته مرکب را به صورت (ب) تشکیل دهند:



ب. هسته مرکب



الف. ساختار

شکل ۱:

(Embick, 2015, p. 23, 13-14)

۳.۱. فرایندهای صرفی در صرف توزیعی

صرف توزیعی از آن جاکه هم نظریه‌ای نحوی و هم نظریه‌ای صرفی است، برای تبیین رفتار صرفی به دسته‌ای از فرایندهای صرفی قائل می‌شود. عمده این فرایندها پس از بازنمون یا بین بازنمون و سطح صورت آوایی رخ می‌دهند. برخی از این فرایندها مشتمل اند بر ادغام صرفی، همجوشی^۴ و گسست^۵.

¹ vocabulary insertion

² decompositionalist

³ complex head

⁴ fusion

⁵ fission

۳.۱.۱. ادغام صرفی

قواعد نحوی قادرند ساخت نحوی اشتقاق را فراهم آورند. اکنون این ساخت نحوی باید به صورت ساخت صرفی تظاهر یابد. مرتنز (Marantz, 1984) نخستین فردی بود که ادغام صرفی را به عنوان راهی برای ایجاد ساخت صرفی پیشنهاد کرد. به باور وی (همان) رابطه بین دو گره نحوی می‌تواند به وسیله وندافزایی این دو گره تظاهر یابد. مرتنز (Marantz, 1988, p. 261) ادغام صرفی را این چنین معرفی می‌کند: «در هر سطحی از بازنمایی نحوی، رابطه میان X و Y می‌تواند با وندافزایی هسته واژگانی X به هسته واژگانی Y جایگزین شود». در واقع در ادغام صرفی، یک تکواژ انتزاعی که به صورت یک وند تظاهر می‌یابد، به ستاک پیوسته می‌شود. این اتصال در خط می‌تواند دو نتیجه را در پی داشته باشد: گاهی به صورت وندافزایی ظاهر شده و یک واژه مرکب تشکیل می‌شود و گاهی این اتصال فقط به صورت توالی دو عنصر است که در خط، مجاور یکدیگرند (Siddiqi, 2009, P. 24). بوبالیک^۱ (Bobaljik, 1999) از ادغام صرفی با عنوان «ادغام تحت مجاورت»^۲ یاد می‌کند که از طریق آن، عناصری که در ساخت نحوی مجاور یکدیگرند، یک گره نحوی را اشغال می‌کنند. چنین فرایندی را می‌توان در اتصال گره زمان به هسته فعل در زبان انگلیسی دید. فاو (Pfau, 2009, p. 72) نیز بیان می‌کند که ادغام صرفی، مانند حرکت هسته به هسته، از هسته‌های موجود در گروه‌های مستقل، یک واژه جدید می‌سازد، اما این هسته‌های مستقل در این واژه تازه ساخته شده، به صورت تکواژهای جداگانه باقی می‌مانند.

۳.۱.۲. همجوشی و گسست

همجوشی برای تبیین مواردی به کار می‌رود که مشخصه‌های صوری چند گره پایانی، همگی در یک واحد واژگانی تظاهر می‌یابند. برای نمونه، در انگلیسی مشخصه‌های زمان و شخص و شمار، همگی به وسیله یک تکواژ بیان می‌شوند. به این ترتیب، در این زبان، مشخصه‌های [Pres]، [3rd] و [Sing] همگی توسط تکواژ s - بیان می‌شوند. در واقع، آنچه فرایند همجوشی انجام می‌دهد، این است که مشخصه‌های چند گره مختلف را به یک هسته ساده که شامل تمام مشخصه‌های آن هسته مرکب است، کاهش می‌دهد (Siddiqi, 2009, p. 24). چون فرایند همجوشی مشخصه‌های دو گره پایانی را در یک گره ترکیب می‌کند، در نتیجه، فقط یک واحد واژگانی می‌تواند در این گره تازه ساخته شده درج شود. اکنون گره جدید دارای مشخصه‌های هر دو گره

¹ J. Bobaljik

² merger under adjacency

همجوش شده‌است. این امر کاهش واحدهای واژگامی را به دنبال دارد. در واقع، ادغام صرفی، دو گره را با یکدیگر ترکیب می‌کند، اما در همجوشی، مشخصه‌ها به هم «جوش می‌خورند». برعکس همجوشی، فرایند گسست است. گسست، یک جایگاه را به چندین جایگاه می‌شکند. رایج‌ترین کاربرد گسست در صرف توزیعی، گسستن مشخصه‌های شخص و شمار از یکدیگر است، زیرا فرض شده‌است که جایگاه بنیادین آن‌ها، گره‌های نحوی مجزاست. مرتز (Marantz, 1997) و نویر (Noyer, 1997) از این سازوکار بهره می‌گیرند تا گره AGR را به چندین هسته مجزا بشکنند، به گونه‌ای که هر هسته شامل یک مشخصه مستقل است (Siddiqi, 2009. p. 24). از دید فاو (Pfau, 2009, p. 74) این دسته از فرایندهای صرفی، گره‌های پایانی موجود در ساخت نحوی را پس از نحو و پیش از درج واژه دست کاری می‌کنند. به باور فاو (همان، ۶۵) در تشکیل ساختار صرفی نحوی یک پاره‌گفتار، چندین سازوکار دخیل است. برای نمونه، در نحو، حرکت هسته نقش مهمی را در ایجاد ساختارهای صرفی نحوی مرکب ایفا می‌کند. در سطح پسانحوی نیز چندین فرایند ساخت‌گردان حضور دارند و در ساخت نحوی تغییراتی را ایجاد می‌کنند.

۲.۳. واژگونگی^۱

گاهی بین مشخصه‌های انتزاعی و گره‌هایی که توسط واحدهای واژگامی بازنمایی می‌شود، عدم انطباق به چشم می‌خورد. یکی از نمونه‌های این عدم انطباق، واژگونگی است؛ در واقع، گاهی رابطه بین نحو و بازنمایی واجی، رابطه‌ای یک‌به‌چند است. واژگونگی را برای هر دو دسته از تکواژها، یعنی هم تکواژهای دستوری و هم ریشه می‌توان در نظر گرفت. در صرف توزیعی سنتی، واژگونگی با استفاده از قواعد ترمیمی تبیین می‌شد، ولی در انگاره‌های متأخر صرف توزیعی، این پدیده با استفاده از فرایندهای ادغام صرفی و همجوشی تبیین می‌شود. از دید ترومر^۲ (Trommer, 2002; 2016) واژگونگی بافتی با محدودیت مجاورت موضعی^۳ روبه‌رو است. شرط مجاورت موضعی، این محدودیت بافتی را به واحدهای واژگامی تحمیل می‌کند که فقط به هسته‌های نحوی مجاور خود پیوندند. امبیک (Embick, 2010; 2012) نیز واژگونگی بافتی را نیازمند مجاورت خطی می‌داند. برای نمونه، در فارسی، دسته‌ای از فعل‌ها همچون «آموختن»، «ساختن» و «پختن» هنگامی که تحت سازه فرمانی گرهی با مشخصه [+Dental] قرار می‌گیرند، تحت عملکرد این

¹ allomorphy

² J. Trommer, J.

³ local adjacency

قواعد واقع می‌شوند و افزون بر واژگونه‌های «آموز»، «ساز» یا «پز»، واژگونه‌هایی مانند «آموخ»، «ساخت» و «پخت» را نیز تولید می‌کند.

امبیک (Embick, 2010, p. 3) با بهره‌گیری از فرضیه موضعی بودن^۱، سه قاعده را برای واژگونه‌گی بیان می‌کند.

