

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

## زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز 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: ساره پورصدوقی، دکتری آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نرگس جعفری

### اعضای هیئت تحریریه

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

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

انسبه خزعلی، 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: Zabanpazuh@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](http://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.

- از بخش‌بندی و عنوان‌بندی مقاله به سبک پایان‌نامه و رساله خودداری شود.

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

- در آوانویسی داده‌های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم IPA نسخه Douulus Sil استفاده شود.

- مثال‌هایی که به صورت بند یا جمله ارائه می‌شوند، در خارج از پاراگراف به صورت مسلسل شماره‌گذاری شوند و ارجاع به نمونه‌ها با ذکر شماره آنها صورت گیرد؛ مانند:

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

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

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

## پانوشت‌ها:

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

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

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

## شکل‌ها و جدول‌ها:

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

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

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

## ارجاعات:

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

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

## فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

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

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

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

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

## کتاب:

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

## مقاله:

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

## مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

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

## پایان نامه:

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

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

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

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

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

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

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

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

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

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

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

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

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

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

Author, A<sup>1</sup>, Author, B<sup>2</sup>, and Author, C<sup>3</sup> (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].

<sup>1</sup> Authors' Department, Institute, Organisation; firstauthorsname@aaaa.bbb; secondauthorsname@aaaa.bbb

<sup>2</sup> Authors' Department, Institute, Organisation; secondauthorsname@aaaa.bbb; secondauthorsname@aaaa.bbb

<sup>3</sup> 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**

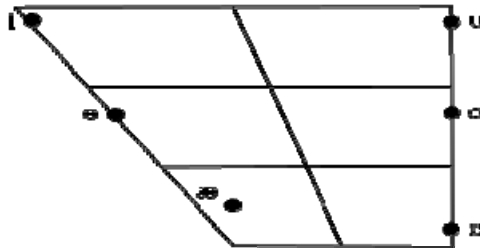
Tables and figures should appear in one column of a page and be numbered consecutively. Figures and texts may appear on the same page, and a centered caption should appear directly beneath the figure. It is preferable that figures be mounted in portrait style and figure captions are no longer than two 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)

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	Aa	Ab	Ac	Ad
<b>B</b>	Ba	Bb	Bc	Bd
<b>C</b>	Ca	Cb	Cc	Cd
<b>D</b>	Da	Db	Dc	Dd
<b>E</b>	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

- ۹-۳۴ آزمون بسندگی سنجش زبان پارسی (آسپا): طراحی و بررسی ساختار، پایایی، و روایی  
معصومه استاجی، اعظم رستمی
- ۳۵-۵۸ الگوی گفتمانی مدیریت و پخش شایعه در شرایط همه گیری کرونا در شبکه اجتماعی تلگرام  
محمد هاتفی
- ۵۹-۸۵ بازیابی واژه‌ها در بازشناسی گفتار خوانداری فارسی: تأثیر نوای گفتار  
وحید صادقی، نگین محمدی نافچی
- ۸۷-۱۱۳ بهبود آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری و انگیزه در زبان انگلیسی  
به عنوان زبان خارجی به واسطه زبان اول  
غزاله سادات رضوی، ابراهیم فخری علمداری، مهرشاد احمدیان
- ۱۱۵-۱۴۴ تأثیر آموزش نگارش به شیوه انفرادی و مشارکتی بر روانی، صحت، و پیچیدگی مهارت نوشتاری دانش آموزان سطح متوسط ایرانی: آموزش چندرسانه‌ای  
سمیرا داننده، زهره محمدی زنوزق
- ۱۴۵-۱۸۰ چارچوب تحلیل خطاهای زبانی در اخبار رسانه ملی: راهکارهای برون رفت از چالش‌ها  
محمود افروز
- ۱۸۱-۲۰۸ دلایل خروج بند موصولی در متون تاریخی: مطالعه موردی سفرنامه ناصر خسرو  
الهام میزبان، علی علیزاده، اعظم استاجی
- ۲۰۹-۲۲۶ علیت در زبان فارسی: مکتب سنت پترزبورگ با اندازه کو  
لیلا خان جانی
- ۲۲۷-۲۵۴ میزان اثربخشی روش آموزشی فعالیت-محور در یادگیری مهارت شنیداری زبان عربی  
مریم فولادی، سعداله همایونی، مسعود فکری، عدنان طهماسبی
- ۲۵۵-۲۸۳ ناشنوایی تکیه در گونه‌های تهرانی و کرمانی زبان فارسی  
انیس معصومی، گلناز مدرسی قوامی







## آزمون بسندگی سنجش زبان پارسی (آسپا): طراحی و بررسی ساختار، پایایی، و روایی<sup>۱</sup>

معصومه استاجی<sup>۲</sup>، اعظم رستمی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۵

### چکیده

گسترش آموزش زبان فارسی در مؤسسه‌ها و مراکز دانشگاهی مختلف در ایران و تقاضای فارسی‌آموزان خارج از ایران برای شرکت در این دوره‌ها به دلایل گوناگونی، دست‌اندرکاران امر را بر آن داشت تا شیوه واحدی را برای سنجش میزان دانش زبانی فارسی‌آموزان ارائه کنند. این امر سبب طراحی آزمون‌های سامفا و آمفا شد. در این راستا، مرکز زبان فارسی دانشگاه الزهراء هم بنا به اعلام نیاز یکی از مراکز آموزش زبان فارسی، اقدام به طراحی یک آزمون بسندگی با نام آسپا نمود. مقاله حاضر، به بررسی زوایای مختلف این آزمون و میزان پایایی و روایی آن می‌پردازد. تعداد فارسی‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه ۴۱ نفر از دانشجویان دوره‌های آموزش زبان فارسی در شهر مشهد بودند. یافته‌های این آزمون نشان می‌دهد که بخش واژگان و دستور از سطح آسانی بیشتر و نوشتن از سطح سختی بالاتری در جامعه آماری مورد بررسی برخوردار است. لازم به گفتن است که برای سنجش پایایی این آزمون از روش آلفای کرونباخ و به منظور سنجش میزان روایی محتوایی آن از دیدگاه‌های ۲۰ کارشناس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره گرفته شد. نتایج این بررسی نمایانگر آن است که این آزمون دارای پایایی و روایی محتوایی مناسبی است. بررسی شاخص روایی محتوایی این

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.36747.2055

<sup>۲</sup> دانشیار زبان‌شناسی کاربردی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ [mestaji74@gmail.com](mailto:mestaji74@gmail.com)، [estaji@atu.ac.ir](mailto:estaji@atu.ac.ir)

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری و مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ [rostami.azfa@gmail.com](mailto:rostami.azfa@gmail.com)

آزمون نشان می‌دهد که مهارت‌های دستور و نوشتن با کسب ۹۰٪ دیدگاه مساعد کارشناسان، بالاترین میزان و در پرسش‌های مربوط به مهارت خواندن کمترین روایی محتوایی را دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آسیا به عنوان آزمون سنجش سطح بسندگی زبان فارسی از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است و می‌توان از آن برای سنجش مهارت‌های زبانی فارسی‌آموزان استفاده کرد.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش زبان فارسی به خارجیان، آزمون سنجش پارسی (آسیا)، پایایی آزمون، روایی محتوایی آزمون

## ۱. مقدمه

آزمون، به هر نوع ابزار یا شیوه‌ای گفته می‌شود که برای سنجش عملکرد، توانایی یا دانش شخص در یک زمینه مشخص به کار می‌رود. آزمون در درجه اول یک روش است، این روش در واقع نوعی ابزار است که اجزاء تشکیل‌دهنده آن مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، روش‌های انجام کار و مواد آزمودنی هستند. روش مورد اشاره عموماً مستلزم رفتار یا فعالیتی از سوی آزمودنی یا آزمون‌گیرنده یا هردوی آن‌ها است (Brown, 1980). در این راستا، آزمون بسندگی زبان، آزمون معیاری برای سنجش دانش زبان مقصد است. به ویژه برای اشخاصی که می‌خواهند در کشورهای زبان مقصد درس بخوانند، کار کنند، و یا به آن کشورها مهاجرت نمایند. این آزمون چهار مهارت زبانی نوشتن، خواندن، شنیدن، صحبت کردن و مولفه‌های مرتبط دیگری مانند واژگان و دستور زبان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

در آزمون بسندگی مهم نیست فرد کجا، چه زمانی، و با چه شیوه و محتوای آموزشی زبان مقصد را آموخته است، بلکه مهارت‌های زبانی وی در زمان برگزاری آزمون ارزیابی و سنجیده می‌شود (Abbasi, 2014). آزمون بسندگی به دو بخش دسته‌بندی می‌شود: آزمون بسندگی برای اهداف خاص<sup>۱</sup> که می‌کوشد سطح و نوع زبان مورد نیاز برای به کار بردن در حوزه‌ای ویژه مانند علوم انسانی، تجربی و موارد مشابه را مشخص کند؛ و آزمون بسندگی عمومی<sup>۲</sup> که مرتبط به موضوع خاصی نبوده و کلی است. طراحی و اجرای این آزمون‌ها، به سبب پیچیدگی مفهوم بسندگی است که به آسانی قابل تعریف نیست و در مقایسه با دیگر آزمون‌ها دشوارتر است. میزان توانش فارسی‌آموزان در زبان فارسی مستقل از کتاب یا دوره درسی گذرانده شده، بسندگی تعریف می‌شود (Vakilifard, 2015). آزمون بسندگی فارسی، داوطلبان بسیاری در ایران و

<sup>1</sup> proficiency test for specific purposes

<sup>2</sup> general proficiency test

جهان دارد. ولی متأسفانه این آزمون آن‌چنان که باید و شاید هنوز به صورت استاندارد برگزار نمی‌شود (Vakilifard, 2015).

امروزه، با وجود مراکز بسیاری که در داخل و خارج از ایران به آموزش زبان فارسی مشغول هستند، آزمون‌های معیار برای سنجش توانایی زبانی فارسی‌آموزان بسیار اندک است. درحالی‌که آزمون معتبری مانند تافل از سال ۱۹۶۴ که برای نخستین بار برگزار شد تاکنون میلیون‌ها شرکت‌کننده داشته‌است و در آزمون‌های آیلتس، هر ساله بیش از یک میلیون و دویست هزار نفر در ۱۲۰ کشور جهان شرکت می‌کنند. بنابراین، طراحی و برگزاری آزمون‌های مهارت از ضروریات گسترش زبان و ادبیات فارسی در دنیا است (Abbasi, 2014). در حال حاضر، آزمون‌های سامفا و آمفا به عنوان آزمون‌های مهارت زبان فارسی در ایران برگزار می‌شوند. متولی برگزاری آزمون سامفا، سازمان سنجش است که هر ساله این آزمون را در سه نوبت در ماه‌های خرداد، شهریور، و دی برگزار می‌کند. آزمون آمفا، آزمون مهارت بنیاد سعدی است که برای نخستین بار در سال ۱۳۹۶ برگزار شد.

سامفا نام اختصاری سنجش استانداردهای مهارت‌های فارسی، مهم‌ترین آزمون بسندگی در زبان فارسی است. این آزمون به سنجش استاندارد مهارت‌های زبانی افراد، بدون توجه به اینکه در کجا و با چه کتابی، زبان فارسی را فرا گرفته‌اند، می‌پردازد. سامفا در زبان فارسی، مانند آزمون‌های تافل و آیلتس در زبان انگلیسی است. این آزمون به کوشش مرکز همکاری‌های علمی بین‌المللی، سازمان سنجش آموزش کشور و اداره کل دانشجویان غیر ایرانی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و با همکاری استادان برجسته دانشگاه‌ها و موسسه‌های علمی کشور، طراحی و اجرا شده‌است. آزمون سامفا یکی از ملاک‌های تحصیل در دانشگاه‌های ایران است.

آزمون دیگر، آزمون مهارت زبان فارسی یا آمفا است. این آزمون ویژه فارسی‌آموزان در سراسر جهان و مورد تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی است. آزمون آمفا، دارای دو بخش عمومی و دانشگاهی است که بخش عمومی آن را بنیاد سعدی و بخش دانشگاهی آن را وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران تهیه و تنظیم می‌کند.

آزمون اسپا (آزمون سنجش پارسی)، به عنوان نخستین آزمون مهارت زبان فارسی دانشگاه الزهراء نیز که به عنوان موضوع این پژوهش در نظر گرفته شده‌است، سومین آزمون طراحی شده است. آزمون بسندگی اسپا، نخستین آزمون بسندگی مرکز آرفای دانشگاه الزهراء است که در سال ۱۳۹۸ به سفارش موسسه خلاقان جوان (گروه آموزشی پارسیفن) طراحی و در میان فارسی‌آموزان این مرکز برگزار شد. به منظور بررسی روند طراحی، اجرا و کیفیت آزمون تدوین شده، مطالعه حاضر به سنجش پایایی و روایی محتوایی این آزمون مهارت زبان فارسی می‌پردازد.

## ۲. پیشینه پژوهش

به طور کلی آزمون‌سازی و به ویژه آزمون‌سازی زبان فرایند دشواری است. از آن جایی که آزمون‌ها برای گرفتن تصمیم‌هایی به کار می‌روند که بر زندگی مردم تأثیر می‌گذارند، باید تا اندازه‌ای ممکن اطلاعات دقیقی ارائه دهند تا آزمونگران بر مبنای آن‌ها تصمیمات عادلانه‌ای بگیرند. این امر، آزمون‌سازی را کاری بس دقیق می‌سازد (Farhadi, Jafarpur, & Birjandi, 2007). به همین سبب، در طراحی آزمون‌ها، به ویژه آزمون‌های بسندگی و مهارت، بررسی کیفیت و سوگیری آن‌ها از منظر پایایی<sup>۱</sup> و روایی<sup>۲</sup> اهمیت بسیاری دارد. بر مبنای دیدگاه بکمن<sup>۳</sup> (Bachman, 1995, p. 98)، نظریه‌های مطرح‌شده در حوزه پایایی، که به بررسی درستی نمره آزمون می‌پردازند، به سه دسته نظریه نمره واقعی کلاسیک<sup>۴</sup>، نظریه تعمیم‌پذیری<sup>۵</sup> و نظریه پرسش و پاسخ<sup>۶</sup> گروه‌بندی می‌شوند. نظریه نمره واقعی کلاسیک، شامل مجموعه‌ای از فرض‌ها درباره ارتباط میان نمره واقعی یا ظاهری و عوامل تأثیرگذار بر این نمره‌ها است. نظریه تعمیم‌پذیری، رویکردی است که برای تخمین آنکه نمره یک فرد به عنوان نمونه‌ای برگرفته از جهانی از سنجش‌ها دارای چه مقدار تعمیم‌پذیری است. در نهایت، در نظریه سوم پرسش و پاسخ، آزمون از نظر سطح دشواری و در ارتباط با سطح توانایی فرد بررسی می‌شود. معروف‌ترین روش سنجش پایایی در آزمون‌ها، روش آلفای کرونباخ<sup>۷</sup> است که یکی از روش‌های سنجش پایایی بر مبنای نظریه نمره واقعی کلاسیک است.

روایی، مولفه دیگری است که در بررسی کیفیت آزمون‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد. در بررسی روایی، فراتر از پایایی نمره‌های آزمون می‌رویم و روابط میان عملکرد آزمون و دیگر انواع عملکرد در بافت‌های دیگر را در نظر می‌گیریم. در بررسی روایی به صحت تعبیر و استفاده آزمون با در نظر گرفتن عملکرد و بافت آزمون پرداخته می‌شود، و اینکه آیا آزمون آنچه را که باید بسنجد، مورد ارزیابی قرار می‌دهد. به طور کلی، روایی دارای انواع گوناگونی اعم از روایی صوری<sup>۸</sup> (متمرکز بر شکل و صورت ظاهری آزمون)، محتوایی<sup>۹</sup> (با در نظر گرفتن پوشش و ربط محتوا)، ملاک-محور<sup>۱۰</sup> (همزمان، پیش‌بین)، پیامدی<sup>۱۱</sup> (تعیین پیامدهای مثبت یا منفی، خواسته یا

<sup>1</sup> reliability

<sup>2</sup> validity

<sup>3</sup> Bachman

<sup>4</sup> the classical true score theory (GTS)

<sup>5</sup> generalizability theory (G-Theory)

<sup>6</sup> item-response theory (IRT)

<sup>7</sup> Cronbach's alpha

<sup>8</sup> face validity

<sup>9</sup> content validity

<sup>10</sup> criterion-related validity

<sup>11</sup> consequential validity

ناخواسته)، و سازه‌ای<sup>۱</sup> (سنجش روابط بین سازه‌ها و نمره‌های آزمون) است. بسته به نوع و هدف آزمون، از روش‌های متفاوتی برای تایید روایی آزمون بهره گرفته می‌شود (Bachman, 1995, p. 82).

پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با بررسی سنجش پایایی و روایی آزمون‌های متفاوت با روش‌های گوناگون، از قبیل آزمون‌های کلاسی یا استاندارد، انجام شده‌است. ایتو (Ito, 1996) در مطالعه خود به دنبال بررسی روایی و پایایی سوال‌های آزمون بسندگی انگلیسی در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌های ژاپن بود. این بررسی در میان ۱۰۰ دانشجوی سال اولی انجام شد. این آزمون به سنجش مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن، دستور، و گفتار می‌پرداخت. یافته‌های این بررسی نشان داد که این آزمون، روایی و پایایی لازم را دارد. اگرچه پرسش‌های دستور تا اندازه‌ای از پایایی و روایی کافی برخوردار نبودند. آزمون تلفظ نیز از پایایی لازم برای سنجش مهارت شنیدن آزمودنی‌ها برخوردار نبود.

اوزر و همکاران (Ozer et al., 2014) در پژوهشی دیگر به بررسی پایایی و روایی محتوایی آزمون بسندگی زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان ترک پرداخته‌اند که انگلیسی را به عنوان زبان دوم می‌آموختند. یافته‌های بررسی آماری آن‌ها نشان داد که برخی از پرسش‌های آزمون نیازمند بازنگری هستند. رحمت و همکاران (Rahmat et al., 2015) نیز در پژوهش خود به بررسی دستاوردهای زبانی دانش‌آموختگان پنج دانشکده در مالزی پرداختند. هدف آن‌ها بررسی ارتباط بین آزمون بسندگی ورودی این دانشگاه با دستاوردهای دانش‌آموختگان آن است. این بررسی از طریق ارائه پرسشنامه و تحلیل آماری مربوط به آن در میان دانش‌آموختگان انجام شد. یافته‌های این پژوهش نشانگر آن بودند که حداقل نمره مورد پذیرش برای آزمون بسندگی باید کمتر از میزان در نظر گرفته شده باشد.

کونان و کارا (Kunnan & Carr, 2017) نیز در پژوهشی به مطالعه مقایسه‌ای میان آزمون بسندگی عمومی زبان انگلیسی و آزمون‌های پیشرفته و آزمون تافل اینترنتی پرداختند. آن‌ها در این مطالعه، به بررسی مقایسه‌ای مهارت‌های خواندن و نوشتن در این دو آزمون پرداختند. یافته‌های این بررسی نشان داد که اگر چه این دو آزمون ساختار خواندن یکسانی را ارزیابی می‌کنند، اما بر جنبه‌های مختلف آن تأکید دارند. یویون و میلینگ (Yuyun & Meyling, 2018) در پژوهش خود به بررسی آزمون بسندگی انگلیسی در مهارت‌های شنیدن، دستور، خواندن، و نوشتن در میان دانشجویان سال اول پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که خواندن، مهارتی مشکل‌ساز برای این زبان‌آموزان است. قوامی لاهیج و همکاران (Ghavami Lahij et al., 2020) نیز در پژوهش

<sup>1</sup> construct validity

خود در راستای سنجش درک خوانداری بزرگسالان به بررسی روایی و پایایی آزمون تعیین سطح خود پرداختند. یافته‌های آن‌ها نیز روایی محتوایی آزمون و پایایی آن را تأیید کرد. آن‌ها ابزار استفاده‌شده در پژوهش خود را به عنوان ابزاری مناسب برای سنجش سطح درک خوانداری بزرگسالان تشخیص داده و معتقدند که می‌توان از این ابزار در برنامه‌ریزی‌های آموزشی برای انتخاب محتوای آموزشی بهره گرفت.

اصطلاح تأثیر آزمون<sup>۱</sup>، به تأثیری که آزمون‌ها بر یادگیری و آموزش دارند، گفته می‌شود. به باور هانگ و هوانگ (Hung & Huang, 2019) تا به امروز بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آزمون‌ها بر محتوای تدریس، طراحی دوره، و شیوه‌های آموزشی کلاس تأثیر می‌گذارند. آن‌ها در مطالعه خود به دنبال واکاوی تأثیرات آزمون مهارت بر یادگیری دانشجویان در یک برنامه درسی انگلیسی در دانشگاه بودند. آن‌ها با بررسی روابط بین تأثیر آزمون و ویژگی‌های یادگیرنده‌ها مانند رشته، جنسیت، و سطح مهارت، این شکاف پژوهشی را از بین بردند. در این پژوهش، روی هم‌رفته ۶۹۴ دانشجو از رشته‌های مهندسی، بازرگانی، و زبان‌های خارجی در یک دانشگاه ملی در تایوان مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیر برجسته تأثیر آزمون بر جنبه‌هایی مانند تصویر شخصی، انگیزه یادگیری، احساسات، و فرصت‌های شغلی آینده بود. افزون بر این، بین تأثیر آزمون و سطح مهارت از نظر آماری همبستگی قابل توجهی وجود داشت و دانشجویان دختر و پسر از نظر آماری هیچ تفاوتی با هم نداشتند، و اختلاف معناداری هم بین رشته‌های مختلف وجود نداشت.

در پیوند با پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده‌است می‌توان به پژوهش عباسی (Abbasi, 2014) اشاره کرد که به ارائه طرحی برای تهیه و تدوین یک آزمون بسندگی فارسی می‌پردازد. او در بررسی خود پس از تعریف مفاهیم مرتبط با این حوزه، به انواع آزمون‌های زبان پرداخته و به صورت نظری طرحی را برای ساختن این آزمون‌ها ارائه می‌کند. قنسولی (Ghonsoli, 2010) نیز در پژوهش خود پیرامون طراحی و روایی سنجی آزمون بسندگی فارسی، پس از ارائه تعریفی از مفاهیم این حوزه به بیان اهمیت این آزمون پرداخته و مراحل طراحی یک آزمون بسندگی را از طراحی و تدوین چارچوب کلی پرسش‌های آزمون تا بررسی‌های آماری آن بیان کرد. قنسولی (همان) این بررسی را در مقیاسی بسیار کوچک و به عنوان یک بررسی موردی انجام داده‌است. لازم به گفتن است که آزمودنی‌های این پژوهش سه دانشجوی خارجی دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی هستند. پایایی آزمون در این پژوهش، از طریق آلفای کرونباخ

<sup>1</sup> washback

سنجیده شده است. در نتیجه گیری این پژوهش آمده است که این اثر را باید به عنوان اولین گام های طراحی و روایی سنجی یک آزمون بسندگی ملی در نظر گرفت که در آینده با اصلاحات و افزایش تعداد شرکت کنندگان می توان گام های موثرتری را در طرح چنین آزمونی برداشت. در این پژوهش نیز به مراحل طراحی و اجرای یک آزمون بسندگی فارسی در مقیاس وسیع تر پرداخته شده است.

در پژوهشی دیگر، زین العابدین و جمیل (Zainal Abidin & Jamil, 2015) به توصیف فرایند طراحی یک آزمون بسندگی جدید زبان انگلیسی برای دانشجویان خارجی که قصد ادامه تحصیل در مالزی را داشتند، پرداختند. نتایج بررسی آن ها نشان داد برای اینکه آزمونی روایی داشته باشد، باید ملاحظاتمانند تعداد آزمودنی ها، شرایط آزمون، و حوزه ای که آزمون در آن به کار می رود، در نظر گرفته شود. این آزمون در حقیقت یک آزمون بسندگی جدید با نام گیت<sup>۱</sup> بود. این پژوهش نشان داد که در طراحی آزمون های این چنینی جنبه های طراحی آزمون، اجرا، تحلیل، و روایی آن از اهمیت بسیاری برخوردارند. صحرائی و رضاپور (Sahraee & Rezapour, 2020) در پژوهش خود به بررسی روایی و پایایی آزمون تعیین سطح زبان فارسی بنیاد سعدی پرداختند. این آزمون از سه بخش اصلی دانش زبانی، نگارش، و صحبت کردن تشکیل شده است که بخش دانش زبانی شامل سه زیربخش دستور، واژه، و خواندن است. در این پژوهش، برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی، از روایی سازای بهره گرفته شد. نتیجه این پژوهش نشان داد که آزمون در بخش ها و زیربخش های گوناگون و کلیت آزمون، پایایی مناسب و قابل قبولی را داشت، ولی با مقایسه میزان همبستگی بین دانش زبانی و مهارت های صحبت کردن و نوشتن می توان چنین نتیجه گرفت که زبان آموزان در بخش مهارت های تولیدی ضعیف عمل کرده اند و این نشان می دهد که در تدریس آن ها فقط به دانش محض زبانی پرداخته شده است و به دانش روندی توجه نشده است.

برای گسترش پژوهش ها و دستیابی به یافته های پژوهشی بیشتر در این حوزه، این مقاله به بررسی مراحل طراحی و اجرای یک آزمون بسندگی زبان فارسی و سنجش پایایی و روایی محتوایی آن پرداخته است.

### ۳. روش شناسی

پژوهش حاضر به بررسی روند طراحی یک آزمون بسندگی فارسی در مرکز آموزش زبان فارسی

<sup>۱</sup> GATE

دانشگاه الزهرا و اجرای آن در یک موسسه آموزشی می‌پردازد. فارسی‌آموزان شرکت‌کننده در این آزمون ۴۱ نفر از دانشجویان دوره‌های آموزش زبان فارسی موسسه خلاقان جوان (گروه آموزشی پارسیفن) در شهر مشهد هستند. این آزمون به سیله یک گروه از کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در مرکز آرفای دانشگاه الزهرا طراحی و اجرا شده‌است. پایایی این آزمون به روش آماری سنجیده شده و برای سنجش روایی آن هم از دیدگاه‌های ۲۰ متخصص آموزش زبان فارسی استفاده شده‌است.

#### ۴. مراحل طراحی و اجرای آزمون

برای طراحی این آزمون از مدل چندبعدی زبان که به مدل‌های استاندارد کنونی مانند تافل یا آیلتس شباهت دارد، استفاده می‌شود. پس از تشکیل یک کارگروه خبره ۶ نفره از اعضا برای طراحی آزمون و مشخص کردن افراد مناسب برای طراحی پرسش‌های هر مهارت، ابتدا به بررسی استانداردهای رعایت‌شده در طراحی آزمون‌های تافل و آیلتس به عنوان مدل‌های استاندارد طراحی سوال پرداخته شد. در ادامه، پس از صحبت‌های کارشناسی جدول مربوط به تعداد پرسش‌ها، نمره، و زمان هر بخش به صورت جدول (۱) طراحی شد.

جدول ۱: ساختار آزمون سنجش زبان پارسی

نام بخش	تعداد پرسش	نمره	زمان به دقیقه
۱ شنیدن	۱۸	۱۸	۲۰
۲ دستور و واژگان	۲۴	۲۴	۲۵
۳ خواندن و درک مطلب	۱۸	۱۸	۳۰
۴ نوشتن	۲	۲۰ (نگارش ۱: ۸ نمره) (نگارش ۲: ۱۲ نمره)	۵۵
مجموع	۶۲	۸۰	۱۳۰

سپس افراد خبره در گروه‌های تک‌نفره یا دونفره مسئول طراحی پرسش‌ها شدند. پس از طراحی پیش‌نویس اولیه، پرسش‌ها در جلسه‌های مختلف مورد بحث و تبادل نظر اعضا قرار گرفته و اصلاح و ویرایش شدند. این پرسش‌ها به ترتیب در بخش‌های شنیدن، دستور و واژگان، خواندن و درک مطلب، و نوشتن در یک دفترچه چیده شده که در مجموع شامل ۶۲ پرسش بودند. این



دفترچه در روز آزمون، در اختیار آزمون دهندگان قرار گرفت. چیدمان این پرسش‌ها از آسان به سخت و از سطح مقدماتی به پیشرفته در هر مهارت بوده است. به این ترتیب که یک سوم پرسش‌های ابتدایی هر بخش مربوط به سطح مقدماتی، یک سوم پرسش‌های میانه، مربوط به سطح متوسط، و یک سوم پایانی، پرسش‌های سطح پیشرفته بوده اند.

۸۰ نمره از ۱۰۰ نمره آزمون به پرسش‌های بالا اختصاص یافت و ۲۰ نمره باقی مانده هم برای آزمون شفاهی در نظر گرفته شد. شیوه‌نامه آزمون شفاهی در دفترچه دوم در اختیار مصاحبه کنندگان قرار گرفت. در پایان، نمره‌های فارسی آموزان در جدول زیر گزارش شد.

#### جدول ۲: گزارش نمرات در آزمون سنجش زبان پارسی به تفکیک مهارت‌ها و مؤلفه‌ها

بخش	نمره کل
شنیدن	۱۸
دستور و واژگان	۲۴
خواندن و درک مطلب	۱۸
نوشتن	۲۰
صحبت کردن	۲۰
مجموع	۱۰۰

#### ۴.۱. پرسش‌های شنیدن

در این آزمون، بخش شنیدن شامل سه بخش است که در بخش نخست آن از زبان آموزان خواسته می‌شود که پس از شنیدن فایل صوتی، اشیاء موجود در متن پرسش را با توجه به فایل صوتی پخش شده شماره گذاری کنند. بخش دوم شامل ۶ پرسش چهارگزینه‌ای است که با توجه به گفت و گوی پخش شده دوم، پاسخ داده می‌شود. در بخش سوم ۶ پرسش چهارگزینه‌ای دیگر تعریف شده است که با توجه به گفت و گوی سوم پاسخ داده می‌شود. لازم به گفتن است که پرسش‌های این بخش از آسان به سخت و از سطح مقدماتی تا پیشرفته در سه بخش تنظیم و نوشته شده‌اند. این پرسش‌ها از شماره یک تا هجده چیده شده‌اند.

#### ۴.۲. پرسش‌های واژگان و دستور

پرسش‌های این بخش، از شماره ۱۹ تا ۴۲ سازماندهی شده است و در قالب ۹ سوال چهارگزینه‌ای و سه متن کوتاه آزمون تکمیل متن<sup>۱</sup> طراحی شده است که از آسان به سخت مرتب شده‌اند. در این

<sup>۱</sup> cloze test

بخش، در متن‌هایی که از پرسش ۲۸ تا ۴۲ آمده‌اند، جای واژگان مورد سؤال خالی گذاشته شده و سپس از آزمودنی‌ها خواسته شده که از بین ۴ گزینه ارائه‌شده برای هر جای خالی واژه مناسب را انتخاب کنند.

### ۴.۳. پرسش‌های خواندن و درک مطلب

این بخش شامل ۳ متن خواندن است که از آسان به سخت و از سطح مقدماتی تا پیشرفته مرتب شده‌اند. بخش نخست، شامل قسمت‌های «الف تا ه» و یک متن کوتاه خواندن است که به ۵ بخش یک خطی دسته‌بندی شده‌است و سه پرسش چهارگزینه‌ای و یک سوال مربوط به دسته‌بندی‌های پاراگراف دارد (الف تا ه). در این بخش از آزمودنی‌ها خواسته شده مشخص کنند هر عبارت به کدام پاراگراف مربوط است و آن را از شماره ۴۱ تا ۴۶ در پاسخ نامه بنویسند.

بخش دوم شامل ۷ آگهی کوچک است که درباره نقاط گردشگری کشور نوشته شده‌اند. پرسش‌های مربوط به این بریده‌های آگهی از ۴۹ تا ۵۴ نوشته شده‌اند. عنوان این پرسش از این قرار است: «به هفت آگهی بالا مربوط به سفر در ایران نگاه کنید. کدام یک از تورها مناسب‌ترین گزینه برای افراد زیر است؟». در ادامه در صورت سوال‌ها ۶ موقعیت مختلف را بیان داشته و آزمودنی‌ها با شرایط مطرح شده در صورت سؤال‌ها باید تور مناسب را برای هر موقعیت مطرح شده انتخاب کنند.

بخش سوم، متنی تا اندازه‌ای طولانی است. در این بخش، ۵ پاراگراف درباره یوزپلنگ ایرانی آمده‌است که در صورت سؤال آن از زبان آموز خواسته شده در هر جای خالی، یک تا سه واژه از متن را پیدا کنند و پاسخ‌های خود را در پاسخ‌نامه از شماره‌های ۵۵ تا ۶۶ بنویسند.

### ۴.۴. نوشتن

بخش نگارش شامل دو بخش است که بخش اول شامل یک تصویر است که در آن از آزمودنی خواسته می‌شود که تصویر را در قالب متنی شامل ۱۳۰ تا ۱۵۰ واژه توصیف کند. مدت زمان این بخش ۲۰ دقیقه است. در بخش دوم نگارش، با الگوگیری از آزمون آیلتس، به شرکت‌کنندگان یک موضوع داده می‌شود تا متنی شامل ۲۵۰ واژه درباره آن بنویسند. در این بخش آزمون، از شرکت‌کنندگان خواسته شده‌است که متنی درباره درس‌های آموزشی در مدرسه‌ها و به طور ویژه اهمیت درس تاریخ در مقایسه با درس‌های مربوط به علم و فناوری بنویسند و دلیل‌های خود را با آوردن تجربه‌های شخصی تقویت نمایند.

#### ۴. ۵. پرسش‌های آزمون صحبت کردن

پرسش‌های آزمون صحبت کردن در دفترچه دوم در اختیار آزمون‌گران قرار گرفت. این دفترچه دارای دو بخش سؤال است. در بخش نخست جدول (۶) آمده‌است که در هر یک، ۶ پرسش مطرح شده‌است. در بخش دوم ۴ سوال تصویری بیان شده‌است. جدول پرسش‌ها در ۶ نسخه متفاوت، طراحی شده‌است تا پرسش‌ها متنوع باشند و از هر زبان آموز یک نسخه سؤال، از ابتدا تا انتها به طور کامل پرسش گردد. درجه دشواری در هر نسخه رعایت شده‌است و پرسش‌ها از سطح مقدماتی شروع می‌شود و سپس به سطح میانی و پیشرفته می‌رسد. برای تعیین سطح پرسش‌ها از دیدگاه‌های کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در مرکز آرفای دانشگاه الزهراء بهره گرفته شده‌است. پرسش‌ها پس از طراحی بر اساس استانداردهای طراحی سؤال، در جلسه‌هایی مورد ارزیابی و نقد قرار گرفته‌اند.

#### ۵. یافته‌های آزمون

##### ۵. ۱. برآورد میانگین‌ها

میانگین نمره‌های به‌دست‌آمده زبان‌آموزان در این آزمون در مهارت‌های مختلف به قرار زیر لازم به گفتن است که این نمره‌ها از ۱۰۰ نمره محاسبه شده‌است که ۶۰ نمره آن مربوط به بخش‌های شنیدن، واژگان و دستور، و خواندن بوده‌است. ۲۰ نمره مربوط به نوشتن و ۲۰ نمره آن هم مربوط به آزمون صحبت کردن بوده‌است. در جدول (۳)، اطلاعات تکمیلی در مورد تعداد پرسش‌ها، مجموع نمره‌های آزمودنی‌ها، و میانگین نمره‌های زبان‌آموزان خارجی در مهارت‌های مختلف آزمون سنجش زبان پارسی ارائه شده‌است. در پایان، نیز مجموع میانگین‌ها در قالب یک نمره آورده شده‌است.

#### جدول ۳: میانگین نمرات زبان‌آموزان خارجی در مهارت‌های مختلف آزمون سنجش

##### زبان پارسی

شنیدن	واژگان و دستور	خواندن	نوشتن	صحبت کردن	
۱۸	۲۴	۱۸	۲	۷	تعداد سوالات
۵۴۶	۶۰۸	۴۲۵	۲۲۸.۲۵	۵۰۳	مجموع نمرات آزمودنی‌ها
۱۳.۳۱	۱۴.۸۲	۱۰.۳۶	۵.۵۶	۱۲.۲۶	میانگین نمره آزمودنی‌ها
۵۶.۳۱					مجموع میانگین‌ها

## ۵.۲. سنجش پایایی آزمون آسپا

پایایی یک وسیله سنجش درستی آزمون است و عمدتاً به دقت یافته‌های به‌دست آمده از آن اشاره می‌کند. پایایی به دقت، اعتمادپذیری، ثبات، یا تکرارپذیری نتایج آزمون اشاره می‌کند. روش‌های سنجش پایایی بر مبنای نظریه نمره واقعی کلاسیک متنوع اند. از جمله این روش‌ها، روش بازآزمایی (آزمون-بازآزمون)، روش فرم‌های موازی، روش دو نیمه کردن، روش کودر-ریچاردسون، روش ضریب آلفای کرونباخ است. ضریب آلفای کرونباخ که در این پژوهش برای تعیین پایایی آزمون مورد استفاده قرار گرفته است، یک روش تعیین پایایی آزمون است که در آن اجزا یا بخش‌های آزمون، برای سنجش ضریب پایایی آزمون به کار می‌روند. به منظور سنجش پایایی در این آزمون، نمره‌های فارسی آموزان در تمام مهارت‌های مورد سنجش آزمون وارد محیط برنامه اس.پی.اس.اس<sup>۱</sup> شد و در نهایت خروجی زیر به دست آمد.

جدول ۴: گزارش نمره‌های آزمودنی‌ها در محیط برنامه اس.پی.اس.اس

	Listeninig	Vocab	Reading	Writing	Oral
1	14.00	21.00	11.00	10.00	1.00
2	13.00	21.00	9.00	4.50	12.50
3	13.00	12.00	10.00	3.00	12.00
4	12.00	19.00	12.00	6.00	15.00
5	16.00	17.00	10.00	7.00	13.00
6	16.00	11.00	11.00	1.00	11.50
7	16.00	20.00	15.00	10.50	16.50
8	15.00	18.00	12.00	2.50	12.50
9	15.00	9.00	10.00	10.00	17.50
10	8.00	11.00	12.00	1.00	13.50
11	14.00	16.00	10.00	8.00	17.50
12	7.00	8.00	8.00	.00	11.00
13	16.00	13.00	11.00	11.00	11.00
14	17.00	11.00	8.00	1.00	3.50
15	14.00	18.00	10.00	4.50	13.50
16	12.00	16.00	9.00	12.00	17.50
17	16.00	9.00	10.00	4.00	11.25
18	12.00	19.00	13.00	.50	8.50
19	14.00	20.00	13.00	5.50	12.50
20	13.00	12.00	14.00	10.00	13.50
21	11.00	16.00	10.00	8.00	17.00
22	12.00	11.00	12.00	6.50	14.50
23	16.00	19.00	14.00	8.00	15.50

<sup>1</sup> SPSS

	Listening	Vocab	Reading	Writing	Oral
24	14.00	13.00	8.00	5.50	15.50
25	16.00	13.00	9.00	10.00	17.50
26	16.00	20.00	12.00	6.50	17.00
27	18.00	18.00	12.00	8.00	14.00
28	9.00	10.00	8.00	.75	10.50
29	12.00	11.00	9.00	.00	15.50
30	16.00	19.00	11.00	7.00	12.00
31	16.00	18.00	12.00	11.00	16.00
32	13.00	18.00	13.00	4.00	12.00
33	18.00	21.00	13.00	10.50	14.50
34	5.00	11.00	2.00	3.00	8.00
35	11.00	19.00	11.00	1.00	7.50
36	14.00	20.00	14.00	8.00	11.00
37	13.00	9.00	9.00	.00	7.00
38	4.00	7.00	1.00	.00	8.50
39	9.00	12.00	9.00	5.50	10.75
40	13.00	7.00	9.00	.00	.00
41	17.00	15.00	9.00	13.00	14.00

خروجی یافته‌های این روش به شرح زیر است.

#### جدول ۵: خلاصه پردازش موردی

%	N		
۱۰۰	۴۱	معتبر	موارد
.۰	۰	پاسخ داده نشده*	
۱۰۰	۴۱	کل	

جدول (۵) تعداد و درصد موارد معتبر، موارد پاسخ داده نشده، و کل موارد را نشان می‌دهد. با توجه به این جدول، تعداد نمونه ۴۱ نفر بوده و پرسش‌های بدون پاسخ هم در مطالعه مورد بررسی، وجود نداشته‌است. جدول (۶)، گزارش آمار توصیفی مهارت‌ها را ارائه می‌کند.

#### جدول ۶: آمار توصیفی

نمره میانگین/تعداد	پرسش‌های آزمون/تعداد
۱۳.۳۱	شنیدن
۱۴.۸۲	واژگان/دستور
۱۰.۳۶	خواندن
۵.۵۶	نوشتن
۱۲.۲۶	صحبت کردن
۴۱	تعداد شرکت‌کنندگان

میانگین مهارت شنیدن ۱۳/۳۱، دستور و واژگان ۱۴/۸۲، خواندن ۱۰/۳۶، نوشتن ۵/۵۶، و شفاهی ۱۲/۲۶ در نمونه مورد بررسی بوده است.

### جدول ۷: گزارش تحلیل پایایی آزمون

آلفای کرونباخ استاندارد شده <sup>۱</sup> پایه <sup>۱</sup>		
تعداد پرسش‌ها	پرسش‌ها	آلفای کرونباخ
۵	.۷۸	.۷۷

جدول (۷) آلفای کرونباخ و تعداد پرسش‌ها را بررسی می‌کند. از آن جایی که در این مطالعه تعداد بخش‌های آزمون ۵ مورد است (شنیدن، واژگان و دستور، خواندن و درک مطلب، نوشتن، و آزمون صحبت کردن) و مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بوده که بزرگتر از ۰/۷ و نزدیک به ۰/۸ است، پس آزمون از پایایی قابل قبول و خوبی برخوردار است. اکنون، اگر بخواهیم اثر حذف مورد معینی را بر ضریب آلفای کرونباخ بررسی کنیم، در این صورت جدول زیر را خواهیم داشت.