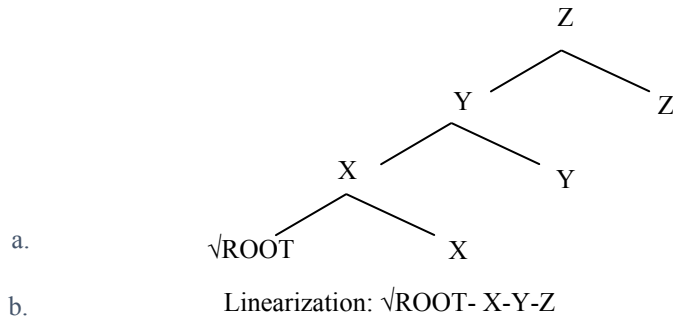
قواعد حاکم بر واژگونه‌گی

الف. درج واژ از درون به بیرون پیش می‌رود.

ب. واژگونه‌گی بافتی، نیازمند مجاورت خطی است.

پ. دو گره فقط زمانی می‌توانند یک‌دیگر را برای اهداف واژگونه‌گی ببینند که هر دو در یک چرخه یکسان فعال باشند.

یک هسته مرکب را در نظر می‌گیریم:



شکل ۲: ساخت هسته مرکب (Embick, 2010, p. 3)

بر مبنای قانون نخست، درج واژ ابتدا در X اتفاق می‌افتد، سپس در Y و بعد در Z واحد واژگاهی در نقطه Y هم می‌تواند مشخصه‌های واجی و صرفی نحوی X را ببیند و هم به بیرون نگاه داشته باشد تا تنها مشخصه‌های صرفی نحوی Z را ببیند. به کوتاه سخن، یک گره حساسیت درون سو^۲ به مشخصه‌های واجی یا صرفی نحوی و حساسیت برون سو^۳ به مشخصه‌های صرفی نحوی دارد. قانون دوم می‌گوید که درج، مثلاً در نقطه X فقط متأثر از ریشه یا Y است، زیرا فقط ریشه و Y می‌توانند با X ترکیب شوند.

¹ locality hypothesis

² inward sensitivity

³ outward sensitivity

۴. جایگاه ساختاری نمود در چارچوب نظریه صرف توزیعی

در صرف توزیعی (Harley, 1995; Marantz, 1997) حوزه فعلی شامل هسته فعل کوچکی است که به ریشه مقوله فعلی اعطا می‌کند. صرف توزیعی به «فرضیه گروه فعلی کوچک شکافته» قائل است. بر اساس این فرضیه، گروه فعلی کوچک که بر فراز گروه فعل واژگانی قرار دارد، خود، متشکل از دو فرافکن است که عبارت اند از گروه فعلی کوچک و گروه جهت^۱. صرف توزیعی چنین می‌پندارد که فقط ریشه‌های عریان با کمترین محتوای معنایی و بدون مشخصه‌گذاری نقشی یا مقوله‌ای، هسته فعل را تشکیل می‌دهند. در این رویکرد، برای تشکیل فعل، ریشه فعلی باید با هسته فعل‌ساز ترکیب شده و مقوله فعلی بیابد. از این رو، تصریف سپس در اشتقاق به دست می‌آید.

هارلی (Harley, 2009) با استناد به این فرض که فعل کوچک هسته فعل‌ساز است، وندهای فعل‌ساز آشکاری مانند -ate، -ify و -ize را نمونه فعل کوچک می‌داند. این وندها با ریشه یا ستاک ترکیب شده و فعل‌هایی با خوانش سببی را تولید می‌کنند. هارلی (همان) این تعبیر از فعل کوچک را معادل هسته معرفی‌کننده موضوع بیرونی مورد نظر کرتزر (Kurtz, 1996; quoted in Harley, 2009) و هیل و کیزر (Hill & Kizer, 1993; quoted in Harley, 2009) می‌داند که جهت^۲ نامیده شده بود. این هسته می‌تواند تعبیر کنش‌گر یا سبب‌ساز را به دنبال داشته باشد. وی نشان می‌دهد که عناصر فعل‌ساز محدود به محیط سببی نیستند و برای نمونه، در ساخت‌های آغازی نیز می‌توانند حضور داشته باشند. هارلی (Harley, 2009) با استناد به ساختواژه اسم‌سازی در انگلیسی، به این نتیجه می‌رسد که هسته فعلی کوچک که هسته فعل‌ساز است، قادر به معرفی موضوع بیرونی نیست. از این رو، هم هسته معرفی‌کننده کنش‌گر و هم هسته حالت‌بخش، خارج از گروه فعلی کوچک واقع می‌شوند. در واقع، مجموعه [هسته حالت‌بخش+هسته کنش‌گر] عنصر فعل‌ساز را به عنوان متمم خود بر می‌گزیند؛ به بیان دیگر، متمم گروه جهت، گروه فعلی کوچک است، نه گروه ریشه مقوله‌خنی. انوشه و شریفی (Anushe, & Sharifi, 2018) به پیروی از هارلی (Harley, 2013) و با استناد به ساخت‌های سببی فارسی نشان می‌دهند که گروه فعلی در فارسی، ساختاری سه‌لایه‌ای است و سه لایه گروه ریشه، گروه فعلی کوچک و گروه جهت را در بر دارد. با این فرض، فرافکن نمود و تعامل آن با فرافکن زمان را در فارسی بررسی می‌کنیم.

¹ VoiceP

² Voice

۴. ۱. نمود کامل

به باور انوشه (Anushe, 2008; Anushe, 2015) و درزی و انوشه (Darzi & Anushe, 2010) فعل اصلی (فعل واژگانی یا سبک) در نحو از درون گروه فعلی کوچک بیرون می‌رود و به گرهی که مشخصه تعبیرناپذیر تصریف، آن را بازمینی می‌کند، پیوسته می‌شود. به این ترتیب، گره بازمینی‌کننده این مشخصه‌ها در نمود کامل، هسته فرافکن نمود کامل (AspP) است که حرکت فعل اصلی، منجر به تشکیل خوشه فعلی تفکیک‌ناپذیر می‌شود (مانند «خورده بودم»). در واقع، هسته Perf که با فعل کمکی «have» در زبان انگلیسی و فعل کمکی «بودن» در زبان فارسی پر می‌شود، دارای دو مشخصه است: یکی مشخصه تعبیرپذیر [Perf] که عامل بازمینی صورت صفت مفعولی است و دیگری مشخصه تعبیرناپذیر [uInfl] که از طریق سازوکار حرکت و مطابقه با گره زمان، ارزش‌گذاری و بازمینی می‌شود. در ساخت گذشته کامل، وند صورت کامل (en-در انگلیسی و «-ته/ده» در فارسی) که به سبب وجود گره Perf مجوز حضور می‌یابد، در هسته گروه ادات (Part) قرار می‌گیرد و در مسیر حرکت فعل به هسته گروه فعلی کوچک، با آن ادغام می‌شود. از این رو، در فارسی و دیگر زبان‌های دارای ارتقای فعل، حرکت فعل تا اولین هسته نقشی بیرون از گروه فعلی کوچک تداوم می‌یابد تا از این طریق، خوشه فعلی (فعل اصلی / همکرد + فعل کمکی / وجهی) شکل بگیرد (Anushe, 2015). همپایه‌سازی و پرسش‌های تأییدی نشان می‌دهند که در ساخت نمود کامل، فعل اصلی یا سبک از درون گروه فعلی کوچک خارج شده و به هسته نقش‌نمای بالاتر منضم می‌شود:

۱. الف) تو این نامه را نوشته بودی، [vP] نوشته بودی / *نوشته / *نبودی؟

ب) علی با دوستش آشتی کرده بود، [vP] نکرده بود / *نکرده / *نبود؟

۲. الف) تو این نامه را نوشته‌ای، من که [vP] نوشته‌ام.

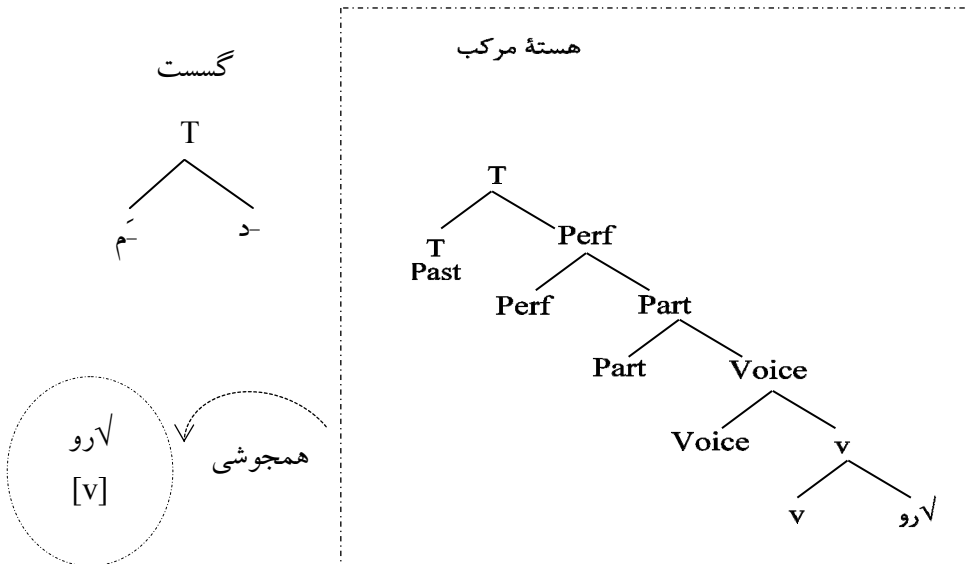
ب) علی با دوستش آشتی کرده (است)، [vP] نکرده (است)؟

همان‌گونه که در داده‌های بالا دیده می‌شود، حضور فعل کمکی «بودن» در ساخت نمود کامل، مانع از آن می‌شود که عنصر زمان بر روی فعل واژگانی یا سبک آشکار شود؛ در واقع، فعل واژگانی یا سبک، فقط وند صفت مفعولی را جذب کرده و در مقابل، این هسته نمود کامل است که مطابقه و تصریف زمان و شخص و شمار را جذب می‌کند.

۳. من رفته بودم.

همان‌گونه که پیش از این گفته شد، در تحلیل حاضر، بر پایه نظریه صرف توزیعی، گروه فعلی

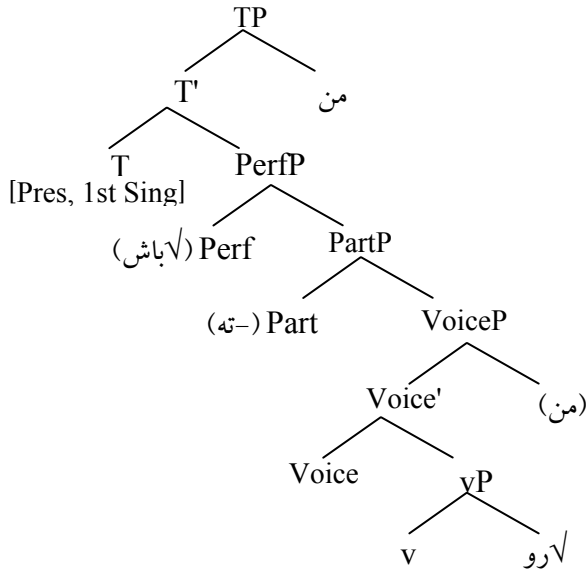
به این دو گره گسسته می‌شود تا در درج واژ، هر یک، با واژ جداگانه‌ای نشان داده شود. سپس این گره گسسته شده با دارا بودن مشخصه‌های [Past] و [1st Sing] با ریشه «\باش» در هسته Perf ادغام صرفی می‌شود. بنابراین، گره مرکبی به این صورت تشکیل می‌شود: [[\رو+v+Voice+Part]+[\باش+Past+م-]]. ریشه «\رو» دارای دو واژگونه است: «رو» و «رف». انوشه (Anushe, 2018) در چارچوب نظریه صرف توزیعی به درستی نشان می‌دهد که فقط یک نوع وند گذشته در فارسی وجود دارد که مشتمل اند بر تناوب خودکار «-د/-ت». در این تحلیل، اهل زبان نخست ناگزیر نیستند وندهای متعدد زمان گذشته را حفظ کنند و بدانند هر ریشه، کدام وند را می‌پذیرد و دوماً انتخاب میان دو گونه «-د/-ت» به صورت خودکار و بر مبنای واپسین واج ریشه انجام می‌گیرد. تنها اطلاعاتی که گویشوران باید به حافظه بسپارند، واژگونه‌های مختلف ریشه است. هسته، بافت آوایی [+Dental] را فراهم می‌کند. به این سبب، از میان دو واژگونه «رو» و «رف» که واژگونه‌های ریشه «\رو» به شمار می‌آیند، واژگونه «رف» درج می‌شود. همان گونه که گفتیم، هسته نمود کامل که با ریشه «\باش» پر شده است نیز با هسته T ادغام صرفی می‌کند. در این محیط، از میان واژگونه‌های مختلف «\باش»، واژگونه «بب» درج می‌شود. همان گونه که دیده می‌شود، واژگونی بر اساس مجاورت خطی پیش می‌رود. ریشه مقوله‌خنی و عنصر مقوله‌ساز v یکی از این فرایندهاست. در نتیجه این فرایند، ریشه صاحب مقوله فعلی می‌شود.



شکل ۳ ب: ساخت پسانحوی

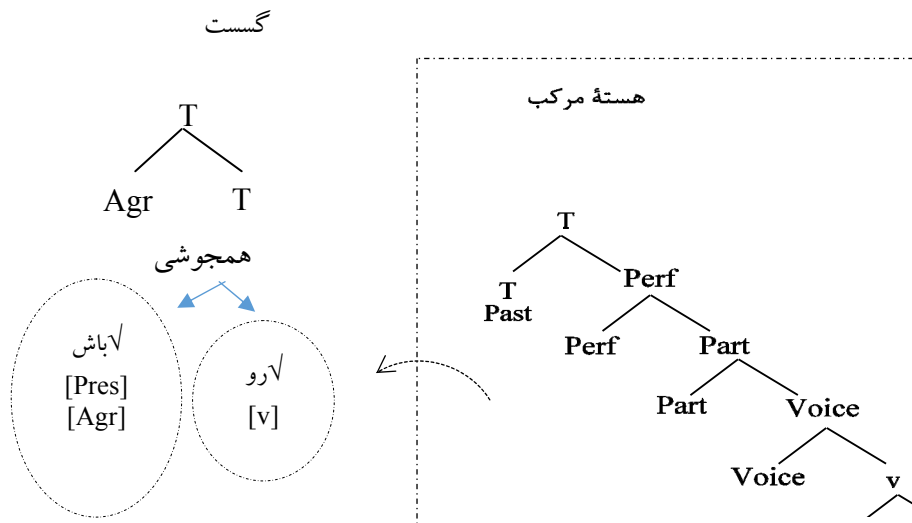
همان گونه که هسته نمود کامل با هسته زمان با مشخصه [Pres] ادغام صرفی کند، جمله‌هایی با ساختار حال کامل تولید می‌شود:

۴. من رفته‌ام.



شکل ۴ الف: ساخت نحوی

در این ساخت نیز پس از تشکیل گره مرکب [Part+Voice+v+ارو]، ریشه «ارو» و عنصر مقوله‌ساز v همجوشی می‌کند تا مقوله فعلی بگیرد و یک گره ساده را ایجاد کند. افزون بر این، همان گونه که می‌بینیم، برای ریشه «باش»، واژگونه «-ام» درج شده است. انتخاب این واژگونه، نتیجه همجوشی ریشه «باش» و دو هسته گسسته شده [Pres] و [1st Sing] است. بنابراین، پس از بازنمون، چنین ساختی ایجاد می‌شود.



شکل ۴ ب: ساخت پسانحوی

بر مبنای این تحلیل، برخلاف دستور سنتی، در تحلیل حاضر آنچه در دستورهای سنتی، وجه وصفی «رفته بودم» خوانده می‌شود، نتیجه‌بازبینی مشخصه‌تصریف بر روی فعل واژگانی یا سبک است.