### جدول ۸: تحلیل آماری پرسش-کل

Cronbach's Alpha If Item Deleted	Squared Multiple Correlation	Corrected Item-Total Correlation	Scale Variance If Item Deleted	Scale Mean If Item Deleted	پرسش‌های آزمون
.71	.46	.57	132.12	43.03	شنیدن
.72	.41	.55	114.88	41.51	واژگان و دستور
.71	.50	.61	138.97	45.98	خواندن
.69	.47	.63	115.97	50.78	نوشتن
.77	.28	.40	129.78	44.07	صحبت کردن

در ستون نخست جدول بالا از راست، پرسش‌های آزمون، در ستون دوم، میانگین مجموع پرسش‌ها در صورت حذف پرسش مورد نظر، در ستون سوم واریانس سؤال‌ها، در ستون چهارم همبستگی پرسش با همه پرسش‌های آزمون، و در ستون آخر ضریب آلفای کرونباخ در صورت حذف پرسش مورد نظر نشان داده شده است. برای نمونه، با حذف پرسش بخش پنجم یعنی

<sup>1</sup> Cronbach's Alpha Based Standardized

صحبت کردن، ضریب آلفای کرونباخ به ۰/۷۷ افزایش می‌یابد.

### ۵.۳. سنجش روایی آزمون

ابزارهایی که برای گردآوری داده‌ها به کار می‌روند، باید از روایی یا اعتبار<sup>۱</sup> برخوردار باشند. روایی به این معنا است که روش یا ابزار به کاررفته تا چه اندازه می‌تواند خصوصیت مورد نظر در آزمون را درست اندازه‌گیری کند. رابطه بین روایی و پایایی از این قرار است که یک آزمون باید پایا باشد تا بتواند روایی داشته باشد. اگر آزمونی در هر بار اجرا روی تعدادی نمونه، یافته‌های گوناگونی به دست بدهد، آن آزمون یک آزمون پایا نخواهد بود و در واقع هیچ چیز را به درستی اندازه نخواهد گرفت، و اگر یک آزمون چیزی را به درستی اندازه‌گیری نکند، هیچ اطلاعات مفیدی به ما نخواهد داد. برای نمونه، یک آزمون ریاضی برای اندازه‌گیری محتوا و هدف‌های درس تاریخ، روا (مناسب) نیست. ولی این آزمون می‌تواند مطالب ریاضی را که اندازه می‌گیرد با دقت (به طور پایا) اندازه‌گیری کند. پس برای اینکه یک آزمون روا باشد، باید نخست پایا باشد. یعنی پایایی پیش شرط روایی است، و روایی آزمون کامل‌کننده پایایی است.

### ۵.۳.۱. تحلیل روایی محتوایی آزمون آسیا

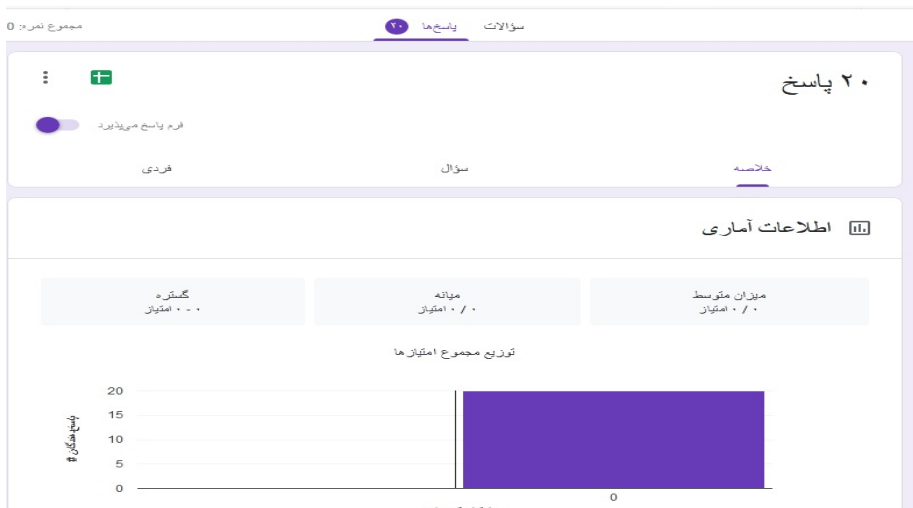
به دلیل محدودیت در تعداد شرکت‌کنندگان در آزمون که از اندازه معمول در سنجش‌های کمی کمتر بوده‌است، ناچار به استفاده از تحلیل روایی محتوایی در تعیین ارتباط پرسش‌های آزمون با سازه‌های دانش زبانی آموخته‌شده آزمودنی‌ها شدیم. یکی از روش‌های انجام تحلیل روایی محتوایی، استناد به دیدگاه‌های کارشناسان هر رشته است. در این راستا، ابتدا یک فرم نظرخواهی در گوگل فرم<sup>۲</sup> ساخته شد که در آن نمونه پرسش‌های هر مهارت در سطح‌های مختلف اعم از مقدماتی، میانی و پیشرفته به صورت تصویر در صفحات وب آورده شده و پس از طراحی فرم مورد نظر که در ادامه نمونه‌ای از آن آورده شده‌است (شکل ۱)، لینک این فرم نظرخواهی برای ۲۰ مدرس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان فرستاده شده و از آن‌ها خواسته شد که نظر خود را در مورد مناسب یا نامناسب بودن پرسش‌ها از نظر زبان و محتوا (ارتباط، سادگی، وضوح) با آوردن دلیل بنویسند. از آن جایی که یک آزمون بسندگی باید در بر دارنده محتوای سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته باشد، در طراحی آن به تعداد برابر برای هر سه سطح پرسش‌هایی در نظر گرفته شده بود تا سطح آزمودنی در پاسخ به پرسش‌ها تعیین شود. در این راستا و برای سنجش

<sup>1</sup> validity

<sup>2</sup> Google Form

روایی پرسش‌ها، نمونه‌هایی از آزمون در هر سه سطح در قالب فرم نظرسنجی در اختیار کارشناسان آموزش زبان فارسی که جمعی از مدرسان باسابقه از مراکز مختلف آزفا بوده‌اند، قرار داده شد. فرم نظرخواهی طراحی شده بر روی گوگل فرم دارای ۶ صفحه بود که هر صفحه به یک مولفه زبانی، اختصاص داده شده بود. در ادامه، فرم نظرسنجی ارائه می‌شود. پس از گردآوری فرم‌ها به بررسی نظرها مطابق نمونه‌های ارائه شده پرداخته شد. ۲۰ نفر از کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در این نظرسنجی شرکت کرده‌اند.

### شکل ۱: اطلاعات فرم نظرسنجی از گروه کارشناسان در مورد تحلیل محتوایی آزمون آسیا در گوگل فرم



این افراد پس از دریافت لینک باید در صفحه اول پس از وارد کردن مشخصات از قبیل نام و نام خانوادگی، میزان سابقه تدریس دوره‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان و ایمیل خود وارد فرایند پاسخ‌گویی و اعلام نظر خود نسبت به پرسش‌های آزمون شوند.



**نظرسنجی آزمون.**

با سلام و سپاس از همکاری شما همکار ارجمند، این فرم نظرسنجی شامل 5 سوال امتحانی است که از شما دوست گرامی خواسته می شود که با توجه به تجربه تدریس و مواجه با آزمونهای مختلف نظراتان را در مورد سوالات هر بخش بفرمایید.

**\* ضروری**

ایمیل \*

ایمیل شما \_\_\_\_\_

نام و نام خانوادگی

پاسخ شما \_\_\_\_\_


میزان سابقه تدریس آفا

پاسخ شما \_\_\_\_\_

1. لطفا نظرات خود را در مورد طراحی و کیفیت سوالات بخش شنیدن بنویسید. به نظرتما آیا این سوالات برای سطح مقدماتی مناسب هستند؟ چرا؟

**شنیدن**

در هر بخش، یک فایل صوتی برای شما پخش می شود. توجه کنید که هر فایل صوتی یک بار پخش می شود. قبل از هر بخش، یک دقیقه زمان دارید تا سوال ها را بخوانید. سپس فایل صوتی پخش می گردد.



**بخش 1**

عبارت در تمامی صیغتهاش هستند و وسایل خانگی خود را مرتب می کنند. در تصویر برای عبارتی که در سبزه یک حرف می بینید، گفت تا و، به فایل صوتی گوش کنید. سپس، حرف مربوط به هر وسیله را در پاسخنامه اثر شماره ی ۱-۸ بنویسید.

۱. گفتی    ۲. گفتند    ۳. می شناسی    ۴. بنویسید    ۵. نظریه ها    ۶. شنیدی

پاسخ شما \_\_\_\_\_

2. لطفا نظرات خود را در مورد طراحی و کیفیت سوالات بخش واژگان و دستور بنویسید. به نظرتما آیا این سوالات برای سطح مقدماتی مناسب هستند؟ چرا؟

شکل ۲: نمونه فرم نظرخواهی از گروه کارشناسان بر روی گوگل فرم

نمونه سؤالهای هر مهارت به صورت یک تصویر از فایل پرسش در هر صفحه از گوگل فرم قرار داده شد و در پایان از مدرسان خواسته ایم که نظرات خود را در مورد مناسب بودن یا نبودن سوالات با ارائه دلایل توجیهی بیان کنند.

**واژگان و دستور**

گروهی فرست را انتخاب کنید و فر پاسخنامه از شماره ۱۹-۲۲ نفاذت کنید.

۱۹. میر استاد دانشگاه ۲۹ ساله است و پسرش ۲ ساله است. ....

الف. دارد      ب. باری      ج. است      د. هست

۲۰. هجوع و گرمی سوزناک منشی هستند و زاده آن‌ها را بیشتر .....  
الف. بنویسد      ب. بخورد      ج. بخورد      د. بنویسد

۲۱. تقویم شمسی مخصوص ..... نامی است.  
الف. برگرایی      ب. پارسایی      ج. پندسایی      د. گزایی

۲۲. شاد مغز عروسیا .....  
الف. حسه      ب. ایران      ج. عساف      د. برعوره

۲۳. آن‌ها می‌نمودند وقتی که به مسافرت .....  
الف. میرسد      ب. خوانند      ج. رفتند      د. رفتند

۲۴. مردم گاهی چین اثر راستی می‌نمایند که در این که تصویر گرفته یا مشاکی به سمت خود می‌آید .....  
الف. دراز خود      ب. دراز می‌نماید      ج. دراز دهند      د. دراز شده

۲۵. تصویر ثابت کرده است مشکلات اقتصادی هرگز علاج بزرگی برای تحصیل .....  
الف. محسوب می‌شود      ب. محسوب نمی‌شود      ج. محسوب بود      د. محسوب نبود

۲۶. زبند بزرگی شده است و می‌نمودند .....  
الف. نامی می‌کرد      ب. نامی گرفت      ج. نامی بگیرد      د. نامی بگیر

۲۷. اثر پندارها را در اطراف خود منتشر کنید محیط زیست را برای سلهای آنی .....  
الف. اثره می‌کنند      ب. اثره بکنند      ج. اثره کرده بودند      د. اثره می‌کنند

پاسخ شما

3. لطفاً نظرات خود را در مورد طراحی و کیفیت سوالات بخش دستور بنویسید. به نظر شما آیا این سوالات برای سطح پیشرفته مناسب هستند؟ چرا؟

دو روز دانشور از جانی قدیمی‌ان می‌گفتند که خاطرات پنج سال پیش ..... (۳۳) ...  
ما را من و دوستام می‌خواندیم که جمله ابراهیم کبیر من فر به محل فرزان رسیده وانی به این رسیده که از اثر گذشته بود  
فرزادها ..... (۳۴) ...  
(۳۵) ... بر آن سارچه شریانه سوزان را می‌باید نگاه ..... (۳۶) ... و سوسن بران آنگه رفته بود. به اثر از  
اثری حلقه با اثر مصلحتی و آبرویه بر آن رسیده ..... (۳۷) ... اما نگردد بی‌ایمانی حلقه‌ها را پشت سر گذاشتند اما  
سعی کرده بودیم خود را حلقه کردیم و درامد منکر ..... (۳۸) ... این اثر فنی ما بود که اثر نگردد منصفان خدا  
بانیبند فانیبند هر پایش فرزندانی ما را ..... (۳۹) ...

۳۳. الف. یاد افتاد      ب. یاد گرفت      ج. یاد گرفته است      د. یاد می‌گرفت

۳۴. الف. اندک شده بودند      ب. اندک کرده بودند      ج. اندک شدند      د. اندک کردند

۳۵. الف. همین می‌کرد      ب. همین کرده بود      ج. همین کرده است      د. همین می‌کند

۳۶. الف. پرداخت کرده باشند      ب. پرداخت نگردانید      ج. پرداخت نگردید      د. پرداخت می‌کردید

۳۷. الف. صورت گرفته بودیم      ب. صورت گرفته بودیم      ج. صورت می‌گرفتیم      د. صورت گرفتیم

۳۸. الف. بگذردیم      ب. بگذرانیم      ج. می‌گذردیم      د. می‌گذرانیم

۳۹. الف. می‌داد      ب. می‌دهد      ج. داده است      د. پدید

پاسخ شما

4. لطفاً نظرات خود را در مورد طراحی و کیفیت سوالات بخش خواندن و درک مطلب بنویسید. به نظر شما آیا این سوالات برای سطح هدفی مناسب هستند؟ چرا؟

شکل ۳: پرسش‌های آزمون و فرم نظرخواهی در مورد زبان و محتوای پرسش‌ها بر روی گوگل فرم

با توجه به تعداد بسیار صفحه‌های نظرسنجی، فقط چند نظر از میان نظرات مربوط به مهارت شنیدن به عنوان نمونه در ادامه آمده‌است.

۱. به نظر من این سؤالات مناسب سطح مقدماتی هستند.
۲. بله، می‌تواند متناسب با دوره مقدماتی باشد.
۳. بله، موضوع گفت‌وگو و واژگان منتخب، کاربردی و متناسب با سطح و تصویر گویا و روشن است.
۴. برای پایان سطح مناسب است. محتوای سوال و میزان دانش خواسته شده مناسب است اما شیوه طرح و ساختار سؤال کمی شلوغ و پیچیده است.
۵. مناسب است ولی با توجه به سطح، دستورالعمل‌ها نیاز به توضیح بیشتر دارد.

#### شکل ۴: نظرات مدرسان آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان در گوگل فرم

نظرات مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان در تمام مهارت‌ها به طور خلاصه و با اشاره به درصد در جدول (۹) آمده‌است.

#### جدول ۹: نظرات کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان دربارهٔ زبان و محتوای پرسش‌های آزمون بر مبنای درصد

مهارت	مناسب با سطح	نیازمند اصلاح	عدم تناسب با سطح
شنیدن	٪۶۵	٪۱۵	٪۲۰
واژگان	٪۵۰	٪۳۵	٪۱۵
دستور	٪۹۰	٪۵	٪۵
خواندن و درک مطلب	٪۴۰	٪۴۵	٪۱۵
نوشتن	٪۹۰	٪۱۰	۰
گفتار	٪۸۵	٪۵	٪۱۰

پس از گردآوری نظرات به دسته‌بندی آن‌ها در سه دسته پرسش‌های مناسب با سطح، پرسش‌های نیازمند تغییر با توجه به سطح، و پرسش‌های نامناسب برای سطح تعریف شده دسته‌بندی شدند. همان گونه که این جدول نشان می‌دهد، برای نمونه ٪۶۵ از کارشناسان شرکت کننده در نظرسنجی سطح پرسش‌های شنیدن را مناسب ارزیابی کرده‌اند. ٪۱۵ آن را نیازمند تغییر، و ٪۲۰ هم آن را برای سطوح در نظر گرفته شده نامناسب دانسته‌اند. به تفکیک مهارت‌ها، بررسی روایی محتوایی این آزمون نشان داد که مهارت‌های دستور و نوشتن با کسب ٪۹۰ از نظر مساعد کارشناسان، بالاترین میزان و در پرسش‌های مربوط به مهارت خواندن و درک مطلب کمترین

روایی محتوایی را داشته‌است. به طور کلی، با در نظر گرفتن تعداد کارشناسان ارزیاب محتوای آزمون و تأیید و توافق بیشتر آن‌ها در مورد پوشش و ارتباط محتوا، شاخص نسبت روایی محتوایی آزمون (Lawshe, 1975) که یکی از رایج‌ترین روش‌های سنجش کمی روایی محتوایی است، نمایانگر روایی محتوایی بالای پرسش‌های آزمون در تمام مهارت‌ها است. بر مبنای جدول لاوشه، نسبت روایی محتوایی برای ۲۰ نفر کارشناس آموزش زبان فارسی به خارجیان ۰/۴۲ است که در این مقاله برای ۶۲ پرسش در محدوده (۰/۵-۱) قرار گرفت.

## ۶. بحث

این پژوهش به بررسی طراحی آزمون بسندگی آسیا پرداخت و میزان پایایی و روایی محتوایی این آزمون را مورد سنجش قرار داد. در طراحی این آزمون پس از تشکیل یک کارگروه ۶ نفره از کارشناسان آموزش زبان فارسی به خارجی‌ها و مشخص کردن افراد مناسب برای طراحی پرسش‌های هر مهارت، ابتدا به بررسی استانداردهای رعایت‌شده در طراحی آزمون‌های تافل و آیلتس به عنوان مدل‌های استاندارد طراحی سوال آزمون استانده پرداخته شد. سپس، پس از طراحی پرسش‌های آزمون، این سوالات در جلسه‌هایی، مورد تحلیل و بررسی دیگر اعضا قرار گرفت. پس از انجام بررسی‌های لازم، آزمونی با ۱۸ سوال شنیدن، ۲۴ سوال دستور و واژگان، ۱۸ سوال خواندن و درک مطلب، و ۲ سوال نوشتن شد که جزئیات آن در جدول (۱) گزارش شده‌است، طراحی شد. این پرسش‌ها در مجموع ۸۰ نمره از آزمون را در بر می‌گرفتند. ۲۰ نمره باقی‌مانده مربوط به آزمون صحبت کردن می‌شد که در دفترچه جداگانه‌ای به صورت مصاحبه از زبان‌آموزان پرسیده شد. شرح پرسش‌های آزمون و چیدمان آن‌ها در مقاله آمده‌است.

پایایی این آزمون به وسیله آلفای کرونباخ سنجیده شد و نتیجه نمایانگر این بود که آزمون از پایایی قابل قبول و خوبی برخوردار است. برای سنجش روایی این آزمون از شیوه روایی محتوایی، با استناد به نظر کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (تعداد، 20 نفر) استفاده شد. در این راستا، ابتدا یک فرم نظرسنجی در ۶ صفحه در گوگل فرم طراحی شد و لینک آن در اختیار مدرسان قرار گرفت. پس از گردآوری فرم‌های نظرسنجی به دسته‌بندی نظرات در سه قالب «مناسب با سطح»، «نیازمند تغییر»، و «نامناسب با سطح» پرداخته شد. نظرات کارشناسان آموزش زبان فارسی نیز نمایانگر برخورداری آزمون از روایی محتوایی مناسب بوده است. باتوجه به جمع‌بندی نظرات می‌توان نتیجه گرفت که تعداد بیشتری از کارشناسان ساخت و طراحی سوالات مهارت‌های آزمون را برای سطح‌های تعریف‌شده آن مناسب دانسته‌اند.

اگرچه گروهی که پرسش‌ها را نیازمند تغییر دانسته‌اند نیز با بیان دلایل خود بیان داشته‌اند که با تغییرات مورد نظر آن‌ها این پرسش‌ها مناسب‌سازی خواهند شد. تعداد کمی هم برخی پرسش‌ها را در برخی مهارت‌ها نامناسب دانسته‌اند. برای نمونه، در بخش پرسش‌های مهارت خواندن ۱۵٪ از شرکت‌کنندگان سطح پرسش‌ها را نامناسب ارزیابی کرده‌اند. بنابراین، به طور کلی با در نظر گرفتن مجموع نظرات می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌ها از نظر کارشناسان دارای روایی محتوایی بوده‌است. این روایی در مهارت‌های دستور و نوشتن با کسب ۹۰٪ از نظر مساعد کارشناسان، بالاترین میزان و در پرسش‌های مربوط به مهارت خواندن کمترین روایی را داشته‌است. میزان روایی این مجموعه پرسش‌ها از دید کارشناسان، از بهترین تا ضعیف‌ترین نیز به این ترتیب بوده‌است: دستور، نوشتن، گفتار (سوالات شفاهی)، شنیدن، واژگان، و خواندن و درک مطلب.

از بررسی‌های انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که واژگان و دستور با کسب بالاترین میانگین نمره‌های آزمون دارای سطح آسانی بیشتر و نوشتن با کسب کمترین نمره میانگین از سطح سختی بالاتری برای زبان‌آموزان برخوردار بوده‌است. میزان سختی این مجموعه پرسش‌ها از آسان به سخت به این ترتیب بوده‌است: واژگان و دستور، شنیدن، پرسش‌های صحبت کردن، خواندن، نوشتن. این یافته‌ها می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که آزمودنی‌ها نیازمند تمرکز بیشتری بر روی مهارت نوشتن هستند. این یافته‌ها خود می‌تواند تأییدکننده این مطلب باشد که آزمودنی‌ها در مهارت نوشتن دارای ضعف هستند و باید در شیوه آموزشی آن‌ها به این مهارت پایه‌ای اهمیت بیشتری داد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که بر روی این مهارت با استناد به روش‌های جدید در حوزه رویکرد ارتباطی، از قبیل روش تکلیف-محور کار شود و تمرین‌های مربوط به تقویت این مهارت در آموزش آن‌ها گنجانده شود.

## ۷. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، به بررسی چگونگی طراحی پرسش‌ها و اجرای آزمون اسپا به عنوان آزمون بسندگی فارسی، طراحی شده در دانشگاه الزهراء، پرداخته شده‌است. این آزمون به عنوان سومین آزمون مهارت‌سنجی زبان فارسی، در میان فارسی‌آموزان موسسه‌ای در شهر مشهد اجرا شده‌است. باتوجه به سیاست محرمانه نگهداشتن پرسش‌های آزمون‌های سامفا و آمفا این پژوهش می‌تواند راهگشای طراحی آزمون‌های مشابه در مقیاس‌های کوچک و بزرگ باشد و به نوعی می‌توان آن را ادامه‌دهنده پژوهش‌هایی همچون اثر قنسولی (Ghonsoli, 2010) دانست که در آن نخستین گام‌های طراحی و اجرای این آزمون‌ها در مقیاس کلاسی و کوچک و با چند زبان‌آموز برداشته

شد.

در این مقاله که در سطح یک موسسه برای سنجش مهارت فارسی آموزان برگزار شد، آزمون طراحی شده در میان ۴۱ شرکت کننده اجرا شد. زبان آموزان برای کسب مدرک این آزمون به سنجش میزان مهارت خود در زبان فارسی پرداختند. برای بررسی پایایی این آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد. یافته‌های آماری نمایانگر پایایی خوب و مناسب این آزمون بود. روایی این آزمون هم به شیوه‌ی روایی محتوایی و با استفاده از نظر کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان سنجیده شد که نشان‌دهنده‌ی برخورداری روایی محتوایی بسیار خوبی است. این کارشناسان معتقد بودند که پرسش‌های دستور و نوشتن از بیشترین انطباق با سطح زبان آموزان برخوردار بوده‌اند و پرسش‌های خواندن و درک مطلب از کمترین میزان انطباق برخوردار بوده‌اند. به کوتاه سخن، می‌توان گفت که در این پژوهش، برخی از پرسش‌های آزمون نیازمند بازنگری هستند.

در پژوهشی دیگر، ایتو (Ito, 1996)، پس از بررسی روایی پرسش‌های آزمون خود به این نتیجه رسید که پرسش‌های دستور از روایی کافی برخوردار نیستند. هرچند که کل آزمون مانند نمونه پیش‌رو از روایی و پایایی کافی برخوردار بوده‌است. با در نظر گرفتن میانگین نمره‌های به دست آمده‌ی زبان آموزان هم می‌توان نتیجه گرفت که واژگان و دستور دارای سطح آسانی بیشتر و نوشتن از سطح سختی بالاتری برای زبان آموزان برخوردار بوده‌است. این در حالی است که در پژوهش یویون و میلینگ (Yuyun & Meyling, 2018)، خواندن مهارتی مشکل‌ساز برای آزمودنی‌ها بوده‌است.

می‌توان گفت که یافته‌های آزمون‌های بسندگی می‌تواند افزون بر تعیین سطح زبان آموزان، راهگشای برنامه‌ریزی‌های لازم برای آن‌ها نیز باشد. افزون بر این طراحی، اجرا و بررسی آزمون با استفاده از یافته‌های آن می‌تواند زمینه‌ساز ساخت آزمون‌های استاندارد در مراکز و مؤسسه‌های دیگر باشد. با وجود مراکز بسیاری که در چند سال اخیر اقدام به جذب و برگزاری کلاس‌هایی برای فارسی‌آموزانی از سراسر جهان داشته‌اند، وجود آزمون‌های بسندگی استاندارد در سطح‌های مختلف، از یک مؤسسه تا سطح‌های ملی می‌تواند جهت مناسبی به امر آموزش فارسی‌آموزان بدهد و تعیین سطح را از حالت تجربی و سلیقه‌محور به صورت آزمونی علمی و استاندارد درآورد. وجود آزمون‌های سامفا و آمفا در مقیاس‌های بزرگ به عنوان نقطه عطفی در این روند در نظر گرفته می‌شود، اما با توجه به بزرگی مقیاس این آزمون‌ها و امنیت بالای آن‌ها عملاً قابلیت استفاده در مقیاس‌های کوچک‌تر مانند یک مؤسسه یا مرکز را ندارند. بنابراین، طراحی آزمون‌های

بسندهای مانند آزمون اسپا می تواند نیازهای مراکز مختلف آموزش زبان فارسی را در این راستا برآورده سازد.

بر پایه تجربه به دست آمده از این پژوهش، طراحی یک آزمون بسندگی در تیمی از کارشناسان از مدرسان با تجربه آموزش زبان فارسی می تواند از طراحی مشخصات آزمون شروع شده و به اجرا و تعیین پایایی و روایی آزمون ختم شود. این آزمون ها می توانند در مقیاس های کوچک یا بزرگ اجرا شوند و در پژوهش های مانند مقاله حاضر مورد ارزیابی قرار گیرند.

با توجه به محدودیت دسترسی به شرکت کنندگان بیشتر، می توان این پژوهش را در باب آزمون بسندگی فارسی در مقیاس های بزرگ تر انجام داد تا امکان انجام تحلیل روایی سازه ای آن نیز با استفاده از روش های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی (تحلیل مسیری) فراهم شود. امید است که طراحی و اجرای آزمون های بسندگی داخلی بتواند سبب برداشتن گام های موثری در آینده نزدیک برای برگزاری بین المللی آزمون های بسندگی فارسی در مقیاس های بسیار بزرگ تر شود.

### فهرست منابع

براون، اچ، داگلاس (۱۹۸۰). *اصول یادگیری و تدریس زبان*. ترجمه مجدالدین کیوانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

صحرايي، رضامراد و غلامحسين رضاپور (۱۳۹۸). «ارزیابی روایی و پایایی آزمون تعیین سطح زبان فارسی برای غیرفارسی زبانان بنیاد سعدی». *اندازگیری تربیتی*. دوره ۱۰. شماره ۳۷. صص ۹۱-۱۱۱.

عباسی، زهرا (۱۳۹۳). «تهیه و تدوین آزمون بسندگی زبان فارسی». *مجموعه مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی*. به کوشش انجمن علمی استادان زبان و ادبیات فارسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس. صص ۴۲۵-۴۳۳.

قنسولی، بهزاد (۱۳۸۹). «طراحی و روایی سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی». *پژوهش زبان های خارجی*. دوره ۱۲. شماره ۵۷. صص ۱۱۵-۱۲۹.

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*. دوره ۱۱. شماره ۳۳. صص ۲۶۵-۲۹۷.

وکلیلی فرد، امیررضا (۱۳۹۴). «سخن سردبیر». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. دوره ۴. شماره ۱. ص ۱.

### References

Abbasi, Z. (2014, March). Designing a Persian language proficiency test. In Scientific Association of Professors of Persian Language and Literature

- (Eds.), *The First Conference on Persian Language and Literature Teaching* (pp. 425-433). Tehran: Tarbiat Modares University [In Persian].
- Bachman, L.F. (1995). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Farhadi, H., Jafarpour, A., & Birjandi, P. (2007). *Language skills testing: From theory to practice*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Ghonsoli, B. (2010). Designing and validation of a Persian proficiency test. *The Journal of Research in Foreign Languages*, 57, 115-129. [In Persian].
- Ghavami Lahij, S. Danaye Tous, M. Tahriri, A., & Rabi, A. (2020). Developing and preliminary implementation of adults reading comprehension placement test: Evidence from Guilan university M.A. students. *Journal of Language Research*, 11(33), 265- 297. [In Persian].
- Hung, S. A., & Huang, H. T. (2019). Standardized proficiency tests in a campus-wide English curriculum: A washback study. *Language Testing in Asia*, 9, 1-17.
- Ito, A. (1996). Testing English tests: A language proficiency perspective. *JALT*, 18(2), 183-197.
- Kunnan, A., & Carr, N. (2017). A comparability study between the General English Proficiency Test: Advanced and the Internet-Based Test of English as a Foreign Language. *Language Testing in Asia*, 7(1), 1-16.  
doi:10.1186/s40468-017-0048-x
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Ozer, I., Fitzgerald, S., Sulbaran, E., & Garvey, D. (2014). Reliability and content validity of an English as a Foreign Language (EFL) grade-level test for Turkish primary grade Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 924-929.  
doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1250
- Rahmat, N., Min, L., Sing, N., & Mior Yusup, F. (2015). English language proficiency tests and academic achievement: A study on the Malaysian University English Test as a predictor of technical program undergraduates' academic achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 114-119. doi:10.7575/aiac.all
- Sahraee, R.M, & Rezapour, Gh. (2020). Evaluation of Reliability and Validity of Persian for non-Persian Speakers Placement Tests of Sa'adi Foundation. *Quarterly of Educational Measurement*, 10 (37), 91-111. [In Persian].
- Vakilifard, A. R. (2015). Message from the editor in chief. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 4(9), 1-2 [In Persian].
- Zainal Abidin, S., & Jamil, A. (2015). Toward an English proficiency test for postgraduates in Malaysia. *SAGE Open*, 5(3), 1-10.  
doi: 10.1177/2158244015597725
- Yuyun, I., & Meyling, M. (2018). A study of English proficiency test among the first-year university students. *Journal of Language and Literature*, 18(1), 1-8.







## Persian proficiency test: Designing and analyzing the structure, reliability, and validity

Masoomeh Estaji<sup>1</sup>, Azam Rostami<sup>2</sup>

Received: 01/07/2021

Accepted: 05/02/2022

### 1. Introduction

The expansion of Persian language teaching in various institutes and universities in Iran and the demand of Persian students outside Iran to participate in these courses for various reasons led the authorities to establish a method for measuring the proficiency level of Persian language learners. This resulted in the design of SAMFA and AMFA tests as the first Persian proficiency tests. To respond to the needs of one of the Persian language training centers, Al-Zahra University Persian Language Center designed a proficiency test called Aspa. This study examined the different dimensions and structure of this test and measured its reliability and validity. The research participants of this study were 41 learners, studying Persian language courses in Mashhad. After estimating its reliability using Cronbach's alpha, 20 experts in the field of Teaching Persian to Non-Persian Speakers were asked to examine the content validity of the test.

### 2. Materials and method

This test was designed and administered by a group of specialists in teaching Persian to non-Persian speakers at the Azfa Center of Al-Zahra University. A multidimensional language model was used to design this test, following the standard models such as TOEFL or IELTS. After forming an expert group with 6 members to design the test and determining the experts to design the questions for each skill, the standards observed in the design of TOEFL and IELTS tests as standard models of question design were examined. Subsequently, the initial draft was developed, and the questions were discussed, exchanged in various sessions, modified, and edited. These questions were arranged in a booklet, presenting the listening, grammar, reading comprehension, and writing sections, respectively. The test entailed a total of 62 questions, which was administered to the test takers. As for the scoring of the test, 80 points out of 100 were assigned to the above questions and the remaining 20 scores were assigned to the oral test. Oral test questions were provided to the interviewers in another booklet.

---

<sup>1</sup> Associate Professor of Applied Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); [mestaji74@gmail.com](mailto:mestaji74@gmail.com)

<sup>2</sup> PhD Candidate of Teaching Persian to Non-Persian speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; [rostami.azfa@gmail.com](mailto:rostami.azfa@gmail.com)

Due to the limited number of participants in the test, which was lower than usual in quantitative measurements, content validity analysis was used to identify the relationship between the test questions and language knowledge constructs. One of the methods of conducting content validity is using the experts' opinions and judgements in each field. To this end, first, a survey form was created through Google Forms, in which sample questions of each skill at different levels, including elementary, intermediate, and advanced, were brought on different pages. After designing the desired form, the link of this survey was sent to 20 Persian language teaching experts, and they were asked to comment on the appropriateness or inappropriateness of the questions in terms of language and content. The survey, designed on Google Forms, had 6 pages with each page dedicated to the skill being tested. After receiving the link and entering the personal details, including the name and surname, the level of Persian teaching experience to non-Persian speakers, and their e-mail, the experts commenced the process of answering and expressing their opinions on the test questions on the first page. Sample questions for each skill were placed on each page of the Google Forms, and at the end, the instructors were asked to comment on the language and content appropriateness of the questions.

### **3. Results and discussion**

The research results indicated that this test has a good content validity. In particular, examination of the content validity index of this test showed that the grammar and writing skills, by obtaining 90% of the experts' views, had the highest rate. The lowest content validity in the questions was related to the reading skill. The results of this test also showed that the vocabulary and grammar section had a higher level of easiness and writing had a higher level of difficulty in the statistical population. Cronbach's alpha was also used, to assess the reliability of the test, whose results showed that the test had an appropriate level of internal consistency or reliability.

### **4. Conclusion**

It can be concluded that Aspa as a Persian proficiency test has an optimal level of reliability and content validity and can be used for native and non-native Persian speakers.

**Keywords:** Aspa (Persian language test); Content validity; Reliability; Teaching Persian to foreigners



## الگوی گفتمانی مدیریت و پخش شایعه در شرایط

### همه گیری کرونا در شبکه اجتماعی تلگرام<sup>۱</sup>

محمد هاتفی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳

#### چکیده

پژوهش حاضر با انتخاب برخی نمونه‌های موسوم به شایعاتِ کرونایی در برخی صفحه‌های تلگرامی، سعی دارد ماهیتِ گفتمانی این شایعات را در چارچوب تحول نظام‌های گفتمانی بررسی کند و ابزار مناسب هر نظام گفتمانی برای مدیریت آن را پیشنهاد کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد به هر میزان منابع اعتبارسنجی اخبار، اعتبار خود را از دست می‌دهند، زمینه شکل‌گیری شایعه در نسبت با قلب و جعل بیشتر می‌شود. رواج شایعه با مرگ در نسبت قرار می‌گیرد و به تناسب رواج بیشتر، بیش از پیش زمینه شکل‌گیری نظام گفتمانی خطر و احتمال خطر را تشدید می‌کند. این در حالی است که مدیریت فضای بحران به تحقق نظام گفتمانی برنامه‌محور نیاز دارد تا فضایی را که بالقوه خطرناک است، به تدریج از خطر دور و به نقطه امن نزدیک سازد. اوج بحران گفتمانی آن جا رخ می‌دهد که منابع اعتبارسنجی اخبار متناقض تولید کرده و هم‌دیگر را خنثی می‌کنند. بنابراین، بر مبنای یافته‌های پژوهش، بر خلاف تلقی رایج که نظام گفتمانی تصادفی را بهتر از نظام گفتمانی برنامه‌محور در نسبت با اتیک («دیگری») توصیف می‌کند، در شرایط همه‌گیری خطر که اصل بقای نوع انسانی در مخاطره قرار می‌گیرد، نظام گفتمانی برنامه‌محور تناسب بیشتری با اتیک و رعایت حقوق دیگری دارد.

**واژه‌های کلیدی:** کرونا، شایعه، نظام گفتمانی، خطر، کنترل، اتیک، دیگری.

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34017.1953

<sup>۲</sup> استادیار پژوهشکده زبان و ادبیات، هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران؛

M.hatefi@ihcs.ac.ir

## ۱. مقدمه

بیماری که امروزه به کرونا یا کووید-۱۹<sup>۱</sup> معروف شده، بر مبنای اطلاعات موجود نخستین بار در دسامبر ۲۰۱۹ در شهر ووهان استان هوبئی، واقع در چین شناسایی شد. آزمایش‌هایی که از اواسط تا اواخر ژانویه انجام شد، بیش از ۲۸۰۰ مورد را در چین تأیید کرد، ولی برای نخستین بار در سی ام ژانویه ۲۰۲۰ بود که سازمان جهانی بهداشت با انتشار بیانیه‌ای، شیوع آن را یک وضعیت اضطراری بهداشت عمومی اعلام کرد که نه تنها برای چین بلکه تهدیدی برای جهان به‌شمار می‌رود. به گزارش نیویورک تایمز، در یازدهم مارس، سازمان جهانی بهداشت شیوع بیماری در سطح جهان را اعلام کرد. شیوع این بیماری در ایران به صورت رسمی برای نخستین بار در سی ام بهمن ۱۳۹۸ تأیید شد. با توجه به دوره مخفی بیماری احتمال داده می‌شود که این بیماری باید از ابتدای بهمن به ایران راه یافته باشد. از ۳ اسفند ۱۳۹۸ وضعیت در ایران از وضعیت سفید خارج و وارد وضعیت زرد شد. روز چهارشنبه ۱۴ اسفند حسن روحانی، رئیس‌جمهور ایران گفت، شیوع ویروس جدید کرونا تقریباً تمامی استان‌های کشور را در بر گرفته است. در میانه فوریه ۲۰۲۰ ایران پس از چین به دومین نقطه کانونی گسترش ویروس کرونا در جهان تبدیل شد. در ابتدای اسفند، پس از همه‌گیری کووید-۱۹ در ایران سعید نمکی، وزیر بهداشت، اعلام کرد مراکز بهداشتی و درمانی نیز در کل کشور آماده‌باش هستند. به تدریج بسیاری از مکان‌ها و رخ داده‌های عمومی از جمله مدرسه‌ها، مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اکران‌های سینمایی، کنسرت‌ها و نمایش‌های تئاتر، مسابقات و لیگ‌های ورزشی کشوری، تهران و شهرهای دیگر تعطیل شد و ساعت کاری ادارات دولتی در چندین استان کاهش یافت.

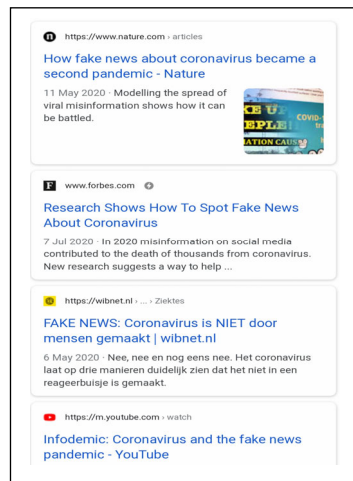
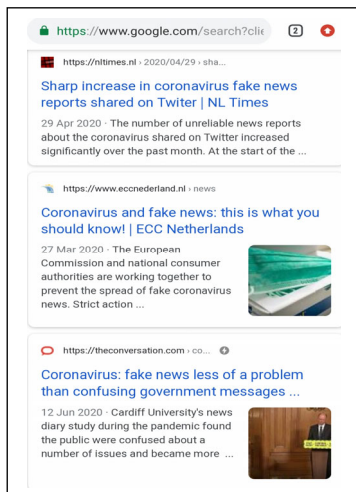
هنگامی که رویدادی در این سطح فراگیر می‌شود پیامدهای آن نیز همه‌جانبه و فراگیر است. به اندازه‌ای که مسأله‌ای اهمیت و ابعاد اجتماعی بیشتر می‌یابد و به تناسب درجه اهمیت و شدت آن، نشانه‌هایی که در فضای ارتباطات اجتماعی تولید می‌شود، به نسبت دگرگون می‌شود. از آن جاکه این موضوع ابتدا امری ناشناخته و مبهم بود و به تدریج از آن با عنوان نبرد با کرونا یاد شد، فضای آماده‌ای برای شکل‌گیری شایعه‌های گوناگون در زمینه‌های مخالف ایجاد کرد. یکی از موضوع‌های مهم در زمینه دانش ارتباطات و نشانه‌شناسی تأثیری است که چنین پدیده‌ای در حوزه تعاملات اجتماعی بر جای می‌گذارد. بدیهی است تا زمانی که ماهیت یک پدیده روشن نباشد، نشانه‌هایی که پیرامون آن تولید می‌شود نیز مبهم خواهد بود. بنابراین، در چنین فضایی که ترس و تنش و تهدید نیز به هم آمیخته است، استعداد بسیار بالایی در فضای گفتمانی برای شکل‌گیری گفته‌هایی است که در سمت مبهم قرار می‌گیرند و به شایعه و دروغ نزدیک می‌شوند.

<sup>۱</sup> covid-19

شایعه، پدیده‌ای اجتماعی است و اغلب ناپسند ارزیابی می‌شود، به ویژه از سوی کسانی که قربانی این پدیده قرار می‌گیرند. همه انسان‌ها اغلب، هر کدام به گونه‌ای، که گاهی آشکار نیست، در خانه، محل کار، هنگام نشستن در وسیله نقلیه عمومی، در شرایط بحران اقتصادی و اجتماعی موارد مشابه، در معرض شایعه‌سازی، انتقال شایعه، شنیدن شایعه و مواردی از این قبیل هستند. ادراک اولیه از این واژه، این است که یک «خبر» که اعتبار و صحت آن به راحتی قابل تأیید نیست، منتشر می‌شود و اغلب با بی‌مسئولیتی و بی‌اخلاقی همراه است.

در پژوهش حاضر، بنا به نقش بسیار مهم این پدیده در مدیریت فضای تهدیدآمیز یک پدیده مرگ‌آور سعی خواهد شد با تکیه بر پاره‌ای متن‌ها که با وصف شایعه در فضای مجازی (تلگرام) انتشار یافته‌اند، ماهیت گفتمانی این پدیده در وصف آن در قالب شایعه را از دیدگاه نشانه‌معناشناسی بررسی کند و نشان دهد چگونه شایعه‌سازی در بستر نظام‌های گفتمانی منشأ تحول می‌شود و تحول می‌پذیرد.