۴.۲. نمود ناقص

ساخت‌هایی که در زبان فارسی نشان‌گر نمود ناقص یا استمراری‌اند، با تظاهر پیشوند «می-» بر ستاک حال یا گذشته فعل شکل می‌گیرند.

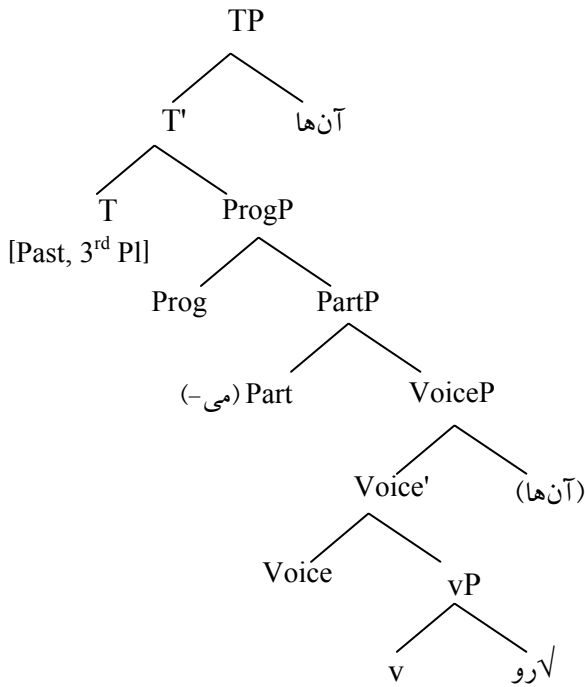
۵. الف) علی‌نامه می‌نویسد.

ب) علی‌نامه می‌نوشت.

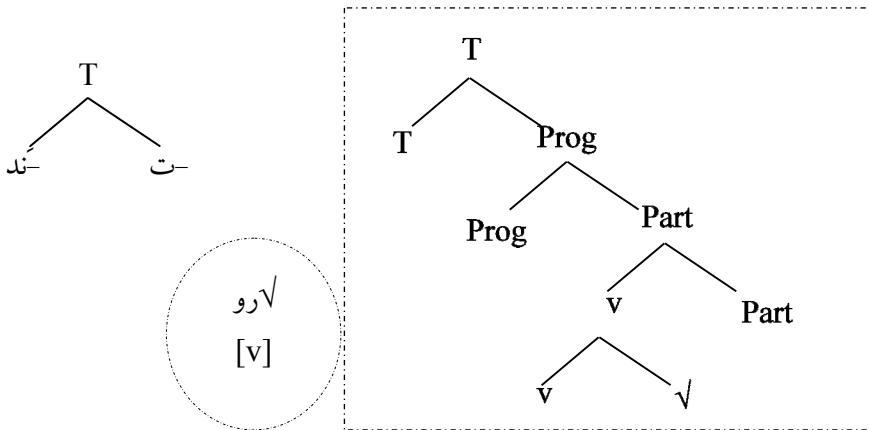
به پیروی از انوشه (Anushe, 2008) هسته نمود ناقص را هسته تهی در نظر می‌گیریم که مجوز فرافکن PartP را می‌دهد. هسته فرافکن Part، وند نشان‌گر وند تصریفی نمود ناقص «می-» است. فعل واژگانی یا سبک در نتیجه ادغام صرفی با این هسته، وند «می-» را جذب می‌کند. به گفته انوشه (Anushe, 2015) فرافکن‌هایی مانند زمان و نمود هسته‌پایان هستند، اما از آن جاکه ادغام صرفی فرایندی از نوع اتصال یا وندافزایی است، نخست با اتصال به یک گره، همان گره را بازتولید می‌کند و دوم محدودیتی بر جهت اتصال اعمال نمی‌کند، بنابراین می‌تواند آرایش خطی واژه‌ها را تغییر دهد. در نتیجه، وند نمود ناقص «می-» به سمت راست ریشه متصل می‌شود. از سوی

دیگر، هسته زمان نیز با هسته تهی نمود ناقص ادغام صرفی می‌کند و هسته مرکب حاصل از آن، با هسته مرکب مرحله پیشین ادغام صرفی می‌کند. بنابراین، اشتقاق جمله‌ای مانند (۶) را بر اساس صرف توزیعی به این صورت می‌توان نشان داد:

۶. آن‌ها می‌رفتند.



شکل ۵ الف: ساخت نحوی



شکل ۵ ب: ساخت پسانحوی

پس از ادغام صرفی هسته‌ها، گره مرکب [V+ro+Voice+v+Part]+[Past+Prog+ند] آماده درج واحدهای واژگانی می‌شود. همپایه‌سازی و پرسش‌های تأییدی شواهدی هستند که ادغام صرفی فعل واژگانی یا سبک با وند تصریفی نمود ناقص را نشان می‌دهند. در واقع، فعل واژگانی یا سبک از درون گروه جهت بیرون رفته و به هسته تصریفی نمود ناقص پیوسته می‌شود. از این رو، در روند حذف گروه فعلی، فعل واژگانی یا سبک به همراه پیشوند «می-» خارج از گروه فعلی قرار داشته و حذف نمی‌گردد.

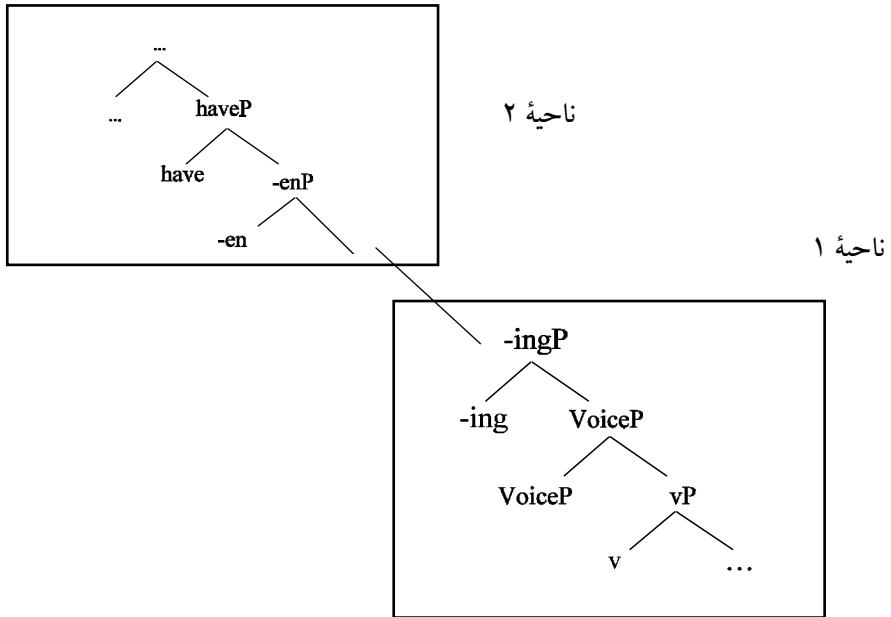
۷. الف. علی هر روز به رئیس نامه می‌نوشت، تو [vP] نمی‌نوشتی.

ب. قیمت‌ها مدام بالا می‌ره، [vP] نمی‌ره؟

به این ترتیب، ساخت‌های نمود کامل و ناقص را با یک سازوکار واحد می‌توانیم تحلیل کنیم. در هر دو ساخت، هسته نمود مجوز حضور وند تصریفی را می‌دهد. این هسته تصریفی، پس از بازنمون، با فعل واژگانی یا سبک ادغام صرفی می‌شود. تفاوت بین این دو در ساختار نحوی، این است که در نمود کامل، فرافکن نمود کامل با ریشه «باش» پر می‌شود و در نمود ناقص، تهی است. در ساختار پسانحوی نیز، همان گونه که دیدیم، وند تصریفی نمود کامل به سمت چپ فعل واژگانی یا سبک و وند تصریفی نمود ناقص به سمت راست فعل واژگانی یا سبک پیوسته می‌شود.