با نگاهی به صفحه‌های وب جهانی (شکل (الف) و (ب)) می‌توان مشاهده نمود که دامنه شایعه‌پردازی کروناوی در سراسر جهان گسترده‌است و محدود به کشور خاصی نیست اما در چارچوب نظریه گفتمان، باید در نظر گرفت که در هیچ دو شرایطی تولید و تحول نشانه‌ها یکسان نیست. از این رو باید پیشاپیش در نظر گرفت که حتماً فرایند تولید و تحول شایعات در کشورهای مختلف بسته به شرایط و فضای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی (الزامات گفتمانی) هر کدام متفاوت است.



شکل ۱: (سمت راست (الف)؛ سمت چپ (ب)) اینفوگرافی وب جهانی در مورد شیوع شایعه‌های کروناوی در کشورهای مختلف

در شکل (۱ الف)، در عنوان تارنمای یوتیوب از واژه «infodemic» به قیاس واژه «pandemic» استفاده شده که به شیوع نادرست اطلاعات یا در واقع ضد اطلاعات در فضای ارتباطی دلالت می‌کند، همانند مریضی‌های مانند کرونا که همه‌گیر می‌شوند. شکل (۱ ب)، تارنمای واقع در آخر صفحه، مشکل سردرگمی ناشی از ویروس کرونا را کمتر از مشکل ناشی از اخبار جعلی ناشی از پیام‌های مقامات دولتی دانسته‌است. در پژوهش حاضر، نمونه‌های متنی برای تحلیل را از صفحات تلگرامی داخلی انتخاب نموده و توصیف و تحلیل خواهیم کرد.<sup>۱</sup>

## ۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های مستقلی در پیوند با شایعه انجام پذیرفته‌است. لاپیر و فرانس ورث (Lapierre & Fransworth, 1936) افسانه را شایعه‌ای می‌دانند که به جزئی از میراث زبانی یک ملت تبدیل شده و از دید زبان‌شناختی، اغلب می‌توان دو واژه افسانه و شایعه را به جای یکدیگر به کار برد. لاپیر و فرانس ورث (همان) معتقدند شایعه برای اینکه به افسانه تبدیل شود باید موضوعاتی را در بر گیرد که برای نسل‌های پی‌درپی از اهمیت برخوردار باشند. دانبار (Dunbar, 1996) چگونگی دگرگونی زبان در شیوه ارتباطی شایعه را بررسی کرده‌است. او به امکان به دست‌آوردن هر چند محدود از این طریق توجه دارد که چه بسا به هیچ روش دیگری قابل دست‌یابی نیست. آلپرت و لپکین (Allport & Lepkin, 1945) در مقاله «شایعات به درد نخور دوران جنگ و مزیت‌های ویژه: چرا مردم به آن‌ها باور می‌کنند»، به بررسی شایعات دوران جنگ پرداخته‌اند. این مقاله که در مجله روان‌شناسی ناهنجاری‌ها و مسائل اجتماعی<sup>۲</sup> چاپ شده، شایعه را جزء ناهنجاری‌های اجتماعی دسته‌بندی کرده‌است. آن‌ها نیز معتقدند شرایط مبهم زمان جنگ و ابهام فراگیر سبب می‌شود اطلاعاتی که در شرایط عادی بی‌اهمیت هستند، اهمیت می‌یابند. ادر و انکه (Eder and Enke, 1991) ساختار شایعه را بررسی کرده‌اند، املر (Emler, 1994) تأثیر تکرار را در پذیرش و باورپذیری آن نشان داده و بن‌زی‌ئو (Ben-Ze'ev, 1994) سعی دارد جنبه‌های مفید این تعامل اجتماعی را نشان دهد. او معتقد است «این کار فی‌نفسه خوب نیست اما به معنی شرارت هم نیست» (Ben-Ze'ev, 1994, p. 16).

<sup>۱</sup> انتخاب صفحه‌های مجازی تلگرام در این پژوهش، هدفمند است. زیرا از یک سو شایعه‌ها در بستر این رسانه‌های نوپدید و عمومی زودتر و راحت‌تر و بیشتر منتشر می‌شود؛ و از سوی دیگر، ماهیت اطلاعات موجود در این فضاها مجازی که چندان کنترل‌پذیر نیستند با ماهیت شایعات که به دور از کنترل شدید نهادهای عمومی فعالیت می‌کنند، تفاوت بسیاری ندارد. با این وجود، اطلاعات استفاده‌شده - آن‌جا که لازم بوده - افزون بر صفحه تلگرامی با منابع خبری از طریق جستجو تطبیق داده شده و اعتبارسنجی شده‌است.

<sup>۲</sup> Journal of Abnormal and Social Psychology

آلپرت و پستمن (Allport & Lepkin, 1995) در کتاب *روان‌شناسی شایعه*، شایعه را چنین تعریف کرده‌اند: «شایعه یک موضوع خاص گمانی بدون وجود ملاک‌های اطمینان‌بخش رسیدگی است، که معمولاً به صورت شفاهی، از فردی به فرد دیگر انتقال می‌یابد» (Allport & Lepkin, 1995, p. 45). در این تعریف، بر یکی از ویژگی‌های خاص و مرکزی شایعه تأکید شده‌است و آن، پافشاری بر این است که شایعه در غیاب ملاک‌های اطمینان‌بخش، ساخته می‌شود. شایعه «یک پدیده اجتماعی» است و از این رو، برای بر ساختن آن «حداقل به دو نفر نیاز است» (Allport & Lepkin, 1995, p. 59).

از دید آلپرت و پستمن (Allport & Postman, 1995)، برای وقوع شایعه دو شرط اصلی وجود دارد: «اولاً موضوع شایعه باید برای گوینده و شنونده از اهمیت برخوردار باشد و دوماً رخ داده‌های حقیقی باید در نوعی ابهام پوشیده باشند» (Allport & Postman, 1995, p. 59). «این ابهام می‌تواند با نبود اخبار دقیق یا به وسیله برخی تشنجات عاطفی که فرد را مجبور می‌کند که نتواند یا نخواهد واقعیت‌هایی را که در اخبار مطرح‌شده پذیرد القا شود» (Allport & Postman, 1995, p. 59).

آلپرت و پستمن (Allport & Postman, 1995) بر اساس این دو مؤلفه مبنایی، برای دو شرط «اهمیت» و «ابهام» در انتقال شایعه، به وجود رابطه‌ای کمی باور دارند و بر این اساس، معتقدند قانون شایعه از فرمول حدت و شدت شایعه پیروی می‌کند و می‌توان آن را به صورت زیر نوشت:

$$R \sim i \times x \quad ۱$$

یعنی میزان رواج شایعه (R) تقریباً برابر است با حاصل ضرب اهمیت (i) در ابهام (x). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت اگر ابهام یا اهمیت موضوع شایعه صفر باشد، شایعه رواج و بقا نخواهد داشت. هر دو مؤلفه باید موجود باشند و در غیاب یکی، دیگری به تنهایی کفایت نمی‌کند (Allport & Postman, 1995, p. 45-46).

کتاب «روانشناسی شایعه» در توجه به مؤلفه‌های زبانی شایعه یک استثنا است. آلپرت و پستمن (Allport & Postman, 1995) در تکمیل بررسی‌های خود - که اغلب وجوه زبان‌شناختی گوناگونی در توجه به ماهیت شایعه را در بر دارد - میان شایعه و گونه ادبی «افسانه» پیوند علی- معلولی برقرار می‌کنند. آن‌ها معتقدند می‌توان افسانه را «شایعه استحکام‌یافته» تعریف کرد؛ به بیان دقیق‌تر، «افسانه، خبر شنیده‌شده‌ای است که از دوامی غیر معمول برخوردار بوده و در پی سابقه‌ای از تحریف و دگرگونی، دیگر در اثر انتقال از یک نسل به نسل دیگر، تغییر نمی‌نماید» (Allport & Postman, 1995, p. 176).

اشمیت (Schmidt, 2004) ماهیت بلاغی شایعه را بررسی کرده‌است. به باور اشمیت (Schmidt, 2004) «مردم اغلب از ماهیت پیچیده شایعه آگاه نیستند. عده‌ای به ویژه افرادی که هدف شایعه هستند (شایعه درباره آنان است) و از آن آسیب دیده‌اند آن را منفی می‌انگارند اما برخی، شایعه را بخشی مثبت از زندگی می‌دانند که منجر به انسجام اجتماعی می‌شود» (Schmidt, 2004, p. 1). بیکر (Backer, 2005) شایعه را به شکلات بلژیکی تشبیه می‌کند که در سطح جهانی ذهن‌ها آن را مزه می‌کنند. سانستین (Sunstein, 2009) در کتاب «درباره شایعه؛ چگونه دروغ‌ها رایج می‌شوند، چرا ما به آن‌ها باور می‌کنیم، از ما چه ساخته است» شایعه را با دروغ‌پراکنی هم‌معنا گرفته و می‌کوشد دلایل رواج و راه‌های مقابله با آن را معرفی کند.

چوآ و بانرجی (Chua & Banerjee, 2016) در پژوهشی در پیوند با شایعه که بر مبنای داده‌های یک تارنمای تأیید و رد شایعات در فضای اینترنت انجام داده‌اند، داده‌ها را در پنج مقوله میزان فهم‌پذیری، عواطف، زمان، موضوع و سبک نوشتاری دسته‌بندی کردند. آن‌ها نشان دادند که بیشتر شایعه‌ها مربوط به زمان حال و ابرازکننده عواطف مثبت بوده‌اند. موضوع اغلب آن‌ها به ترتیب دربارهٔ فراغت، کار، دستاوردها، پول و سلامتی، عقاید دینی، مسایل جنسیتی و خانواده بوده‌است. بیشترین نشانه نوشتاری که در این متن‌ها به کاررفته، «نقطه‌چین» بوده‌است. (Chua & Banerjee, 2016, p. 3) این نشانه، دلالت دارد که در این نوع گفت‌وگوها عموماً دقت نشانه‌معناشناختی چندان اهمیت ندارد و صحبت از آن، از دید افراد تا اندازهٔ زیادی، در نسبت با مسائل دقیق زندگی، پیش‌پاافتاده انگاشته می‌شود. غلبه زمان حال و عواطف مثبت نیز نشان‌دهنده کارکرد اجتماعی آن در راستای نوعی لذت‌گرایی و بی‌اهمیتی داده‌های آن برای حافظه بلندمدت است. بنابراین می‌توان گفت یافته‌های پژوهش آن‌ها تأییدکنندهٔ نگرش افرادی است که شایعه را دارای کارکرد انسجام اجتماعی نیز می‌انگارند.

صادقی مقدم و نوروزی (Sadeghi & Nowroozi, 2011) در «نقد و بررسی نظام افشای اطلاعات در بورس ایران» به بررسی تأثیر شایعه بر فعالیت‌های مالی پرداخته‌اند. دهقان شاد (Dehghan Shad, 2011) در «چگونگی گردش شایعات سیاسی در فضای اینترنت» از منظر رسانه و اینترنت و تأثیرگذاری سیاسی آن به بررسی شایعه پرداخته‌اند. ترکمان و شهابی (Torkaman, F & Shahabi, 2016) در «شایعه و عوامل اجتماعی مؤثر در پذیرش آن» و صفایی نژاد (Safaei Nejad, 2016) در «جریان‌سازی در فضای مجازی، با تأکید بر رسانه‌های اجتماعی» از بعد جامعه‌شناسی، به پژوهش دربارهٔ شایعه پرداخته‌اند. معارف و همکاران (Maaref et. al. 2016) در «نقش شایعه در جنگ از نگاه قرآن» و نعمتی (Nemati, 2016) در



«بررسی آثار سوء دروغ و شایعه پراکنی در افتراق مسلمین» با رویکرد مطالعات دینی و تأثیرات امنیتی آن برای جامعه مسلمانان، به مقوله شایعه توجه کرده‌اند.

دربارهٔ ویروس کرونا، طی مدت اندکی که از پیدایش آن می‌گذرد، بحث‌ها و نوشته‌ها و هم‌اندیشی‌های گوناگونی هر روزه به صورت نوشتاری و یا گفتاری در فضای مجازی منتشر می‌گردد. از جمله، به تأثیر ویروس کرونا بر نظم جهانی، فضای مجازی، آینده بشر و جهان پساکرونایی، و بسیاری حوزه‌های دیگر اجتماعی و فرهنگی، در کنار مؤلفه‌های زیستی و پزشکی آن پرداخته می‌شود. در این میان، پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات مجموعه مقالات «کرونا و جامعه ایران؛ سویه‌های فرهنگی و اجتماعی» را منتشر کرد. وزارت کار، تعاون و رفاه اجتماعی با همکاری گروهی از پژوهشگران علوم اجتماعی مجموعه گزارش‌های «کرونا، نیروی کار و حمایت اجتماعی» را تدوین کرد. همچنین روابط عمومی صدا و سیما «مجموعه مقالات دین، رسانه، کرونا» را به چاپ رسانید. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، درگاه جامع علوم انسانی، اجتماعی و فرهنگی کرونا را راه‌اندازی کرد. فقط در یک شماره از فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی هفت مقاله به بحث دربارهٔ ویروس کرونا پرداخته‌اند.

یل شرزه و منصفی (Yal Sharzeh et al. 2020) در مقاله‌ای بر کاربرد تعددی عنوان «ویروس چینی» به جای نام مرسوم آن در جامعه پزشکی و علمی، کووید-۱۹، از سوی رئیس‌جمهور انگلستان گذاشته و در یک تحلیل انتقادی، این کاربرد را ناشی از گفتمان برتری جویانه غرب علیه شرق دانسته‌اند. آن‌ها شیوه نام‌گذاری مورد اشاره را انگ‌زنی می‌دانند. آنان استفاده از عنوان علمی کووید-۱۹ را پیشنهاد می‌کنند.

در بررسی‌های موجود، پژوهش‌هایی که به مقوله شایعه در این برهه و در این موضوع پردازند، یافت نشد. این در حالی است که در گفت‌وگوهای عمومی، و به ویژه در فضای مجازی، به شیوع این پدیده ناپسند و آسیب‌های آن بسیار اشاره می‌شود و حتی در مواردی گفته می‌شود شایعه ویروسی خطرناک‌تر از ویروس کروناست. صفحه یونیسف ایران به زبان فارسی با عنوان «ویروس کرونا، شایعات و واقعیاتی که باید بدانیم» (UNISEF, 2020) سعی کرده‌است مهمترین این شایعات را شناسایی و به آن‌ها با استفاده از دانش مراجع مختلف پاسخی بدهد (شکل ۲).

**آیا آنتی بیوتیک‌ها در پیشگیری و درمان ویروس کرونا جدید موثرند؟**

**فیر، آنتی بیوتیک‌ها در مقابل ویروس‌ها موثر نیستند، و فقط برای مبارزه با باکتری‌ها عمل می‌کنند. کرونای جدید از نوع ویروسی است و بنابراین نباید از آنتی بیوتیک‌ها به‌عنوان وسیله پیشگیری یا درمان آن استفاده شود. با اینحال، اگر شما به دلیل ویروس کرونا در بیمارستان بستری شوید، ممکن است به دلیل احتمال عفونت مشترک باکتریایی آنتی بیوتیک هم برایتان تجویز شود.**



World Health Organization

#Coronavirus

## شکل ۲: نمونه‌ای از پاسخ‌های صفحه فارسی یونیسف به پرسش‌هایی در مورد شایعات ویروس کرونا

این شیوه بازخورددهی به جامعه، مفید است و پشتوانه علمی و تجربی دارد، ولی اینکه ماهیت شایعه کرونایی چیست و فرایند زبانی و گفتمانی آن و نحوه تأثیرگذاری آن بر جامعه چگونه است به بررسی جداگانه نیاز دارد- موضوعی که جای آن در پژوهش‌های موجود خالی است. البته همه می‌دانیم شایعه‌ها در چنین فضایی در هر حال آسیب‌زا هستند و به یاری عقل سلیم نیز این را درمی‌یابیم، ولی پژوهش علمی الگوی این تأثیرگذاری را مورد بررسی قرار می‌دهد و برای آن تبیین علی-معلولی و منطقی ارائه می‌دهد؛ به گونه‌ای که بتوان به روش مستند درباره آن اجماع عقلانی به دست آورد. پژوهش حاضر، ماهیت زبانی و گفتمانی شایعه در بستر اجتماعی را با استفاده از نشانه‌های درون‌متن زبانی شایعه بررسی می‌کند و با استفاده از الگوی تحلیل گفتمانی نشانه‌معناشناختی، فرایند آن را در درون نظام‌های گفتمانی که همان نظام‌های سیاسی-اجتماعی و فرهنگی هستند تبیین می‌کند. در این مقاله، نشان خواهیم داد ماهیت پدیده شایعه در فضای همه‌گیر ویروس کرونا چگونه است و چه سازوکار نشانه‌معناشناختی دارد.

### ۳. روش پژوهش

زبان امری اجتماعی و بالقوه و گفتار امری فردی است که در اثر تحقق زبان و بالفعل شدن آن پدید می‌آید (Saussure, 2013). در بحث از گفتار، ما با دو مسئله توانش‌ها و وجوه کارکرده و بالفعل یا محقق‌شده سر و کار داریم. توانش همان چیزی است که سوسور آن را «زبان» می‌نامد و وجوه محقق‌شده آن، همان گفتار یا گفتمان است (Shairi, 2002, p, 46). بنونیست (Benveniste, 1966, quoted in; Shairi, 2006) نیز گفتمان را «به کارگیری زبان به واسطه

عمل استعمال فردی» (Shairi, 2006, p, 13). تعریف می‌کند؛ یعنی الف) برای گفتمان، نقش کارکردی در نظر می‌گیرد که در به کارگیری زبانی تجلی می‌یابد؛ ب) به حضوری «فردی» معتقد است که به واسطه عمل زبانی تحقق می‌یابد؛ ج) برای زبان جنبه‌ای کاربردی در نظر می‌گیرد که می‌توان آن را نوعی جست‌وجو در انباشته‌ها و حافظه‌های جمعی و فرهنگی دانست که به واسطه همان عمل زبانی، فردی می‌گردند (همان).

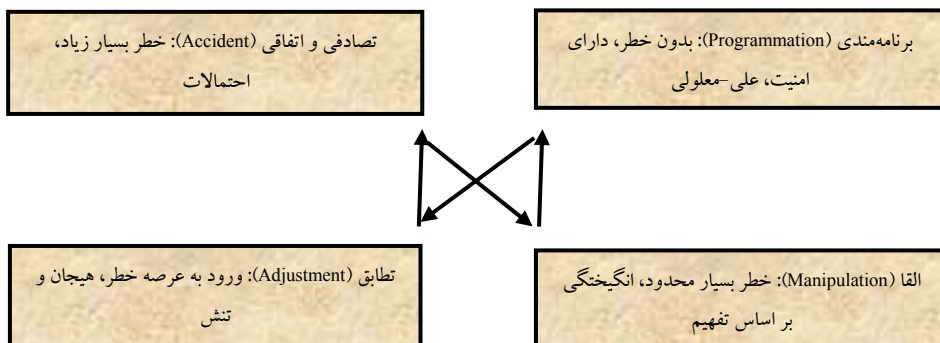
مطالعه فرآیند گفتمان، شرایط بررسی آفرینش معنا را فراهم می‌آورد. مهم‌ترین طرحواره‌های فرآیندی هوشمند در تحلیل گفتمان، «مربع معنایی» و طرحواره «فرآیند تنشی»<sup>۱</sup> هستند. مربع معنایی، از چهار قطب تشکیل شده است که می‌توان آن‌ها را به چهار موقعیت بر روی مربع تشبیه کرد. دو قطب بالایی، مقوله اصلی یعنی گروه متضادها را تشکیل می‌دهند. با منفی کردن هر یک از متضادها، دو قطب پائینی مربع شکل می‌گیرند که می‌توان آن‌ها را گروه نقض متضادها خواند (Shairi, 2009, p, 127). آنچه را که از طریق مربع معنایی به دست می‌آید، سپس می‌توان به روش کامل‌تری روی محور تنشی نشان داد تا تمامی فرایندهای شناختی و عاطفی و ارزش‌های ناشی از تعاملات و تحولات گفتمانی روی آن پدیدار شود. در طرحواره فرایند تنشی، بین عناصر نشانه-معنایی، رابطه‌ای به وجود می‌آید که معنا از کم‌رنگ‌ترین تا پررنگ‌ترین شکل آن، در نوسان است. طرحواره تنشی دو بعد دارد: «فشاره»<sup>۲</sup> و «گستره»<sup>۳</sup>. فشاره، بعد عاطفی و گستره، بعد شناختی و هوشمند است. فرآیند تنشی، در تعامل بین فشاره و گستره، شکل می‌گیرد. تعامل این دو، یا سبب تحقق بعد عاطفی می‌شود که در این صورت، تنش در بالاترین میزان آن به وقوع می‌پیوندد و یا سبب تحقق بعد شناختی می‌شود که در این صورت، با اُفت فشار عاطفی و رفع تنش، روبه‌رو می‌شویم (Shairi, 2005, p, 137).

گام بعدی در تحلیل فرایند معنا در فرایند گفتمان، توجه به تحول نظام‌های گفتمانی است زیرا ما نمی‌توانیم نشانه‌ها را بدون توجه به تحول نظام‌های گفتمانی کلان بررسی کنیم. بر مبنای نظریه لاندوفسکی (Landowski, 2005)، هر گفتمانی با توجه به چهار ویژگی نظام‌مندی، جهت‌مداری، هدفمندی و کلان‌زبانی تعریف می‌شود (Landowski, 2005, p. 43) و نظام گفتمانی تصادفی منتهاالیه فرآیندی است که از وضعیت برنامه‌مدار با ویژگی‌های منطق، برنامه‌ریزی و کنترل (بدون خطر) آغاز می‌شود و با عبور از وضعیت احساسی و تنشی (ورود به عرصه خطر)، نهایتاً به وضعیت تصادفی (خطر مطلق) می‌رسد؛ یعنی از وضعیت محافظه‌کار به وضعیت ماجراجویانه می‌رسد که در آن همه چیز بر تصادف و احتمال مبتنی است (همان، ۲۷) (شکل ۳).

<sup>1</sup> dimension tensive (Process tensif)

<sup>2</sup> intensité

<sup>3</sup> extensité



### شکل ۳: طرحواره نظام‌های گفتمانی سه گانه لاندوفسکی

معین (Moein, 2019) در معرفی نظام‌های گفتمانی بالا، نظام گفتمانی تصادفی را «ترجیحاً به یک رفتار روان‌شناختی یا اخلاقی» (Moein, 2019, p, 50) نسبت می‌دهد. وی، نظام گفتمانی برنامه‌مدار را «متکی بر اصل نظم و قاعده» (همان) معرفی می‌کند که نخستین در زیرساخت خود بر مقوله یا مفهوم «گسست»<sup>۱</sup> و دومی بر «پیوستار»<sup>۲</sup> بنیاد گذاشته شده‌است.

### ۴. توصیف و تحلیل یافته‌های پژوهش

#### ۴.۱. ژرف‌ساخت مرگ‌زندگی

شایعه همانند تقلب و جعل، در نظام حقیقت‌شناسی دست‌کاری می‌کنند و سبب می‌گردد در فرایند معنایی، ماده محتوای حقیقت با ماده محتوای دروغ جایگزین شود. در لغت‌نامه دهخدا، شایعه، این‌گونه معنا شده‌است: «در تداول امروز، خبرهای بی‌اصل است که در میان مردم، بر سر زبان‌ها باشد» (در مورد «شایعه») (Dehkoda, 1998). بنابراین، به‌طور منطقی باید شایعه را در سطح ژرف‌ساختی، در سویه نه-حقیقت و دروغ قرار دهیم. الگوی اصلی ژرف‌ساخت معنایی بر اساس تقابل زندگی-مرگ است (Greimass, 2010). بنابراین، شایعه در قطب معنایی نفی زندگی و مرگ، یعنی در مقابل قطب معنایی زندگی قرار می‌گیرد.

به‌عنوان مثالی از یک متن درباره شایعه که در تاریخ ۲۳ اسفند ۱۳۸۸ در فضای مجازی تلگرام منتشر شده بود و ماهیت و تاثیر شایعه را توصیف می‌کند، توجه کنید:

فضای مجازی زیر بمب باران شایعه است. پشت سر هم ویس میاد و هر کی توش ادعا می‌کنه متخصص فلان رشته است و برای مردم نسخه می‌پیچه یا ایجاد وحشت

<sup>1</sup> continuité

<sup>2</sup> discontinuité

می‌کنه. حتی به جای سازمان بهداشت جهانی هم مطلب میفرستن. این شایعات آن قدر تأثیر داشته که یک قلمش تا همین الان نزدیک پنجاه تا کشته داده تو اهواز. تیم‌های سایبری ... توی این امر مشارکت بالایی دارن. شبکه‌های ماهواره‌ای هم به صورت پشتیبان عمل می‌کنن ... پروژه بی‌اعتبارسازی رسانه‌های مرجع داخلی توسط این‌ها خیلی وقته اجرا میشه و البته گروهی با تفکر خاص در ایران هم همراهی کردند تا به این نقطه برسیم که بعضی مردم هر چیزی رو توی مجازی ببینند وحی منزل تصور میکنند!

نگاهی به متن بالا، چندین نشانه را از ماهیت و سازوکار شایعه به ما می‌دهد. از جمله اینکه شایعه بر اثر تکرار همه جانبه رونق می‌گیرد و با نسبت دادن دروغین یک پیام به یک مرجع معتبر (پزشک، سازمان بهداشت جهانی و موارد مشابه) محقق می‌شود. در صورتی که از آن به «نسخه پیچیدن» تعبیر کرده‌است. نسخه را عموماً پزشکان می‌پیچند و هدف از آن به دست آوردن سلامتی است اما نسخه‌ای که مبنای شایعه قرار می‌گیرد، پیام آور مرگ است و به همین سبب، تکثیر آن در ذهن گوینده به «بمباران» تشبیه شده‌است که کارکردی جز کشتار گسترده ندارد. همه مردم شایعه را باور نمی‌کنند اما پذیرش آن توسط «بعضی مردم» مانع از تأثیر مرگ‌بار و مخرب آن نیست.

اصلی‌ترین کارکرد شایعه در این متن، اعتبارزدایی، مرجع‌زدایی و قلب حقیقت (جایگزین کردن دروغ به جای سخن معتبر: وحی منزل، نسخه پزشک) است. آن‌چه زمینه جهانی شدن تولید و دامنه گسترش شایعه را ایجاد کرده، تکنولوژی رسانه‌ای و فضای مجازی است: «فضای مجازی زیر بمباران شایعه است».

با وجود این، نتیجه نهایی شایعه در فضای کرونا این است که مرگ را رقم می‌زند. بنابراین، در ژرف‌ساخت مبنایی، باید گفت شایعه در زیرساخت گفتمانی و اصلی‌اش ترسیم‌کننده قطب معنایی مرگ است: «این شایعات آن قدر تأثیر داشته که یک قلمش تا همین الان نزدیک پنجاه تا کشته داده تو اهواز».

#### ۴.۲. پادشایعه

عناصر همنشین روی محور ژرف‌ساختی که مقوم تأثیرگذاری شایعه می‌شوند، نه-حقیقت و دروغ بودند. بنابراین هر راهکار و عنصری که جایگاه این دو را تضعیف کند، دارای کارکرد پادشایعه خواهد بود.

<sup>1</sup> <https://www.instagram.com/khabarfori/?hl=en> (last seen, 2020/09/09)

یکی از رخ‌دادهایی که همزمان با نمونه پیشین در اسفند ۱۳۹۸ رخ داد و منجر به مرگ بسیاری از افراد شد، استفاده از الکل سفید تقلبی بود. یکی از کاربران فضای مجازی با نشر ویدیوی چگونگی ساخت الکل تقلبی و نشان دادن سازوکار آن، در زیر ویدیو چنین نوشته‌است (شکل ۴):

تا خودمان امتحان نکردیم، باورمان نشد چند قطره مایع سفیدکننده را داخل الکی صنعتی می‌ریزند، رنگ آن از بین می‌رود، بعد به اسم الکل سفید در بازار می‌فروشند! شایعه کرده‌اند که ویروس کرونا با نوشیدن الکل از بین می‌رود اما نمی‌گویند کسی که الکل بنوشد، می‌میرد! امروز خبر او مد مصرف الکل صنعتی جان هفت نفر را در خوزستان گرفت! چی شد که این طوری به هم رحم نمی‌کنیم؟<sup>۱</sup>

در گزارش این پیشامد چند چیز مشاهده می‌شود: شرایط خطرناک ناشی از بروز بیماری کرونا (که آلپرت و لپکین (Allport & Lepkin, 1945) از آن با عنوان شرایط ابهام فراگیر یاد می‌کنند)، تولید خبر مبنی بر تأثیر الکل سفید بر رفع بیماری کرونا (مرجع‌سازی و اعتبارسازی)، دست کاری در صورت بیان نشانه اصلی (تبدیل رنگ الکل صنعتی به سفید با کمک چند قطره وایتکس)، نشان دادن قلب به جای اصل (نشان دادن مایع خطرناک تقلبی به جای الکل سفید)، بی‌رحمی، نتیجه مرگ‌بار.

«بی‌رحمی» که نقیض «ترحم» است و به معنای بخشش زندگی به دیگری است، در گام دیگر به ضد ترحم، یعنی به «ستم» می‌انجامد که نابودی دیگری است. بی‌رحمی نقطه‌ای است که چه بسا به آزار و اذیت محدود شود، ولی هنگامی که به ستم برسد، مرگ‌آور است. آنچه بر اثر شایعه و جعل در گزارش بالا رخ داده، مرگ دیگران است. بنابراین در زیرساخت معنایی، از بی‌رحمی به ستم رسیده‌است. رحم در فضای فرهنگی با واژه‌هایی مانند جوان‌مردی، مرام، معرفت، انسانیت و موارد مشابه هم‌نشین می‌شود. در قطب مقابل این نظام ارزشی، نشانه‌هایی دارای بار معنایی ضد آن‌ها می‌نشینند.

<sup>1</sup> <https://www.instagram.com/farsplus.ir/?hl=en> (last seen, 2020/9/9)

← خبرفوری 2M subscribers

**Pinned Message**  
رح جدید فروشگاه‌های زنجیره‌ای رفاه در تفاهم با مهران مدی...

@AkhbareFori 260.2K 21:58



ساخت الکل سفید تقلبی در بازار

♦ تا خودمان امتحان نکردیم، باورمان نشد چند قطره مایع سفیدکننده را داخل الکل صنعتی می‌ریزند، رنگ آن از بین می‌رود، بعد به اسم الکل سفید در بازار می‌فروشند!

♦ شایعه کرده‌اند که ویروس کرونا با نوشیدن الکل از بین می‌رود. اما نمی‌گویند کسی که الکل صنعتی بنوشد، می‌میرد! امروز خبر اومد مصرف الکل صنعتی جان ۷ نفر را در خوزستان گرفت!

چی شد که اینطوری به هم رحم نمی‌کنیم؟ 😞

@AkhbareFori 326.3K 22:13

#### شکل ۴: خبر مربوط به تاثیر مرگبار شایعه تاثیر الکل بر مداوای کرونا

آنچه می‌توانست مانع از این واقعه اندوهناک شود (پادشایعه)، سنخیت معرفت‌شناختی دارد: «امتحان». امتحان منجر به بازگشت «باور» می‌شود: «تا خودمان امتحان نکردیم، باورمان نشد». مشکل این است که در غیاب مرجع معتبر فراگیر، هر کسی باید خودش امتحان کند تا به باور برسد، بدون توجه به اینکه هر شایعه‌ای برای امتحان کردن، تخصص خاصی می‌طلبد. در وضعیتی که قرار باشد هر روز شایعه‌ای تولید شود، به همان میزان امکان امتحان کردن نیز محدود و دشوار می‌شود. با توجه به توضیح مورد اشاره، در کنار امتحان (آزمایش) نقش مراجع راستی‌آزمایی به طور طبیعی برجسته می‌شود و این مراجع نیز به هر میزان تقویت و کارآمد شوند، پادشایعه تقویت می‌شود.

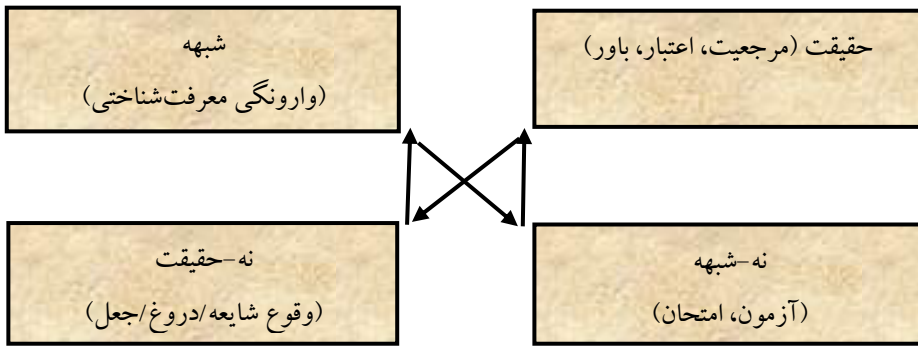
#### ۴.۳. شبهه‌ناکی: جایگزینی جعل به جای اصل

در آن زمان که آلپرت و پستمن (Allport & Postman, 1995) درباره شایعه پژوهش می‌کردند معضل امر جعلی تا این اندازه نبود. در آن زمان، رسانه عمومی رادیو بود و این رسانه گذشته از ظرفیت شایعه‌سازی پائین در نسبت با شبکه مجازی فعلی، خود نهادی بود که تا اندازه زیادی زمینه کنترل بر آن فراهم بود. حتی تلویزیون نیز چنین وضعیتی داشت و هنوز دارد. این دو رسانه، حتی تا اندازه بسیاری مرجع به شمار می‌رفتند، ولی فضای مجازی امروز مبتنی بر تولید فردی محتوای رسانه‌ای است و هر کس می‌تواند هم‌زمان منع قرار گیرد. این امر سبب می‌شود حجم عناصر ضد گفتمانی در مقابل عناصر گفتمان‌پاد بیش از اندازه رشد کند. عنصر گفتمان‌پاد، انتشار نتیجه آزمایش و نشان دادن چگونگی تولید الکل تقلبی بود، ولی در بیشتر موارد کارکرد این محتواهای محافظ فضاها، حکایت نوش داروی پس از سهراب را دارد.

افزون بر فضای مخاطره‌آمیز ناشی از بحران (جنگ، کرونا و موارد مشابه)، آنچه سبب گمراهی می‌شود وامی است که شایعه از انتساب خود به یک مرجع می‌گیرد. برای آنکه خبر جعلی و شایعه به آن مرجع قابلیت انتساب داشته باشد باید در شبیه‌ترین شکل به شیوه معهود تولید گفته و خبر از سوی مرجع تولید شود. در این جا نیز به مانند جعل عمیق با دست‌کاری در صورت بیان نشانه روبه‌رو هستیم. در پیوند با الکل تقلبی، شبیه‌سازی در قالب نسخه‌پیچی و نسبت دادن آن به گروهی از پزشکان رخ می‌دهد. سومین عامل دامنه گسترش و تکرار پیام دروغین است.

با این وجود، شاید خطر اصلی جعل و شایعه فراتر از این نیز باشد چنان‌که یکی از کاربران فضای مجازی در زیر یک ویدئوی دربردارنده جعل عمیق نوشته است: «خطر دیپ‌فیک‌ها تنها این نیست که نتوانیم ویدئو و محتوای جعلی را تشخیص دهیم، نگرانی وقتی بزرگ‌تر می‌شود که اصل را ببینیم و بشنویم ولی گمان بر جعل بودن آن ببریم. کاربران عادی و به ویژه زنان قربانی اصلی دیپ‌فیک‌ها هستند». این متن نشان می‌دهد فراتر از باور کردن شایعات و جعلیات، سطح بسیار خطرناک‌تر دیگری نیز وجود دارد و آن تلقی جعلی بودن اصل‌ها است؛ یعنی شکل‌گیری فضای شبهه (شکل ۶).





شکل ۵: طرحواره پویایی شایعه در نظام‌های گفتمانی

با توجه به این تأثیرگذاری شایعه در نبود کردن فضای گفتمانی است که سازمان بهداشت جهانی در ۲۸ فوریه تأثیر آن را حتی از تأثیر خود کرونا بیشتر دانست:

**سازمان جهانی بهداشت سطح هشدار کرونا را افزایش داد:** دبیر کل سازمان جهانی بهداشت: تداوم افزایش شمار مبتلایان به ویروس کووید ۱۹ و شمار کشورهای متأثر از آن در چند روز گذشته آشکارا باعث نگرانی است. بزرگترین دشمن ما اکنون خود ویروس کرونا نیست ترس و شایعه است!<sup>۱</sup>

آنچه سبب می‌شود از وضعیت نه-حقیقت به سوی وضعیت شبهه سیر کنیم، فراگیری نه-حقیقت است. در وضعیت نه-حقیقت، جانشینی جعل به جای اصل، محدود، موردی و محدود است اما با فراوانی رخداد و فراگیرتر شدن، زمینه برای اصلی شدن جعل و جعلی شدن اصل فراهم می‌شود. اصلی بودن و جعلی بودن دو قطب معرفتی در بخش پایانی دو قضاوت شناختی درباره پدیده‌ها هستند. در صورت جمع شدن این دو در یک نقطه، مرز میان آن‌ها از بین می‌رود. یک چیز نمی‌تواند هم‌زمان هم حقیقت و هم دروغ باشد. مسأله این نیست که آن‌ها همچنان در واقعیت خود حقیقت یا دروغ اند بلکه سازوکار نشانه‌معناشناختی، مبتنی بر الگوی معرفت‌شناختی عمل می‌کند.

#### ۴.۴. وارونگی نظام معرفتی

برخلاف زبان که امری اجتماعی و بالقوه است، گفتار امری فردی است که در اثر تحقق زبان و بالفعل شدن آن پدید می‌آید. اکنون در نظر بگیرید گفتار بتواند نظام معرفت‌یابی را نزد جامعه آشفته سازد. در این صورت، منبعی که گفتارها از آن تغذیه می‌شوند (یعنی زبان) نیز به طور کامل

<sup>۱</sup> <https://www.instagram.com/khabarfori/?hl=en> (last seen, 2020/09/09)

از بین می‌رود و «وارونگی نظام معرفتی» رخ می‌دهد. در چنین وضعیتی، بحران این نیست که ما هر بار با یک امر جعلی روبه‌رو شویم آن را به جای اصل بگیریم بلکه مهمتر اینکه، اصل‌ها را هم مشمول جعلی‌بودن قرار دهیم. در این صورت، باید گفت اساس گفتمان عمومی به طور کامل نابود شده‌است. از جنبه گفتمانی، این شرایط، نمایانگر یک وضعیت تصادفی و به شدت مخاطره‌آمیز است که در آن، با آخرین آستانه‌های فضای گفتمانی روبه‌رو هستیم و از یک وضعیت شبه گفتمانی فراگیر خبر می‌دهد.

این مسأله نشان می‌دهد تا چه اندازه مهم است در بروز بحران‌های فراگیر، تا جایی که ممکن است اعتبار مراجع اعتبارسنجی حفظ شود. این مسئله توجیه می‌کند که چرا برخی کشورها نسبت به برخی دیگر با وجود برخورداری از جمعیت بسیار توانستند مدیریت بهتری داشته باشند. این نتیجه، فرضیه‌ای را به ذهن می‌رساند که شایسته پژوهش‌های بیشتر است و آن این است که باید بررسی کرد چه کشورهایی کمتر مراجع اعتبار اخبار در مورد بحران را بهتر مدیریت کردند. بی‌گمان، با توجه به رفتار دو کشور بزرگ چین و آمریکا و چگونگی برخورد رهبران این دو کشور با این پدیده، و میزان سخن‌پراکنی شخصی‌شان درباره منشأ، دامنه و کنترل و درمان آن می‌توان قضاوت کرد که چین در این زمینه کمتر زمینه پراکندگی منابع خبرسازی را فراهم کرد، در حالی که رئیس‌جمهور ایالات متحده خود به منبعی برای تولید شایعات و اعتبارزدایی از منابع اعتبار خبری تبدیل شده بود (شکل ۷). سازمان غذا و داروی آمریکا بیان کرد «اظهارات ترامپ درباره کرونا مشکل‌ساز است»؛ و برخلاف دیدگاه رئیس‌جمهور آمریکا درباره منشأ آزمایشگاهی ویروس، سازمان‌های اطلاعاتی آمریکا آن را رد کردند. جالب آنکه رئیس‌جمهور آمریکا در پاسخ به خبرنگاری که پرسیده بود آیا او برای ادعای خود سندی هم در اختیار دارد، گفته بود: «بله من چنین اسنادی را در اختیار دارم»<sup>۱</sup>.

<sup>۱</sup> <https://www.instagram.com/khabarfori/?hl=en> (last seen, 2020/09/09)

<https://www.google.com/search?cli>

### ادعای جنجالی ترامپ: کرونا به زودی از بین می رود - روزنامه دنیای اقتصاد

برخلاف هشدار کارشناسان بهداشت و درمان آمریکا · Tir 12, 1399 AP · دربارۀ افزایش شیوع کرونا در این کشور، «دونالد ترامپ» در تازه‌ترین مصاحبه خود مدعی شد که کووید-19 ...

<https://donya-e-eqtesad.com> · 3680...

### ادعای دوباره ترامپ درباره کرونا - روزنامه دنیای اقتصاد

رئیس جمهوری آمریکا بار دیگر ادعاهای خود در خصوص · 2 days ago · از بین رفتن ویروس کرونا را تکرار کرده است.

<https://snn.ir> · بین الملل · سیاسی

### ادعای تکراری ترامپ درباره منشأ ویروس کرونا / اعمال تعرفه مجدد بر واردات ...

بر این اساس، وی که گویا خود را · 3 days ago · از هم‌اکنون پیروز انتخابات ریاست جمهوری ماه نوامبر می‌داند، گفت طی چهار سال آینده تمام زنجیره تأمین دارو و تجهیزات پزشکی ...