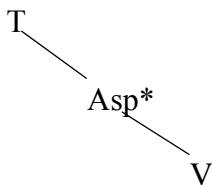
۵. ترتیب سلسله‌مراتبی نمود کامل و ناقص

به باور رمچند (Ramchand, 2017) پائین‌ترین گام در توصیف رویداد، دامنه فعلی است. ساخت‌واژه مجهول و استمراری در درون دامنه فعلی حضور دارد، اما فعل‌های کمکی و نمود کامل در لایه بالاتر قرار دارند. رمچند و سونونیوس (Ramchand, & Svenonius, 2014) دو ناحیه را از هم تفکیک می‌کنند. به باور آنها، در ناحیه اول، ساخت‌واژه مجهول و استمراری و در ناحیه دوم، ساخت‌واژه نمود کامل حضور دارد.



شکل ۶: تقسیم بند به دو ناحیه مختلف (Ramchand & Szevenius, 2014)

رمچند (Ramchand, 2017) به پیروی از رمچند و سونونیوس (Ramchand, & Szevenius, 2014) بیان می‌کند که بر فراز دامنه فعلی، جایگاه اجباری و مطلق گروه نمود (Asp) است.



situation, domain of sort s
transition, \mathcal{E}
event, domain of sort e

شکل ۷: جایگاه گروه نمود (Ramchand, 2017)

رمچند و سونونیوس (همان) به پیروی از ریتزی (Rizzi, 1997) و پلاتزاک (Platzack, 2000) برای ساختار بند، دسته‌بندی سه‌بخشی ارائه می‌دهند. به باور آنها، ساختار بند به دامنه فعلی، دامنه زمان و دامنه متمم‌ساز قابل دسته‌بندی است. از این رو، آنها سه مفهوم رویداد، وضعیت و گزاره را از نخست‌های مفهومی قوه نطق به شمار می‌آورند و سلسله‌مراتب $C > T > V$ را

ارایه می‌دهند. رمچند (همان) هسته نقش‌نمای نمود ناقص را متفاوت با هسته نمود کامل در نظر می‌گیرد و این هسته را در درون نخستین دامنه چرخه‌ای در ساختار بند فرض می‌کند. به باور رمچند (همان) نمود کامل هسته‌ای است که با ساخت رویدادی کامل ترکیب می‌شود و از آن، توصیفی هستی‌شناختی به دست می‌دهد، اما ساخت‌واژه مجهول و استمراری، مسئله‌ای زبان‌ویژه است. وی یادآور می‌شود از آن جا که کنش گونه^۱ یکی از ویژگی‌های فعل است که با عناصر واژگانی موجود در دامنه فعلی نشان داده می‌شود، وند استمراری کنش گونه را به عنوان متمم خود می‌پذیرد. در این صورت، می‌توان به درستی فرض کرد که وند استمراری فرافکنی‌های فعلی پویا را انتخاب برمی‌گزیند، نه فرافکنی‌های فعلی ایستا را.

8. a) John is dancig the tango

b) John is knowing the answer (Ramchand, 2017, 12a-b).

با فرض اینکه محدودیت‌های انتخابی کاملاً موضعی هستند (Baltin, 1989)، تکواژ استمراری محدودیت‌هایی انتخابی را بر کنش گونه گروه فعلی که با آن ترکیب می‌شود، اعمال می‌کند. همین امر نمایان‌گر آن است که تکواژ استمراری باید آن‌قدر به گروه فعلی نزدیک باشد تا بتواند ساخت رویدادی فعل را انتخاب کند. از سوی دیگر، نمود کامل فاقد این ویژگی است و با کنش گونه ترکیب نمی‌شود.

این تحلیل به خوبی می‌تواند ساخت‌هایی را که در فارسی، ساخت‌های کامل استمراری خوانده می‌شوند، تبیین کند.

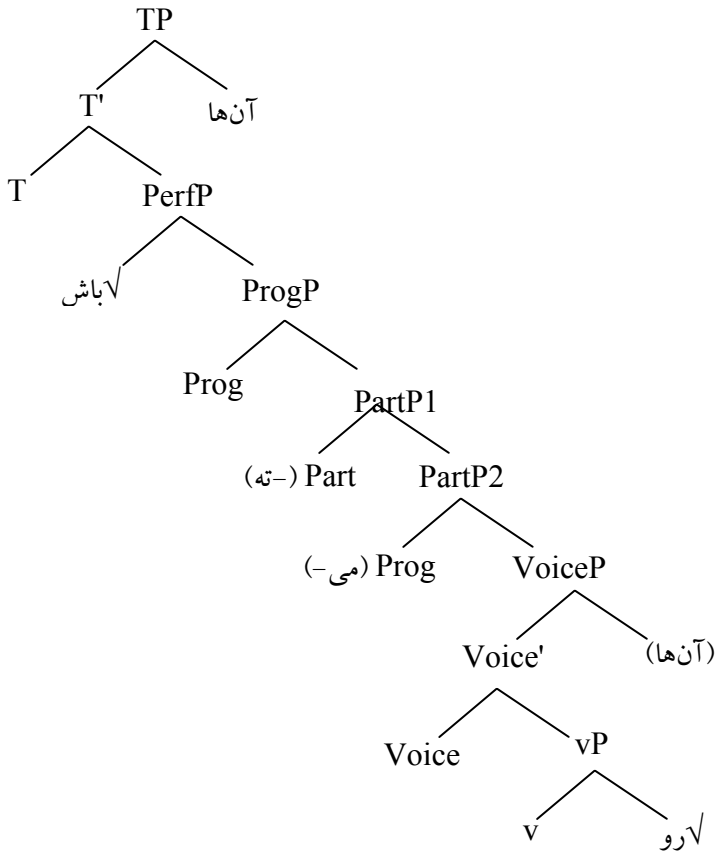
۹. الف) علی در این سال‌ها همیشه درس می‌خوانده است.

ب) کودک بازی می‌کرده است.

بر اساس فرض‌های پیش‌گفته، ساخت جمله (۱۰) به این صورت است:

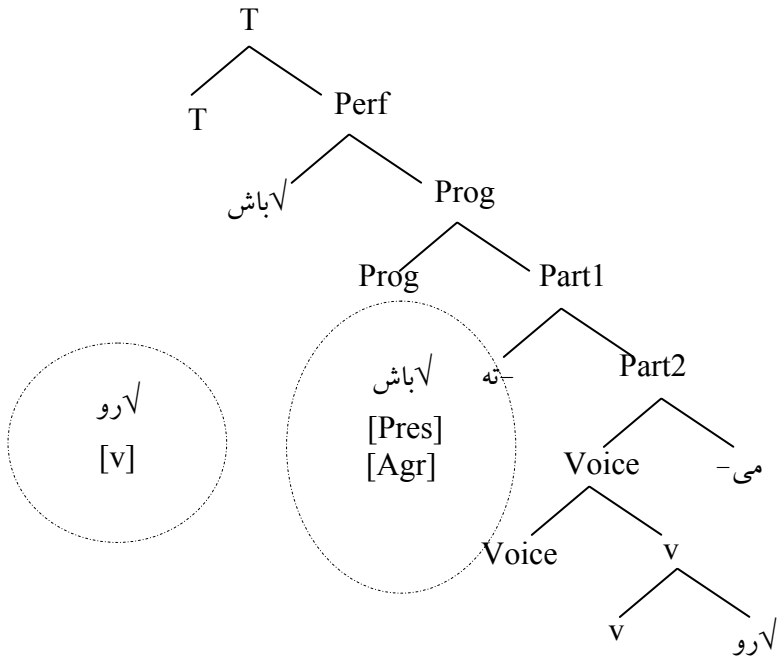
۱۰. الف) آن‌ها می‌رفته‌اند.