<https://www.alef.ir> · news

### ادعای تازه ترامپ درباره واکسن و داروی کرونا - الف

رئیس جمهوری آمریکا مدعی شد ایالات متحده در · Tir 31, 1399 AP · تولید واکسن و دارو برای پیشگیری و درمان ویروس کرونا پیشرفت فوّه‌العاده‌ای داشته است و به ...

## شکل ۶: اینفوگرافی ادعاهای شایعه‌ساز رییس جمهور آمریکا در فضای رسانه

«سند» بالاترین نشانه بر اعتبار یک ادعا است و در دادگاه‌ها بالاترین ارزش اثباتی را دارد؛ ولی هنگامی که نسبت به خود سند ادعای جعل شود، این منبع اعتبار متزلزل می‌گردد. شایعه نیز از آن جا که ماهیتاً به دست کاری حقیقت می‌پردازد، به همین شیوه زمینه نابودی منابع اعتبار و سندیت گفته در فضای اجتماعی را ایجاد می‌کند.

هنگامی که نهادهای اعتبارسنجی گوناگون در رویاروی یک‌دیگر قرار می‌گیرند، با اجتماع نقیضین، یاری‌گر دیگری برای از بین رفتن زمینه اعتبارسنجی شکل می‌گیرد. در نمونه بالا، یکی از اصلی‌ترین پایگاه‌های اعتبارسنجی، یعنی رئیس‌جمهور، به وسیله پایگاه اعتبارسنجی دیگر، یعنی سازمان‌های اطلاعاتی آمریکا و نیز جامعه خبرنگاری مورد پرسش، تردید و انکار قرار می‌گیرد.

در فضای داخلی، به عنوان یک نمونه بارز از تعارض اطلاعاتی بین ادعاهای یک عضو ستاد مقابله با کرونا (محمدرضا محبوب‌فر) که همه‌گیرشناس<sup>۱</sup> معرفی شده و نادرست شمردن این ادعا

<sup>۱</sup> epidemiologist

از سوی سخنگوی وزارت بهداشت رخ داد. به گزارش «جهان صنعت»، وی ادعا کرده‌است که نخستین نمونه ابتلای به ویروس کرونا در کشور از ابتدای دی‌ماه مشاهده شده<sup>۱</sup> اما این ادعا با تکذیب از سوی وزارت بهداشت روبه‌رو شد: «برخی افراد با عنوان عضویت در ستاد ملی کرونا مصاحبه‌هایی انجام داده و مباحثی در مورد آمارهای کرونا در کشور ارائه می‌دهند که به هیچ عنوان مورد تأیید وزارت بهداشت نیست»<sup>۲</sup>.

بنابراین، سازوکار تولید شایعه و جعل به ما نشان می‌دهد در هنگام بحران نباید بین منابع اعتبارسنجی در جامعه پراکندگی آرا وجود داشته باشد و گرنه همهٔ سازواره اعتبارسنجی از بین می‌رود. در این جا است که آن‌چه اصل است خود مشمول جعل قرار می‌گیرد و زمینه تمایز از بین می‌رود.

#### ۴. ۵. نظام اخلاقی و مسأله «دیگری»

فضای مجازی، فضایی است که در آن هر گفته‌ای امکان پیدایش و بروز دارد. جهت‌گیری گفتمانی هر گفته به تناسب جهت‌گیری کاربر زمان است. بنابراین همان گونه که در فضای مجازی دربارهٔ پدیده کرونا شایعه رواج می‌یابد، به همان میزان امکان تولید و شیوع گفته‌هایی که در ضدیت با نظام شایعه تولید می‌شوند نیز وجود دارد. در صورتی که منابع نشر خبر و گفته در این فضا را می‌توان از طریق رسمیت‌بخشی و قانونمندسازی و ایجاد ضمانت اجرایی برای آن به این سمت جهت داد. این امکان در فضای مجازی را در سخنان وزیر ارتباطات می‌توان مشاهده کرد:

#### وقتی فضای مجازی را به رسمیت نشناسیم فیک‌نیوزها اوج می‌گیرند: آذری

جمهوری: پرستاران و پزشکان خط مقدم جبهه مقابله با این اپیدمی هستند. راه حل این بود که یک مرجع اطلاع‌رسانی (سایت) ایجاد می‌شد و اخبار لحظه‌ای و میزان گستردگی لحظه به لحظه درباره ویروس کرونا در آن منتظر می‌شد. وقتی فضای مجازی را به رسمیت نشناسیم و برایش قانون مناسبی نداشته باشیم فیک‌نیوزها هم رشد می‌کنند و هر شایعه‌ای منتشر می‌شود<sup>۳</sup>.

نشانه‌های «مرجع»، «ایجاد»، «لحظه‌به‌لحظه»، «رسمیت» و «قانون» ابزار گفتمان‌ساز هستند که در صورت به کارگیری می‌توانند بر عناصر ضدگفتمانی «فیک‌نیوز»، و «شایعه» غلبه کنند.

بنابراین، دشوار نیست که دریابیم عناصر تقویت‌کننده شایعه در ژرف‌ساخت معنایی در سویه امر غیر اخلاقی قرار می‌گیرند. ولی این نتیجه با آن‌چه در مورد نسبت نظام‌های گفتمانی برنامه‌مدار

<sup>1</sup> <https://jahanesanat.ir/> (last seen; 2020/08/01)

<sup>2</sup> <https://www.instagram.com/khabarfori/?hl=en> (last seen, 2020/09/09)

<sup>3</sup> <https://www.instagram.com/khabarfori/?hl=en> (last seen 2020/09/05)

و تصادفی با امر اخلاقی گفته شد (Moein, 2019) ناهمخوان است زیرا لاندوفسکی با توتالیتیر خواندن نظام گفتمانی برنامه‌مدار و کنترل‌گرا در واقع به نوعی این نظام گفتمانی را در تناقض با «دیگری» (به عنوان هسته امر اتیک) قرار داده‌است؛ یعنی، به هر میزان از این نظام گفتمانی به سوی نقیض و ضد آن حرکت می‌کنیم گویی جایگاه دیگری و صبغه اتیک در گفتمان تقویت می‌شود. در این جا، دقیقاً عکس این نسبت میان نظام گفتمانی با امر اتیک را مشاهده کردیم. پژوهش حاضر روشن می‌سازد در نظریه لاندوفسکی، نسبت اتیک با نظام‌های گفتمانی در لایه‌ای محدودتر ترسیم شده و گر نه در وضعیت‌های پاندمیک که مصلحت‌همگانی کنترل‌گرایی را ایجاد می‌کند، اصل بر برنامه‌مداری و کنترل است و حقوق «دیگری» و «اتیک» نیز در این چارچوب باید تحلیل شود.

## ۵. نتیجه‌گیری

بر مبنای یافته‌های پژوهش، شایعه یک نقصان معنایی است که در شرایط نظام گفتمانی تصادفی رخ می‌دهد و بیش و پیش از هر چیز منابع حقیقت و مرجعیت را هدف قرار می‌گیرد. در دوره کرونا که بستر تولید شایعات فراهم است، فضای مجازی نیز به عنوان ابزاری برای سرعت پخش آن عمل می‌کند. در وضعیت تقابلی ژرف‌ساختی، شایعه در سویه مرگ قرار می‌گیرد که حیات و زندگی انسان‌ها را به مخاطره انداخته‌است. بنابراین، به هر میزان سعی شود که اطلاعات از طریق منابع محدود و رسمی و مرجع ارسال و دریافت شود، امکان اعمال کنترل بر فضای تصادفی که شایعه در آن تولید و رشد می‌کند بیش‌تر خواهد بود. نخستین تأثیر شایعه این است که نظام حقیقت را با نظام شبهه جایگزین می‌کند. سبب می‌شود شیرازه‌های ارتباط نشانه‌ای در وضعیت تعاملی سست شود. بنابراین، برای مدیریت بهتر فضای تعاملی در شرایط کرونا، نهادهای رسمی باید نسبت به محدودسازی ابزارهای سخن‌پراکنی اقدام کنند و آن‌ها را مدیریت کنند. این شیوه در شرایط عادی گفتمانی می‌تواند با اصل رجحان «دیگری» در فضای گفتمانی مغایرت داشته و زمینه‌ساز نظام گفتمانی توتالیتیر انگاشته شود اما در شرایطی که زیست‌همگانی در خطر قرار می‌گیرد، کنترل‌گرایی برای حفظ بقای «دیگری» توجیه می‌یابد. این دستاورد مهمی در تحلیل نظام‌های گفتمانی است. زیرا نشان می‌دهد برخلاف تصور رایج که مابین نظام گفتمانی تصادفی و احترام به دیگری نسبت برقرار می‌کند، در شرایط کرونا که حیات «دیگری»‌های بسیاری در معرض خطر قرار می‌گیرد، از جنبه اخلاقی<sup>۱</sup> نظام گفتمانی برنامه‌مدار و کنترل‌محور برتری دارد. بنابراین، بر خلاف آن‌چه گفته شده‌است که نظام گفتمانی تصادفی با «یک رفتار اخلاقی» نسبت

<sup>1</sup> ethic

دارد (Moein, 2019) باید گفت در این پژوهش نشان دادیم در شرایط اپیدمیک که خطر به اندازه‌ای است که اولویت‌های کنترلی و برنامه‌مدار برتری می‌یابد، نظام گفتمانی برنامه‌مدار است که با نظام اخلاقی تناسب می‌یابد.

### فهرست منابع

- آلپرت، جی. دبلیو و لئو پستمن (۱۳۷۴). *روان‌شناسی شایعه*. ترجمه ساعد دبستانی. چ ۲. تهران: سروش.
- ترکمان، فرح و زینب شهبایی (۱۳۹۵). «شایعه و عوامل اجتماعی مؤثر در پذیرش آن». *مجله راهبرد اجتماعی فرهنگی*. شماره ۱۹. صص ۱۹۱-۲۱۶.
- دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۷). *لغت نامه دهخدا*. تهران: روزنه (موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران).
- دهقان شاد، حوری (۱۳۹۰). «چگونگی گردش شایعات سیاسی در فضای اینترنت». *مطالعات رسانه‌ای*. شماره ۱۴. صص ۳۳-۴۲.
- سوسور، فردیناند (۱۳۹۲). *دوره زیاتشناسی عمومی*. ترجمه کورش صفوی. تهران: هرمس.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۱). *مبانی معناشناسی نوین*. تهران: سمت.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۴). «مطالعه فرایند تنشی گفتمان ادبی». *پژوهش ادبیات معاصر جهان*. دوره ۱۰. شماره ۲۵. صص ۲۰۴-۱۸۷.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۵). *تجزیه و تحلیل نشانه معناشناختی گفتمان*. تهران: سمت.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۸). «مبانی نظری تحلیل گفتمان، رویکرد نشانه-معناشناختی». *پژوهشنامه فرهنگستان هنر*. شماره ۱۲. صص ۵۵-۷۱.
- صادقی مقدم، محمد حسن و محمد نوروزی (۱۳۹۰). «نقد و بررسی نظام افشای اطلاعات در بورس ایران». *مجله مطالعات حقوق خصوصی*. سال ۴۱. شماره ۲. صص ۱۳۱-۱۵۰.
- صفایی نژاد، قاسم (۱۳۹۵). «جریان سازی در فضای مجازی، با تاکید بر رسانه‌های اجتماعی». *مدیریت رسانه*. شماره ۲۶. صص ۱۵-۳۴.
- گرمس، آلژیر داس ژولین (۱۳۸۹). *تقصان معنا*. ترجمه حمیدرضا شعیری. تهران: علم.
- معارف، مجید، فاخره فراهانی و مجتبی میرزایی (۱۳۹۵). «نقش شایعه در جنگ از نگاه قرآن». *بصیرت و تربیت اسلامی*. شماره ۳۷. صص ۱-۱۹.
- معین، مرتضی بابک (۱۳۹۸). «تحلیل چهار نظام زبانی فضایی با تکیه بر نظام‌های معنایی تعاملی اریک لاندوفسکی». *جستارهای زبانی*. دوره ۱۰. شماره ۵ (پیاپی ۵۳). صص ۴۹-۷۲.
- نعمتی، لیل (۱۳۹۵). «بررسی آثار سوء دروغ و شایعه‌پراکنی در افتراق مسلمین». *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*. دوره ۲. شماره ۲/۲. صص ۲۳۴-۲۴۵.
- یل شرز، رضا و رویا منصفی (۱۴۰۰). «بیماری «کووید-۱۹» یا «ویروس چینی»؟». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۳. شماره ۴۰. صص ۶۵-۸۷.

## References

- Allport, G. W., & Postman, L. (1995). *The psychology of rumor*. (Saed Dabestani, Trans.), 2<sup>nd</sup> ed. Tehran: Soroush [In Persian].
- Allport, F. H., & Lepkin, M. (1945). "Wartime rumors of waste and special privilege: Why some people believe them". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 40 (1), 3-36.
- Backer, C. (2005). *Like Belgain chocolate for the universal mind: Interpersonal and media gossip from an evolutionary perspective* (Doctoral dissertation). Ghent, Belgium.
- Ben-Ze'ev, A. (1994). The vindication of gossip. In R. F. Goodman, & A. Ben-Ze'ev (Eds.), *Good gossip* (pp. 11- 24). Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Chua, A. Y. K., & Snehasish, B. (2016). Linguistic predictors of rumor veracity. Paper presented at *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists. IMECS 2016*, March 16-18, Hong Kong; [http://www.iaeng.org/publication/IMECS2016/IMECS2016\\_pp387-391.pdf](http://www.iaeng.org/publication/IMECS2016/IMECS2016_pp387-391.pdf); Last visited at: 2019/10/03
- Dehghan Shad, H. (2011). Circulation of political rumors on the Internet. *Media Studies*, 6, 3 (14), 41-49 [In Persian].
- Dehkoda, A. A. (1998). *Loghat nameh dekhoda* (Dictionary). Tehran: Rozaneh (Tehran University Press) [In Persian].
- Dunbar, R.I.M. (1996). *Grooming, gossip and the evolution of language*. London: Faber and Faber Limited.
- Eder, D., & Enke, J. L. (1991). The structure of gossip: Opportunities and constraints on collective expression among adolescents. *American Sociological Review*, 56, 494-508.
- Emler, N. (1994). Gossip, reputation and social adaption. In R. Goodman & A. Ben-Ze'ev (Eds.), *Good gossip* (pp. 119-40). Lawrence: University Press of Kansas.
- Greimass, A. D. J. (2010). *De l'imperfection*. (Hamid Reza Shairi, Trans.). Tehran: Elm [In Persian].
- Landowski, E. (2005). Les interactions risquées. *Nouveaux Acts Semmiotiques*, 101, 102, 103. Limoges: Pulim.
- Lapiere, R. T., & Fransworth, P. R. (1936). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Maaref, M.; Farahani, F., & Mirzaei, M. (2016). The role of rumors in war from the perspective of the Quran. *Journal of Insight and Islamic Education*, 37, 1-19. [in Persian].
- Moein, M. B. (2019). Analyzing four spatial language regimes based on interactive and semiotic regimes of Eric Landowski. *Language Related Research*, 10 (5), 49-72 [In Persian].
- Nemati, L. (2016). Effects of misinformation and gossip on the differentiation of Muslims. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 2 (2/2), 234-245 [In Persian].
- Sadeghi, M. H., & Nowroozi, M. (2011). A critical research in Iranian stock exchange disclosure system. *Studies of Private Law*, 1 (2), 131-149 [In Persian].
- Safaei Nejad, G. (2016). Streaming in cyberspace, with an emphasis on social media. *Media Managment*, 26, 15-34 [In Persian].
- Saussure, F. (2013). *Course in general linguistics*. Translated by Koroush Safavi.

- Tehran: Hermes [In Persian].
- Schmidt, A. (2004). *The rhetorical nature of gossip: A Burkean dramatic perspective*. Submitted to Dr. Dennis Ciesielski, History and Theory of Rhetoric. Platteville: University of Wisconsin.
- Shairi, H. R. (2002). *Basics of semantics*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Shairi, H. R. (2005). Studying tension in literary discourse. *Researches in the World's Contemporary Literature*, 10 (25), 187-204 [In Persian].
- Shairi, H. R. (2006). *Semiotic analysis of discourse*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Shairi, H. R. (2009). Theoretical basics of discursive analysis: A semiotic approach. *Research Journal of the Iranian Academy of Art*, 12, 55-71. [in Persian].
- Sunstein, C. R., (2009). *On rumors: How falsehoods spread: Why we believe them: What can be done*. New York: NY, Farrar, Straus and Giroux.
- Torkaman, F., & Shahabi, Z. (2016). Rumor and the sociologic factors in its acceptance. *The Socio-Cultural Research Journal of Rahbord*, 19, 191-216 [In Persian].
- Yalsharzeh, R., & Monsefi, R. (2021). Covid-19 or the Chinese virus. *Journal of Language Research*, 13 (40), 65-87. [In Persian]

#### وبگاهها

<https://www.unicef.org/iran/stories/>  
<https://www.instagram.com/khabarfori/?hl=en>  
<https://www.instagram.com/farsplus.ir/?hl=en>  
<https://jahanesanat.ir/>



© 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/>).



## **Discursive strategies for managing coronavirus fake news (rumors) by analyzing some pages in Telegram**

**Mohammad Hatefi<sup>1</sup>**

Received: 20/12/2020

Accepted: 12/04/2021

### **1. Introduction**

During the last months, side by side of COVID-19, fake news has been spread along with the outbreak of the virus, depending on its importance and fear and its effects on various fields.

Rumors or fake news are social phenomena and are often condemned, especially by those who fall victim to it. All human beings are often, each in a way, sometimes not obvious, at home, at work, while sitting in a public vehicle, in times of economic and social crisis, etc., exposed to fake news, hearing rumors, gossips, and so on. The initial perception of the word is that a piece of "news" whose validity and accuracy cannot be easily verified is published and is often associated with irresponsibility and immorality. What has created the context for the globalization of production and the spread of rumors is media technology and cyberspace.

Rumors, like fraud and forgery, manipulate the system of fact-finding and cause the material content of truth to be replaced by the material of false content in the semantic process. The main function of the rumor in this text is to discredit and disregard the truth (replacing a lie with a valid word).

Rumors and false news are phenomena that have always been produced in societies, but these phenomena are more pronounced at times when horrific events occur. With the occurrence of COVID-19 in the world since late 2019, rumors have also intensified. Some people consider the destructive effect of rumors on the escalation of the crisis to be even more important and effective than the Corona. Countries like China immediately devised a planning system to manage the news of the corona, thus limiting the spread of conflicting news and scattered statistics, yet some other countries not only did not seem to take measures to address the information crisis, their own institutions have become a source of fake news and rumors.

Rumors can be studied from different perspectives, but in this research, rumors and false news are related to Corona in terms of their linguistic nature and are observed in the context of discursive systems.

### **2. Materials and method**

Using the approach of semiotic discourse analysis and Landowski's theory of Discourse Systems (Landowski, 2005), the present study examined the discourse nature of Corona rumors from this perspective, choosing the rumors reflected in some pages of the Telegram.

---

<sup>1</sup> Assistant professor, Department of Language and Literature, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS); [M.hatefi@ihcs.ac.ir](mailto:M.hatefi@ihcs.ac.ir)

### 3. Results and discussion

The findings of this research show that the more credible news sources lose their credibility, the greater amounts of fake news and rumors have been expressed. The prevalence of fake news is related to death and, in proportion to its greater prevalence, intensifies the formation of danger and risk. Managing crisis needs to implement a program-oriented discourse system to gradually move a potentially dangerous space away from danger to a safe place. The culmination of a discourse crisis occurs where credibility sources produce conflicting news and neutralize each other. This is where the epistemological inversion takes place, and what was known as the source of credibility becomes the source of the rumor.

Due to the outbreak of Corona virus in the world in early February 2016 and in Iran in late February, along with this huge and pervasive global crisis, the rumors and fake news have been expressed in proportion to the importance and dimensions of the subject which the rumor is related. The present study tries to examine the discursive nature of fake news based on the theory of Discourse Systems by Eric Landowski (2005), selecting some examples called "corona rumors" in some Telegram pages. The results of the research show that the more credible news sources lose their credibility, the more rumors being expressed. The prevalence of the rumor and fake news is related to death and, in proportion to its greater prevalence, intensifies the proportion of risk in the semi-sphere of the discursive system. Managing this crisis, needs to implement a program-oriented discourse system to gradually move a potentially dangerous space away from danger to a safe place. The culmination of a discursive crisis occurs where credibility sources produce conflicting news and neutralize each other. This is where the epistemological inversion takes place, and the source of credibility becomes itself the main source of producing rumor and fake news. The culmination of a discourse crisis occurs where credibility sources produce conflicting news and neutralize each other. Therefore, according to the research results, contrary to the common perception that describes accident discursive system better than programmatic discursive system compared to ethics ("to The Other"), in an epidemic situation where the principle of human survival is endangered, the programmatic discursive system is more appropriate.

### 4. Conclusion

According to the research results, rumor is a semantic deficiency that occurs in the context of an accident discursive system and targets the sources of truth and authority more than anything else. In the Corona era, which provides a platform for the production of rumors, cyberspace also acts as a tool to speed up its spread. In a state of profound confrontation, the rumor is on the verge of death, which has endangered human life. Therefore, no matter how much information is sent and received through limited, official, and referent sources, it will be more possible to exercise control over the risky situation in which the rumor is produced and grown. The first effect of rumor is that it replaces the system of truth with the system of doubt.

To manage the interactive aspects in the corona better, formal institutions must limit and manage the means of dissemination. In normal discourse conditions, this method can contradict the principle of "otherness" and be considered as the basis of a totalitarian discursive system, but in situations where public life is endangered, this control is justified to preserve the survival of The Other

**Keywords:** Control; Corona virus; Danger; Discursive system; Ethics; Rumor; The other



## بازیابی واژه‌ها در بازشناسی گفتار خوانداری فارسی: تأثیر نوای گفتار<sup>۱</sup>

وحید صادقی<sup>۲</sup>، نکین محمدی نافچی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۴

### چکیده

شنونده برای دست‌یابی به مرز واژه‌ها در گفتار پیوسته از الگوهای مختلف زبان‌شناختی مانند الگوهای واجی، صرفی-نحوی، معنایی و موارد مشابه استفاده می‌کند. بر مبنای فرضیه تقطیع عروضی، در صورت نبود منابع اطلاعاتی زبان‌شناختی، شنونده فقط به تغییرات نوایی برای بازشناسی مرز واژگانی تکیه می‌کند. در این پژوهش، برای ارزیابی میزان اعتبار فرضیه تقطیع عروضی، یک آزمایش ادراکی انجام دادیم تا فارسی‌زبانان بومی، واژگان طبیعی فارسی را از زنجیره‌های آوایی بی‌معنا (ناواژه‌ها) بازیابی کنند. یافته‌های به‌دست‌آمده با تأیید فرضیه تقطیع عروضی نشان داد تکیه در بازشناسی واژگان فارسی از گفتار پیوسته نقش به‌سزایی دارد زیرا شنونده‌ها واژگان معنادار فارسی را از ناواژه‌های تکیه-پایانی نسبت به ناواژه‌های تکیه-آغازی و تکیه-میانی با سطح اطمینان بالاتر و در مدت زمان کوتاه‌تری تشخیص می‌دهند. همچنین، هر اندازه الگوی تکیه ناواژه‌ها با الگوی توزیع تکیه در واژگان طبیعی فارسی هماهنگ‌تر باشد، سطح اطمینان پاسخ‌های شناسایی بالاتر و سرعت پردازش ادراکی واژگان سریع‌تر است. در مقابل، هر اندازه تکیه ناواژه‌ها با الگوی تکیه واژگان طبیعی فارسی ناهماهنگ‌تر باشد، سطح اطمینان پاسخ‌ها پایین‌تر و مدت زمان واکنش شنونده‌ها کندتر است.

**واژه‌های کلیدی:** بازشناسی گفتار، مرز واژه‌ها، ناواژه‌ها، تکیه، فرضیه تقطیع عروضی

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.38936.2127

<sup>۲</sup> دانشیار گروه مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران (نویسنده مسئول)؛  
vsadeghi@hum.ikiu.ac.ir

<sup>۳</sup> دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران؛ mohammadinegin65@gmail.com

## ۱. مقدمه

درک و بازشناسی واژگان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های شناختی زبان است. از آن جایی که واژگان انواع مختلفی از اطلاعات زبانی را در بر می‌گیرند، درک و بازشناسی واژه، مستلزم اعمال فرآیندهای متنوع و یکپارچه‌ساز، مانند تجزیه و تحلیل ویژگی‌های فیزیکی زنجیره آوایی گفتار، بازیابی معنا، مقوله صرفی-نحوی واژگان و معنای گفتمانی و موقعیتی متناسب با بافت متن است (Faust, 2012). به این ترتیب، شنونده با دسترسی به الگوهای واج‌شناختی، صرفی، نحوی، معنایی، کاربردشناختی مرز واژگان را در گفتار پیوسته با سطح اطمینان بالایی شناسایی می‌کند (Spitzer, Liss & Mattys, 2007; Mattys, 2004). یافته‌های پژوهش‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی زبان نشان داده‌است در صورتی که منابع اطلاعاتی زبان‌شناختی کافی، مانند اطلاعات نحوی، معنایی، بافتی و موارد مشابه برای بازشناسی مرز واژگانی به هر دلیلی در اختیار شنونده قرار نداشته باشد، وی برای تقطیع واژگانی موج آوایی و بازیابی واژه‌ها به ساخت نوایی پاره‌گفتار تکیه می‌کند. یافته‌های این آزمایش‌ها نشان داده‌است برخی الگوهای نوایی، مانند تکیه واژگانی، در تقطیع واژگانی گفتار پیوسته تأثیر به‌سزایی دارند. فرض بر آن است که حداقل بخشی از توانایی شنونده در تقطیع واژگانی گفتار پیوسته به دانش وی در ارتباط با ساخت نوایی گفتار مرتبط است. این فرضیه، فرضیه راهبرد تقطیع عروضی<sup>۱</sup> گفته می‌شود (Cutler & Carter 1987; Cutler & Butterfield, 1992).

در این پژوهش، طی آزمایشی ادراکی، واژگان طبیعی دوهجایی زبان فارسی، مانند «ندا» را درون زنجیره‌های آوایی سه‌هجایی بی‌معنی (مانند /nedazi/ و /laneda/) با الگوهای تکیه‌ای متفاوت قرار می‌دهیم و از شنونده‌های بومی فارسی می‌خواهیم تا واژگان طبیعی زبان فارسی را در زنجیره‌های آوایی بی‌معنا بازیابی کنند. پرسش اصلی آن است که الگوی تکیه ناواژه‌ها تا چه اندازه بر پردازش ادراکی و بازیابی واژه‌های معنادار تأثیرگذار است. بر مبنای فرضیه راهبرد تقطیع عروضی فرض می‌کنیم که فراوانی تشخیص معنادار از ناواژه‌هایی که توزیع تکیه در آن‌ها با الگوهای تکیه‌ای فارسی هماهنگ‌تر است بیشتر بوده و بازیابی این فرایند سریع‌تر انجام می‌شود.

<sup>۱</sup> metrical segmentation strategy

## ۲. تکیه و بازیابی واژگانی

در بررسی رده‌شناختی الگوی برجستگی نوایی واژه‌ها، زبان‌ها به دو دسته تکیه‌ای<sup>۱</sup> و غیرتکیه‌ای<sup>۲</sup> دسته‌بندی شده‌اند. زبان تکیه‌ای، زبانی است که در آن تکیه در سطح واژه، باعث برجستگی نوایی یک هجا نسبت به هجاهای دیگر می‌شود. از این نظر به هجای برجسته در یک واژه، هجای تکیه‌بر و به هجا(هایی) که برجستگی نوایی بر حسب تکیه ندارند، هجای بدون تکیه گفته می‌شود. زبان غیر تکیه‌ای زبانی است که در آن هجاهای واژه بدون الگوی برجستگی نوایی در سطح واژگان باشند. در این زبان‌ها، فقط تغییرات زیروبمی در سطح آهنگ گفتار سبب ایجاد برجستگی نوایی می‌شود. در این دسته از زبان‌ها تکیه<sup>۳</sup> واژگانی، فاقد محتوای آوایی است و فقط یک عنصر ساختاری برای تشخیص و تظاهر تکیه<sup>۳</sup> زیروبمی در سطح آهنگ گفتار است. پس در زبان‌های غیر تکیه‌ای، این تکیه<sup>۳</sup> زیروبمی است که منجر به برجستگی نوایی و تقابل هجاهای تکیه‌بر و بدون تکیه از یک‌دیگر می‌شود (Hyman, 2014).

از طرفی، تکیه در بعضی زبان‌ها جایگاه ثابتی دارد و از این رو می‌تواند به صورت بالقوه نقش مرزنامی واژگانی را ایفا کند. برای نمونه، در زبان‌های فنلاندی، مجاری و چکی تکیه به صورت ثابت در مرز آغازی واژه واقع می‌شود و در زبان‌هایی مانند فرانسه و فارسی، تکیه به صورت ثابت متناظر با مرز پایانی واژگان است (Sadeghi, 2018). هایمن (Hyman, 2014) و کاتلر (Cutler, 2005) معتقدند اگر تکیه در زبانی جایگاه ثابت داشته باشد، شنونده‌ها قادرند با بهره‌گیری از نشانه‌های آکوستیکی تکیه، گفتار پیوسته را به اجزای سازنده آن تقطیع کنند؛ ولی اگر تکیه در زبانی کارکرد تقابلی<sup>۳</sup> داشته باشد و هیچ رابطه نظام‌مندی با جایگاه هجایی درون واژه نداشته باشد، در آن صورت در فرآیند بازیابی ادراکی واژگان نقش مؤثری نخواهد داشت. کاتلر و دونسلار (Cutler & Donselaar, 2001) در پژوهشی که بر روی زبان‌های هلندی و انگلیسی انجام دادند، نشان دادند که نشانه‌های زبرزنجیره‌ای در بازشناسی واژگان در گفتار پیوسته نقش مهمی دارد و باعث ایجاد محدودیت در واژگان ذهنی می‌شود، اما تأثیر این نشانه‌ها در بازشناسی واژگان در زبان هلندی بیشتر از زبان انگلیسی است. کاتلر و پاسویر (Cutler & Pasveer, 2006) نیز با تأیید یافته‌های کاتلر و دونسلار (Cutler & Donselaar, 2001) نشان دادند تمام زبان‌ها به یک میزان از اطلاعات تکیه‌ای برای بازیابی واژگان بهره نمی‌برند. برای نمونه، نقش واجی تکیه در زبان‌های انگلیسی، هلندی و آلمانی از نظر کارکرد تقابلی شبیه یک‌دیگر است ولی نوع استفاده گویشوران این زبان‌ها از تکیه برای بازشناسی واژگان متفاوت است.

<sup>1</sup> Stress system

<sup>2</sup> Non-stress system

<sup>3</sup> distinctive

نخستین آزمایش ادراکی در پیوند با نقش تکیه در بازیابی واژگانی توسط کاتلر (Cutler, 1986) انجام شد. وی در آزمایش خود نشان داد هنگامی که یک واژه با الگوی نوایی نادرستی تلفظ می‌شود، در بازشناسی واژه اختلال ایجاد می‌شود. وی به طور مشخص نشان داد هنگامی که شنونده محرک صوتی واژه «FORbear» را با تکیه بر روی هجای اول می‌شنود، دو باز نمود واجی «forebear» و «FORbear» (هجای برجسته با حروف بزرگ نوشته شده) به عنوان معادل‌های واژگانی محرک صوتی شنیده شده در ذهن وی، فعال می‌شود. سپس، شنونده با انطباق نوای محرک صوتی با الگوی نوایی واژگان ذهنی، واژه مناسب را بر می‌گزیند. بر مبنای این پژوهش، کاتلر (Cutler, 1986) بیان کرده است که نوای واژگانی سبب ایجاد محدودیت در فعال‌سازی واژگانی در ذهن شنونده نمی‌شود، اما در انتخاب گزینه مناسب در بازیابی واژگانی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

کاتلر و باترفیلد (Cutler & Butterfield, 1992) در آزمایشی شنیداری الگوی خطاهای شنیداری مرتبط با تقطیع واژگانی گفتار پیوسته در زبان انگلیسی را بررسی کردند. آن‌ها در این آزمایش با ایجاد دستکاری در برخی پارامترهای نوایی مانند فرکانس<sup>۱</sup> و دیرش هجا زنجیره‌های صوتی مخدوش شده‌ای ساختند تا شنونده‌ها را در تشخیص مرز واژگان در زنجیره‌ها با مشکل مواجه سازند. یافته‌های این آزمایش نشان داد تکیه واژگان زبان انگلیسی در بازشناسی گفتار پیوسته مؤثر واقع می‌شود؛ به این صورت که خطاهای درج اشتباه مرز واژه غالباً قبل از هجای قوی روی می‌دهد. برای نمونه، شنونده‌ها پاره گفته بدون معنای «a must to avoid» را به صورت «a muscular boy» درک می‌کنند، زیرا در تقطیع واژگان به هجاهای سازنده، هجای تکیه‌بر پایانی را به عنوان آغاز واژه جدید در نظر گرفته و دو هجای بدون تکیه قبل از هجای تکیه‌بر را بین واژه درک می‌کنند. در مقایسه، آن‌ها در بازشناسی واژه‌ای که دارای دو هجای تکیه‌بر قوی باشد با مشکل روبه‌رو می‌شوند. زیرا هجای قوی دوم را، خواه تکیه‌بر باشد و خواه دارای تکیه دومین باشد، به عنوان واژه جدید درک می‌کنند. برای نمونه، هنگامی که زنجیره بی‌معنای [riskib] که در آن هر دو هجا تکیه‌بر تلفظ شده‌اند، برای شنونده‌ها پخش می‌شود، آن‌ها نمی‌توانند واژه [risk] را در این زنجیره به راحتی شناسایی کنند. این در حالی است که شنونده‌ها در تشخیص واژه [risk] در [riskeb] که در آن هجای اول دارای تکیه اصلی و هجای دوم بدون تکیه است، مشکلی ندارند. یافته‌های این پژوهش به طور کلی نشان داد احتمال درج مرز واژه نادرست قبل از هجاهای قوی بیشتر از هجاهای ضعیف است و در مقابل، احتمال حذف اشتباه مرز واژه قبل از هجاهای ضعیف بیشتر از هجاهای قوی است.

<sup>1</sup> frequency

دی گلدر و ورومن (De Gelder & Vroomen, 1995) آزمایشی شبیه به آزمایش کاتلر و باترفیلد (Cutler & Butterfield, 1992) بر روی زبان هلندی انجام دادند و به یافته‌های مشابهی دست یافته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که واکنش ادراکی شنوندگان هلندی به واژگان با الگوی ضعیف<sup>۱</sup> - قوی<sup>۲</sup> سریع‌تر از واژگان با الگوی قوی - ضعیف است.

اسپیترز و همکاران (Spitzer, Liss & Mattys, 2007) در آزمایش دیگری با بازسازی تعدادی عبارت چندواژه‌ای از طریق اضافه کردن نوفه به موج آوایی (و در نتیجه افزایش نسبت نوفه به موج آوایی) درصد تشخیص‌پذیری واژگان در عبارات را کاهش دادند. سپس مقادیر همبسته‌های آکوستیکی تکیه<sup>۱</sup> واژگانی را (فرکانس پایه، دیرش هجا و کیفیت واکه) در گام‌های جداگانه و ترکیبی دست‌کاری کردند. با ثابت نگه داشتن سطح مقادیر هر پارامتر در طول زنجیره در هنگام تغییر گام‌های پارامتر دیگر، پارامترهای صوتی را کنترل کردند. سپس این پاره‌گفته‌های بازسازی شده را برای تعدادی شنونده پخش کرده و از آن‌ها خواستند واژگان معنادار هلندی را در هر عبارت مخدوش شده تشخیص دهند. یافته‌ها نشان داد با وجود دست‌کاری عمدی و کاهش چشمگیر میزان قابل فهم بودن موج آوایی، شنوندگان از طریق نشانه‌های آکوستیکی مربوط به الگوی نوایی عبارات، مرز واژگان را تشخیص می‌دهند. همچنین، این یافته‌ها نشان داد که حذف تقابل آوایی هجاهای قوی و ضعیف از طریق خنثی‌سازی سطح فرکانس پایه و کیفیت واکه و استفاده از سازه‌های فرکانسی یکسان (متناظر با کیفیت واکه)، خطاهای شناسایی بیشتری را در مقایسه با خنثی‌سازی دیرش هجاها موجب می‌شود. به طور کلی، این آزمایش نشان داد که در صورت نبود یا حذف منابع اطلاعات زبانی، بازشناسی مرزهای واژگانی تنها از طریق سرخ‌های صوتی ویژگی‌های نوایی مانند تکیه انجام می‌گیرد.

دوپو و پپرکمپ (Dupoux & Peperkamp, 2002) بر ارتباط بین نقش واجی تکیه در زبان مادری و حساسیت شنوندگان به نشانه‌های تکیه در بزرگسالی اشاره می‌کنند و بیان می‌کنند که در زبان‌هایی که تکیه در آن‌ها نقش تمایزدهندگی ندارند، شنوندگان نسبت به نشانه‌های تکیه حساسیت کمتری نشان می‌دهند. دوپو و همکاران (Dupoux et al., 2007) حساسیت شنونده‌ها به نوای واژگان را طی چندین آزمایش ادراکی روی شنونده‌های فرانسوی، فنلاندی (تکیه در زبان فرانسه و فنلاندی نقش واجی و تقابلی ندارد و محل آن قابل پیش‌بینی است) و اسپانیایی (تکیه در اسپانیایی نقش واجی دارد و محل آن غیر قابل پیش‌بینی است) بررسی کردند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که شنونده‌های اسپانیایی در تشخیص محل وقوع تکیه در ناواژه‌ها نسبت به

---

<sup>1</sup> weak  
<sup>2</sup> strong

شنونده‌های فرانسوی و فنلاندی حساسیت شنیداری بیشتری دارند. برای نمونه، در حالی که شنونده‌های فرانسوی و فنلاندی پس از شنیدن محرک «bepeLO» نمی‌توانستند به درستی تشخیص دهند که این محرک مشابه کدام یک از دو محرک «bePELO» و «bepeLO» است که لحظاتی قبل شنیده بودند. شنونده‌های اسپانیایی در تشخیص محرک‌ها مشکلی نداشتند. آن‌ها بر مبنای این یافته‌ها این گونه بحث کردند که گویشوران زبانی که تکیه در آن فاقد نقش تقابلی واژگانی است، حساسیت شنوایی نسبت به اطلاعات مربوط به تکیه در زنجیره گفتاری نداشته و نسبت به تکیه ناشوا هستند.

### ۳. پیشینه پژوهش

توزیع تکیه در واژگان فارسی از دیرباز مورد توجه زبان‌شناسان قرار گرفته‌است (Ferguson, 1957; Windfuhr, 1979; Lazard, 1992; Eslami, 2009). از جمله الگوهای عام تکیه در فارسی این است که وندهای اشتقاقی و وندهای تصریفی فارسی تکیه‌بر هستند و تکیه واژه را جذب می‌کنند. ولی واژه‌بست‌ها به عنوان نوعی از وندهای غیر اشتقاقی فاقد تکیه هستند و بنابراین وقتی واژه‌بستی به واژه اضافه می‌شود، جایگاه تکیه واژه تغییر نمی‌کند (Sadeghi, 2013; Eslami, 2009).

بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2020) معتقد است نقش تکیه روی محور جانیشینی واژگان فارسی به دلیل وجود اندک تعداد جفت‌های کمینه تکیه‌ای (مانند «ولی» [væli] به معنی (اما) / «ولی» [væ'li] به معنای (سرپرست)، «عاری» [ʔa'ri] به معنای (فاقد) / «آری» [ʔari] به معنای (بله))، بسیار ناچیز است. در مقابل، برخی واج‌شناسان معتقدند اگر از ساخت صرفی واژه‌های فارسی چشم‌پوشی کنیم تکیه فارسی نقش تقابلی دارد زیرا جفت‌واژه‌های بسیار زیادی در فارسی وجود دارد که فقط از نظر تکیه از یک‌دیگر متمایز می‌شوند، مانند سازش [sa'zeʃ] (به معنای صلح) / سازش [sazeʃ] (به معنای یک ساز)، روزی [ru'zi] به معنای (عایدی) / روزی [ruzi] به معنای (یک روز)، ماهی [ma'hi] به معنای (نوعی آبی) / ماهی [mahi] به معنای (یک ماه) (Sadeghi, 2017; Ferguson, 2011). بی‌جن‌خان و همکاران (Bijankhan et al., 2011) این جفت‌های کمینه تکیه‌ای فارسی را هم‌نگاره دستوری نامیده‌اند.

سادات فیض‌آبادی و بی‌جن‌خان (Feizabadi & Bijankhan, 2013) برای بررسی اثر الگوی تکیه واژگانی در دستیابی واژگان فارسی‌زبانان یک آزمایش روان‌شناختی زبان طرح‌ریزی کردند. این آزمایش در برگیرنده سه پرسشنامه و ده واژه هم‌نگاره با دو الگوی تکیه و



البته با معانی متفاوت بود. واژگان هدف، واژگانی بودند که در صورتی که تکیه روی هجای دوم آن‌ها قرار می‌گرفت، به صورت اسم و اگر روی هجای نخست آن‌ها قرار می‌گرفت به صورت فعل خوانش می‌شدند (مانند واژه «درگذشت»). این پژوهش روی ۹۰ فرد فارسی‌زبان با تحصیلات دانشگاهی انجام گرفت. از آزمودنی‌ها خواسته شد تا پس از خواندن تک تک واژه‌ها، نخستین صورتی (با مفهوم اسمی یا فعلی) که به ذهنشان می‌رسد را در مقابل واژه بنویسند. یافته‌های به‌دست آمده نمایانگر آن بود که افراد در هنگام نوشتن واژگان، به الگویی که خودشان برای خواندن واژه استفاده کرده‌اند، توجهی ندارند و از این نظر، فارسی‌زبانان حساسیتی نسبت به الگوی تکیه ندارند و به آن توجهی نمی‌کنند.

رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2012) در یک آزمایش درکی بر اساس الگوی شناختی ناشنوایی تکیه، حساسیت کلی شنوندگان بومی فارسی‌زبان نسبت به تکیه را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این آزمایش با تأیید فرضیه ناشنوایی تکیه نشان داد که گویشوران فارسی‌زبان نسبت به تشخیص هر سه همبسته تکیه (فرکانس، دیرش و شدت انرژی) با مشکل مواجه‌اند و حساسیت کلی آن‌ها نسبت به تکیه ضعیف است. این در حالی است که ضعف شنوایی آن‌ها در مورد همبسته دیرش بیشتر از همبسته‌های فرکانس پایه و شدت انرژی است. از سوی دیگر، بر مبنای مشاهدات این پژوهش، قرار گرفتن پایدار گویشوران فارسی در معرض زبان انگلیسی (که در آن تکیه نقش واجی داشته و محل آن غیر قابل پیش‌بینی است) به طور معناداری موجب بهبود ناشنوایی تکیه و افزایش حساسیت شنوایی آن‌ها (به ویژه در مورد درک همبسته دیرش) می‌شود. به این ترتیب، ظاهراً ناشنوایی تکیه بر خلاف ادعای ناشنوایی تکیه، ویژگی ذاتی و غیر قابل مهار گویشوران زبانی خاص نیست. رحمانی و همکاران (Rahmani, Bijankhan & Ghajargar, 2012) بر مبنای یافته‌های خود بیان کرده‌اند که حساسیت درکی فارسی‌زبانان نسبت به مشخصه‌های نوایی، تابع نظام واج‌شناسی نوایی زبان آن‌هاست و چون تکیه در زبان فارسی قابل پیش‌بینی است حساسیت درکی گویشوران فارسی نسبت به تکیه تضعیف است. ولی ناشنوایی تکیه، ویژگی ذاتی و غیر قابل مهار گویشوران زبانی نیست و ممکن است با قرار گرفتن در معرض زبان دوم تغییر کند.

رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015)، با طراحی آزمایشی بر روی ۱۵۰ گویشور با پنج زبان مختلف، از جمله فارسی، هلندی، ژاپنی، اندونزیایی و فرانسوی زبان، میزان حساسیت آن‌ها نسبت به الگوی تکیه را بررسی کردند. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که حضور نشانه‌های نوایی (تکیه واژگانی، تکیه زیربومی یا نواخت) در نظام واجی یک زبان سبب درک بهتر و

حساسیت بیشتر شنوندگان آن زبان نسبت به الگوی تکیه می‌شود. از دید رحمانی و همکاران (همان) از آن جایی که زبان فارسی برای درک و پردازش شناختی جمله‌ها هیچ نشانه‌نویسی در واژگان خود ندارد، فارسی‌زبانان نسبت به الگوی تکیه از خود حساسیتی نشان نمی‌دهند. بنابراین سخنگویان زبان فارسی نیز همانند فرانسوی - که زبانی غیر تکیه‌ای - آهنگی است - در درک الگوی تکیه ضعیف ظاهر می‌شوند، اگر چه در زبان فارسی تکیه زیروبمی در جمله‌ها تظاهر می‌یابد.

ابوالحسنی‌زاده و همکاران (Abolhasani Zade et al., 2012) در بررسی آزمایشگاهی تکیه فارسی نشان داده‌اند که تغییرات F0 تنها همبسته آکوستیکی معتبر تکیه در زبان فارسی است و از این رو زبان فارسی یک نظام غیر تکیه‌ای است که در آن برجستگی یک هجا در سطح واژه حاصل اعمال الگوی تغییرات زیروبمی به عنوان یک فرایند فراواژگانی است. آن‌ها به طور مشخص گزارش کرده‌اند که تکیه واژگانی در زبان فارسی صرفاً جایگاهی برای دریافت تکیه زیروبمی در سطح آهنگ است و محتوای آوایی مستقل از تکیه زیروبمی ندارد.

این یافته ابوالحسنی‌زاده و همکاران (Abolhasani Zade et al., 2012) در تضاد با یافته‌های صادقی (2018; Sadeghi, 2017) است. صادقی (همان) همبسته‌های آوایی تکیه واژگانی در زبان فارسی را در طی آزمایش‌های تولیدی و درکی جداگانه، در دو بافت آهنگی و غیر آهنگی بررسی کرده و نشان داد تکیه واژگانی فارسی وابسته به آهنگ نیست و همبسته‌های تولیدی - درکی خاص خود را دارد که این همبسته دیرش است. یعنی هجاهای تکیه‌بر و بدون تکیه در زبان فارسی در هر دو بافت آهنگی و غیر آهنگی از طریق عامل دیرش از یک‌دیگر متمایز می‌شوند. بر این اساس، می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که زبان فارسی یک زبان تکیه‌ای - آهنگی است که در آن هجاهای تکیه‌بر و بدون تکیه در بافت آهنگی از طریق نشانه‌های آکوستیکی چندگانه شامل F0، دیرش و شدت انرژی و در بافت غیر آهنگی از طریق دیرش از یک‌دیگر متمایز می‌شوند.

برخی زبان‌شناسان معتقدند که تکیه در زبان فارسی پدیده‌ای عرضی نیست به این معنا که جایگاه آن در سطح واژه در واج‌شناسی تعیین نمی‌گردد، بلکه تابع ویژگی‌های صرفی واژه در نظام صرفی زبان (Ferguson, 1957) و یا رفتار نحوی واژه در ساخت نحوی زبان فارسی (Rahmani, 2018) است. برای نمونه، رحمانی (2018)، معتقد است هجاهای تکیه‌بر نه در واژگان مشخص می‌شوند و نه در دستور واجی زبان فارسی (چه به صورت یک قاعده واجی واژگانی و چه پساواژگانی)؛ بلکه تکیه فارسی عنصری دستوری است که در سطح

نحو زبان فارسی عمل می کند و مستقل از هر گونه گروه بندی نوایی تعیین می شود. تظاهر آوایی تکیه در زبان فارسی در بافت نوایی تکیه زدایی شده نیز مورد بررسی قرار گرفته است. رحمانی، ریتولد و گوسن هافن ( Rahmani, Rietveld & Gussenhoven, 2018)، با طراحی دو آزمایش تولیدی و درکی نشان دادند که تمایز هجاهای تکیه بر و بدون تکیه در زبان فارسی در بافت نوایی فاقد تکیه زیرویمی خنثی می شود. آن ها در آزمایش تولیدی خود نشان دادند هجاهای تکیه بر در بافت تکیه زدایی شده فاقد تغییرات زیرویمی است و به صورت فلات F0 پایین تظاهر می یابد. آزمایش شنیداری آن ها نیز با تأیید یافته های آزمایش تولیدی نشان داد تکیه برای شنونده های فارسی در این بافت از طریق هیچ سرنخ صوتی قابل دسترس نیست. بر این اساس، آن ها چنین نتیجه گیری کردند که تکیه فارسی در بافت نوایی فاقد تغییرات زیرویمی حذف و تقابل واجی ناشی از محل وقوع تکیه خنثی می شود. محمدی و بی جن خان (Mohmmadi & Bijankhan, 2001) در آزمایشی مشابه با آزمایش کاتلر و کارتر (Cutler & Carter 1987) نشان داده اند که بازشناسی واژگان فارسی از زنجیره های آوایی بی معنی، بر مبنای الگوی عروضی زنجیره ها صورت می گیرد.

صادقی (Sadeghi, 2012) نقش تکیه را در ابهام زدایی از عبارات مبهم فارسی در آزمایش های تولیدی و شنیداری بررسی کرده است. یافته های به دست آمده در واقع، فرضیه راهبرد تقطیع عروضی را تأیید کرده و نشان می دهد که الگوی تقطیع عروضی گفتار پیوسته افزون بر زبان های تکیه-آغازی مانند انگلیسی و فنلاندی در زبان های تکیه-پایانی مانند زبان فارسی نیز اعمال می شود؛ به این صورت که چون تکیه واژگانی غالب در زبان فارسی تکیه-پایانی است، شنونده محل وقوع برجستگی های فرکانس پایه را بر روی منحنی زیرویمی گفتار، به عنوان مرز پایانی واژگان در نظر می گیرد. این به دلیل آن است که در زبان فارسی تغییرات فرکانس پایه در مقایسه با دیرش، شدت انرژی و کیفیت واکه همبسته تولیدی-ادراکی قوی تری برای ساخت نوایی جمله است. به این ترتیب، زنجیره آوایی عبارات مبهم (مانند «روزنامه» که هم می تواند خوانش یک واژه ای به معنای «نوعی رسانه» و هم خوانش دو واژه ای به معنای «روز + نامه» داشته باشد) در صورت حضور دو قله زیرویمی به صورت خوانش دو واژه ای و در صورت حضور یک قله زیرویمی به صورت خوانش یک واژه ای درک می شوند.

#### ۴. روش پژوهش

روش انجام پژوهش، آزمایشگاهی از نوع آزمایش ادراکی است. به این منظور، پیکره ای شامل ۲۴ ناواژه برای بررسی فرضیه های پژوهش طراحی شد (فهرست کامل ناواژه ها در جدول (۱) ارائه شده است). در هر ناواژه، یک واژه معنادار فارسی درج شده بود که شنونده باید آن را شناسایی

می‌کرد. ناواژه‌ها زنجیره‌های آوایی سه‌هجایی (مانند / $\chi$ edaneʃ/ و /daneʃzi/) بودند که دو هجای ابتدایی (/daneʃzi/) و یا انتهایی (/ $\chi$ edaneʃ/) ناظر بر یکی از واژه‌های معنادار زبان فارسی (مانند «دانش» daneʃ) بود. به این ترتیب، به ازای هر دو ناواژه (مانند / $\chi$ edaneʃ/ و /daneʃzi/) یک واژه معنادار فارسی (مانند «دانش» daneʃ) وجود داشت که یا در سمت چپ یا راست ناواژه واقع شده بود. هر ناواژه با در نظر گرفتن سه الگوی تکیه آغازین، میانی و پایانی به سه شیوه متفاوت تولید شد که در مجموع ۷۲ ناواژه صوتی ساخته شد.

واژه‌ها از جنبه ساخت هجایی از نوع CV.CV(C) بودند. زنجیره واجی واژه‌ها به گونه‌ای در نظر گرفته شد که تنوع واج‌های زبان فارسی را بر حسب نوع همخوان (از نظر گرفته و رسا بودن) و واکه (از حیث دو متغیر سطح ارتفاع زبان و پیشین و پسین بودن) را در هر دو هجای آغازی و پایانی پوشش دهد تا محرک‌های ادراکی ساخته‌شده به ساخت زنجیری خاصی محدود نباشد. با افزوده شدن یک زنجیره واجی یک‌هجایی از نوع CV به ابتدا یا انتهای هر واژه، آن واژه به یک ناواژه تبدیل شد. درباره زنجیره واجی هجای افزوده‌شده به واژه‌ها نیز تا اندازه ممکن همان ملاک تنوع ساخت زنجیری مورد توجه قرار گرفت.

ناواژه‌ها را یک گویشور زن بومی فارسی معیار (تهرانی) تولید کرد. وی ۳۲ ساله با تحصیلات کارشناسی ارشد بود که به غیر از فارسی به زبان دیگری تسلط نداشت. وی فارسی را به روانی صحبت می‌کرد و سابقه هیچ گونه اختلالات گفتاری یا شنوایی نداشت.

ضبط داده‌ها در شرایط آزمایشگاهی از طریق میکروفون شور ۱ مدل اس.ام ۵۸ با پاسخ فرکانسی ۵۰ تا ۱۵۰۰۰ هرتز بر روی کارت صوتی کریتیو<sup>۳</sup> مدل ساندر بلاستر ایکس.اف.۱۳.۴<sup>۴</sup> یک رایانه شخصی انجام شد. علایم آوایی به صورت مونو با نرخ نمونه‌برداری ۲۲۰۵۰ هرتز با استفاده از نرم‌افزار ویوادیاتور<sup>۵</sup> در سیستم عامل ویندوز ۱۰ ضبط شدند.

ناواژه‌ها در یک آزمایش ادراکی در محیطی آرام برای ۲۰ فارسی‌زبان با محدوده سنی ۲۸ تا ۳۸ سال به صورت تصادفی پخش شد. شنونده‌ها همگی تحصیلکرده و گویشوران بومی فارسی معیار بودند و به غیر از زبان فارسی به زبان دیگری تسلط نداشتند. همچنین، شنونده‌ها از هدف آزمایش بی‌خبر بوده و هیچ یک از آن‌ها سابقه اختلال شنوایی نداشتند. آزمون ادراکی در محیط نرم‌افزار سایکو پای (نسخه ۳.۴.۲) (نسخه ۲۰۱۹) طراحی و اجرا شد. آزمون ادراکی به صورت حضوری برگزار گردید. با توجه به محدودیت‌های ناشی از شیوع ویروس کرونا در زمان انجام

<sup>1</sup> Shure

<sup>2</sup> SM58

<sup>3</sup> creative

<sup>4</sup> X-Fi 5.13

<sup>5</sup> wave editor

پژوهش و در نتیجه دسترسی محدود به شرکت کنندگان، انتخاب شنونده‌ها به صورت شبه تصادفی انجام شد؛ به این صورت که فقط ۲۶ نفر داوطلب شرکت در آزمایش ادراکی بودند که از بین آن‌ها ۲۰ نفر انتخاب شدند.

از شنونده‌ها خواسته شد تا با شنیدن هر ناواژه، واژه معنادار درون آن را شناسایی کنند. هر ناواژه فقط یک بار برای هر شرکت کننده پخش شد. بر این اساس، تعداد کل پاسخ‌ها، ۱۴۴۰ (۷۲ ناواژه صوتی \* ۲۰ شنونده) عدد بود. پاسخ‌های درست شناسایی شده (شناسایی واژه معنادار) برای هر ناواژه صوتی و همچنین مدت زمان واکنش شنونده به درک واژه معنادار (بر حسب میلی ثانیه) بر اساس دو متغیر جایگاه تکیه (آغازین، میانی و پایانی) و جایگاه واژه معنادار در ناواژه (سمت چپ یا سمت راست ناواژه) محاسبه گردید.

دو متغیر جایگاه تکیه (با سه سطح آغازین، میانی و پایانی) و جایگاه واژه معنادار در ناواژه (با دو سطح سمت چپ یا سمت راست ناواژه) به عنوان متغیرهای اصلی در آزمون‌های آمار استنباطی انتخاب شدند. برای تحلیل آماری داده‌ها از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس<sup>۱</sup> نسخه ۲۴ استفاده شد. برای تحلیل آماری پاسخ‌های درست شناسایی شده از آزمون‌های کای اسکور و مدت زمان واکنش شنونده به درک واژه معنادار از آزمون‌های تحلیل واریانس چندعامله از نوع مشاهدات مکرر<sup>۲</sup> بهره گرفته شد. چون پیش فرض انجام آزمون‌های تحلیل واریانس چندعامله، هنجار بودن توزیع داده‌ها و یکنواخت بودن واریانس‌ها است، پیش از انجام آزمون‌های تحلیل واریانس، وضعیت هنجار بودن پراکندگی داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۳</sup> و یکنواخت بودن واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین<sup>۴</sup> بررسی شد. یافته‌ها نشان داد توزیع مقادیر مدت زمان واکنش برای تمامی واژه‌ها نرمال ( $p > 0.05$ ) و واریانس مقادیر این پارامتر برای تمامی واژه‌ها یکنواخت ( $p > 0.05$ ) است. آزمون‌های تحلیل واریانس برای هر واژه معنادار به صورت جداگانه انجام شد. برای مقایسه‌های آماری سطوح سه گانه متغیر جایگاه تکیه و سطوح تعاملی مختلف متغیرها (متغیر جایگاه تکیه \* جایگاه واژه معنادار در ناواژه) از آزمون‌های توکی<sup>۵</sup> استفاده شد.

فرض کردیم که چون تکیه واژگانی در زبان فارسی اغلب روی هجای پایانی واژگان واقع می‌شود، انتظار می‌رود که درصد پاسخ‌های درست شناسایی واژه‌های معنادار از ناواژه‌ها با تکیه پایانی بیشتر از واژگان با تکیه آغازین یا میانی باشد. همچنین، مدت زمان واکنش شنونده در تشخیص واژه‌های معنادار از ناواژه‌ها با تکیه پایانی به طور معناداری کمتر از واژگان با تکیه

<sup>1</sup> SPSS

<sup>2</sup> repeated measures

<sup>3</sup> Kolmogorov-Smirnov

<sup>4</sup> Levin

<sup>5</sup> Tukey test

آغازین یا میانی باشد.

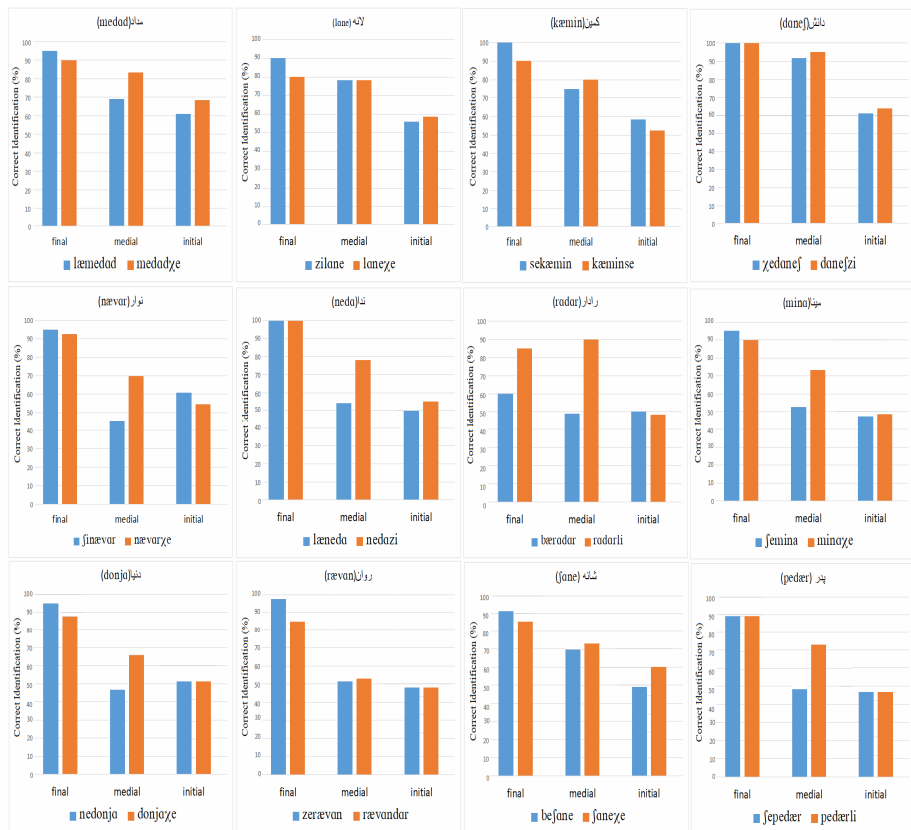
**جدول ۱: ناواژه‌های هدف آزمایش: ناواژه‌ها بر اساس جایگاه تکیه (آغازین، میانی، پایانی) و محل وقوع واژه معنادار (سمت چپ یا راست ناواژه) دسته‌بندی شده‌اند.**

واژه	ناواژه	جایگاه تکیه		
		آغازین	میانی	پایانی
دانش	daneʃzi	'daneʃzi	da'neʃzi	daneʃ'zi
	χedaneʃ	'χedaneʃ	χe'daneʃ	χeda'neʃ
رادار	radarli	'radarli	ra'darli	radar'li
	bæradar	'bæradar	bæ'radar	bæra'dar
روان	rævandar	'rævandar	ræ'vandar	rævan'dar
	zerævan	'zerævan	ze'rævan	zeræ'van
ندا <sup>۱</sup>	nedazi	'nedazi	ne'dazi	nedaz'i
	lænedaz	'lænedaz	læ'nedaz	læne'daz
کمین	kæminse	'kæminse	kæ'minse	kæmin'se
	sekæmin	'sekæmin	se'kæmin	sekæ'min
مینا	minaxɛ	'minaxɛ	mi'naxɛ	mina'xɛ
	ʃemina	'ʃemina	ʃe'mina	ʃemi'na
دنیا	donjaxɛ	'donjaxɛ	don'jaxɛ	donja'xɛ
	nedonja	'nedonja	ne'donja	nedon'ja
مداد	medadɛ	'medadɛ	me'dadɛ	medad'ɛ
	læmedad	'læmedad	læ'medad	læme'dad
نوار	nævarɛ	'nævarɛ	næ'varɛ	nævar'ɛ
	ʃinævar	'ʃinævar	ʃi'nævar	ʃinæ'var
شانه	ʃaneɛ	'ʃaneɛ	ʃa'neɛ	ʃane'ɛ
	bɛʃane	'bɛʃane	bɛ'ʃane	bɛʃa'ne
لانه	laneɛ	'laneɛ	la'neɛ	lane'ɛ
	zilane	'zilane	zi'lane	zila'ne
پدر	pedærli	'pedærli	pe'dærli	pedær'li
	ʃepedær	'ʃepedær	ʃe'pedær	ʃepe'dær

<sup>۱</sup> باید توجه داشت که اسامی خاص مانند «ندا» و «مینا» در حالت منادا با تغییر جایگاه تکیه به ابتدای واژه روبه‌رو می‌شوند.

## ۵. تحلیل داده‌ها

شکل (۱)، درصد تشخیص درست واژگان معنادار از زنجیره‌های آوایی بی‌معنا (ناواژه‌ها) را به صورت تابعی از جایگاه تکیه (آغازین، میانی و پایانی) و جایگاه واژه معنادار در ناواژه (سمت چپ یا سمت راست ناواژه) نشان می‌دهد. همچنین، جدول (۲)، یافته‌های تحلیل‌های آماری کای اسکور را به تفکیک برای هر واژه معنادار درون ناواژه‌ها نشان می‌دهد. شکل‌ها نشان می‌دهند درصد پاسخ‌های درست شناسایی شده برای ناواژه‌ها با تکیه پایانی (مانند /lane'da/ و /ne'dazi/) نسبت به ناواژه‌ها با تکیه آغازی (/laneda/ و /nedazi/) و میانی (/la'neda/ و /ne'dazi/) به طور معناداری بیشتر است. یافته‌های آزمون  $\chi^2$  نشان داد اثر جایگاه تکیه بر درصد پاسخ‌های درست شناسایی شده برای تمامی واژه‌ها معنادار است.



شکل ۱: درصد پاسخ‌های درست شناسایی شده واژه‌های معنادار از ناواژه‌ها به صورت تابعی از جایگاه تکیه و جایگاه واژه معنادار در ناواژه

مقایسه‌های تعقیبی  $\chi^2$  نیز نشان داد درصد پاسخ‌های درست برای تمامی الگوهای تکیه‌ای با یک‌دیگر معنادار است. از سوی دیگر، یافته‌های مربوط به متغیر جایگاه واژه معنادار در ناواژه نشان داد اثر این عامل بر پاسخ‌های درست شناسایی شده برای تمامی واژه‌ها به غیر از «دانش» معنادار است. همچنین، اثر تعاملی دو متغیر جایگاه تکیه\* جایگاه واژه معنادار در ناواژه بر درصد‌های درست شناسایی شده برای تمامی واژه‌ها به غیر از دو واژه «دانش» و «ادار» معنادار است. شکل (۲)، متوسط مدت زمان واکنش شنونده‌ها به درک واژه معنادار از ناواژه‌ها را به صورت تابعی از جایگاه تکیه (آغازین، میانی و پایانی) و جایگاه واژه معنادار در ناواژه (سمت چپ یا سمت راست ناواژه) نشان می‌دهد.

**جدول ۲: یافته‌های آزمون‌های آماری کای اسکور برای محاسبه معناداری اثر دو متغیر جایگاه تکیه و جایگاه واژه معنادار در ناواژه بر درصد پاسخ‌های درست شناسایی شده<sup>۱</sup>.**

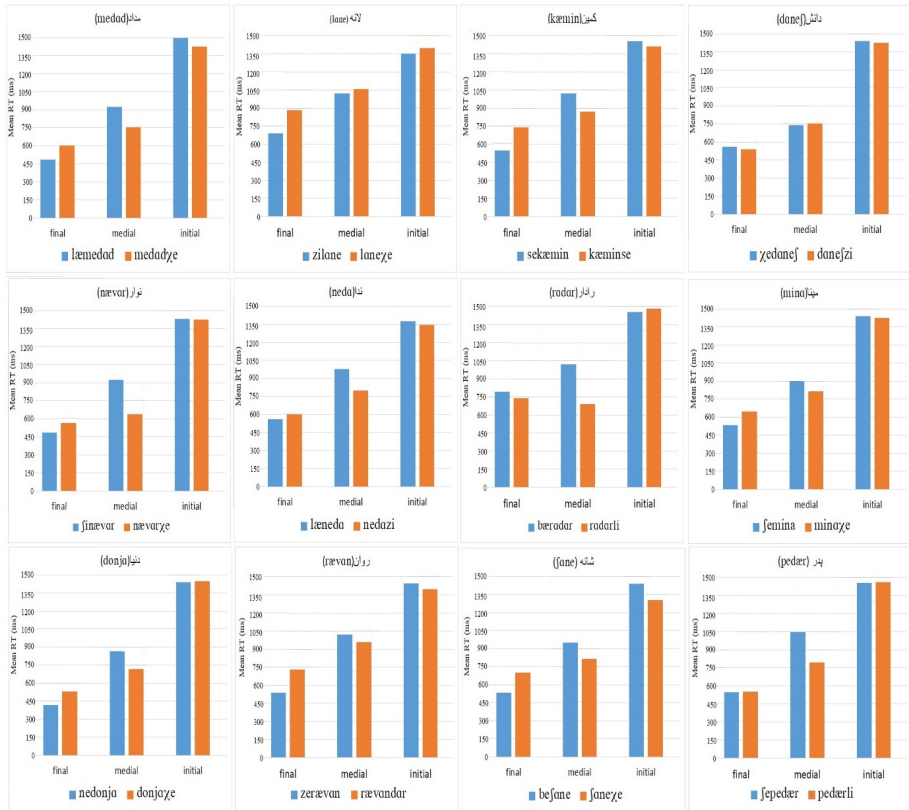
کلمه	متغیر	درجه آزادی	مقدار $\chi^2$	سطح معناداری
دانش	تکیه	۲	۸۹/۱۳	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۴/۹۰	۰/۱۹
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۳/۴۵	۰/۲۱
دنیا	تکیه	۲	۹۱/۷۶	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۲/۱۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۳۰/۸۳	۰/۰۰۰
کمین	تکیه	۲	۷۱/۴۵	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۶/۴۸	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۱/۲۶	۰/۰۰۰
لانه	تکیه	۲	۶۵/۹۱	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۷/۵۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۸/۸۱	۰/۰۱۶
مداد	تکیه	۲	۸۲/۴۴	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۳۹/۷۹	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۳۳/۳۷	۰/۰۰۰

<sup>۱</sup> نتایج به تفکیک برای هر واژه ارائه شده است.



کلمه	متغیر	درجه آزادی	مقدار $\chi^2$	سطح معناداری
مینا	تکیه	۲	۱۰۶/۷۳	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۴۰/۶۵	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۲۹/۱۸	۰/۰۰۰
نوار	تکیه	۲	۸۸/۹۵	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۸/۵۳	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۱/۰۲	۰/۰۰۰
ندا	تکیه	۲	۷۷/۰۶	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۴/۳۹	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۹/۸۳	۰/۰۰۱
پدر	تکیه	۲	۹۸/۱۹	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۸/۶۱	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۸/۹۶	۰/۰۱۵
رادار	تکیه	۲	۶۷/۲۳	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۴۴/۷۸	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۵/۰۹	۰/۱۳
روان	تکیه	۲	۸۳/۷۴	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۹/۰۷	۰/۰۱۲
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۰/۷۷	۰/۰۰۰
شانه	تکیه	۲	۶۱/۳۵	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۳/۶۳	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۸/۳۸	۰/۰۱۸

همچنین، جدول (۳)، یافته‌های آزمون‌های تحلیل واریانس چندعامله را به تفکیک برای هر واژه معنادار درون ناواژه‌ها نشان می‌دهد. شکل‌ها نشان می‌دهند مدت زمان واکنش شنونده‌ها به درک واژه‌های معنادار از ناواژه‌های تکیه-پایانی نسبت به ناواژه‌های تکیه-آغازی و تکیه-میانی سریع‌تر است.



شکل ۲: متوسط مدت زمان واکنش شنونده‌ها به درک واژه معنادار از ناواژه‌ها به صورت تابعی از جایگاه تکیه و جایگاه واژه معنادار در ناواژه

جدول ۳: یافته‌های آزمون‌های تحلیل واریانس چندعامله برای محاسبه معناداری اثر دو متغیر جایگاه تکیه و جایگاه واژه معنادار در ناواژه بر مدت زمان واکنش شنونده‌ها<sup>۱</sup>

واژه	متغیر	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
دانش	تکیه	۲	۱۳۴/۸۲	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱/۹۵	۰/۳۳
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱/۰۵	۰/۴۱
دنیا	تکیه	۲	۱۱۸/۶۴	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۹/۸۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۲۱/۸۱	۰/۰۰۰

<sup>۱</sup> نتایج به تفکیک برای هر واژه ارائه شده است.

واژه	متغیر	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
کمین	تکیه	۲	۱۲۴/۱۴	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۳۱/۲۸	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۷/۳۶	۰/۰۰۰
لانه	تکیه	۲	۹۶/۲۱	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۱/۳۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۲/۷۹	۰/۰۰۰
مداد	تکیه	۲	۱۴۶/۳۴	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۳۱/۰۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۵/۲۱	۰/۰۰۰
مینا	تکیه	۲	۱۳۷/۶۱	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۳/۳۶	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۹/۹۸	۰/۰۰۰
نوار	تکیه	۲	۱۳۷/۱۵	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۲/۵۳	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۸/۵۲	۰/۰۰۰
ندا	تکیه	۲	۱۰۵/۱۶	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۴/۸۰	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۷/۴۲	۰/۰۰۰
پدر	تکیه	۲	۱۲۰/۱۹	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۵/۱۵	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۱/۵۸	۰/۰۰۰
رادار	تکیه	۲	۱۱۱/۰۹	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۱۸/۳۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۰/۷۴	۰/۰۰۰
روان	تکیه	۲	۱۰۹/۶۸	۰/۰۰۱
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۳/۲۷	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۶/۱۳	۰/۰۰۰
شانه	تکیه	۲	۱۲۲/۹۵	۰/۰۰۰
	جایگاه واژه هدف	۱	۲۷/۷۳	۰/۰۰۰
	اثر تعاملی تکیه* جایگاه واژه	۲	۱۵/۹۸	۰/۰۰۰

یافته‌های آزمون‌های تحلیل واریانس نشان داد جایگاه تکیه بر مدت زمان واکنش به درک واژه معنادر به طور معناداری تأثیرگذار است. یافته‌های آزمون‌های تعقیبی توکی نشان داد پردازش ادراکی واژه‌های معنادر از ناواژه‌های تکیه-پایانی به طور معناداری سریع‌تر از ناواژه‌های تکیه-میانی و برای ناواژه‌های تکیه-میانی به طور معناداری سریع‌تر از ناواژه‌های تکیه-آغازی است. این یافته‌ها همچنین نشان داد اثر جایگاه واژه معنادر در ناواژه و همچنین اثر تعاملی جایگاه تکیه\* جایگاه واژه معنادر در ناواژه بر مدت زمان واکنش برای تمامی واژه‌ها به غیر از «دانش» معنادر است.

## ۶. تفسیر یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش را با توجه به دو متغیر محل وقوع تکیه و جایگاه واژه در سطح ناواژه به طور جداگانه بررسی می‌کنیم.

یافته نخست پژوهش آن است که درصد تشخیص درست واژگان معنادر از ناواژه‌ها تابع جایگاه تکیه در ناواژه‌هاست. نتایج به دست آمده به طور کلی نشان داد درصد پاسخ‌های درست شناسایی شده برای ناواژه‌ها با تکیه پایانی (مانند neda'zi و lane'da) نسبت با ناواژه‌ها با تکیه آغازی (nedazi و laneda) و میانی (ne'dazi و la'neda) به طور معناداری بیشتر است. به بیان دیگر، شنونده‌ها در بازشناسی صورت آوایی واژگان معنادر فارسی از ناواژه‌های تکیه-پایانی نسبت به ناواژه‌های تکیه-آغازی و تکیه-میانی موفق‌تر عمل کرده‌اند. همچنین، پاسخ‌های درست شناسایی شده برای ناواژه‌های تکیه-میانی نسبت به ناواژه‌های تکیه-آغازی به طور معناداری بیشتر است، هرچند فراوانی وقوع پاسخ‌های درست شناسایی شده تا اندازه زیادی وابسته به نوع ناواژه است.

یافته دیگر این پژوهش مربوط به اثر تعاملی دو متغیر محل تکیه و جایگاه واژه در سطح ناواژه است به این ترتیب که جایگاه واژه در سطح ناواژه بر فراوانی رخداد تشخیص‌های درست شناسایی شده تأثیرگذار است، ولی میزان این تأثیر وابسته به محل تکیه در ناواژه‌هاست. در ناواژه‌های تکیه-پایانی (مانند neda'zi و lane'da)، فراوانی رخداد پاسخ‌های درست شناسایی شده برای واژگانی که در پایان ناواژه‌ها (lane'da) درج شده‌اند بیشتر از واژگانی است که در آغاز ناواژه‌ها (neda'zi) جای گرفته‌اند (که این اختلاف برای برخی واژگان معنادر است). در ناواژه‌های تکیه-میانی، به طور کلی فراوانی تشخیص‌های درست واژگان معنادر از جایگاه آغاز (ne'dazi) نسبت به پایان (la'neda) ناواژه‌ها به طور معناداری بیشتر است. یعنی در حالی که شنونده‌ها واژگان معنادر زبان فارسی را از ناواژه‌های تکیه-میانی در جایگاه آغازی با

درصد نسبتاً قابل قبولی شناسایی می‌کنند، در تشخیص همان واژگان در جایگاه پایانی این ناواژه‌ها چندان موفق نیستند. در ناواژه‌های تکیه-آغازی، سطح اطمینان پاسخ‌های تشخیصی بدون در نظر گرفتن جایگاه واژگان در ناواژه‌ها پایین است و اختلاف معناداری بین جایگاه واژگان در این ناواژه‌ها مشاهده نمی‌شود.

یافته‌های مورد اشاره درباره تشخیص درست واژگان معنادار از ناواژه‌ها به شیوه جالبی در یافته‌های مربوط به مدت زمان واکنش شنونده‌ها تکرار شد. این یافته‌ها نشان داد که (۱) واکنش شنونده‌ها به تشخیص واژگان معنادار تا اندازه زیادی وابسته محل وقوع تکیه در زنجیره آوایی ناواژه‌هاست به گونه‌ای که شنونده‌ها واژگان معنادار فارسی را از ناواژه‌های تکیه-پایانی نسبت به ناواژه‌های تکیه-آغازی و تکیه-میانی سریع‌تر تشخیص می‌دهند. (۲) مدت زمان واکنش، به جایگاه واژه در سطح ناواژه نیز وابستگی بسیاری نشان می‌دهد. بیشترین میزان تأثیر جایگاه واژه مربوط به ناواژه‌های تکیه-میانی است که در آن‌ها به طور کلی بازشناسی واژه‌های معنادار از جایگاه آغاز (/ne'dazi/) نسبت به پایان (/la'neda/) ناواژه‌ها به طور معناداری سریع‌تر است، ولی میزان تأثیر جایگاه بر مدت زمان واکنش تا اندازه زیادی وابسته به نوع ناواژه است. در ناواژه‌های تکیه-آغازی، سرعت واکنش شنونده‌ها صرف‌نظر از جایگاه واژه‌ها در ناواژه‌ها دیر هنگام است و اختلاف معناداری بین جایگاه واژگان در این ناواژه‌ها مشاهده نمی‌شود. در پایان، اینکه در ناواژه‌های تکیه-پایانی، واژه‌هایی که در پایان ناواژه‌ها (/lane'da/) درج شده‌اند، سریع‌تر از واژه‌هایی پردازش می‌شوند که در آغاز ناواژه‌ها (neda'zi) قرار گرفته‌اند (که این اختلاف زمان واکنش برای برخی واژگان معنادار است).

این یافته‌ها دو واقعیت مهم را نشان می‌دهد. نخست آنکه تکیه در بازشناسی واژگان فارسی نقش به‌سزایی دارد. این واقعیت که شنونده‌ها واژگان معنادار فارسی را از ناواژه‌های تکیه-پایانی نسبت به ناواژه‌های تکیه-آغازی و تکیه-میانی بهتر و در مدت زمان کوتاه‌تری تشخیص می‌دهند، اتفاقی نیست. در ناواژه‌های تکیه-پایانی مانند /neda'zi/ و /lane'da/ محل وقوع تکیه در ناواژه به گونه‌ای است که الگوی تکیه واژه معنادار درج شده در آن با الگوی کلی توزیع تکیه در سطح واژگان فارسی مطابقت دارد. برای نمونه، /ne'da/ در /lane'da/ تکیه-پایانی است که منطبق بر الگوی تکیه اغلب واژگان فارسی است. زنجیره آوایی /neda/ در /neda'zi/ بدون تکیه است ولی با الگوی تکیه برخی واژگان فارسی از جمله واژگان حاوی پسوندهای تصریفی و اشتقاقی که در آن‌ها تکیه بر روی پسوند واقع می‌شود، هماهنگ است (برای نمونه در واژه «تهرانی» /tehran/ (/tehra'ni/) بدون تکیه است و تکیه بر روی پسوند اشتقاقی /-i/ قرار می‌گیرد). این

در حالی است که ناواژه‌های تکیه-آغازی مانند /nedazi/ و /laneda/ که فراوانی تشخیص درست واژگان معنادار در آنها سطح اطمینان نسبتاً پائین و سرعت پردازش آنها کندتر از دیگر ناواژه‌هاست، با الگوی غالب توزیع تکیه در واژگان فارسی هماهنگی کمتری دارند. فراوانی الگوی تکیه آغازی در فارسی نسبت به تکیه پایانی کمتر است و وقوع آن محدود به فعال‌هایی با پیشوندهای وجه نمای /mi/ و /be/ و پیشوند منفی ساز /na/ و یا واژه‌های تک‌هجایی است که در ساختمان صرفی آنها از واژه‌بست بهره گرفته می‌شود (مانند دردشان). بنابراین به نظر می‌رسد توزیع تکیه در آغاز ناواژه‌های /nedazi/ و /laneda/ هزینه بازیابی واژگان معنادار را سنگین‌تر می‌کند زیرا شنونده با نوعی الگوی تکیه‌ای مواجه می‌شود که مجبور است وقت بیشتری را برای بازیابی واژگانی صرف کند. توزیع پاسخ‌های درست شناسایی شده و مدت زمان واکنش در ناواژه‌های تکیه-میانی نیز با توجه به الگوی تکیه و هماهنگی آن با توزیع تکیه در واژگان طبیعی فارسی قابل تبیین است. دیدیم که در ناواژه‌های تکیه-میانی، به طور کلی بازیابی واژه از جایگاه آغاز (ne'dazi) نسبت به پایان (la'neda) تا اندازه‌ای سریع‌تر و درصد تشخیص‌های درست بیشتر است، هرچند تأثیر جایگاه تا اندازه‌ی زیادی به نوع ناواژه بستگی دارد. برای نمونه، ساخت آوایی و نوایی ناواژه ne'dazi مشابه واژگان حاوی واژه‌بست -i است که تکیه نمی‌پذیرند (مانند ندائی به معنای یک ندا). یکی از الگوهای تکیه‌ای فارسی الگوی (W)SW است که در آن تکیه بر روی هجای قبل از هجای پایانی واژه قرار می‌گیرد. در این واژگان هجای پایانی بی‌گمان ناظر بر یکی از واژه‌بست‌های فارسی مانند /-i/ (یای نکره)، /-e/ (کسره اضافه)، ضمیرهای متصل شخصی مانند /-am/ و موارد مشابه است. در مقابل، در ناواژه تکیه-میانی /la'neda/ گرچه الگوی تکیه‌ای (W)SW همچنان برقرار است ولی ساخت واجی ناواژه با صورت واجی هیچ یک از واژگان حاوی واژه‌بست‌های فارسی مطابقت ندارد. زیرا واکه پایانی /a/ با هیچ یک از واژه‌بست‌های فارسی تناظر واجی ندارد. به بیان ساده‌تر هیچ واژه‌بستی در فارسی به /a/ ختم نمی‌شود.

یافته‌های به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش محمدی و بی‌جن‌خان (Mohmmadi & Bijankhan, 2001) و صادقی (Sadeghi, 2012) هماهنگ است؛ آنها نشان داده‌اند الگوی تکیه‌ای زنجیره‌های واجی بر بازشناسی واژگان فارسی تأثیرگذار است ولی یافته‌های سادات فیض‌آبادی و بی‌جن‌خان (Feizabadi & Bijankhan, 2013) را تأیید نمی‌کند. این پژوهشگران در پژوهش خود از گویشوران فارسی خواسته بودند برخی جفت‌های تکیه‌ای فارسی مانند «درگذشت» با خوانش اسمی/فعلی را بخوانند و سپس نخستین صورتی (با

مفهوم اسمی یا فعلی) که به ذهنشان خطور می کند را در مقابل واژه بنویسند. یافته های این بررسی نشان داده بود شرکت کنندگان به هنگام نوشتن واژگان، به الگویی که خودشان برای خواندن واژه استفاده کرده بودند، توجهی نمی کنند. به نظر می رسد دلیل اصلی مغایرت یافته های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش سادات فیض آبادی و بی جن خان (همان) تفاوت در نوع تکلیف خواسته شده از شرکت کنندگان باشد. در پژوهش آن ها، تکلیفی که از شرکت کننده خواسته شده، تکلیفی سخت گیرانه است که مستلزم دانش خودآگاه نسبت به برخی ویژگی های دستوری زبان فارسی (به طور مشخص تشخیص مقوله صرفی-نحوی مربوط به هر الگوی تکیه (آغازی/پایانی) در جفت های کیمنه تکیه ای فارسی) است. به بیانی، شرکت کننده برای آنکه بتواند تکلیف مورد نظر را انجام دهد، باید به این ویژگی دستوری فارسی آگاهی خودآگاه داشته باشد. این در حالی است که تکلیف ادار کی طراحی شده در پژوهش حاضر فقط دانش ناخودآگاه فارسی زبانان را هدف قرار داده است.