¹ actionsart



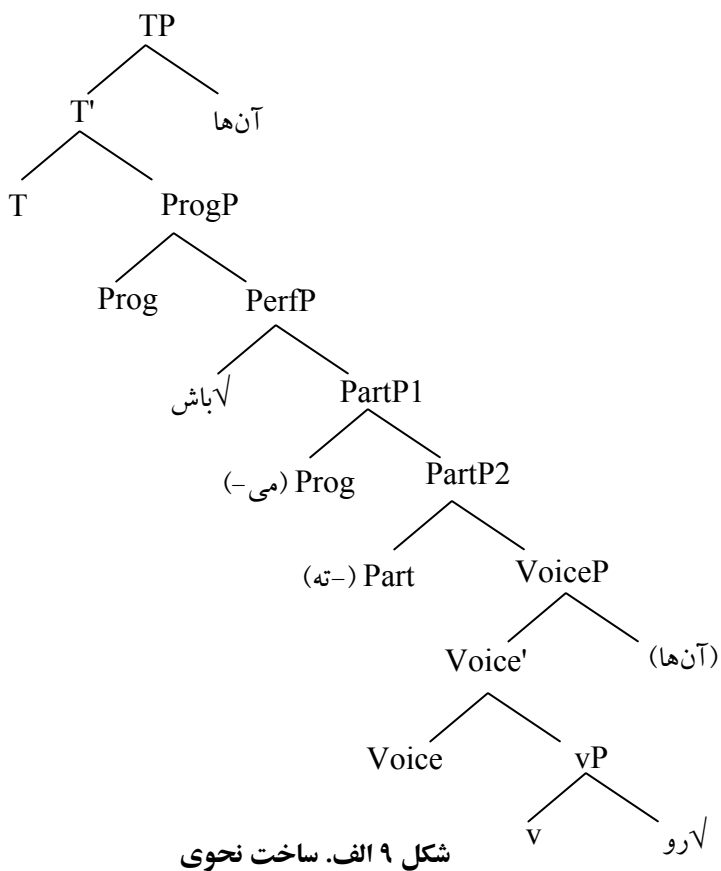
شکل ۸ الف: ساخت نحوی

ریشه « v رو» پس از ادغام صرفی با هسته‌های نقش‌نما، در هر مرحله گره مرکبی را تشکیل داده و با هسته بالاتر ادغام صرفی می‌شود. همان‌گونه که دیدیم، ادغام صرفی محدودیتی بر جهت اتصال وارد نمی‌کند. به این ترتیب، وند نمود ناقص «می-» به سمت راست برونداد مرحله پیشین، یعنی گره مرکب [v رو+ v +Voice] متصل می‌شود. از سوی دیگر، وند تصریفی نمود کامل («-» به سمت چپ برونداد مرحله پیشین، یعنی گره مرکب [v + v + v +Voice] متصل می‌شود. هسته T نیز با هسته Perf و Prog ادغام صرفی می‌کند تا به برونداد ادغام صرفی مرحله پیش متصل شود. با اعمال فرایند درج واژ، از میان واژگونه‌های مختلف ریشه « v باش»، در این بافت، واژگونه «-اند» درج می‌شود و این نشان‌دهنده همجوشی هسته نمود کامل (« v باش») و T با مشخصه [Pres, 3rd Pl] است.

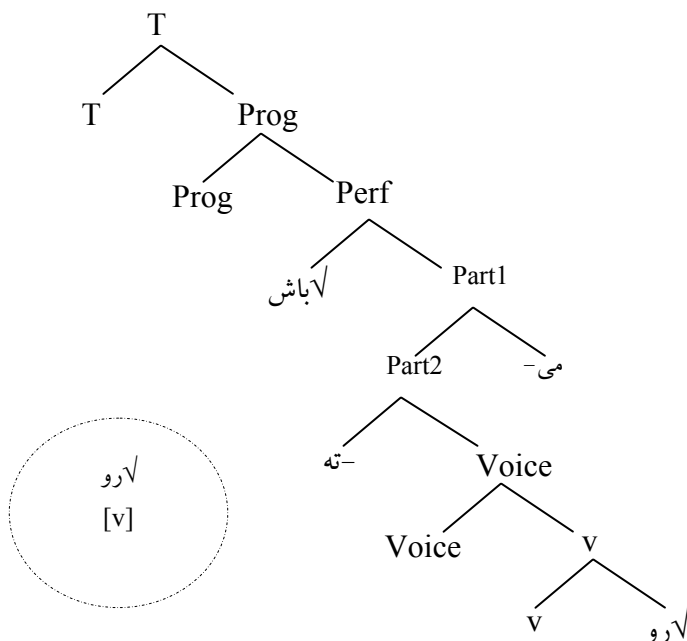


شکل ۸ ب: ساخت پسانحوی

فرایندهای پسانحوی ادغام صرفی و همجوشی هسته‌ها نمایان‌گر این است که دو فرافکن نمود ناقص و کامل دارای ترتیب ثابتی هستند. همان‌گونه که در ساخت نحوی، ترتیب این دو فرافکن را جابه‌جا کنیم، پس از ادغام صرفی، ساختی نادرستی به صورت نمودار (۹) ایجاد می‌شود:



در این ساختار نحوی فرضی، پس از ادغام صرفی چنین ساختی را خواهیم داشت.



شکل ۹ ب: ساخت پسانحوی

پس از ادغام صرفی ریشه «*ro*» با هسته‌های نقش‌نمای بالاتر، گره مرکزی به این قرار ایجاد می‌شود: [[*می+ro+v+Voice+Part*]+[*باش+Prog+Pres+Agr*]] تشکیل می‌شود. همان گونه که می‌دانیم، فرایند پسانحوی همجوشی، دو گره پایانی را که با یک‌دیگر خواهند آمیختند، می‌گیرد و آن‌ها را در یک گره منفرد همجوش می‌کند. در این ساختار فرضی، به سبب وجود گره مداخله‌گر *Prog*، بین هسته *Perf* و دو گره *Pres* و *Agr* همجوشی انجام نمی‌گیرد، در نتیجه، بین آن‌ها فقط ادغام صرفی انجام می‌گیرد و گره مرکب [*باش+ند*] ایجاد می‌شود. پس از ادغام صرفی و در نتیجه فرایند درج واژ، ساخت نادستوری «*می‌رفته باشند*» ایجاد می‌شود.

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، جایگاه ساختاری فرافکن نمود و ارتباط آن با فرافکن زمان با استناد به دو فرایند ادغام صرفی و همجوشی که از فرایندهای پسانحوی دخیل در تولید ساخت‌ها در صرف توزیعی به شمار می‌روند، بررسی شد. در این تحلیل، بر پایه آموزه‌های صرف توزیعی، گروه فعلی در فارسی، ساختاری سه‌لایه‌ای در نظر گرفته شد که از سه لایه گروه ریشه، گروه فعلی کوچک و

گروه جهت تشکیل شده‌است. بر مبنای حرکت نحوی فعل در سطح نحوی و ادغام صرفی فعل با هسته‌های نقش‌نمای بالاتر، یعنی نمود و زمان در سطح پسانحوی نشان داده شد که فرافکن نمود بر فراز گروه فعلی و ذیل گروه زمان قرار دارد. واژگونگی ریشه که در نظریه صرف توزیعی بر اساس ادغام صرفی تبیین می‌شود و نیز، ادغام صرفی که خود، فرایندی است که بر اساس مجاورت گره پیش می‌رود، شاهدی بر این ادعاست. افزون بر این، با استناد به ادغام صرفی و همجوشی نشان داده شد که نمود ناقص نسبت به نمود کامل، رابطه نزدیک‌تری با فعل دارد. این فرضیه با استناد به این دو فرایند پسانحوی در ساخت‌های «حال کامل استمراری» فارسی ثابت شد. همان گونه که جایگاه ساختاری این دو فرافکن را جابه‌جا کنیم، ساختی غیر دستوری تولید می‌شود و برای نمونه، به جای «می‌رفته‌ام»، ساخت نادستوری «*می‌رفته باشم» تولید می‌شود.