به طور کلی، یافته های این پژوهش همسو یا فرضیه راهبرد تقطیع عروضی (Cutler & Carter 1987; Cutler & Butterfield, 1992) است که بر اساس آن تقطیع واژگانی گفتار پیوسته، تابع ساخت نوایی گفتار است؛ به این معنا که شنونده مرز واژگان را در گفتار پیوسته از روی محل حضور هجاهای قوی در زنجیره آوایی تشخیص می دهد. بر پایه این فرضیه، در صورت نبود منابع اطلاعاتی زبان شناختی مانند اطلاعات نحوی، معنایی و موارد مشابه، شنونده فقط به تغییرات نوایی برای بازشناسی مرز واژگانی تکیه می کند. به این ترتیب، همسو با یافته های پژوهش حاضر، هنگامی که از شنونده ها خواسته شد واژگان معنادار فارسی را از زنجیره های آوایی بی معنی بازبایی کنند، در حالی که به اطلاعات دیگر حوزه های زبانی، مانند اطلاعات صرفی، معنایی، بافتی و موارد مشابه دسترسی ندارند، از الگوی توزیع تکیه در واژگان فارسی برای این منظور بهره گرفتند؛ به گونه ای که هر قدر الگوی تکیه ناواژه ها با الگوی توزیع تکیه در واژگان طبیعی فارسی هماهنگ تر بود، واژگان را راحت تر و سریع تر بازبایی کردند و هر قدر تکیه ناواژه ها با الگوی تکیه واژگان طبیعی فارسی ناهماهنگ تر بود، واژگان را سخت تر و کندتر بازبایی کردند.

## ۷. نتیجه گیری

یافته های این پژوهش آزمایشگاهی نشان داد تکیه در فرایند بازبایی واژگانی از موج پیوسته گفتار نقش به سزایی دارد، زیرا شنونده ها واژگان معنادار فارسی را از ناواژه های تکیه-پایانی نسبت به ناواژه های تکیه-آغازی و تکیه-میانی بهتر و در مدت زمان کوتاه تری تشخیص می دهند. بر مبنای این یافته ها، می توان ادعا کرد هنگامی که اطلاعات مربوط به سطوح مختلف پردازش زبانی از

جمله پردازش‌های صرفی، نحوی، معنایی و کاربردشناختی را از طریق ساخت محرک‌های آوایی بی‌معنا از دسترسی شنونده خارج می‌کنیم، شنونده از الگوی نوایی محرک‌ها برای بازشناسی مرز واژگانی و شناسایی واژگان بهره می‌برد.

### فهرست منابع

- اسلامی، محرم (۱۳۸۸). «تکیه در زبان فارسی». *پردازش‌های علایم و داده‌ها*. شماره ۱ (پیاپی ۱۱). صص ۳-۱۲.
- بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۹۲). *نظام آوایی زبان فارسی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- رحمانی، حامد، محمود بی‌جن‌خان و مهران قاجارگر (۱۳۹۱). «ناشنوایی تکیه در گویشوران فارسی». *شنوایی‌شناسی*. جلد ۲۱. شماره ۳. صص ۱۰۲-۸۷.
- صادقی، وحید (۱۳۹۱). «نقش نشانه‌های نوایی در ابهام زدایی از عبارات مبهم فارسی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. سال ۴. شماره ۶. صص ۶۷-۸۰.
- صادقی، وحید (۱۳۹۲). «بررسی آوایی تکیه واژگانی در زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. دوره ۵. شماره ۹. صص ۹۷-۱۲۴.
- صادقی، وحید (۱۳۹۷). *ساخت نوایی زبان فارسی، تکیه واژگانی و آهنگ*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- فیض‌آبادی، پروین سادات و محمود بی‌جن‌خان (۱۳۹۲). «بررسی تاثیر الگوی واژگانی بر دست‌یابی به واژگان ذهنی در فارسی‌زبانان». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. سال ۵. شماره ۱. صص ۴۹-۶۲.
- محمدی، مینا و محمود بی‌جن‌خان (۱۳۸۰). «بررسی فرآیندهای شناختی کودکان فارسی زبان در بازشناسی کلمات گفتار». *تازه‌های علوم شناختی*. سال ۳. شماره ۱ و ۲. صص ۱۵-۲۰.

### References

- Abolhasani Zade, V., Gussenhoven, C., & Bijankhan, M. (2012). The Persian pitch accent and its retention after the focus. *Lingua*. 122 (13), 1380-1394.
- Bijankhan, M. (2020). Phonetic system of the Persian Language. Tehran: SAMT [In Persian].
- Bijankhan, M., Sheykhzadegan, J., Bahrani, M., & Ghayoomi, M. (2011). Lessons from building a Persian written corpus: Peykare. *Language Resources and Evaluation*. 45 (2), 143-164.
- Cutler, A. (1986). Forbear is a homophone: Lexical prosody does not constrain lexical access. *Language and Speech* 29, 201-220.
- Cutler, A. (2005). Lexical stress. In D. B. Pisoni, & R. E. Remez (Eds.), *The handbook of speech perception* (pp. 264-289). Oxford, UK: Blackwell.
- Cutler, A., & van Donselaar, W. (2001). Voornam is not (really) a homophone: Lexical prosody and lexical access in Dutch. *Language and Speech* 44(2), 171-195.



- Cutler, A., and Carter, D. M. (1987). The Predominance of strong initial syllables in the English vocabulary. *Computer Speech & Language*, 2, 133-142.
- Cutler, Anne., & Butterfield, S. (1992). Rhythmic cues to speech segmentation: Evidence from juncture misperception. *Journal of Memory and Language*, 31, 218-236.
- Cutler, Anne., & Pasveer, D. (2006). Explaining cross-linguistic differences in Effects of lexical stress on spoken-word recognition, In R. Hoffmann, & H. Mixdorff (Eds.), *Proceeding of the Third International Conference on Speech Prosody*: (pp. 237- 240, Vol. 40). Dresden: Speech Prosody Special Interest Group Press.
- De Gelder, B., & Vroomen, J. (1995). Memory deficits for heard and lip-read speech in young and adult poor readers. In B. de Gelder & J. Morais (Eds.), *Speech and reading: A comparative approach* (pp. 125-138). Hove: Erlbaum.
- Dupoux, E., & Sharon P. (2002). Fossil markers of language development: Phonological “deafness” in adult speech processing. In J. Durand & b. Laks (Eds.), *Phonetics, phonology, and cognition* (pp.168-90). Oxford- Oxford University Press.
- Dupoux, E., Sebastián-Gallés, N., & Peperkamp, S. (2007). Persistent stress ‘deafness’: The case of French learners of Spanish. *Cognition*, 106 (2), 682-706.
- Eslami, M. (2009). Stress in Persian. *Journal of Signal and Data Processing*, 1(11), 3-12 [In Persian].
- Faust, M. (2012). *The handbook of the neuropsychology of the language*. Volume Language Processing in the Brain: Basic Science.
- Feizabadi, Parvin. S., & Bijankhan, M. (2013). Investigation of the effect of lexical stress pattern on the achievement of mental vocabulary in Persian speakers. *Journal of researches in linguistics*, 5(1), 49-62 [In Persian].
- Ferguson, C. A. (1957). Word Stress in Persian. *Language*, 33 (2), 123-36.
- Hyman, L. M. (2014). Do all languages have word accent? In van der Hulst, H. (Ed.) *Word stress: Theoretical and typological Issues*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo978139600408.004
- Lazard, G. (1992). *A grammar of contemporary Persian*. (Shirly Lyons, Trans). California: Mazda Pub.
- Mattys, S. L. (2004). Stress versus co-articulation: towards an integrated approach to explicit speech segmentation. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 397-408. doi: 10.1037/0096-1523.30.2.397.
- Mohammadi, M., & Bijankhan, M. (2001). Investigation of the cognitive processes of Persian-speaking children in recognizing spoken words. *Journal of Advance in Cognitive Sciences, Institute for Cognitive Science Studies (ICSS)*, 10, 15-20 [In Persian].
- Rahmani, H. (2018). Persian 'word stress' is a syntax-driven tone. Paper presented at *6th International Symposium on Tonal Aspects of Languages (TAL)*. 18-20 June. Berlin, Germany.
- Rahmani, H., Bijankhan, M., & Ghajargar, M. (2012). Stress deafness in Persian speakers. *Audiology*, 21(3), 86-102 [In Persian].
- Rahmani, H., Rietveld, T., & Gussenhoven, C. (2015). Stress “Deafness” reveals absence of lexical marking of stress or tone in the adult grammar. *PLoS One*, 10(12), 1-16.

- Rahmani, H., Rietveld, T., & Gussenhoven, C. (2018). Post-focal and factive deaccentuation in Persian. *Glossa. A Journal of General Linguistics* 3(1), 1–36. doi: <https://doi.org/10.5334/gjgl.328>.
- Sadeghi, V. (2012). The effects of prosodic cues on disambiguation in Persian. *Journal of Researches in Linguistics*, 4 (6), 67-80 [In Persian].
- Sadeghi, V. (2013). The acoustical study of lexical stress in Persian. *Journal of Language Research*, 5(9), 97-124[In Persian].
- Sadeghi, V. (2017). Word-level prominence in Persian: An experimental study. *Lang Speech*. 60 (4), 571-596.
- Sadeghi, V. (2018). The prosodic structure of the Persian Language: Lexical stress and intonation. Tehran: SAMT[In Persian].
- Spitzer, S. M., Liss, J., & Mattys, s.l. (2007). Acoustic cues to lexical segmentation: A study of resynthesized speech. *Journal of the Acoustical Society of America*, 122, 3678-3687. Doi: 10.1121/1.2801545
- Windfuhr, G. L. (1979). *Persian grammar: History and state of its study*, Mouton, The Hague.





## Lexical retrieval in read speech: The effect of speech prosody

Vahid Sadeghi<sup>1</sup>, Negin Mohammadi Nafchi<sup>2</sup>

Received:28/12/2021

Accepted:15/03/2022

### 1. Introduction

For spoken information transfer to be successful, the listener needs to understand the meaning of the spoken utterance, thus, the message. The message a listener receives is encoded in an acoustic signal, which results from the physiological movements involved in speech production. The process of listening begins once this signal reaches the ear. After the initial psychoacoustic processing of the input, the listener separates speech from other sensory input that might reach the ear (see Bregman: 1990, for a review). The acoustic signal is sent to the auditory cortex via the auditory nerves and is then converted into an abstract representation used to access the mental lexicon, the stored representations of words. The next processing stage is called word recognition. At this stage, the listener has to segment the signal into meaningful discrete units. Once the words are recognized, the following processing stages are concerned with integration: listeners determine the syntactic and semantic properties of individual words and the syntactic and semantic relationships among them, and use this knowledge as well as pragmatic and world knowledge to understand and interpret the utterance.

As such, listeners employ a variety of linguistic patterns, including phonological, morphological, syntactic, and semantic ones to identify word boundaries in speech recognition. Based on the Metrical Segmentation Hypothesis, when linguistic information is not available, listeners use patterns of prosodic variation to identify word boundaries.

As proposed by Anne Cutler and others (Cutler & Butterfield, 1992; Cutler & Norris, 1988), the metrical segmentation strategy (hereafter MSS), relies on the fact that the majority of content words in stress-timed languages like English have a metrically stressed syllable at their onset. Analysis of a large, phonemically transcribed corpus by Cutler and Carter (1987) showed that 1 in 3 English content words start with a stressed syllable. Furthermore, since these items are more frequent (mostly because monosyllabic words, which are all stress-initial, are of high token frequency), a strategy of placing word boundaries before stressed

---

<sup>1</sup> Associate Professor of linguistics in Department of English language, Imam Khomeini International University of Qazvin (corresponding author); [vsadeghi@hum.ikiu.ac.ir](mailto:vsadeghi@hum.ikiu.ac.ir)

<sup>2</sup> MA Graduated of Linguistics, Imam Khomeini International University of Qazvin; [mohammadinegin65@gmail.com](mailto:mohammadinegin65@gmail.com)

syllables would correctly locate the onsets of 90% of content words in the London-Lund corpus of spoken conversation.

Experimental evidence also suggests that the presence of a strong syllable is used by listeners as a cue to the start of a new word. The word-spotting paradigm has been used to show that listeners are faster to detect monosyllables followed by a strong syllable than by an unstressed (weak) syllable (Cutler & Norris, 1988; Norris, McQueen, & Cutler, 1995; Vroomen, van Zon, & de Gelder, 1996; see McQueen, 1996, for a review of research using the word spotting task).

The MSS has also been proposed as an account of how infants learn to divide the speech stream into words. It has been demonstrated that English-speaking 9-month-old infants display a preference for hearing words that conform to the predominant strong-weak stress pattern (Echols, Crowhurst, & Childers, 1997; Jusczyk, Cutler, & Redanz, 1993; Morgan, 1996; see Jusczyk, 1997 for a review of this and related work).

The MSS as described will operate successfully for both open-class that begins with an unstressed syllable and content words that begin with a stressed syllable (Cutler & Carter, 1987). For closed-class words, the reverse (weak-initial) stress pattern is generally found. In the corpus investigated by Cutler and Carter (1987), 69% of weak syllables are at the onsets of closed-class words, with fewer than 5% being the initial syllables of open-class words. In order to utilize the MSS effectively Cutler and Carter propose that two separate strategies operate for accessing the lexical representations of words in separate stores of open- and closed-class items. Strong initial syllables are used to access the open-class lexicon while words beginning with unstressed syllables are looked up in the store of closed-class words. Evidence supporting this dual-lexicon and dual-access strategy account comes from naturally occurring ‘slips-of-the-ear’ and laboratory-induced boundary misperceptions (Cutler & Butterfield, 1992). Listeners are more likely to incorrectly add a word boundary before a strong syllable and are more likely to delete word boundaries before weak syllables. In adding or removing words from an utterance, these misperceptions tended to preserve the relationship between initial stress and lexical class, words created from weak syllables were more likely to be closed-class and words with strong initial syllables more likely to be open-class.

## **2. Materials and method**

In the present research, we conducted a perception experiment to determine to what extent native speakers of Persian are able to identify meaningful words from nonsense words (non-words). A number of non-words were created by adding a syllable to the beginning or end of some Persian existing bisyllabic words. The trisyllabic non-words were then produced by a native speaker in experimental condition. In the next step, the non-word spoken stimuli were played for a number of Persian speakers. Participants were asked to identify the meaningful words in the stimuli. Response time (RT) was measured from the offset of the stimulus to the time of the key press. The collected RTs were log-transformed for statistical analysis.

## **3. Results and discussion**

Results suggested that Persian listeners identified meaningful words from stress-final non-words more reliably and faster than stress-initial or stress-medial non-words. In addition, results indicated that the more stress placement in non-words

agrees with patterns of stress distribution in Persian words, the faster and more reliable the process of spoken word recognition, while the less agreement between stress placement in non-words and patterns of Persian words' stress distribution exists, the slower and less reliable the process of spoken word recognition can be.

#### **4. Conclusion**

Overall, the results of this study show that Persian listeners use patterns of prosodic variation to identify word boundaries when linguistic (such as syntactic or semantic) information is not available in the spoken stimuli. This strongly confirms the Metrical Segmentation Hypothesis, suggesting that stress affects spoken word recognition in Persian.

**Keywords:** Metrical segmentation hypothesis; Non-words; Speech recognition; Stress; Word boundaries





## بهبود آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری و انگیزه در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به واسطه زبان اول<sup>۱\*</sup>

غزاله سادات رضوی<sup>۲</sup>، ابراهیم فخری علمداری<sup>۳</sup>، مهرشاد احمدیان<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۱

### چکیده

پژوهش پیش رو تأثیر مداخله فراشناختی با واسطه زبان اول بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی در ایران بررسی کرده است. شرکت کنندگان، ۱۲۰ فراگیر سطح فوق میانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در سه گروه و رده سنی ۱۹-۲۹ سال بودند. گروه آزمایش (گروه آزمایش ۱=۴۰ / گروه آزمایش ۲=۴۰) برنامه درسی هدایت شده فراشناختی به انگلیسی و فارسی را که بر برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی تمرکز داشت، به مدت دوازده هفته تجربه کردند. گروه گواه (گروه گواه=۴۰) نیز که با همان مدرس آموزش داده شدند، بدون توجه جهت یافته به فرآیند، به متون یکسان گوش دادند. برای پیگیری تغییرات در آگاهی فراشناختی و انگیزه، از پرسش نامه آگاهی فراشناختی شنیداری (ام.ای.ال.کیو) و پرسش نامه انگیزه (ال.ال.اواس) پیش و پس از مداخله استفاده شد. نتایج کلی نشان داد که مداخله

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.37183.2069

<sup>۲</sup> اعلامیه منافع متضاد: نویسندگان این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی در ارتباط با پژوهش، نگارش و یا چاپ این مقاله ندارند.

تأمین مالی: نگارندگان مقاله حاضر هیچ گونه حمایت مالی برای پژوهش، نگارش و یا چاپ این مقاله دریافت نکردند.

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر، ایران؛  
gs.razavi@qaemiau.ac.ir

<sup>۴</sup> استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر، ایران (نویسنده مسئول)؛  
ebrahim.fakhri@gaemiau.ac.ir

<sup>۵</sup> استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر، ایران؛  
mehrshad.ahmadian@qaemiau.ac.ir

فراشناختی تأثیر قابل توجهی بر همگی زیرمقیاس‌های ام.ای.ال. کیو و ال.ال.او.اس در هر دو گروه آزمایش داشته‌است. همچنین، یافته‌های مقایسه چندگانه آزمون‌های تعقیبی هر سه گروه مشخص کرد که واسطه‌ارائه مداخله فراشناختی (زبان اول) به فراگیران در گروه آزمایش دوم که از مداخله فراشناختی توسط زبان اول استفاده کردند کمک کرد که از همتایان خود در گروه آزمایش اول که از طریق زبان دوم و گروه گواه که به صورت معمولی آموزش داده شدند، عملکرد بهتری داشته باشند.

**واژه‌های کلیدی:** شنیداری، مداخله فراشناختی به واسطه زبان اول، آگاهی فراشناختی، انگیزه، فراگیران سطح فوق میانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی.

## ۱. مقدمه

فراشناخت<sup>۱</sup>، توانایی فراگیران در کنترل افکار و تنظیم یادگیری خویش، نقش به‌سزایی در یادگیری شنیداری بر عهده دارد (Wenden, 1998). افزون بر این، آموزش مناسب راهبردهای فراشناختی برای شنیدار زبان دوم می‌تواند درک شنیداری فراگیران را با کاهش اضطراب و در عین حال افزایش اعتماد به نفس بهبود ببخشد (Veenman et al., 2006). کارشناسان حوزه یادگیری زبان دوم همچنین بر این باورند که آگاهی فراشناختی فراگیران می‌تواند در تفکر و درک آن‌ها سهیم باشد (Wenden, 1998) و همچنین قادر است رشد شناختی، یادگیری آموزشی و تکامل زبانی آن‌ها را به طور کلی ارتقا بخشد (Goh & Hu, 2014)

انگیزه<sup>۲</sup>، بعد تعیین‌کننده ثبات در فعالیت‌های یادگیری (Dörnyei, 2018)، از دیرباز نه تنها به عنوان مهم‌ترین متغیر سهیم در روند فراگیری زبان دوم، بلکه به عنوان یکی از نشانگرهای ضروری موفقیت در یادگیری زبان مطرح بوده‌است (Dörnyei, 1998). انگیزه در طول پنج دهه گذشته به عنوان حوزه پایدار جستار در پژوهش زبان‌شناسی کاربردی (Csizer, 2017; Ushioda, 2016) به شمار می‌آید. انگیزه با بسیاری از روش‌ها، از توجه به ماهیت ساکن آن گرفته تا نظام‌های پویاتر، برای شرح عوامل زمینه‌ای به صورتی گسترده مورد کنکاش قرار گرفته‌است (Lantolf & Genung, 2002). از این نظر یافته‌های پژوهشی، پیشتر می‌توانند نقش انکارنشده‌ی انگیزه فراگیران در یادگیری زبان‌های خارجی را اثبات کنند (Dörnyei & Ushioda, 2011). افزون بر این، باور عمومی بر این است که انگیزه می‌تواند با استفاده از راهبردهای مناسب انگیزشی ارتقا یابد (Hadfield & Dörnyei, 2013).

به کارگیری زبان اول در کلاس زبان خارجی گریزناپذیر است. هرچند بیشتر آموزگاران با

<sup>1</sup> metacognition

<sup>2</sup> motivation



استفاده از زبان اول در کلاس راحت نیستند و در استفاده یا استفاده نکردن از آن تردید دارند؛ اگر هم موافق باشند، چه زمانی، چرا و به چه منظوری باید از آن استفاده شود (De la Campa & Nassaji, 2009; De la Fuente & Goldenberg, 2020). اگرچه نقش زبان اول در بافت زبان دوم/زبان خارجی بعد از دهه‌ها کم توجهی (Wach & Monroy, 2020) مورد بازنگری قرار گرفته است، اما همچنان بسیاری از دانش‌پژوهان بر این باورند که به کارگیری زبان اول به عنوان ابزار آموزشی می‌تواند مداخله‌گر و تضعیف‌کننده باشد و ممکن است زبان اول رونق یادگیری زبان دوم / خارجی را تضعیف کند و شاید ورودی و دریافتی زبان دوم فراگیران را محدود سازد و در معرض خروجی بودن آن‌ها را تحت شعاع قرار دهد (Swain & Lapkin, 2013). سایر دانش‌پژوهان از جناح مخالف، با به کارگیری بیش از اندازه زبان دوم با این توجیه که منجر به سلطه‌جویی زبانی و همچنین تهدید زبان اول و فرهنگ دانش‌آموزان می‌شود، مخالف هستند. بنابراین، زبان اول باید به عنوان یک ابزار آموزشی ارزشمند در محیط آموزشی زبان دوم / خارجی در نظر گرفته شود که مانند مانعی در برابر ارتباط بین قدرت‌ها و خطرات بالقوه‌ای که فرهنگ را در کلاس‌های زبان تهدید می‌کنند، عمل کند (Stables & Wikeley, 1999). به کارگیری زبان اول از دیدگاه اجتماعی-فرهنگی نیز تأیید می‌شود؛ زیرا مدعی است که این امر مانند ابزار واسطه‌ای ضروری عمل کرده و فراگیران زبان دوم / خارجی را در تکمیل آسان‌تر تکالیف زبان دوم که از نظر شناختی مشکل هستند، یاری می‌کند (Anton & Dicamilla, 1999; Ellis & Shintani, 2014; Storch & Wigglesworth, 2003).

در واقع فراشناخت، انگیزه و به کارگیری زبان اول به عنوان ابزار آموزشی در بافت زبان دوم یا خارجی نقش به‌سزایی در یادگیری شنیداری ایفا می‌کنند. از آن جایی که شنیداری مهارت مهبجوری در یادگیری زبان دوم یا خارجی است (Nunan, 2015)، درک ورودی زبانی از طریق مهارت شنیداری برای فراگیران و همچنین تدریس این مهارت برای معلمان چالش برانگیز است. این چالش که از ماهیت پیچیده مهارت شنیداری سرچشمه می‌گیرد (Lynch, 2011)، می‌تواند به عملکرد شنیداری ضعیف یادگیرندگان زبان دوم یا خارجی منجر شود. بنابراین، لازم است که این مهم از طریق آموزش فرایندمحور شنیداری و مداخله فراشناختی ساده شده و مورد بررسی قرار گیرد. **ضرورت انجام پژوهش حاضر از دو جنبه است.** نخست، اگر چه پژوهش در زمینه شنیداری از نظر مداخلات فراشناختی دورنمای گسترده‌ای دارد (See Bozorgian & Fakhri, 2018; Bozorgian, Fallahpour, & Alinasab Amiri, 2021; Fakhri & Hosnbakhshan, 2021; Maftoon & Fakhri, 2020; Vandergrift & Tafaghodtari,

(2010)، اما تا کنون تعداد اندکی بر تأثیر بالقوهٔ مداخلهٔ فراشناختی با واسطهٔ زبان اول بر آگاهی فراشناختی شنیداری و انگیزه تمرکز داشته‌اند. بنابراین، تأثیر مداخلهٔ فراشناختی با واسطهٔ زبان اول بر انگیزه می‌تواند به عنوان نوآوری پژوهش حاضر به شمار رود. دلیل دیگر این است که با توجه به اهمیت موضوع و یافته‌های ناسازگار در ادبیات مربوطه، انجام پژوهش‌های بیشتر در پیوند با وجود رابطه بین مداخله فراشناختی با واسطه زبان اول، آگاهی فراشناختی شنیداری، و انگیزه الزامی به نظر می‌رسد. در پرتو این کمبود در پژوهش، جستار حاضر بر تأثیر نسبی مداخله‌ی فراشناختی با واسطهٔ زبان اول بر آگاهی فراشناختی شنیداری و انگیزهٔ فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی متمرکز شده‌است.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. مداخله‌ای فراشناختی و شنیداری زبان دوم

راهبردهای فراشناختی قادرند عملکرد شنیداری فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی بهبود ببخشند و با اعتماد به نفس بخشیدن به آنان و پشتیبانی از سازوکار تکالیف شنیداری آن‌ها را مستقل‌تر کنند (Rahimirad, 2014). این راهبردها می‌توانند فراگیران را به خودتنظیم‌گری در فرآیند یادگیری زبان، عمق‌بخشی به آگاهی خویش به عنوان فراگیران زبان دوم، کمک به درک و فهم آن‌ها از چالش‌ها در مسیر درک شنیداری تشویق کنند (Goh, 2008). مداخلهٔ شنیداری، واژه‌ای فراگیر که نخست به وسیلهٔ ندرگرفت و گو در سال ۲۰۱۲ گسترش یافت، دربرگیرندهٔ آموزش راهبردها و آموختن فراشناخت است (Cross, 2015). این [واژه] به دستورالعمل‌های آموزشی توانمندسازی فراگیران برای رشد و ارتقای دانش فراشناختی عمیق‌تر در مورد خودشان، تکالیف شنیداری و راهبردهای مناسب برای بهبود آگاهیشان از فرآیند شنیدار اشاره می‌کند (Vandergrift & Goh, 2012). طی سال‌های اخیر، بسیاری از پژوهش‌گران در حوزهٔ شنیداری مدل‌هایی از مداخله فراشناختی نشر داده‌اند (Vandergrift & Goh, 2012; Vandergrift & Goh, 2012; Tafaghodtari, 2010). بسیاری از پژوهش‌های اخیر (Bozorgian & Fakhri, 2018; Maftoon & Fakhri, 2020; Mahdavi & Miri, 2017; Sotode-nama & Taghipour, 2010; Tanewong, 2018; Goh & Hu, 2014) این مدل‌ها را هم در بافت زبان دوم و هم در بافت زبان خارجی برای پشتیبانی از اهمیت مداخلهٔ فراشناختی در بهبود آگاهی فراشناختی در شنیدار به کار برده‌اند.

### ۲.۲. به‌کارگیری زبان اول در بافت زبان دوم

استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان خارجی گریزناپذیر است. هرچند بیشتر آموزگاران با

استفاده از زبان اول در کلاس راحت نیستند و تردید دارند که آیا باید به هیچ وجه به کار نروند (De la Fuente & Goldenberg, 2020). برخلاف بی میلی مدرسان به استفاده از زبان اول شواهد به دست آمده از پژوهش ها نشان می دهند مدرسان از زبان اول برای دست یابی به اهداف آموزشی بهره برده اند. شوویرز (Schweers, 1999) نیز بیان می کند زبان اول زمینه ای ایمن برای فراگیران فراهم می سازد که آن ها را در خطرپذیری در کلاس درس یاری می کند. بنابراین زبان اول می تواند به عنوان ابزار شناختی ارزشمندی در ساده سازی ایجاد ارتباط (Harbord, 1992) فراهم سازی دستورالعمل ها و بحث بر سر معانی (Kraemer, 2006) و کمک به فراگیران زبان در کاهش اضطراب، درک بهتر و یادگیری سریع تر (Ford, 2009) به کار گرفته شود.

بسیاری از اندیشمندان حوزه زبان شناسی کاربردی نیز تأیید کرده اند که زبان اول باید در کلاس های زبان دوم / خارجی به کار گرفته شود. آن ها پیشتر مدعی هستند که به دلایل شناختی، زبان شناسی اجتماعی، اجتماعی-فرهنگی، روان شناسی و پرورشی برای این موضع گیری متقاعد شده اند. از دیدگاه شناختی آن ها کاربران زبان اول را به مثابه افرادی با درک شناختی سطح بالا که قادرند از دانش زبان اول برای دریافت بهتر مفاهیم استفاده کنند می پندارند (Butzkamm, 2003; Cook, 2001). از دورنمای اجتماعی-شناختی، زبان اول به عنوان ابزار بارزشی برای همبستگی و اتحاد عقایدی که می تواند در یادگیری زبان دوم میانجی گری کند و تعامل را در بافت زبان دوم / خارجی بهبود ببخشد، در نظر گرفته می شود (Storch & Wigglesworth, 2003; Thoms et al., 2005). از نظر اجتماعی-فرهنگی، زبان اول به عنوان ابزار واسطه ای بارزشی است که به فراگیران زبان دوم کمک می کند تکالیف دشوار زبان دوم را با آرامش بیشتری تحمل کرده و به انجام برسانند (Anton & Dicamilla, 1999; Ellis & Shintani, 2014). از دیدگاه روان شناختی، به کارگیری زبان اول می تواند به فراگیران اطمینان دوباره ببخشد، اعتماد به نفسشان را تقویت کند و در نهایت آن ها را در رشد و توسعه نگرش مثبت به یادگیری زبان دوم یاری کند (Littlewood, 2014). از دید پرورشی، استفاده از زبان اول می تواند به مدرسان در برقراری ارتباط دوستانه تر با فراگیران و ایجاد جوی دوستانه در کلاس کمک کند (Edstrom, 2006; Sali, 2014). افزون بر این، زبان اول به مدرسان در صرفه جویی در زمان، مدیریت آسان تر کلاس هایشان و حفظ همراهی و حضور شاگردان و برقراری نظم در کلاس درس کمک می کند (Auerbach, 2016).

از زاویه دید مخالف، بسیاری هستند که هنوز در استفاده از زبان اول در آموزش زبان دوم تردید دارند. آن ها بر این باورند که ممکن است به کارگیری زبان اول تأثیرات زیانباری بر زبان

دوم داشته باشد؛ چون این امر به ویژه میزان ورودی قابل درک زبان دوم را کاهش داده و در نهایت منجر به محدودیت یا تداخل در روند یادگیری زبان دوم می‌شود. در واقع، آن‌ها می‌کوشند نظری را که طبق آن آموزش زبان دوم باید دور از تداخل القایی با زبان اول صورت گیرد، ترویج دهند (Swain & Lapkin, 2013; Tognini & Oliver, 2012). با وجود تمام مزایا و مشکلات، دو پژوهش جدید (Bozorgian, Fallahpour, & Alinasab Amiri, 2021; Fakhri & Hosnbakhshan, 2021) تأثیر زبان اول بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی فراگیران در بافت زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را بررسی کردند. نتایج هر دو، مداخله فراشناختی به واسطه زبان اول و تأثیر آن بر عملکرد درک شنیداری و آگاهی فراشناختی فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی تأیید می‌کند.

### ۳.۲. انگیزه و یادگیری زبان دوم

انگیزه، یکی از عوامل تعیین‌کننده مهم موفقیت در یادگیری زبان دوم / خارجی (Dörnyei, 1990, 1994)، به پایه‌های روان‌شناختی هر رفتار یا اندیشه انسانی اشاره دارد که تمام عواملی را که اعمال و تفکرات ما را شکل می‌دهند، در بر می‌گیرد (Dörnyei, 2020). این (عامل) یکی از عوامل کلیدی تأثیرگذار بر میزان مهارت و موفقیت در یادگیری زبان دوم / خارجی است. همچنین، به عنوان نیروی محرکه اصلی برای آغاز یادگیری زبان دوم به کار می‌رود و پی از این به عنوان نیروی پیشران در جهت حفظ روند طولانی و اغلب خسته‌کننده یادگیری عمل می‌کند (Dörnyei, 2018). همچنین، ادعا شده‌است که بدون انگیزه کافی حتی باهوش‌ترین فراگیران نیز قادر نیستند به اهداف بلندمدت خود دست یابند و مناسب‌ترین برنامه‌های درسی و روش‌های ممتاز تدریس نیز نمی‌توانند موفقیت دانش‌آموزان را تضمین کنند (Dörnyei, 2018). در مورد انگیزه، بررسی عملی مرتبطی (Vandergrift, 2005) وجود دارد که درباره ارتباط بین انگیزه، فراشناخت و کارایی و مهارت در درک شنیداری تحقیق می‌کند. نتایج نشان‌دهنده آن بود که دانش‌آموزانی که استفاده بیشتری را از راهبردهای فراشناختی گزارش دادند انگیزه قوی‌تری را نیز ثبت کردند. مهارت شنیداری با بی‌انگیزگی رابطه معکوس داشت و ارتباط انگیزه درونی و بیرونی آن گونه که پیش‌بینی می‌شد، قوی نبود.

گفتنی است که تا کنون هیچ‌یک از پژوهش‌هایی که پیش از این معرفی شدند، بر اثرات نسبی مداخله فراشناختی به واسطه زبان اول/دوم بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تمرکز نداشته‌اند. در نتیجه، در کوششی برای دستیابی به یافته‌های محسوس‌تر و پایدارتر در زمینه کارایی مداخلات فراشناختی، پژوهش پیش رو کوشیده است

موضوع را از به وسیله پرسش های پژوهش زیر جست وجو کند: نخست اینکه، آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر آگاهی فراشناختی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد؟ دوم آنکه، آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر انگیزه فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد؟

### ۳. روش شناسی پژوهش

#### ۳.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش از میان تمام فراگیرانی که در حال آماده سازی خود برای آزمون آیلتس در سه شعبه بزرگ یکی از آموزش گاه های زبان انگلیسی در ایران بودند، گزینش شدند. با غربالگری فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی توسط آزمون تعیین سطح آکسفورد (آ.پی.تی.اس<sup>۱</sup>) در طول دوره سه ترم متوالی، پژوهش گران ۱۲۰ شرکت کننده زن (تعداد = ۶۰، میانگین = ۹۰.۲۳، انحراف معیار = ۱۰.۸۷) و مرد (تعداد = ۶۰، میانگین = ۲۴.۶۳، انحراف معیار = ۱۰.۹۲) را با سطح فوق میانی که بین ۱۹-۲۹ سال سن داشتند، برگزیدند و قبل از برنامه های اجرایی به طور تصادفی آنها را به دو گروه آزمایش (آزمایش = ۴۰ و آزمایش = ۲ = ۴۰) و یک گروه گواه (گروه کنترل = ۴۰) تقسیم کردند. از تمام شرکت کنندگان رضایت نامه گرفته شد و ماهیت و اهداف پژوهش برایشان توضیح داده شد.

#### ۳.۲. ابزار پژوهش

به منظور گردآوری داده برای پاسخ گویی به پرسش های پژوهش، از چهار ابزار استفاده شد: در ابتدای پژوهش، آزمون تعیین سطح آکسفورد (Allan, 2004) برای غربالگری شرکت کنندگان از نظر همگنی بهره گرفته شد. این (آزمون) همچنین به عنوان معیاری برای برآورد پایایی و روایی همزمان آزمون های شنیداری آیلتس به کار رفت. آزمون دارای ثبات پایایی آلفای کرونباخ به میزان بالای (۰.۹۱) بود (Larson-Hall, 2010). همچنین، آزمون ۱۵ آیلتس کیمبریج منتشر شده توسط انتشارات دانشگاه کیمبریج و یوسی ال ای اس (UCLES, 2020) برای ارزشیابی عملکرد شنیداری فراگیران پیش و پس از مداخله به کار گرفته شد. پایایی آلفای کرونباخ و روایی همزمان آزمون شنیداری آیلتس هردو به میزان بالا و به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ بودند (Larson-Hall, 2010).

در آغاز و پایان پژوهش، برای اندازه گیری آگاهی فراشناختی و آگاهی از به کارگیری

<sup>1</sup> OPTs

راهبردهای فراشناختی به وسیله فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، از پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی شنیداری (Vandergrift et al., 2006) بهره گرفته شد. پرسش‌نامه شش گزینه‌ای ام.ای.ال.کیو<sup>۱</sup> در مقیاس لیکرت شامل ۲۱ مقوله است که پنج عامل را پوشش می‌دهد: حل مسأله، طرح‌ریزی و ارزیابی، ترجمه ذهنی، دانش فردی و توجه جهت یافته. پایایی درونی آن بین ۰.۶۸ تا ۰.۸۷ برآورد می‌شود (Vandergrift et al., 2006) و از روایی بالایی برخوردار است (Goh & Hu, 2014).

پرسش‌نامه انگیزه، مقیاس گرایش‌های یادگیری زبان-انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و زیرمقیاس‌های بی‌انگیزگی<sup>۲</sup> که به وسیله نوئل و همکاران (Noels et al., 2000) تأیید اعتبار شده بود نیز در این پژوهش به کار گرفته شد. پرسش‌نامه شامل ۲۱ مقوله بود که برای ارزیابی بی‌انگیزگی، سه نوع از انگیزه‌های بیرونی و سه نوع از انگیزه‌های درونی طراحی شده بود. پرسش‌نامه ال.ال.اواس<sup>۳</sup> هم اکنون به دو زبان فارسی و انگلیسی قابل دسترسی است. با این وجود، برخی تغییرات جزئی در ترجمه فارسی برخی مقوله‌ها برای درک بهتر آن اعمال شد. داده‌های به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشانگر پایایی درونی خوبی برای ال.ال.اواس بودند. نشان‌دهنده آلفای کرونباخ برای ثبات درونی مقدار قابل قبول ۰.۹۰ بود (Larson-Hall, 2010)، و تمامی زیرمقیاس‌ها نیز دارای آلفای کرونباخ بالای ۰.۸۵ بودند.

### ۳.۳. فرآیند اجرا

پس از دریافت مجوز از دفتر آموزشگاه زبان انگلیسی و غربال‌گری شرکت کنندگان از طریق آزمون تعیین سطح آکسفورد (ا.پی.تی)، پژوهش‌گران در ابتدا و انتهای مداخله به منظور مقایسه و ارزیابی عملکرد اولیه و نهایی شرکت کنندگان و بعد از آن بررسی تأثیر(ات) احتمالی مداخله فراشناختی ام.آی<sup>۴</sup>، پرسش‌نامه ام.ای.ال.کیو و ال.ال.اواس را به عنوان پیش‌آزمون از تمام شرکت کنندگان گرفتند. مداخله فراشناختی در سه مرحله به شرکت کنندگان ارائه شد:

در مرحله نخست، از هفته اول تا چهارم، مداخله فراشناختی بر طرح‌ریزی، تمرکز بر سازمان‌دهنده‌های پیشرفته، توجه جهت یافته و گزینشی و مدیریت یادگیری تمرکز داشت. تمامی این مفاهیم به طور کامل از طریق نمونه‌ها و توضیح‌های گوناگونی برای شرکت کنندگان شرح داده شد. سپس پژوهش‌گر به فراگیران کمک کرد که بر آنچه گوش می‌دادند تمرکز کنند و

<sup>۱</sup> MALQ

<sup>۲</sup> LLOS-IEA

<sup>۳</sup> LLOS

<sup>۴</sup> MI

تلاش کنند در هنگام شنیدن، بین اطلاعات پیوستگی ایجاد کنند. در مورد توجه جهت یافته، پژوهش گر به فراگیران گفت که از عوامل مزاحم چشم پوشی کرده و توجه خود را به آنچه در شنیدار رخ می دهد معطوف کنند. در مورد توجه گزینشی، پژوهش گر از فراگیران خواست که بر عنوان ارائه شده تمرکز کرده و پیش از شنیدن، کلیدواژه ها را مشخص کنند. برای مدیریت یادگیری، پژوهش گر به فراگیران پیشنهاد کرد که بافت های مختلفی را درک کرده و بکوشند که خود را با همه رویدادهای جدیدی که در هنگام شنیدار با آنها روبه رو می شوند سازگار سازند. در این مرحله، پژوهش گر به فراگیران پیشنهاد کرد که ذهن خود را برای درک متن شنیداری منسجم کنند. به فراگیران پیشنهاد شد توجه خود را بر آنچه گوینده در مورد آن صحبت می کند متمرکز کنند. در مرحله دوم، هفته های پنجم تا هفتم، مداخله فراشناختی بر نظارت، تمرکز بر درک و دریافت، توان شنیداری، تطبیق مضاعف نظارت تأکید داشت. پژوهش گر تعاریف نظارت را با دقت شرح داد و به ویژه بر راهبردهای نظارتی درک و دریافت تأکید کرد. پژوهش گر به فراگیران پیشنهاد کرد که تمامی واژه های غیر معمول را ترجمه کنند و سعی کنند همه چیز را در کنار هم قرار دهند؛ زیرا درک و فهم یک جزء می توانست منجر به فهم اجزای دیگر شود. در هنگام نظارت شنیداری، فراگیران آموختند چگونه صداها معنادار می شوند و در هنگام تطبیق دو برابر فهمیدند چگونه درک در هنگام شنیدن را بازبینی کنند. مرحله نهایی، هفته های هشتم تا دهم، مداخله فراشناختی، ارزیابی، تمرکز بر ارزیابی عملکرد، ارزیابی راهبردها، و تشخیص مشکلات را در بر می گرفت. با مشخص کردن مفهوم ارزیابی و بحث در مورد فعالیت شنیداری، پژوهش گر بر قدرت ارزیابی تأکید کرد و بیان کرد که ارزیابی عملکرد در ورودی شنیداری می تواند کاستی هایشان را در درک و فهم شنیداری جبران کند. درباره ارزیابی راهبرد، بیشتر پژوهش گر بر به کارگیری راهبردهای یادگیری پیش از شنیدن و در هنگام شنیدن تأکید کرد. وی تکرار کرد که ارزیابی راهبرد در ورودی شنیداری می تواند در هنگام احساس نیاز، استفاده از راهبرد شنیداری را رشد و گسترش دهد. با آشناسازی فراگیران با راهبرد تشخیص مشکل، پژوهش گر به فراگیران سفارش کرد که بخش هایی را که هنگام تطبیق دوباره شنیداری، سوء برداشت پیش می آید مشخص کنند. سپس، فراگیران برای چگونگی چیرگی بر موانع شنیداری پیشین خود آموزش داده شدند.

### ۳. ۴. برنامه های مداخله ای

مداخله برای گروه های آزمایش بر پایه «چرخه آموزشی» و ندرگریت و گو (Vandergrift & Goh, 2012) بود. چرخه آموزشی شامل پنج مرحله طرح ریزی / پیش بینی،

تأیید اولیه، تأیید ثانویه، تأیید نهایی و بازتاب می‌شد و به عنوان رویکردی فرآیندمحور در جهت افزایش آگاهی فراشناختی در شنیداری فراگیران به کار می‌رفت. شرکت کنندگان گروه‌های آزمایش یک و دو، در یک برنامه مداخله فراشناختی دوازده هفته‌ای، دو بار در هفته، هر بار به مدت تقریباً ۹۰ دقیقه، شرکت کردند. در هر جلسه، شرکت کنندگان به متون شفاهی مختلفی که همسو با محتوای برنامه مداخله‌ای بود، گوش دادند. لازم به اشاره است که رسانه انتقال مفاهیم مداخله‌ای فراشناختی به فراگیران در گروه‌های آزمایش یک و دو به ترتیب زبان دوم (انگلیسی) و زبان اول (فارسی) بود. با اجرای مداخله، پژوهش‌گر پس از آزمون ام.ای.ال.کیو و ال.او.اس را به منظور بررسی تأثیر(ات) احتمالی مداخله انجام داد.

شرکت کنندگان در گروه گواه در رویارویی با رویکردی سنتی قرار داشتند که شامل مراحل پیش‌شنیدار، حین شنیدار، و پس‌شنیدار برای هر تکلیف شنیداری می‌شد. آن‌ها به متون یکسان گوش می‌دادند اما در هیچ فعالیت رسمی پیش‌بینی شرکت نکردند و همچنین شانس برای تجربه کردن فرآیند شنیدار از طریق بحث، پیش‌بینی و یا نظارت بر درک و دریافت به همراه هم‌تایانشان به آنان داده نشد. در مرحله پیش‌شنیدار، به آن‌ها فعالیتی مقدماتی مرتبط با عنوان تکلیف شنیداری داده می‌شد تا بتوانند دانش زمینه‌ای خود را برای بهبود درک شنیداری فعال کنند. در مرحله حین شنیدار فراگیران به سی دی گوش می‌دادند تا تکلیفی مطابق با محتوای آموزشی مورد نیاز آنان در هر واحد را انجام دهند. آنان مجاز بودند به متون شنیداری به تعداد دفعاتی که آموزش در هر واحد آنان را ملزم می‌کرد گوش دهند. با گوش دادن به متون شنیداری، فراگیران یکی یکی پاسخ‌های خود را برای بازبینی می‌خواندند. برای کمک به فراگیران در حل مشکلات بالقوه‌شان، مدرس سی دی را یک بار دیگر پخش می‌کرد تا بتواند با تمامی ابهاماتی که فراگیران در طول انجام تکلیف شنیداری با آن‌ها روبرو می‌شدند، تعامل داشته باشد. در مرحله پس‌شنیداری، مدرس از یک یا دو نفر از فراگیران می‌خواست که خلاصه‌ای ارائه دهند و به جهت تأیید درک متن، کل کلاس را در یک بحث سهیم می‌کرد. همچنین، هیچ گفت‌وگویی درباره‌ی راهبردهای به کار گرفته شده، انجام نمی‌شد و هیچ دانش‌آموزی در هیچ بازتاب رسمی‌ای در مورد رویکردش در شنیدار شرکت نمی‌کرد.

#### ۴. یافته‌ها

##### ۴.۱. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های ام.ای.ال.کیو و ال.او.اس و پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از نسخه



بیست و دوم مجموعه آماری علوم اجتماعی (اس.پی.اس.اس<sup>۱</sup>) بهره گرفته شد. نخست، کیفیت واریانس و توزیع داده‌ها تجزیه و تحلیل شد. سپس، داده‌های گردآوری شده از سه گروه با کمک نمونه‌های دوتایی آزمون تی<sup>۲</sup> و کوواریانس<sup>۳</sup> یک طرفه تجزیه و تحلیل گردید. نمایه پایایی آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ام.ای.ال. کیو برای گروه‌های آزمایش: گروه آزمایش اول:  $\alpha = 0.88$  و  $\alpha = 0.86$ ؛ گروه آزمایش دوم:  $\alpha = 0.89$  و  $\alpha = 0.87$ ؛ برای گروه گواه:  $\alpha = 0.87$  و  $\alpha = 0.85$  و در مورد ال.ال.او.اس برای گروه‌های آزمایش: گروه آزمایش اول:  $\alpha = 0.89$  و  $\alpha = 0.86$ ؛ گروه آزمایش دوم:  $\alpha = 0.88$  و  $\alpha = 0.92$ ؛ برای گروه گواه:  $\alpha = 0.89$  و  $\alpha = 0.84$  گزارش شد که میزان متوسطی بود (Larson-Hall, 2010). پیش‌آزمون‌های ام.ای.ال. کیو و ال.ال.او.اس بیانگر اطلاعات مبنایی و پایه فراگیران در زمینه آگاهی فراشناختی و انگیزه بودند.

#### ۴.۲. پرسش پژوهش نخست

نخستین پرسش پژوهش می‌پرسد که آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد. پاسخ این پرسش مثبت است. برای مقایسه نمره‌های پس‌آزمون برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست و برای تعیین اینکه آیا از نظر آماری تفاوت در نمره‌های میانگین دو گروه آزمایش و گروه گواه پس از مداخله معنادار بوده‌اند، کوواریانس یک طرفه برای مقایسه میانگین‌ها اجرا شد. همچنین، نمره‌های اکتسابی پیش‌آزمون ام.ای.ال. کیو به عنوان متغیر کمکی برای کنترل اختلافات فردی به کار گرفته شد. بازبینی‌های اولیه برای کسب اطمینان از اینکه هیچ خطایی در فرضیه‌ها هنجار بودن، خطی بودن، همگنی پراکنش‌ها، همگنی شیب منحنی‌های رگرسیونی و اندازه‌گیری معتبر متغیر کمکی وجود ندارد، انجام شد. در جدول‌های (۱) و (۲) یافته‌های آمار توصیفی و آزمون کوواریانس برای هر سه گروه پس از مداخله به صورت مختصر ارائه شده‌است.

<sup>1</sup> SPSS

<sup>2</sup> t-Test

<sup>3</sup> ANCOVA

**جدول ۱: آمار توصیفی نمره‌های کلی سه گروه برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون**

**م.ای.ال.کیو**

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	حد بالا	حد پایین	گروه‌ها	آزمون
۴۰	۶/۷۷	۸۹/۷۵	۱۰۶/۰۰	۷۵/۰۰	گروه آزمایش ۱	پیش‌آزمون
۴۰	۸/۷۵	۸۹/۸۰	۱۰۸/۰۰	۷۲/۰۰	گروه آزمایش ۲	
۴۰	۱۰/۵۱	۸۹/۸۵	۱۰۷/۰۰	۶۶/۰۰	گروه گواه	
۴۰	۷/۱۰	۹۷/۶۰	۱۰۹/۰۰	۸۲/۰۰	گروه آزمایش ۱	پسا‌آزمون
۴۰	۵/۲۸	۱۰۸/۲	۱۱۴/۰۰	۹۷/۰۰	گروه آزمایش ۲	
۴۰	۶/۰۵	۸۹/۵۲	۱۰۶/۰۰	۷۸/۰۰	گروه گواه	

**جدول ۲: کوواریانس اثرات بین فردی برای پس‌آزمون م.ای.ال.کیو<sup>۱</sup>**

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معنی داری	مربع اتای جزئی
مدل تصحیح‌شده	۷۴۰۴/۶۶	۳	۲۴۶۸/۲۲	۶۹/۱۰	۰/۰۰۰	۰/۶۴
تقاطع	۷۳۰۳/۹۴	۱	۷۳۰۳/۹۴	۲۰۴/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۶۳
پیش‌م.ای.ال.کیو	۳۴۷/۹۵	۱	۳۴۷/۹۵	۹/۷۴	۰/۰۰۲	۰/۰۷
گروه	۷۰۶۳/۰۲	۲	۵۰۳۵۳۱	۹۸/۸۷	۰/۰۰۰	۰/۶۳

یافته‌های آمار توصیفی نشان داد که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در گروه آزمایش دو (گروه آزمایش ۲ = ۱۰۸.۲) نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش یک (گروه آزمایش ۱ = ۹۷.۶۰) در پس‌آزمون م.ای.ال.کیو عملکرد بهتری داشتند. نتایج کوواریانس نیز نشان داد که تفاوت بین نمره‌های کسب‌شده به وسیله سه گروه از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0.001$ )، که بیانگر تأثیرات مهم گروه ( $F = 98.87, p = .000, \eta^2 = .63$ ) در پس‌آزمون م.ای.ال.کیو است.

<sup>۱</sup> مجدور  $R = ۰.۶۴۱$  (مقدار تعدیل‌شده نمای دوم  $R = ۰.۶۳۲$ )

جدول ۳: خلاصه نتایج ام.ای.ال. کیو برای گروه‌های مداخله و مقایسه‌ای

مربع اتای جزئی	سطح معنی داری کوواریانس	سطح معنی داری t-test	پس	پیش	تعداد	گروه‌ها	زیرمعیارهای پرسش‌نامه
۰/۶۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۶/۶۵	۲۱/۴۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	برنامه ریزی و ارزیابی
		۰/۰۰۰	۲۸/۸۲	۲۰/۰۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۱۴۷	۲۰/۷۰	۱۹/۹۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۶۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳۰/۴۷	۲۶/۷۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	حل مساله
		۰/۰۰۰	۳۵/۷۵	۲۸/۵۷	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۰۱۶	۲۶/۶۲	۲۸/۰۵	۴۰	گروه گواه	
۰/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۰/۵۰	۱۶/۳۷	۴۰	گروه آزمایش ۱	توجه هدایت شده
		۰/۰۰۰	۲۳/۰۲	۱۷/۲۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۱۶/۲۵	۴۰	گروه گواه	
۰/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۷/۵۸	۱۲/۶۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	ترجمه ذهنی
		۰/۰۰۰	۳/۴۵	۱۲/۳۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۳۴۳	۱۳/۲۷	۱۳/۷۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۵/۷۷	۱۲/۶۰	۴۰	گروه آزمایش ۱	دانش شخصی
		۰/۰۰۰	۱۷/۲۰	۱۱/۷۲	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۲۲۱	۱۱/۴۵	۱۱/۹۵	۴۰	گروه گواه	

#### جدول ۴: نتایج آزمون بونفرونی حاصل از مقایسه سه گروه در پس آزمون

##### م.ای.ال.کیو

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی داری
تفاوت‌های آماری	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۴۰	۱۰/۶۴	۱/۳۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۴۰	۸/۰۹	۱/۳۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۴۰	۱۸/۷۳	۱/۳۳	۰/۰۰۰

در مورد پنج زیرمقیاس م.ای.ال.کیو (جدول ۳)، تمام پنج زیرمقیاس از نظر آماری معنادار بودند، که نشان می‌دهد مداخله فراشناختی باعث واریانس قابل توجهی در تمام عوامل م.ای.ال.کیو در هر دو گروه آزمایش شده‌است. افزون بر این، آزمون آنالیز تعقیبی<sup>۱</sup> برای بررسی تفاوت‌های آماری بین سه گروه و تشخیص اینکه این اختلافات دقیقاً کجا وجود دارد، اجرا شد (جدول ۴). یافته‌های به‌دست آمده از این مقایسه‌ها نشان داد که اختلاف بین این سه جفت از نظر آماری معنادار بوده‌است که بر تأثیر به‌سزای مداخله‌ها بر پس آزمون م.ای.ال.کیو تأکید دارد.

#### ۴.۳. پرسش پژوهش دوم

پرسش پژوهش دوم این است که آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر انگیزه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد. پاسخ این پرسش نیز مثبت است. برای مقایسه نمره‌های پس آزمون برای پرسش پژوهش دوم و تعیین اینکه آیا تفاوت در نمره‌های میانگین دو گروه آزمایش و گروه گواه پس از مداخله از نظر آماری معنادار بوده‌است آزمون یک طرفه کوواریانس برای مقایسه میانگین‌ها اجرا شد. همچنین، از نمره‌های پیش آزمون ال.ال.او.اس به عنوان متغیر کمکی برای کنترل اختلافات فردی بهره گرفته شد. بازبینی‌های اولیه نیز برای کسب اطمینان از اینکه هیچ خطایی در فرضیه‌های هنجار بودن، خطی بودن، همگنی پراکنش‌ها، همگنی شیب منحنی‌های رگرسیونی و اندازه‌گیری معتبر متغیر کمکی وجود ندارد، انجام شد. جدول (۴) و (۵) نتایج آمارهای توصیفی کوواریانس برای هر سه گروه بعد از مداخله را به صورت خلاصه نشان می‌دهد.

<sup>1</sup> post-hoc

**جدول ۵: آمار توصیفی نمرات کلی سه گروه در پیش آزمون و پس آزمون ال.ال.او.اس**

آزمون	گروه‌ها	حد پایین	حد بالا	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش آزمون	گروه آزمایش ۱	۴۰/۰۰	۶۳/۰۰	۵۷/۴۵	۴/۶۰	۴۰
	گروه آزمایش ۲	۴۱/۰۰	۶۵/۰۰	۵۷/۴۷	۵/۴۶	۴۰
	گروه گواه	۲۶/۰۰	۷۴/۰۰	۵۷/۳۰	۹/۵۹	۴۰
پسا آزمون	گروه آزمایش ۱	۹۳/۰۰	۱۲۲/۰۰	۱۰۸/۳۲	۸/۸۵	۴۰
	گروه آزمایش ۲	۱۱۱/۰۰	۱۲۹/۰۰	۱۲۱/۰۷	۷/۳۵	۴۰
	گروه گواه	۳۸/۰۰	۶۶/۰۰	۵۷/۵۵	۵/۸۵	۴۰

**جدول ۶: کوواریانس اثرات بین فردی پس آزمون ال.ال.او.اس<sup>۱</sup>**

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی داری	مربع اتای جزئی
مدل تصحیح شده	۹۰۶۴۰/۴۹	۳	۳۰۲۱۳/۴۹	۵۶۴/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۹۳
تقاطع	۱۱۳۶۹/۵۲	۱	۱۱۳۶۹/۵۲	۲۱۲/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۶۴
پیش ال.ال.او.اس	۲۹۲/۶۴	۱	۲۹۲/۶۴	۵/۴۶	۰/۰۲۱	۰/۰۴
گروه	۹۰۲۲۰/۰۲	۲	۴۵۱۱۰/۰۱	۸۴۲/۵۲	۰/۰۰۰	۰/۹۳

یافته‌های آمارهای توصیفی نشان داد که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در گروه آزمایش ۲ (گروه آزمایش ۲=۰.۰۷=۱۲۱) نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش ۱ (گروه آزمایش ۱=۱۹۸.۳۲) در پس آزمون ال.ال.او.اس عملکرد بهتری داشتند. یافته‌های کوواریانس نیز نشان داد که تفاوت نمره‌های کسب شده در سه گروه از نظر آماری معنادار بوده‌اند ( $p < .001$ ) که نشانگر تأثیر به سزای گروه ( $\eta^2 = .93$ ,  $p = .000$ ,  $F = 842.52$ ) در پس آزمون ال.ال.او.اس است.

<sup>۱</sup> مجذور  $R = .۶۴۱$  (مقدار تعدیل شده‌ی نمای دوم  $R = .۶۳۲$ ).

جدول ۷: خلاصه نتایج ال.ال.او.اس برای مداخله و مقایسه گروه‌ها

مربع اتای جزئی	سطح معنی‌داری کوواریانس	سطح معنی‌داری t-test	پس	پیش	تعداد	گروه‌ها	زیرمعیارهای پرسشنامه
۰/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳/۴۵	۴/۷۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	بی‌انگیزی
		۰/۰۰۰	۳/۰۰	۵/۲۵	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۱۴۱	۵/۴۷	۵/۷۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۵۲	۸/۷۰	۴۰	گروه آزمایش ۱	تنظیم بیرونی
		۰/۰۰۰	۱۹/۶۵	۸/۷۷	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۶۹۹	۸/۷۲	۸/۶۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۸/۸۷	۴۰	گروه آزمایش ۱	تنظیم درونی
		۰/۰۰۰	۱۹/۶۵	۸/۸۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۷۲۰	۸/۶۲	۸/۵۷	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۵۰	۸/۹۷	۴۰	گروه آزمایش ۱	تنظیم تشخیصی
		۰/۰۰۰	۱۹/۷۲	۹/۰۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۲۳۲	۸/۸۲	۸/۶۲	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۴۵	۸/۶۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	انگیزه درونی دانش
		۰/۰۰۰	۱۹/۷۰	۸/۷۵	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۱/۰۰۰	۸/۶۰	۸/۶۰	۴۰	گروه گواه	
		۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۸/۷۵	۴۰	گروه آزمایش ۱	انگیزه درونی موفقیت

مربع اتای جزئی	سطح معنی داری کوواریانس	سطح معنی داری t-test	پس	پیش	تعداد	گروه ها	زیرمعیارهای پرسشنامه
۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۹/۶۵	۸/۶۲	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۷۲۸	۸/۷۰	۸/۶۵	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۸/۸۰	۴۰	گروه آزمایش ۱	انگیزه درونی انگیزش
		۰/۰۰۰	۱۹/۷۰	۸/۲۷	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۸۱۲	۸/۶۰	۸/۵۵	۴۰	گروه گواه	

#### جدول ۸: نتایج آزمون بونفرونی حاصل از مقایسه سه گروه در پس آزمون ال.ال.او.اس

آزمون	گروه ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی داری
پس آزمون	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۴۰	۱۲/۷۴	۱/۶۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۴۰	۵۰/۷۴	۱/۶۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۴۰	۶۳/۴۸	۱/۶۳	۰/۰۰۰

از نظر هفت زیرمقیاس ال.ال.او.اس (جدول ۷)، بی انگیزگی،  $(p < .000)$ ، انگیزه بیرونی (تنظیم بیرونی،  $p < .000$ ؛ تنظیم درونی،  $p < .000$ ؛ تنظیم تشخیصی،  $p < .000$ ) و انگیزه درونی (دانش،  $p < .000$ ؛ موفقیت،  $p < .000$ ؛ انگیزش،  $p < .000$ ) از نظر آماری معنادار بودند که بیانگر این امر هستند که مداخله فراشناختی باعث پراکنش چشمگیری در تمامی عوامل ال.ال.او.اس در هر دو گروه آزمایش شده است. همچنین، آزمون Post Hoc برای بررسی اختلافات آماری بین سه گروه و تشخیص اینکه این اختلافات دقیقاً کجا وجود دارد، اجرا شد (جدول ۹) را ببینید. یافته‌های به دست آمده از این مقایسه‌ها نشان می‌دهد که تفاوت‌های بین این سه جفت از نظر آماری معنادار بوده است که بر تأثیرات به سزای مداخله‌ها بر پس آزمون ال.ال.او.اس تأکید دارد.

## ۵. بحث و بررسی

به تازگی مهارت شنیداری توجه پژوهشگران را در سراسر دنیا به خود جلب کرده است (Renandya & Hu, 2018) و پژوهش در پیوند با بهره‌گیری از راهبردهای مهارت شنیداری زبان دوم، بر راهبردهای فراشناختی متمرکز شده است (Lynch & Mendelsohn, 2020). اگرچه پژوهش در زمینه تأثیر مداخلات فراشناختی بر عملکرد شنیداری دورنمای گسترده‌ای دارد (See Bozorgian & Fakhri, 2018; Bozorgian, Fallahpour, & Alinasab Amiri, 2021; Fakhri & Hosnbakhshan, 2021; Maftoon & Fakhri, 2020; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010)، پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر مداخله فراشناختی از طریق زبان اول بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام شد. یافته‌های کلی پژوهش بهره‌گیری از زبان اول را پشتیبانی می‌کند. به بیان دیگر، رسانه ارتباطی مداخله فراشناختی (زبان اول) به فراگیران گروه آزمایش دو کمک کرد که نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش یک و گروه گواه هم در مداخله فراشناختی و هم در انگیزه، عملکرد بهتری داشته باشند. از نظر آگاهی فراشناختی شنیداری یافته‌ها با یافته‌های برخی پژوهش‌ها (Bozorgian & Fakhri, 2018; Maftoon & Fakhri, 2020; Mahdavi & Miri, 2017; Sotode-nama & Taghipour, 2010; Tanewong, 2018; Goh & Hu, 2014) که همگی نقش فرآیندمحور مداخله فراشناختی در آگاهی فراشناختی را تأیید می‌کنند، سازگار هستند؛ اگرچه این یافته‌ها در عمل با یافته‌های پژوهش بزرگیان (Bozorgian, 2014) که هیچ بهبودی آشکاری در آگاهی فراشناختی فراگیران پس از به کارگیری مداخله‌ی فراشناختی گزارش نکرد، همخوانی ندارد. دانش ناکافی فراگیران در مورد راهبردهای فراشناختی، عدم موفقیتشان در درک و دریافت و به کارگیری این راهبردها به صورت عملی و عدم درک کافی از عملکرد این عوامل، شاخصه‌های اصلی رخداد این ناسازگاری به شمار می‌آیند (Bozorgian, 2014; Maftoon & Fakhri, 2020). احتمالاً، این معما، ناهمخوانی یافته‌ها و عوامل بالقوه پس پرده، نیاز شدید به بهره‌گیری از زبان اول در هر دو بافت زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم و خارجی را بیشتر نشان می‌دهد.

از جنبه انگیزه، یافته‌های کلی نشان داد مداخله فراشناختی سبب تأثیر چشمگیری بر تمام زیرمقیاس‌های ال.ا.و.اس در هر دو گروه آزمایش شد. یافته‌های مقایسه چندگانه آزمون post hoc در هر سه گروه نیز نشان داد که رسانه ارائه مداخله فراشناختی (زبان اول)، فراگیران را در گروه آزمایش دوم - که از طریق رسانه زبان اول مداخله فراشناختی را تجربه کردند - یاری کرد. فراگیرانی که نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش یک که به آن‌ها از طریق زبان دوم



تدریس شد و گروه گواه که به صورت سنتی تعلیم داده شدند، عملکرد بهتری داشته باشند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش وندرگریفت (Vandergrift, 2005) نیز سازگار است که نشان می‌داد دانش‌آموزانی که استفاده بیشتری از راهبردهای فراشناختی را گزارش کردند، میزان بیشتری از انگیزه را نیز ثبت کردند.

با بازگشت به زبان اول، یافته‌های این پژوهش، نتایج هارلی (Harley, 2000) و بزرگیان و پیلی (Bozorgian and Pillay, 2013) را که از زبان اول به عنوان واسطه آموزشی در بافت زبان خارجی استفاده کردند، تأیید کرد. این یافته‌ها همچنین بیان می‌کنند که بهره‌گیری از زبان اول به وسیله فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی می‌تواند فراگیران را در درک بهتر راهبردهای پیچیده شنیداری که ممکن است وقتی به زبان خارجی ارائه می‌شوند، گیج‌کننده به نظر بیایند، توانمند سازد؛ به ویژه برای فراگیرانی که توان زبانی محدودتری دارند. این امر با پژوهش گراهام و ماکارو (Graham and Macaro, 2008) که بیان کردند مداخله می‌تواند کارایی شنیداری را بهبود ببخشد، هم‌راستا است. همچنین، این دیدگاه می‌تواند با باور فیلد (Field, 2008) سازگار باشد که بیان کرد بهره‌گیری از زبان اول می‌تواند به فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در جبران محدودیت کارایی زبانی، گنجینه لغات، محدودیت در ارائه شنیداری و گنجایش حافظه کوتاه‌مدت کمک کند.

با پذیرفتن سودمندی زبان اول در زبان دوم، ماکارو (Macaro, 2009) چارچوبی را برای اثبات اینکه بهره‌گیری از زبان اول می‌تواند به ارتقای یادگیری زبان دوم از طریق سه منبع مجزا بیانجامد، پیشنهاد می‌کند. برای شروع، وی بیان می‌کند که از دید زبان‌شناسی روان‌شناختی پیش‌بینی، پردازش و دانش‌اندوزی با کمک نظریه شناختی که در یادگیری زبان اول و دوم از طریق تعامل با هر دو حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت به کار رفته است، به سختی به هم می‌پیوندند. همچنین، او استدلال می‌کند که نظریه اجتماعی-فرهنگی از کمک زبان اول در زبان دوم پشتیبانی می‌کند و تأکید دارد که بر مبنای این نظری که هم تفکر با صدای بلند و هم مشارکت در تعبیر ذهنی که به زبان اول رخ می‌دهد، می‌تواند در یادگیری زبان دوم نقش داشته باشد. وی در نهایت مسائلی را از طریق نظریه لنتز تغییر کد توجیه می‌کند و بیان می‌کند که زبان اول می‌تواند فرآیند یادگیری زبان دوم را از طریق سبک‌های زبان‌شناسی در تعاملات زندگی واقعی آسان سازد. برای نظر دادن در مورد میزانی که باید زبان اول با گفتار مدرس ترکیب شود، ماکارو (Macaro, 2009) با قدرت از استدلال تغییر کد درون جمله‌ای به جای فراجمله‌ای جانب‌داری می‌کند و به شدت از نظریه‌های مبتنی بر اینکه مدرسان نباید کل جمله را به زبان اول بیان کنند،

بلکه باید به طور راهبردی برای شرح واژه‌های کلیدی و رشته‌های واژگانی، آن را به کار برند، پشتیبانی می‌کند.

یافته‌های کلی پژوهش حاضر نیز اختلافی چشمگیر میان گروه آزمایش ۱، گروه آزمایش ۲ و گروه گواه از نظر آگاهی فراشناختی آن‌ها که توسط برنامه‌های مداخله‌ای در این پژوهش کسب شد، نشان داد. اگرچه نگاهی دقیق‌تر به یافته‌های دو گروه آزمایش (گروه آزمایش ۱ و ۲) این پژوهش نشان داد که رسانه مداخله فراشناختی منجر به برتری یک گروه نسبت به دیگری گردید. به بیان دیگر، وجود تفاوتی معنادار بین دو گروه آزمایش (گروه آزمایش ۱ و ۲) از نظر آگاهی فراشناختی پس از اجرای برنامه‌های مداخله‌ای، بیانگر این است که فراگیران در گروه آزمایش ۲ که مداخله فراشناختی از طریق رسانه زبان اول را تجربه کردند، از هم‌تایان خود در گروه آزمایش اول که برنامه مداخله‌ای را از طریق زبان دوم تجربه کردند عملکرد بهتری داشتند. از طرفی، این نتیجه ممکن است تا کنون به دست نیامده باشد. این امر پیشتر می‌تواند یافته‌های مندلسن (Mendelsohn, 1995) را تأیید کند که بیان کرد راهبردهای زبان اول باید به گونه‌ای سر و سامان داده شوند که فراگیران بتوانند به صورت خودکار آن‌ها را در زبان دوم اجرا کنند.

با توجه به اهمیت بهره‌گیری از زبان اول در ارتقای یادگیری زبان دوم، یافته‌های پژوهش بیان می‌کند که نظام فکری آموزگاران که به زبان اول به عنوان مانعی در بهبود یادگیری زبان دوم نگاه می‌کنند، در طی دو دهه گذشته تغییر کرده است (Ellis & Shintani, 2014). در نتیجه، آموزگاران مجرب، مدرسان کم‌تجربه‌تر و مربیان مدرسان، به زبان اول نه تنها به عنوان ابزاری سازنده برای پایه‌گذاری یادگیری بلکه ابزاری سودمند برای مدیریت کلاس می‌نگرند (Littlewood & Yu, 2011). این امر می‌تواند پیشتر ورود زبان اول به برنامه آموزشی و همچنین برنامه درسی را توجیه کند.

## ۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش کوشید تا اثرات مداخله فراشناختی از طریق زبان اول را بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی با سطح بالاتر از متوسط بررسی کند. یافته‌های کلی پژوهش به صورت شگفت‌انگیزی از زبان اول هم در آگاهی فراشناختی و هم انگیزه پشتیبانی کرد. با توجه به یافته‌های به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که زبان اول می‌تواند به عنوان کمک به کلاس‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، مدرسان را یاری کند که ارتباط و انسجام برقرار کنند؛ در طول یک درس ارتباط را حفظ کرده و تسهیل کنند؛ مفهوم را انتقال دهند؛ اضطراب فراگیران را کاهش دهند؛ و نکات مبهم را در هنگام آموزش روشن کنند. دانش‌آموزان

باید به خاطر داشته باشند که زبان اول باید به درستی برای پایه گذاری و یادگیری با همتایان و مشارکت در شکل دهی دانش زبان دوم/زبان خارجی به کار گرفته شود. نکته قابل تأمل دیگر این است که زبان اول نباید زبان دوم را در بافت یادگیری زبان خارجی به حاشیه براند که این می تواند منجر به تداخل و تبلی گردد. از نظر کاربردهای آموزشی، یافته ها بر لزوم ارتقای آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران به ویژه در محیط آموزشی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تأکید دارد. یک روش برای بهبود آگاهی و انگیزه آن ها ترکیب تکالیف افزایش دهنده آگاهی با مواد آموزشی در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی هم در زبان اول و هم در زبان دوم است تا توجهشان را به راهبردهای مختلف یادگیری که آن ها را در طول فرآیند یادگیری زبان با انگیزه تر و در نهایت مستقل و خودتنظیم گر می سازد، جلب کند. بنابراین یافته ها می تواند این باور را آشکار سازد که اختصاص زمان کافی به فعالیت های شنیداری همگام با مداخله فراشناختی توسط زبان اول می تواند به طور کلی دیدگاه فراگیران را نسبت به یادگیری و ورودی های شنیداری به طور ویژه تغییر دهد. بنابراین طراحان برنامه های تحصیلی و نویسندگان کتب درسی ناگزیرند راهبردهای شنیداری را به کتب درسی افزوده و بر آن تأکید کنند و به اختصاص زمان بیشتر به تکالیف شنیداری به منظور ارتقای اهمیت تدریس راهبردهای شنیداری در کلاس توجه نمایند. از نظر جهت بخشی به پژوهش های آتی، هر چند مداخله فراشناختی با موفقیت عملکرد شنیداری فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را بهبود بخشیده است، ولی هنوز میزان و روش هایی که طی آن مداخله فراشناختی در بهبود شنیدار مؤثر است، ناشناخته باقی مانده است. طراحی پژوهش های آتی می تواند لزوم توجه به هر راهبرد فراشناختی را به طور جداگانه به منظور مشارکت نسبی هر کدام در شنیدار آشکار سازد. همچنین، به سبب پیچیدگی و ماهیت عمدتاً درونی به کارگیری راهبردهای فراشناختی، لازم است پژوهش های آتی آگاهی فراشناختی و انگیزه را از طریق بهره گیری از معاهدات فراخوانی تحریک شده و یا تفکر با صدای بلند بررسی نمایند. نیازی شدید به مصاحبه با دانش آموزان برای دانستن اینکه کدام ابزار آموزشی، زبان اول یا دوم، به نظرشان مؤثرتر است، وجود دارد. این پژوهش بر فراگیران تمرکز داشت و تلاش کرد آگاهی فراشناختی آنان را در شنیدار و انگیزه از طریق رویکردی فرآیندمحور بررسی نماید. همچنین، پژوهش های آتی می توانند دیدگاه مدرسان را در مورد آموزش شنیداری و مسائلی که در هنگام تدریس این مهارت پایه ای با آن روبه رو می شوند کنکاش نمایند. در نهایت، محدودیت این پژوهش توجه نکردن پژوهش گران به راهبردهای فراشناختی و سطح آگاهی اولیه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بود. در بررسی های آتی می توان به آموزش فراشناختی از طریق زبان اول با توجه به سطح آگاهی اولیه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی و سطوح دیگر کارایی زبانی مانند مقدماتی، میانی و یا پیشرفته پرداخت.

## فهرست منابع

ستوده نما، الهه و فاطمه تقی پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۵۲-۲۵.

## References

- Allan, D. (2004). *Oxford placement tests 2: Test pack*. Oxford: Oxford University Press.
- Antón, M., & DiCamilla, F. J. (1999). Socio cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233–247. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>
- Auerbach, E. (2016). Reflections on Auerbach (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 50, 936–939. <https://doi.org/10.1002/tesq.310>
- Bozorgian, H. (2014) The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149–161. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
- Bozorgian, H., & Fakhri Alamdari, E. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, 30(1), 131–152. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000240>
- Bozorgian, H., & Muhammadpour, M. (2020). Metacognitive intervention: High WMC learners' listening performance and metacognitive awareness. *Foreign Language Research Journal*, 9(4), 1055–1084. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.273053.592>
- Bozorgian, H., & Pillay, H. (2013). Enhancing foreign language learning through listening strategies delivered in L1: An experimental study. *International Journal of Instruction*, 6(1), 105–122.
- Bozorgian, H., Fallahpour, S., & Alinasab Amiri, M. (2021). Listening for Young-adult EFL Learners: Metacognitive Intervention through L1. *International Journal of Listening*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1923499>
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Cross, J. (2015). Metacognition in L2 listening: Clarifying instructional theory and practice. *TESOL Quarterly*, 49(4), 883–892. <https://doi.org/10.1002/tesq.258>
- Csizer, K. (2017). Motivation in the L2 Classroom. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 418–432). Abingdon: Routledge.
- De la Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742–759. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- De la Fuente, M. J., & Goldenberg, C. (2020). Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): Effects of

- using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 26(5), 943–962.  
<https://doi.org/10.1177/1362168820921882>
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46–78.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7, pp. 4293–4299). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Person Education Ltd.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275–292. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=18369910>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Fakhri Alamdari, E., & Hosnbakhshan, L. (2021). The dilemma of metacognitive intervention and EFL listening: Is L1 a panacea in EFL contexts? *Interdisciplinary Studies in English Language Teaching*, 1(1), 22–40.  
<https://doi.org/10.22080/iselt.2021.20666.1004>
- Field, J. (2008). Guest editor's introduction emergent and divergent: A view of second language listening research. *System*, 36, 2–9.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.001>
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 use in the Japanese university EFL classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63–80.  
<https://doi.org/10.37546/JALTJJ31.1-3>
- Goh, C. C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning*, 58(4), 747–783.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. London: Pearson.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 30–55. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Harley, B. (2000). Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? *TESOL Quarterly*, 34(4), 769–777. <https://doi.org/10.2307/3587790>
- Kraemer, A. (2006). Teachers' use of English in communicative German language classrooms: A qualitative analysis. *Foreign Language Annals*, 39(3), 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02898.x>

- Lantolf, J., & Genung, P. (2002). 'I'd rather switch than fight': An activity theoretic study of power, success, and failure in a foreign language classroom. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 175–196). London: Continuum.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. London: Routledge.
- Littlewood, W., & Yu, B. H. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, 64–77.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79–88.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2020). Listening. In N. Schmitt, & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 223–239), New York, USA: Routledge.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of code switching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35–49). Salisbury: UK.
- Maftoon, P., & Fakhri Alamdari, E. (2020). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1250632>
- Mahdavi, N., & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 53–70.  
<https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1260454>
- Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. Mendelsohn, & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. (pp. 132–50). San Diego: Dominic Press.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. London: Routledge.
- Rahimirad, M. (2014). The impact of metacognitive strategy instruction on the listening performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(6), 485–1491. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.569>
- Renandya, W. A., & Hu, G. (2018). L2 listening in China: An examination of current practice. In A. Burns, & J. Siegel (Eds.), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* (pp. 37–50). London: Palgrave Macmillan.
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308–318. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.021>
- Schweers, C. W., Jr. (1999). Using L1 in the classroom. *Forum*, 37(2), 6–12.
- Sotode-nama, E., & Taghipour, F. (2010). On the relationships among motivation, metacognitive awareness of listening strategies, and listening proficiency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Research*, 1 (2), 25–52 [In Persian].
- Stables, A., & Wikeley, F. (1999). From bad to worse? Pupils' attitudes to modern

- foreign languages at ages 14 and 15. *The Language Learning Journal*, 20(1), 27–31. <https://doi.org/10.1080/09571739985200231>
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760–770. <https://doi.org/10.2307/3588224>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(1), 101–129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Tanewong, S. (2018). Metacognitive pedagogical sequence for less-proficient Thai EFL listeners: A comparative investigation. *RELC Journal*, 50(1), 86–103. <https://doi.org/10.1177/0033688218754942>
- Thoms, J., Liao, J., & Szustak, A. (2005). The use of L1 in an L2 on-line chat activity. *Canadian Modern Language Review*, 62(1), 161–182. <https://www.learntechlib.org/p/98046/>.
- Tognini, R., & Oliver, R. (2012). L1 use in primary and secondary foreign language classrooms and its contribution to learning. In E. Alcón Soler, & M. P. Safont Jordá (Eds.), *Discourse and learning across L2 instructional contexts* (pp. 53–78). Amsterdam: Rodopi.
- UCLES, C. U. P. A. (2020). *Cambridge IELTS 14 academic student's book with answers: Authentic examination papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, 49(4), 564–577.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89. <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, H. M. (2010). Teaching L2 students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
- Wach, A., & Monroy, F. (2020). Beliefs about L1 use in teaching English: A comparative study of Polish and Spanish teacher-trainees. *Language Teaching Research*, 24(6), 855–873. <https://doi.org/10.1177/1362168819830422>
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>





## Enhancing metacognitive awareness in listening and EFL motivation through L1-mediated metacognitive intervention

Ghazaleh-Sadat Razavi<sup>1</sup>, Ebrahim Fakhri Alamdari<sup>2</sup>  
Mehrshad Ahmadian<sup>3</sup>

Received: 11/08/2021

Accepted: 23/10/ 2021

### 1. Introduction

Metacognition, the ability of learners to control their thoughts and regulate their own learning, plays an important role in learning to listen (Wenden, 1998). Motivation, a crucial dimension of sustained learning activities (Dörnyei, 2018), has long been argued not only as one of the most significant variables contributing to the process of L2 acquisition but also as one of the most vital predictors of success in foreign language learning (Dörnyei, 1998). The use of L1 in an EFL classroom is inevitable. However, most teachers are in doubt to use it or not, and if yes, when, why and for what purposes it should be used (De la Campa & Nassaji, 2009).

### 2. Materials and method

This cohort study investigated the effect of L1-mediated metacognitive intervention (MI) on the metacognitive awareness and motivation of English as a foreign language (EFL) learners in Iran. Four instruments were used to collect data for the research questions of this study. Oxford Placement Test (Allan, 2004) was used to screen the participants in terms of homogeneity at the outset of the study. Cambridge IELTS 15 was used to assess the learners' listening performance before and after the intervention. Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) was used to measure EFL learners' metacognitive awareness and their perceived use of metacognitive strategies at the beginning and end of the study. A motivation questionnaire, the Language Learning Orientations Scale (LLOS-IEA) was also used in this study before and after the intervention to track changes in motivation.

The participants were 120 high-intermediate EFL learners in three groups, ranging from 19 to 29 years of age. The experimental groups (Ex1=40 / Ex2=40)

---

<sup>1</sup> Ph.D. Candidate, Department of English, Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran; [gs.razavi@qaemiau.ac.ir](mailto:gs.razavi@qaemiau.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor; Department of English, Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran (corresponding author); [ebrahim.fakhri@qaemiau.ac.ir](mailto:ebrahim.fakhri@qaemiau.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor; Department of English, Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran; [mehrshad.ahmadian@qaemiau.ac.ir](mailto:mehrshad.ahmadian@qaemiau.ac.ir)



went through a guided lesson plan in metacognition in English and Persian for twelve weeks, which focused on planning, monitoring, and evaluation. Each session, they listened to a different oral text, which was aligned with the content of the intervention program. It should be noted that the mediums for the delivery of MI to learners in experimental groups one and two were L2 (English) and L1 (Persian), respectively. Having implemented the intervention, the researcher administered the posttests of the MALQ and the LLOS to explore the probable effect(s) of the intervention. The control group (CG=40), also instructed by the same teacher, listened to the same texts without any guided attention to process. They were exposed to the traditional approach, comprising pre-, while-, and post-listening stages for every listening task. They listened to the same texts but were not engaged in any formal prediction activity, nor were they given the chance to experience the process of listening through discussing, predicting, or monitoring their comprehension with their peers.

### **3. Results and discussion**

The overall result of the study is in favor of L1 use. The overall results showed that MI caused a considerable variance in all subscales of MALQ and LLOS in both experimental groups. The Post Hoc multiple comparison results of the three groups also illustrated that the medium for the delivery of metacognitive intervention (L1) assisted the learners in experimental group two, who went through L1-mediated metacognitive intervention and outperformed their peers in experimental group one, who were taught in L2, and the control group, who were taught conventionally.

### **4. Conclusion**

With regard to pedagogical implications, the findings underscored the urge for heightening the learners' metacognitive awareness and motivation, especially in EFL settings. One way to promote their awareness and motivation is to incorporate awareness-raising tasks in EFL instructional materials, whether in L1 or in L2, to draw their attention to different learning strategies making them more motivated and ultimately self-regulated throughout language learning process. The findings, therefore, shed light on the notion that devoting enough time to listening activities aligned with an L1-mediated MI, can alter learners' outlook towards learning in general and listening input in particular. Thus, it is incumbent upon curriculum developers and textbook writers to incorporate and highlight listening strategies in textbooks and consider devoting ample time to each listening task so as to promote the significance of teaching listening strategies in the classroom.

In addition, given the complex nature of both metacognition and motivation, future research needs to investigate them both through the use of stimulated recall or think-aloud protocols. There is an urgent need to interview EFL learners to find out which medium of instruction, L1 or L2, sounds more effective to them. As the focus of the current study was on EFL learners, future research can explore teachers' views on teaching listening and the issues they face during teaching this basic skill.