فهرست منابع

- ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۹۰). «انواع نمود واژگانی در افعال فارسی. ادب فارسی». دوره ۱. شماره ۶. صص. ۱۰۱-۱۲۰.
- انوشه، مزدک (۱۳۸۷). *ساخت جمله و فرافکن‌های نقش‌نمای آن در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- انوشه، مزدک (۱۳۹۴). «فرافکن‌های نمود و زمان در صفت‌های فاعلی مرکب بر پایه نظریه صرف توزیعی». *جستارهای زبانی*. دوره ۶. شماره ۵. صص ۴۹-۷۲.
- انوشه، مزدک (۱۳۹۶). «جایگاه فرافکن نفی و مجوزدهی به هیچ‌واژه‌ها در فارسی بر پایه نظریه صرف توزیعی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۸. شماره ۱. صص. ۲۰-۱.
- انوشه، مزدک (۱۳۹۷). «بازنگری در تصریف گذشته در زبان فارسی بر پایه نظریه صرف توزیعی». *جستارهای زبانی*. دوره ۹. شماره ۱. صص ۵۷-۸۰.
- انوشه، مزدک و گوهر شریفی (۱۳۹۸). «گروه فعلی شکافته در فارسی: تمایز هسته جهت و فعل کوچک». *مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران*. سال ۷. شماره ۲۴. صص ۳۳-۴۸.
- برزگر، حسن و غلامحسین کریمی‌دوستان (۱۳۹۶). «نمود واژگانی در افعال مرکب مشتق از صفت در زبان فارسی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۸. شماره ۱. صص ۴۱-۵۷.
- داوری، شادی (۱۳۹۳). «نمود تکمیلی در زبان فارسی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. دوره ۴. شماره ۷. صص ۱۶۹-۱۹۱.
- درزی، علی و مزدک انوشه (۱۳۸۹). «حرکت فعل اصلی در فارسی: رویکردی کمینه‌گرا». *زبان‌پژوهی*. سال ۲. شماره ۳. صص ۲۱-۵۵.
- درزی، علی و سمیرا جعفری (۱۳۹۸). «بررسی مقوله‌های نمود و زمان فارسی در قالب هندسه مشخصه‌ها».

پژوهش‌های زبانی. دوره ۱۱. شماره ۲. صص ۹۷-۱۱۸.

دستلان، مرتضی، زینب محمد ابراهیمی، راضیه مهدی بیرق‌دار و بلقیس روشن (۱۳۹۵). «نمود در زبان فارسی؛ نگاهی نو بر پایه رویکرد شناختی بسط استعاری و مؤلفه‌های نمودی». *جستارهای زبانی*.

دوره ۷. شماره ۳. صص ۶۹-۸۶.

رضایی، والی (۱۳۹۱). «نمود استمراری در فارسی معاصر». *فنون ادبی*. سال ۴. شماره ۱. صص ۷۲-۹۹.

غنچه‌پور، موسی و زهره احمدی‌پور اناری (۱۳۹۹). «نمود واژگانی در زبان فارسی: مطالعه‌ای بر پایه

رویکرد سنجه‌ای». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. سال ۸. شماره ۲۸. صص ۷۳-۹۴.

References

- Abolhassani Chime, Z. (2011). Types of lexical aspect in Persian verbs. *Persian Literature*. 1(6). 101-120 [In Persian].
- Anushe, M. (2008). The structure of sentence and its functional projections in Persian (PhD dissertation). University of Tehran. Tehran, Iran [In Persian].
- Anushe, M. (2015). Aspect and tense in the complex agentive adjectives: A distributed morphology approach. *Language Related Research*, 6(5). 49-72 [In Persian].
- Anushe, M. (2017). The position of negP and licensing n-words in Persian: A distributed morphology approach. *Journal of Language Research*. 8(1). 1-20 [In Persian].
- Anushe, M. (2018). A revision of Persian past tense inflection: A distributed morphology approach, *Language Related Research*, 9 (1). 57-80 [In Persian].
- Anushe, M., & Sharifi, G. (2018). Split verb phrases in Persian: The distinction of voice and little v. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*. 7(24). 33-48 [In Persian].
- Baltin, M. R. (1989). Heads and projections. In Mark R. Baltin and Anthony S. Kroch (eds.), *Alternative conceptions of phrase structure* (pp. 1-6). Chicago: University of Chicago Press.
- Barzegar, H., & Karimi Doustan, Gh. (2017). Lexical aspect in Persian deadjectival complex predicates. *Journal of Language Researches*, 8 (1), 41-57 [In Persian].
- Bobaljik, J. D. (1999). Implications of itelmen agreement asymmetries. In S. S. Chang; L. Liaw & J. Ruppenhofer (eds.), *Proceedings of Berkeley linguistic society* (pp. 299-310). Berkeley: Berkeley Linguistic Society.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: Cambridge textbooks in linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darzi, A., & Anushe, M. (2010). The main verb movement in Persian: A minimalist approach. *Journal of Language Research* 2(3). 21-55 [In Persian].
- Darzi, A., & Jafari, S. (2019). A feature-geometric approach to grammatical tense and aspect in Persian. *Journal of Researches in Linguistics* 11(2). 97-118 [In Persian].
- Dastlan, M., Mohammadebrahimi, Z., & Rovshan, B. (2016). Aspect in Persian: A new perspective based on the cognitive metaphorical extension approach and aspectual features. *Language Related Research* 7(3). 69-86 [In

- Persian].
- Davari, Sh. (2014). Completive aspect in Persian. *Comparative Linguistic Research* 4(7). 169-191 [In Persian].
- Embick, D. (2010). *Localism versus globalism in morphology and phonology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Embick, D. (2015). *The morpheme: A theoretical introduction*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Ghonchepour, M. & Ahmadipooranari, Z. (2020). Lexical aspect in Persian: A study based on scalar theory. *Journal of Western Languages and Dialects* 8(28). 73-94 [In Persian].
- Halle M. and A. Marantz (1993). Distributed morphology and the pieces of inflection. In K. Hale & S. J. Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger* (pp. 111-176). Cambridge, MA: MIT Press.
- Harley, H. (2009). The morphology of nominalizations and the syntax of vP. In A. Giannakidou and M. Rathert, (eds.) *Quantification, Definiteness, and Nominalization*, (pp. 320-342). Oxford: Oxford University Press.
- Harley, H. (2013). External arguments and the mirror principle: On the distinctness of voice and v. *Lingua*. 125. 34-57.
- Lyons, J. (1996). Subjective motion and English and Japanese verbs. *Cognitive Linguistics*. 7. 183-226.
- Marantz, A. (1984). *On the nature of grammatical relations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marantz, A. (1988). Clitics, morphological merger, and the mapping to phonological structure. In M. Hammond and M. Noonan (eds.) *Theoretical Morphology* (pp. 253-270). New York.
- Pfau, R. (2009). *Grammar as processor: A distributed morphology account of spontaneous speech errors*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ramchand, G. (2017). The event domain. In R. D'Alessandro, I. Franco, and A. Gallengo (eds.) *The Verbal Domain* (pp. 233-254). Oxford: Oxford University Press.
- Ramchand, G. & Svenonius, P. (2014). Deriving the functional hierarchy. *Language Sciences*. 46. 152-174.
- Rezaei, V. (2012). The progressive aspect and its manifestation in contemporary Persian. *Literary Arts*. 4(1). 72-99 [In Persian].
- Siddiqi, D. (2009). *Syntax within the word: Economy, allomorphy and argument selection in distributed morphology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trommer, J. (2002). The post-syntactic morphology of the Albanian preposed article: Evidence for distributed morphology. *Balkanistica*, 15. 349-364.
- Trommer, J. (2016). A postsyntactic morpheme cookbook. In D. Siddiqi & H. Harley (eds.) *Morphological Metatheory* (pp. 59-94). Netherlands: John Benjamins Publishing Company.





Grammatical aspect in Persian: A distributed morphology approach

Gohar Sharifi¹

Received:05/04/2021
Accepted:24/05/2021

1. INTRODUCTION

The distinction and interaction of functional projections of tense and aspect in the sentence structure has been one of the main subject matters in linguistic researches performed with different viewpoints. There are, also, a number of great works about aspect in Persian with lexicalist perspectives. However, the current research aims to investigate the structural position of the grammatical aspect, both the perfect and progressive aspect, and its structural relation to the tense, on the basis of the non-lexicalist morphosyntactic framework of Distributed Morphology.

Distributed Morphology (DM) was proposed in the early 1990's by Halle and Marantz. It is an exciting framework within the Government and Binding tradition and the Minimalist Program that is very appealing because it is both a model of syntax and a model of the morphological component of the grammar. According to Siddiqi (2009, p.5), in Distributed Morphology, there is only one generative component of the grammar (the syntax) whereas in Lexicalist Minimalism, there are two (the syntax and the lexicon). By hypothesizing that the machinery that is responsible for the morphology is the same machinery responsible for the sentence structure, DM drastically reduces the computational load of the model. In DM, unlike in GB and its Lexicalist derivatives, rather than manipulating fully formed words, the syntax only manipulates abstract features to generate syntactic structures. These formal features are selected from a fixed list of abstract features rather than being selected from the output of a generative lexicon.

2. MATERTIALS AND METHODS

The morphological operations applied in post-syntactic component of the grammar are our methodological devices in order to investigate the explanatory efficiency of DM in Persian sentence structures. In the post-syntactic component, there are a number of operations to account for morphological behavior. The majority of these operations occur at spellout or between spellout and PF. In fact, after applying syntactic operations in the syntactic component, there are some morphological processes, such as morphological merger, fusion, and fission operating on the syntactic output. Morphological merger, as a way of realizing syntactic structures with morphological structure, is a kind of affixation. Therefore, it is a type of head

¹ PhD in General Linguistics, Linguistics Department, University of Tehran;
Sharifi.g@ut.ac.ir

movement at PF and can be downward. The process of fusion exists in DM to account for situations where merger is not quite adequate for the distribution of vocabulary items in a string. So, fusion takes two terminal nodes and reduces them into one node. Complementary to fusion, the process of fission splits one terminal node into many, like the process employed in splitting AGR into separate heads. After these morphological operations, vocabulary items compete with each other to insert into terminal nodes. Since the phonology which represents the morphological features manipulated by the syntax, is provided at PF rather than being present throughout the derivation, Distributed Morphology is considered a late insertion model. In fact, only once all syntactic processes are finished with the structure is phonological content added. In this competition, those vocabulary items that best fit to their defining environment win and insert. Throughout the insertion, there may be some kind of allomorphy. In DM, allomorphy can be accounted for by applying morphological merger and fusion. These processes are the ones exploited in the present research in order to illustrate Persian verbal and sentence structures and investigate the structural position of the aspect projection.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Distributed Morphology (Harley, 1995; Marantz, 1997) depicts that the verbal domain includes a "little v" that can just categorize a root and change a root into a verb. Therefore, this theory appeals to the "split-vP analysis" hypothesis according to which a verb phrase is divided into three projections: a RootP (headed by a category-neutral root), a vP (headed by a verbal categorizer) and a VoiceP (headed by a Voice which can introduce the external argument). In this morphosyntactic approach, v is no longer capable of introducing the external argument; instead, this task is given to a new functional head called Voice. So, this grammatical model is different from the Lexicalist model; because here a verb phrase itself is broken into a vP and a VP (Harley, 2013).

Assuming the split-vP analysis in Persian verb phrases and division of a verb phrase into a VoiceP, a vP and a RootP, we showed that the lexical or light verb moves out of VoiceP in order to merge morphologically with higher functional heads, like the aspect and the tense. Therefore, making a complex head in each morphological merger, the verb can attract different affixes. Besides, it was shown that in Persian sentence structure, the aspect projection is structurally higher than VoiceP and below TP. Hence, the main or light verb moves out of VoiceP, so that it can be attached to the aspect affix ("mi-" in progressive and "budan" in perfect aspect) through the morphological merger. In addition, we could illustrate allomorphy in verbal roots by using morphological merger depicted by DM.

Having explained the structural relation of the aspect and tense projections, the present research showed a major distinction between the structural position of the perfect and progressive aspect in the sentence structure. Using morphological operations like morphological merger and fusion as the morphological processes of DM, it was shown that the progressive aspect rather than the perfect aspect has a closer relation to the verbal projection. This part of the results was in accordance with Ramchand (2017) who believed that the projection of progressive aspect was in the verbal domain whereas the projection of perfect aspect in the higher domain, that is, the clausal domain. In the present research, it was shown that if we change the hierarchical order of progressive and perfect aspect, we will get the incorrect structure.

4. CONCLUSION

This study offers some insights into the application of the morphosyntactic framework of Distributed Morphology in which the grammar includes just one generative engine, the syntax. As the present research showed, the split-vP hypothesis along with syntactic operations and postsyntactic morphological processes in DM are well efficient in analyzing the interaction of two functional projections of aspect and tense. These morphological processes can well explain affixations and root allomorphies related to these functional projections.

Since DM proposes the same mechanisms for analyzing sentences and words, explaining compounds (because of their morphosyntactic nature) in Persian, especially those in which there are functional projections of tense and aspect, and teaching these Persian compounds to foreigners on the basis of DM can be another avenue of research.

Keywords: Distributed morphology; Grammatical aspect, Perfect; Progressive; vP; VoiceP

Contents

- 36 **AN INVESTIGATION INTO IRANIAN ENGLISH LITERATURE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT BASED ON WEINER'S ATTRIBUTION THEORY**
Mahbubeh Yazdanpanah, Samira Hassani
- 66 **DEVELOPING SOCIOCULTURAL PLAGIARISM QUESTIONNAIRE: FROM AWARENESS TO ACTUAL COMMITMENT OF IRANIAN ACADEMIA IN ENGLISH WRITING**
Maryam Oghabi, Natasha Pourdana
- 93 **COGNITIVE ANALYSIS OF THE ELEMENT OF MOVEMENT IN KAHF SURAH BASED ON TALMI THEOR**
Ali Asvadi, Soudabe Mozaffari, Kobra Barzegar pash
- 122 **INVESTIGATING THE USE OF INFERENCE-MAKING STRATEGY IN READING COMPREHENSION: EVIDENCE FROM STRONG AND WEAK PERSIAN STUDENTS IN TERMS OF READING COMPREHENSION**
Sarana Ghavami Lahij, Maryam Danaye Tous
- 146 **Frame-Based Approach in Translating Cultural Elements: A Case Study of the Persian Dubbing of Charming**
Ahmad Iranmanesh
- 170 **EQUATIVE CONSTRUCTIONS IN (TURKIC) AZARBAIJANI**
Parisa Najafi, Jalal Rahimian, Mahdyeh Rezaei
- 199 **APPLYING MIPVU PROCEDURE FOR IDENTIFYING METAPHOR IN PERSIAN: DIALOGUES BETWEEN TEACHERS AND FIRST AND SECOND-GRADE STUDENTS**
Mostafa Assi, Farzaneh Bakhtiari, Arsalan Golfam, Shahin Nematzade
- 215 **DOUBLE CONSCIOUSNESS-ORIENTED LINGUISTIC PRACTICES AMONG DIASPORIC WRITERS IN TWO NOVELS: "TO SEE AND TO SEE AGAIN" AND "FUNNY IN FARSI"**
Abdollah Karimzadeh, Ebrahim Samani
- 246 **INTERACTIONAL RESOURCES IN LETTER WRITING OF ELEMENTARY YOUNG EFL LEARNERS: AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF WRITER'S GENDER AND TEXT LANGUAGE**
Hossein Bozorgian, Sediqeh Fallahpour, and Mahdis Jafari
- 274 **GRAMMATICAL ASPECT IN PERSIAN: A DISTRIBUTED MORPHOLOGY APPROACH**
Gohar Sharifi

In the Name of God

**Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)**
Vol. 14, No. 42, Spring 2022

Chief Executive: **F. Ghatreh**
Editor-in- Chief: **F. Haghbin**
Deputy Editor: **A. Abbasi**
Editor (Persian): **N. Monfared**
Editor (English): **S. Poursadoghi**
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