**Keywords:** High-intermediate EFL learners; Listening; L1-mediated metacognitive intervention; Metacognitive awareness; Motivation





## تأثیر آموزش نگارش به شیوه انفرادی و مشارکتی بر روانی، صحت، و پیچیدگی مهارت نوشتاری دانش آموزان سطح متوسط ایرانی: آموزش چندرسانه‌ای<sup>۱\*</sup>

سمیرا داننده<sup>۲</sup>، زهره محمدی زنوزق<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر تدریس چندرسانه‌ای بر روانی، صحت، و پیچیدگی در نگارش زبان آموزان ایرانی در دو بستر نگارش مشارکتی و انفرادی پرداخته است. برای یافتن پاسخ پرسش پژوهش مبنی بر اینکه آیا تدریس چندرسانه‌ای تأثیری در پیچیدگی، صحت، و روانی نگارش انفرادی و مشارکتی زبان آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی دارد یا خیر، مقاله حاضر با مدل شبه تجربی پیش آزمون-پس آزمون انجام شد. به این منظور، ۶۰ زبان آموز زن و مرد از میان ۱۰۰ نفر بر اساس عملکردشان در آزمون تعیین سطح آکسفورد (Allan, 2007) انتخاب شده و به دو گروه تجربی تدریس چندرسانه‌ای انفرادی و گروهی دسته‌بندی شدند. سپس، هر دو گروه مقاله‌ای توصیفی به عنوان پیش‌آزمون نوشتند، در هشت جلسه تدریس چندرسانه‌ای شرکت کردند و در پایان هم مقاله توصیفی دیگری به عنوان پس‌آزمون نوشتند. این مقاله‌ها با استفاده از فرمول‌های

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.36873.2060

\* این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم سمیرا داننده است که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد البرز به انجام رسیده است. نگارنده حاضر، بر خود لازم می‌داند از همکاری و مساعدت همه عزیزانی که در این پژوهش به وی یاری رسانده‌اند، سپاسگزاری نماید.

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش و مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران؛ S.dannande@kiaui.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشیار گروه آموزش و مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران (نویسنده مسئول)؛ Zohre.mohamadi@kiaui.ac.ir

اسکیهان و فاستر (Skehan & Foster, 1996) ویرایش شده و نمره‌های به‌دست‌آمده وارد اس.پی.اس.اس شد. نمره‌ها با استفاده از یک تحلیل واریانس چندمتغیره و سه تحلیل واریانس دوسویه سنجش مکرر تحلیل شدند. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان داد که تدریس چندرسانه‌ای تأثیر قابل توجهی در بهبود عملکرد زبان‌آموزان هر دو گروه در پیچیدگی، صحت، و روانی نگارش داشته‌است. بنابراین، دست‌اندرکاران آموزش می‌توانند در مورد بهره‌گیری از آموزش چندرسانه‌ای برای بهبود پیچیدگی، صحت، و روانی نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان تصمیم‌های مهمی بگیرند.

### واژه‌های کلیدی: تدریس چندرسانه‌ای، پیچیدگی، صحت، روانی

#### ۱. مقدمه

به کارگیری صحیح ویژگی‌های زبانی و نگارشی نقش به‌سزایی در انتقال درست مفاهیم دارند. هر نگارنده یا نویسنده برای اینکه بتواند منظور خود را به خواننده برساند و خواننده‌اش نیز مفهوم را به درستی دریافت کند، باید از این ویژگی‌ها بسیار بهره‌گیرد. زیرا به کارگیری نادرست این ویژگی‌ها موجب مبهم و نامفهوم شدن متن می‌شود. در واقع، خوب نوشتن کاری دشوار و چالش‌برانگیز است که مستلزم مدیریت، کنترل، و به کارگیری مهارت‌های پیچیده زبانی، از به کارگیری درست واژه‌ها گرفته تا سازماندهی و بیان افکار و ایده‌ها، است. اینکه این مهارت چگونه و با استفاده از چه شیوه‌ای بهبود می‌یابد، هم نکته‌ای قابل اندیشیدن است.

الگوی جمله‌بندی، واژه‌های مورد استفاده و قواعد دستوری در آموزش زبان انگلیسی از جمله مواردی هستند که نیازمند توجه بسیاری در آموزش زبان دوم هستند. این به آن معناست که صحت و درستی در آموزش زبان انگلیسی نیاز به توجه ویژه‌ای دارد. با این وجود، در مورد آموزش نگارش زبان انگلیسی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شمار بسیاری از زبان‌آموزان با توجه به همان الگوهای موجود در زبان اول/مادری خود اقدام به نوشتن به زبان دوم می‌کنند (هیروتا، Hirota, 1995). این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بسیاری از معلمان زبان انگلیسی برای تقویت ساختارهای دستوری و واژگان زبان‌آموزان در نگارش زبان انگلیسی، توجه ویژه‌ای به تمرین‌هایی دارند که تمرکز آن‌ها بر روی صحت و درستی مطالب است.

بائ و بکمن (Bae & Bachman, 2010) معتقدند که بین چهار مهارت زبان انگلیسی، مهارت نوشتاری از همه دشوارتر است. زیرا زبان‌آموز در فرآیند نوشتن باید همزمان به مهارت‌های بالاتر و پائین‌تر توجه داشته باشد. دلیل دیگر دشوار بودن نوشتن به زبان انگلیسی، پیچیدگی‌های نوشتن این زبان است. معیارهای مهم و پایه‌ای برای نوشتن شامل محتوا، سازماندهی، واژه، دیکته

واژه‌ها، نقطه‌گذاری، و صحت هستند که ممکن است سبب دشواری نوشتن نسبت به مهارت‌های دیگر شوند (همدوک، Hamadouche, 2010). لاش (Lush, 2002) و لارسن-فریمن (Larsen-Freeman, 2006) بیان کرده‌اند که یک نوشته باید از نظر دستوری درست باشد تا پیام نویسنده را به درستی انتقال دهد و از سوءبرداشت ارتباطی جلوگیری کند.

مشکل در این جا است که آموزش درست نوشتن به زبان‌آموزان کار دشواری است، به این سبب که ویرایش انشاء تک تک زبان‌آموزان امری بسیار وقت گیر است. ولی، در صورت مفید بودن، گروه‌بندی زبان‌آموزان به گروه‌های چندنفره می‌تواند کمک بزرگی برای صرفه جویی زمان به معلم باشد. زیرا تعداد متن‌های نوشته شده‌ای را که باید ویرایش کند به شکل قابل توجهی کم می‌شود. همچنین، در قالب گروه، احتمالاً زبان‌آموزان با کمک یکدیگر به رفع بسیاری از مشکلات بنیادی خود پرداخته و سریع‌تر نکته‌های بسیاری را می‌آموزند و به این شکل از مقدار کار معلم می‌کاهند. از سوی دیگر، زبان‌آموزان برای درست نوشتن باید تسلط کامل به دستور زبان انگلیسی داشته باشند. این در حالی است که با وجود تلاش بسیار معلمان، زبان‌آموزان همچنان در دستور مشکل دارند. بسیاری از معلمان بر این باورند که دلیل این ضعف ممکن است نبود انگیزه، اشتیاق و ذوق در زبان‌آموزان باشد. تا زمانی که زبان‌آموزان اشتیاق و علاقه و تمایلی به یادگیری زبان انگلیسی نداشته باشند، تلاش نمی‌کنند و زمانی به یادگیری اختصاص نمی‌دهند. وانگ (Wang, 2004) بیان کرده‌است اگر انگیزه زبان‌آموزان به روش درست و مناسب برانگیخته شود، آن‌گاه آن‌ها خود را درگیر یادگیری خواهند کرد و به صورت خودکار در فرآیند یادگیری قرار خواهند گرفت. آموزش نوشتن به زبان‌آموزان زبان انگلیسی با استفاده از رسانه‌ها می‌تواند انگیزشی بزرگ و مؤثر باشد (Elfiz & Reski, 2021; Parrella et al., 2021; Mashhadi et al., 2021).

بسیاری از پژوهشگران، از جمله پیرز و الکساندر (Pérez & Alexander, 2001)، لاش (2002)، و لارسن-فریمن (2006)، معتقدند که عملکرد دانش‌آموزان زبان انگلیسی در مهارت نوشتاری ضعیف است. این ضعف می‌تواند به سبب به کارگیری روش‌های سنتی باشد که در بیشتر کلاس‌ها به کار گرفته می‌شوند. جایگزین کردن روش‌های خسته‌کننده و قدیمی با کلیپ‌ها و ویدئوهای مدرن و جذاب، توجه زبان‌آموزان را جلب خواهد کرد. البته رسانه نمی‌تواند فقط دلیل پیشرفت زبان‌آموزان باشد. تمرین، تکرار و پیگیری دستورات عمل‌های نگارش نباید نادیده گرفته شوند.

به گفته ویگل ورث و استورچ (Wiggleworth & Storch, 2012)، با پیشرفت جوامع و

جهانی شدن آموزش زبان انگلیسی، هدف اصلی زبان آموزان از یادگیری زبان انگلیسی ارتباطات بین‌المللی است. بر اساس چنین نیاز اجتماعی، اهمیت پیشرفت توانایی‌های ارتباطی و کاربردی نوشتاری زبان آموزان مورد توجه قرار گرفت (Chahkandi, 2021) چراکه در نوشتار است که نویسنده به گستردن یک ایده می پردازد، آن چه در ذهنش می گذرد را بیان می کند، و یا تجربه‌ای را بیان می کند (Pasand & Haghi, 2013). ویگل ورث و استورچ (Wigglesworth & Storch, 2012)، همچنین بیان کردند که نگارش زبان انگلیسی، به عنوان یک مهارت، عملیات پیچیده واژگانی و زبانی بسیاری را در بردارد که باید آموزش داده شوند. روش‌های بسیاری برای آموزش اینکه زبان آموزان نوشتن را چگونه آغاز کنند، ادامه دهند و به پایان برسانند، وجود دارد. به باور کوهن (Cohen, 2003)، روشی که یک نویسنده در فرآیند نوشتار خود از آن بهره می برد از جمله عوامل بسیار موثر در موفقیت نوشتار است. بنابراین، در پژوهش حاضر، نگارندگان بر روی تدریس چندرسانه‌ای، که روشی نوین و هیجان انگیز به نظر می‌رسد، تمرکز کردند. منظور از چندرسانه‌ای، به کارگیری کلیپ، ویدئو، فیلم و موارد مشابه در تدریس است. بهره‌گیری از ویدئو و یا دی‌وی‌دی در تدریس پدیده جدیدی نیست، ولی روش بهره‌گیری از آن‌ها پیشرفت‌های بسیاری کرده‌است. مانند: الف) گوناگونی در قالب‌بندی ویدئوها؛ ب) ساده‌سازی بهره‌گیری از آن‌ها در کلاس درس؛ ج) افزایش تکنیک‌های ویدئویی مورد استفادهٔ معلم در کلاس؛ د) تبدیل رسانه به ابزاری موثر در آموزش با استفاده از مطالعه و بررسی یادگیری چندرسانه‌ای و موارد مشابه.

این در حالی است که نوشتن معمولاً فرآیندی انفرادی به شمار می‌آید. زیرا باورها، دیدگاه‌ها و احساسات فردی نویسنده را بیان می‌کند. در واقع، نوشتن مشارکتی یا گروهی هم کار غیر معمولی نیست. به ویژه، در مقطع‌های بالاتر آموزشی که زبان آموزان برای تبادل باورها، انجام و به پایان رساندن تکالیف و حتی برای اطمینان از درستی جواب‌هایشان از کار گروهی بهره می‌برند، نوشتن مشارکتی یا گروهی اهمیت بسیاری دارد. به گفتهٔ ویگل ورث و استورچ (Wigglesworth & Storch, 2009)، در نوشتار مشارکتی، معمولاً زبان آموزان برای انجام تکالیف خود به گروه‌های دو یا چند نفره دسته‌بندی می‌شوند که این کار سبب بهبود و پیشرفتی چشمگیر در دایره زبان‌شناسی زبان آموزان می‌شود.

با توجه به نکته‌های اشاره‌شده و نیز نبود پژوهش‌های پیشین دربارهٔ بهره‌گیری از فناوری چندرسانه‌ای در کلاس‌های نوشتاری، هم فردی و هم گروهی، برای بهبود پیچیدگی، صحت، و روانی مهارت نوشتاری آنان، پژوهش حاضر طراحی و به مرحلهٔ اجرا گذاشته شد.

## ۲. پیشینه پژوهش

در پیشه آموزگاری، معلم باید پیوسته در حال به روزرسانی روش های تدریس باشد و دشواری ها و سختی های آن را هم تحمل کند. همچنین باید نهایت تلاش خود را بکند تا زبان آموزان را در فرآیند یادگیری تشویق کرده و انگیزه آن ها را برانگیزاند. زیرا شمار چشمگیری از دانش آموزان یادگیری را کاری بسیار خسته کننده می دانند. برای بهبود و کمک به یادگیری زبان آموزان، معلمان باید ابتدا نیازهای زبان آموزان را شناسایی کرده و سپس بر اساس آن ها، بهترین و کاربردی ترین روش ها و تکنیک های آموزشی را به کار گیرند (Morse, 2003). هر چه روش های هیجان انگیزتری در تدریس به کار گرفته شود، محیط آموزشی بهتر و خلاق تری به وجود خواهد آمد که خود این امر نیز منجر به افزایش انگیزه برای یادگیری و خودیادگیری می شود. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال شیوه ای نوین و همچنین هیجان انگیز برای برانگیختن هر چه بیشتر علاقه و انگیزه زبان آموزان بود. در نهایت، این مقاله، به بررسی میزان تأثیر گذاری به کارگیری ویدئو و کلیپ ها (تدریس چندرسانه ای) در امر آموزش و به ویژه آموزش مهارت نوشتاری زبان انگلیسی پرداخت تا میزان تأثیر گذاری چنین شیوه هایی بر پیچیدگی، صحت، و روانی نوشتار زبان آموزان را بسنجد.

ویدئوها از زمان های گذشته برای تدریس استفاده می شده اند. حتی، تاریخ استفاده از ویدئو در آموزش به زمانی بر می گردد که در غارها برای نشان دادن مقوله ها و نمونه های شرکت بازاریابی و تجاری بیمه از پروژکتورهای ۱۶ م.م<sup>۱</sup> استفاده می شد. دویر (Dwyer) در سال ۱۹۹۳ اهمیت استفاده از چندرسانه در امر تدریس را مورد بحث و بررسی قرار داد. او بیان داشت که تکنیک های تدریس چندرسانه ای دانش و اطلاعاتی به زبان آموزان می دهد که با روش های قدیمی و سنتی ممکن نبود. وی همچنین بیان کرد تدریس چندرسانه ای فرصتی است که در کنار یادگیری، زبان آموزان را خلاق تر می کند. در نتیجه، می توان گفت که تدریس چندرسانه ای به هدف اصلی خود که کمک به یادگیری مهارت های گوناگون است، دست یافته است. با پیشرفت فناوری چندرسانه، تدریس زبان انگلیسی به صورت چندرسانه ای به تغییری اجتناب ناپذیر تبدیل شد. تدریس چندرسانه ای از کامپیوتر یا رسانه های دیگر برای بهبود تدریس در کلاس و از عکس و فیلم برای آموزش به دانش آموزان بهره می برد. با این شرایط، دانش آموزان در محیطی سرگرم کننده به کسب علم و دانش می پردازند و مهارت های بسیاری را به دست می آورند (Hemmeter et al., 1996; Rahma et al., 2020).

<sup>1</sup> 16 MM Projector

از سوی دیگر، نوشتار مهارت بسیار مهمی هم در امر آموزش و هم یادگیری زبان دوم به شمار می‌آید. چراکه یادگیری آن بستگی زیادی به شیوه یادگیری این مهارت، تمرین و دانش شنیداری، خواندن و درک مطلب، و نیز صحبت کردن زبان‌آموزان دارد (Sahragard & Baisov, 2021; Mallahi, 2014). از جمله دلایل اهمیت بسیار بالای مهارت نوشتار به باور جانسون و جانسون (Johnson & Johnson, 1999) این است که نوشتار در واقع ابزاری برای ثبت، ارتقاء و همچنین بررسی افکار و ایده‌های افراد است. ولی نکته این است که عوامل بسیاری از جمله انتخاب موضوع و ایجاد محتوای مناسب، سازماندهی و طبقه‌بندی ایده‌ها، صحت زبانی، و نیز فرآیندی که از آن طریق به نسخه نهایی نوشتار رسیده‌ایم، تأثیر به‌سزایی در موفقیت نوشتار دارند. این امر سبب می‌شود نوشتار، مهارتی سخت‌تر از سایر مهارت‌ها باشد (Ghahremani & Hang, 2021; Azarizad, 2013).

مورد مهم دیگر این است که ساختار اجرای نوشتار، همچون سایر مهارت‌ها، اجزای متفاوتی دارد که مهم‌ترین آن‌ها پیچیدگی، صحت و روانی هستند (Skehan, 1998; Ellis, 2003; Ellis & Barkhuizen, 2005; Ellis, 2008). به همین سبب است که پیچیدگی، صحت و روانی متغیرهای اصلی پژوهش در بررسی‌های زبان‌شناسی کاربردی هستند. در نوشتار، این سه اصل توصیف‌کننده‌های اجرایی در ارزیابی‌های کتبی و شفاهی زبان‌آموزان زبان انگلیسی هستند. این اصول برای سنجش میزان پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی هم به کار برده می‌شوند. برای نمونه، در دهه ۱۹۸۰ میلادی بین روانی و صحت زبان دوم تمایز در نظر گرفتند و به این وسیله، میزان پیشرفت توانایی گفتاری زبان دوم در کلاس درس سنجیده شد (Brumfit, 1984). بنابراین، نگاهی به پیشینه پژوهش نشان‌دهنده آن است که پیچیدگی، صحت و روانی در آموزش زبان دوم امری مهم و مورد توجه بوده‌است (Khezrlou, Barrot & Agdeppa, 2021; 2020).

ولی چگونگی عملکرد زبان‌آموزان از جنبه همکاری با دیگر زبان‌آموزان، نکته قابل توجه دیگری بود که پژوهشگران برای پیدا کردن تفاوت در کار انفرادی و گروهی به عنوان عاملی دیگر به آن پرداختند (Mohammadi & Ghaemi, 2018). کار گروهی در واقع به مشارکت دو زبان‌آموز یا بیشتر به منظور انجام یک تکلیف گفته می‌شود (Matos 2021; Crawford et al., 2019). از دیدگاه آموزشی، مهم‌ترین برتری که نوشتن گروهی و مشارکتی در سطح متوسط دارد، این است که سبب ایجاد محیط یادگیری «باز» می‌شود و همچنین این امکان را به یادگیرندگان می‌دهد تا بتوانند هم گروهی‌های خود را نقد کنند (Ayatollahi et al., 2020).



2017). پژوهش‌های بسیاری بر روی ایجاد اجتماعات یادگیری انجام شده که یادگیری زبان در آن‌ها تجربه‌ای خوشایند و کارآمد باشد (Gaith, 2002; Dornyei & Malderz, 1997; Naughton, 2006; Foster & Ohta, 2005). به باور این پژوهشگران، یکی از جنبه‌های مهم و اولیه محیط کلاسی که قادر است میزان یادگیری و دریافت دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، حمایت اجتماعی است. این معلم‌ها و هم‌گروهی‌ها هستند که می‌توانند چنین حمایتی را ایجاد کنند. کار کردن در گروه سبب کاهش نگرانی و تنش دانش آموزان می‌شود. زیرا هنگامی که به صورت دو نفره یا گروهی کار می‌کنند، شاهد تلاش بقیه در یافتن واژه یا جمله‌ای مناسب برای بیان نظر و ایده خود هستند. آکسفورد (Oxford, 1997) معتقد است که کاهش نگرانی و تنش یکی از مزیت‌های غیر قابل انکار و مهم یادگیری گروهی یا مشارکتی است.

نوشتن مشارکتی هم که وسیله‌ای برای افزایش داده‌های زبان‌شناسی و از روش‌های نوشتن در زبان دوم است، از جنبه اجتماعی فرهنگی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (Storch, 2005; Villamil & Guerrero, 1998). به ادعای لکی (Leki, 2001)، اگرچه کار گروهی سبب تشویق زبان آموزان می‌شود، ولی همیشه هم نمی‌تواند تجربه مثبتی برایشان باشد به ویژه هنگامی که بر روی یادگیری زبان دوم کار می‌کنند. ولی استراوس و یو (Strauss & U, 2007) نظریه ایشان را نقد کرده و گفته‌اند که تشویق زبان آموزان برای کار گروهی سودمندی‌های بسیاری دارد. برای نمونه، زبان‌آموزانی که به سادگی قادر به بیان و اظهار نظر خود نیستند، مشارکت با سایر زبان آموزان به آن‌ها کمک خواهد کرد تا در این زمینه پیشرفت کنند. این پژوهش تأثیر تدریس چندرسانه‌ای بر روی روانی، صحت، و پیچیدگی مهارت نوشتاری دانش آموزان متوسط ایرانی با محوریت بررسی بستر نگارش مورد بررسی قرار داده است. به منظور دستیابی به این هدف، پرسش‌های اصلی و فرعی پژوهش شکل گرفته و فرضیه‌های مبتنی بر آن‌ها در ادامه بیان شده‌اند.

فرضیه‌های آماری پژوهش از این قرارند: تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش انفرادی و مشارکتی زبان آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی ندارد (فرضیه نخست)؛ تدریس چند رسانه‌ای هیچ تأثیری در پیچیدگی نگارش انفرادی و مشارکتی زبان آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی ندارد (فرضیه فرعی نخست)؛ تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در صحت نگارش انفرادی و مشارکتی زبان آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی ندارد (فرضیه فرعی دوم)؛ تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در روانی در نگارش انفرادی و مشارکتی زبان آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی ندارد (فرضیه فرعی سوم).

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. شرکت کنندگان

در ابتدا و با استفاده از مدل نمونه‌گیری آسان<sup>۱</sup>، ۱۰۰ زبان‌آموز دختر و پسر ایرانی دوازده تا هجده ساله سطح متوسطه که در دو کلاس آموزشی حضور داشتند، در پژوهش حاضر شرکت کردند. زبان مادری همهٔ این زبان‌آموزان فارسی بود و یکی از پژوهشگران مقاله حاضر، دو نیم‌سال پی‌درپی مدرس این کلاس‌ها بود تا فرصت کافی برای گردآوری داده لازم برای نوشتار انفرادی و گروهی را داشته باشد. برای کسب اطمینان از داشتن نمونه‌ای یک‌دست از زبان‌آموزان، این ۱۰۰ نفر در ابتدا در آزمون تعیین سطح آکسفورد شرکت کرده و بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده، ۶۰ نفری که نمراتشان در محدودهٔ یک انحراف معیار بالاتر و پائین‌تر از میانگین بود، به عنوان شرکت کنندگان اصلی در این پژوهش برگزیده شدند (جدول ۱). یکی از کلاس‌ها، که در واقع شرکت کنندگان یکی از گروه‌ها به شمار می‌آیند، با روش مقاله‌نویسی انفرادی و کلاس/گروه دیگر با روش مقاله‌نویسی گروهی کار کردند. در جریان هشت جلسه تدریس مهارت نوشتاری، طرح درس یکسان چندرسانه‌ای برای هر دو گروه استفاده شد. برای کسب رضایت دانش‌آموزان، برگه‌های اطلاع‌رسانی به همهٔ شرکت کنندگان داده شد که در آن‌ها چرایی و چگونگی پژوهش، اهمیت دانش‌آموزان و نقش آن‌ها در انجام این پژوهش به صورت گسترده شرح داده شده بود. همچنین، این اطمینان به دانش‌آموزان داده شد که در هر مرحله از پژوهش که بخواهند می‌توانند از ادامه همکاری پرهیز کرده و مطمئن باشند که پیامدهای ناگواری در انتظار آن‌ها نخواهد بود.

#### جدول ۱: مشخصات شرکت کنندگان

شرکت کنندگان اولیه	جنسیت	سن	شرکت کنندگان نهایی	زبان مادری
۱۰۰ نفر	خانم و آقا	۱۲-۱۸	۶۰ نفر	فارسی

از آن جایی که شرکت کنندگان پژوهش حاضر به شکل کاملاً اتفاقی انتخاب نشدند، طرح این پژوهش از نوع شبه‌تجربی<sup>۲</sup> است. در واقع، شرکت کنندگان پژوهش فعلی با استفاده از مدل انتخاب احتمالی آسان<sup>۳</sup> که مدلی متناسب با زبان‌آموزان در دسترس پژوهشگر بود، انتخاب شدند. این مدل انتخابی، که مدل فرصت‌طلبانه هم نامیده می‌شود، رایج‌ترین مدل انتخاب شرکت کنندگان است. ویژگی اصلی این مدل آن است که پژوهشگر آن دسته از زبان‌آموزانی را

<sup>۱</sup> convenience sampling

<sup>۲</sup> quasi-experimental

<sup>۳</sup> probability convenience sampling

بر می‌گزیند که برای وی آسان‌تر است (Best & Kahn, 2006; Dornyei, 2007). در این پژوهش هم، نگارنده مورد اشاره، دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های خود را به عنوان شرکت‌کننده انتخاب کرد.

### ۳.۲. ابزار پژوهش

ابزارهایی که در این پژوهش به کار گرفته شدند، از این قرارند:

آزمون تعیین سطح آکسفورد<sup>۱</sup>، در سال ۲۰۰۷ منتشر شد. از این آزمون برای انتخاب دانش‌آموزانی که سطح توانایی مشابهی دارند، بهره گرفته شد. این آزمون ابزاری کارآمد و معتبر برای نمره‌دهی و قرار دادن زبان‌آموزان در کلاس و سطح مناسب است. آزمون تعیین سطح آکسفورد شامل سه بخش است: آزمون دستور و واژه، آزمون خواندن<sup>۲</sup>، و آزمون نگارش. اولین بخش شامل ۵۰ پرسش چندگزینه‌ای است که دانش‌دستوری و واژگان زبان‌آموزان را از سطح مبتدی تا سطح متوسط ارزیابی می‌کند. بخش دوم یا آزمون خواندن با ۱۰ پرسش درک مطلب است و بخش پایانی، یک نگارش انتخابی است که توانایی زبان‌آموزان در تولید زبان را می‌سنجد. ۵۰ پرسش چندگزینه‌ای و پرسش‌های خواندن باید در ۴۵ دقیقه پاسخ داده شوند و برای بخش نگارش نیز به صورت تقریبی ۲۰ دقیقه در نظر گرفته شد. از آن جایی که نمره‌های بخش خواندن و نگارش به صورت جداگانه داده می‌شود، معلم‌ها می‌توانند این فعالیت‌ها را در آزمون تعیین سطح انتخاب نکنند. زیرا آزمون تعیین سطح آکسفورد بدون آن‌ها نیز می‌تواند توانایی‌های زبان‌آموزان را به صورت درست بسنجد.

ابزار دوم پیش‌آزمون<sup>۳</sup> و پس‌آزمون<sup>۴</sup> نوشتاری بود. هدف از برگزاری این دو آزمون، سنجش چگونگی و نیز میزان تأثیر و تغییر در شرکت‌کنندگان در نتیجه بهره‌گیری از تدریس چندرسانه‌ای بود. از آن جایی که شیوه تدریس برای تمامی زبان‌آموزان یکسان بود و از رسانه‌های یکسانی برای آموزش در هر دو گروه استفاده شد، ایجاد هر گونه تغییر در زبان‌آموزان را می‌توان نتیجه تدریس چندرسانه‌ای (آزمایش) در نظر گرفت. به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون، زبان‌آموزان دو مقاله توصیفی<sup>۵</sup> نوشتند که برگرفته از موضوعاتی بود که در کلاس و بر طبق محتویات کتاب درسی در مورد آن‌ها صحبت شده بود. همین امر که موضوع مقاله‌نویسی زبان‌آموزان موضوعی آشنا بوده که طی جلسه‌های تدریس با آن آشنا شده‌اند، سندی است برای اثبات درجه اعتبار این آزمون‌ها.

<sup>1</sup> Oxford Placement Test (OPT)

<sup>2</sup> reading Comprehension

<sup>3</sup> pretest

<sup>4</sup> posttest

<sup>5</sup> descriptive essay

افزون بر این، از فرمول‌های زیر هم برای سنجش پیچیدگی، صحت، و روانی مقاله‌های زبان‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد:

T- Unit / تعداد کلی خطاها = صحت و درستی (Skehan & Foster, 1997)

تعداد کلی AS- Unit / تعداد کلی عبارت‌های جدا = پیچیدگی (Skehan & Foster, 1997)

T- Unit / تعداد کلی واژه‌ها = روانی و روانی (Skehan & Foster, 1997)

و در پایان هم از یک دستورالعمل ارزیابی<sup>۱</sup> استفاده شد که همراه با آن دو ویراستار، نمره‌ای کلی به مقاله‌ها دادند تا بتوان با استفاده از آن پایایی آزمون‌ها را سنجید. این دستورالعمل چهار مورد اصلی قالب‌بندی<sup>۲</sup>، سازماندهی<sup>۳</sup>، دانش زبان‌آموزان نسبت به مفاهیم کلیدی<sup>۴</sup>، و میزان تفکر زبان‌آموزان<sup>۵</sup> را مورد ارزیابی قرار داده و برای هر بخش نمره‌ای در نظر گرفته‌است. جمع این نمره‌ها نمرهٔ کلی مقاله را به دست می‌دهد.

### ۳.۳. فرآیند اجرا

در ابتدا ۶۰ زبان‌آموز دختر و پسر دوازده تا هجده ساله ایرانی غیر انگلیسی سطح متوسط، که در دسترس پژوهشگران بودند، با استفاده از آزمون تعیین سطح آکسفورد از بین ۱۰۰ نفر زبان‌آموز انتخاب و در دو گروه ۳۰ نفره مشغول به کار شدند. هر یک از دو گروه در ۱۰ جلسه کلاس ۱۰۵ دقیقه‌ای شرکت کردند. جلسه نخست و جلسه پایانی کلاس به برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون اختصاص داده شد و در طول هشت جلسهٔ دیگر تدریس چندرسانه‌ای (آزمایش) انجام شد. در طول نیم‌سال تحصیلی یکی از گروه‌ها روی مقاله‌نویسی انفرادی و گروه دیگر با شیوهٔ مقاله‌نویسی مشارکتی و در گروه‌های پنج‌نفره مقاله نوشتند. مبنای گروه‌بندی‌ها این بود که زبان‌آموزان قوی، متوسط، و ضعیف به شکل یکسان در همهٔ گروه‌ها حضور داشتند. هم‌گروهی‌های هر گروه تا پایان نیم‌سال تحصیلی مشخص و بدون تغییر بودند.

در جلسه نخست، معلم از زبان‌آموزان امتحان پیش‌آزمون گرفت. در پیش‌آزمون، زبان‌آموزان مقاله‌ای توصیفی مرتبط با محتوای کتاب درسی خود نوشتند. لازم به اشاره است که کتاب آموزشی دانش‌آموزان نسخهٔ سوم تاپ‌ناچ ((Saslow & Ascher, 2006) بود. سپس پیچیدگی، صحت، و روانی مقاله آن‌ها با بهره‌گیری از فرمول‌های مورد اشارهٔ اسکیهان و فاستر

<sup>1</sup> evaluation rubric

<sup>2</sup> format

<sup>3</sup> organization

<sup>4</sup> knowledge of key concepts

<sup>5</sup> reflection

(Skehan & Foster, 1997)، سنجیده شد. سپس، معلم در ۸ جلسه و با بهره بردن از تدریس چندرسانه‌ای چگونه مقاله نوشتن را به زبان‌آموزان آموزش داد. برای نمونه، در یکی از جلسه‌های آموزشی، قالب‌بندی کامل یک مقاله با استفاده از رسانه به این شکل آموزش داده شد که در ابتدا دانش‌آموزان طرحی از یک مقاله بدون جمله‌بندی را با استفاده از پروژکتور دیدند که اطلاعات مربوط به نام و محتوای هر پاراگراف به تدریج بر روی آن ظاهر شده و توضیحات آن هم نمایش داده می‌شد. در مرحلهٔ پسین، یک مقاله نوشته شده برای دانش‌آموزان نمایش داده شد که باید اجزای آن را نام‌گذاری می‌کردند و در مرحلهٔ پایانی، موضوعی مرتبط با محتوای کتاب درسی دانش‌آموزان به آن‌ها داده شد که باید دربارهٔ آن مقاله‌ای می‌نوشتند. با بررسی مقاله‌ای که دانش‌آموزان پس از این نوع تدریس نوشتند، پژوهشگران متوجه تأثیر قابل توجه رسانه بر عملکرد آن‌ها شدند. همچنین، پایایی این آزمون‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون<sup>۱</sup>، که روشی مناسب داده‌های پارامتری<sup>۲</sup> است، بررسی و برای پیش‌آزمون ۸۰۷ و برای پس‌آزمون ۸۱۱ اعلام شد. این به آن معنا است که دو آزمون از پایایی بالایی برخوردار بوده‌اند.

نکته دیگر آنکه معلم از طرح درس، روش تدریس، ویدئوها، و کلیپ‌های یکسانی در هر دو کلاس استفاده کرد و هر جلسه از زبان‌آموزان می‌خواست در مورد موضوع مشخصی مقاله بنویسند. در گروه اول، زبان‌آموزان به صورت انفرادی مقاله نوشتند. یعنی، هر زبان‌آموز به صورت انفرادی در مورد موضوع بیان‌شده فکر کرده و دانسته‌های خود را بر روی کاغذ می‌آورد. در گروه دوم، زبان‌آموزان در گروه‌های پنج‌نفره و با مشارکت هم‌دیگر مقاله می‌نوشتند. آن‌ها همچنین گروه‌های تلگرامی تشکیل دادند تا بتوانند نظرها و پیشنهادها را خود را زمانی که در خانه مقاله می‌نویسند، رد و بدل کنند.

در پایان نیم‌سال تحصیلی و بعد از هشت جلسه آموزش، معلم از زبان‌آموزان امتحان پس‌آزمونی با موضوعی مرتبط با محتوای کتاب درسی آن‌ها گرفت و دوباره، یک گروه به صورت انفرادی و یک گروه به صورت مشارکتی مقاله نوشتند. پیچیدگی، صحت، و روانی در مقاله تمام زبان‌آموزان هم در پیش‌آزمون و هم در پس‌آزمون با استفاده از فرمول‌های اسکیهان و فاستر (Skehan & Foster, 1997)، که در بالا اشاره شد، و به وسیلهٔ دو نفر ویراستار بررسی و اندازه‌گیری شد. همچنین، از آن جایی که موضوع‌های مقاله بر مبنای محتوای کتاب درسی به زبان‌آموزان داده می‌شد، می‌توان در مورد روایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون اطمینان داشت. نتیجه و مقایسه این اندازه‌گیری‌ها نشان‌دهندهٔ میزان پیشرفت زبان‌آموزان و تأثیر تدریس چندرسانه‌ای بر

---

<sup>1</sup> pearsonian correlation  
<sup>2</sup> parametric

پیچیدگی، صحت، و روانی مقاله‌نویسی زبان‌آموزان بود. برای ارزیابی میزان تأثیرگذاری تدریس چندرسانه‌ای بر پیچیدگی، صحت، و روانی مقاله‌نویسی، از مدل تحلیل واریانس چند متغیری<sup>۱</sup> برای تحلیل فرضیه اصلی و از تحلیل واریانس دوسویه سنجش مکرر<sup>۲</sup> برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده بهره گرفته شد.

#### ۴. یافته‌ها

در پژوهش حاضر، نگارندگان در پی یافتن تأثیر آموزش چندرسانه‌ای بر روی پیشرفت پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان سطح متوسط بود. بر مبنای جدول (۲)، قدر مطلق ضریب اسکونس<sup>۳</sup> و کشیدگی<sup>۴</sup> داده‌های پیش‌آزمون در خطای استاندارد کمتر از ۰.۹۶ بودند، بنابراین داده‌ها هنجار هستند و در نتیجه می‌توان از فرمول‌های پارامتری برای تحلیل داده‌ها بهره گرفت.

جدول ۲: آمار توصیفی: آزمون فرضیه هنجار بودن

گروه	N		اسکونس		کشیدگی	
	آمار	آمار	خطای استاندارد	ضریب	خطای استاندارد	ضریب
گروه انفرادی	۳۰	۰.۰۰۷	۰.۴۲۷	۰.۰۲	-۰.۷۸۵	۰.۸۳۳
	صحت در پیش‌آزمون پیچیدگی					-۰.۹۴
	۳۰	-۰.۳۰۸	۰.۴۲۷	-۰.۷۲	-۰.۶۴۱	۰.۸۳۳
	در پیش‌آزمون روانی در پیش‌آزمون					-۰.۷۷
	۳۰	۰.۶۳۲	۰.۴۲۷	۱.۴۸	۰.۲۷۵	۰.۸۳۳
	روانی در پیش‌آزمون					۰.۳۳
	۳۰	۰.۸۰۴	۰.۴۲۷	۱.۸۸	۰.۵۰۸	۰.۸۳۳
	صحت در پس‌آزمون پیچیدگی					۰.۶۱
۳۰	-۰.۰۰۷	۰.۴۲۷	-۰.۰۲	-۰.۷۶	۰.۸۳۳	
در پس‌آزمون روانی در پس‌آزمون					-۰.۹۱	
۳۰	-۰.۲۹۴	۰.۴۲۷	-۰.۶۹	-۰.۵۵۳	۰.۸۳۳	
روانی در پس‌آزمون					-۰.۶۶	

<sup>1</sup> MANOVA

<sup>2</sup> ANOVA

<sup>3</sup> SCons coefficient

<sup>4</sup> kurtosis coefficient

صحت در پیش آزمون پیچیدگی	۳۰	۰.۵۳۲	۰.۴۲۷	۱.۲۵	-۰.۵۲۱	۰.۸۳۳	-۰.۶۳
در پیش آزمون	۳۰	۰.۶۱۴	۰.۴۲۷	۱.۴۴	۰.۰۰۷	۰.۸۳۳	۰.۰۱
روانی در پیش آزمون	۳۰	۰.۷۳	۰.۴۲۷	۱.۷۱	۰.۶۴۶	۰.۸۳۳	۰.۷۸
صحت در پس آزمون پیچیدگی	۳۰	۰.۵۷۸	۰.۴۲۷	۱.۳۷	-۰.۸۴۸	۰.۸۳۳	-۱.۰۲
در پس آزمون	۳۰	-۰.۵۳۶	۰.۴۲۷	-۱.۲۶	-۱.۲۱	۰.۸۳۳	-۱.۴۵
روانی در پس آزمون	۳۰	-۰.۶۳	۰.۴۲۷	-۱.۴۸	-۰.۴۱۴	۰.۸۳۳	-۰.۵

گروه مشارکتی

برای بررسی پایایی بین تصمیم‌های آزمون‌شونده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگارش از همبستگی پیرسون استفاده شده و نتیجه آن در جدول (۳) گزارش شده است.

### جدول ۳: همبستگی پیرسون: پایایی بین تصمیم‌های آزمون‌شونده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس آزمون	پیش آزمون، مصحح دوم	پس آزمون، مصحح اول
همبستگی پیرسون	0.807** <sup>1</sup>	
احتمال (2-tailed)	0	
* N	60	
همبستگی پیرسون	0.811**	
احتمال (2-tailed)	0	
* N	60	

با توجه به یافته‌ها، سازش چشمگیری بین آزمون‌شونده‌ها در پیش‌آزمون ( $r(58)=.807$ ) بیان‌گر تأثیر بسیار، ( $p=.000$ ) و پس‌آزمون نگارش ( $r(58)=.811$ ) بیانگر تأثیر بسیار، ( $p=.000$ ) وجود داشت. سپس، برای یافتن تأثیر احتمالی دو متغیر مستقل (تدریس چندرسانه‌ای انفرادی و

<sup>1</sup> \*\* همبستگی در سطح ۰.۰۱ مهم و قابل توجه است.

گروهی) بر روی سه متغیر وابسته پژوهش (پیچیدگی، صحت و روانی نگارش) به شکل ترکیبی، یک تحلیل واریانس چندمتغیری به کار گرفته شد (Hinton et al., 2008). یافته‌های این تحلیل در جدول‌های (۴) و (۵) ارائه شده‌است.

**جدول ۴: تحلیل واریانس چندمتغیری پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش دو گروه**

تأثیر	ارزش F	معناداری	مجذور اتا جزئی
گروه	45.93	.00*	.54
زمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون)	2.84	.04*	.07
گروه * زمان	1.24	.29	.03

داده‌های گزارش شده در ردیف نخست جدول (۴)، با نام گروه، نشان می‌دهد که تفاوت چشمگیری بین عملکرد دو گروه از نظر پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش وجود داشته‌است. زیرا میزان معناداری در این مورد ۰۰ است که عددی کوچک‌تر از عدد معناداری استاندارد ۰۵ است ( $p=00$ ;  $\alpha=.05$ ;  $p<\alpha$ ). این به آن معناست که شرکت‌کنندگان دو گروه عملکردی متفاوت در پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش در پیش یا پس‌آزمون داشته‌اند. مجذور اتای جزئی<sup>۱</sup> گزارش شده برای گروه ۵۴ است که نشان‌دهندهٔ تأثیر بسیار شیوه‌های به کارگرفته شده‌است. لازم به اشاره است، به باور پلنت (Pallant, 2011)، مجذور اتای جزئی کمتر از ۰۱ تأثیر کم، حدود ۰۶ تأثیر متوسط، و بالاتر از ۱۴ تأثیر بالا را نشان می‌دهند.

با توجه به داده‌های گزارش شده در ردیف دوم می‌توان گفت که در مقایسه با پیش‌آزمون، شرکت‌کنندگان عملکرد به مراتب بهتری در پس‌آزمون داشته‌اند. چرا که عدد معناداری مربوط به زمان، که به فاصلهٔ زمانی بین پیش‌آزمون تا پس‌آزمون اشاره دارد، ۰۴ و کوچک‌تر از عدد معناداری استاندارد است ( $p=04$ ;  $\alpha=.05$ ;  $p<\alpha$ ) و میزان این تأثیر با توجه به عدد مجذور اتا جزئی، که ۰۷ است، متوسط است.

در نهایت، مهم‌ترین اطلاعات گزارش شده در این مورد، که در ردیف سوم آمده‌است، نشان می‌دهد که عدد معناداری ۲۹ است، که عددی بزرگ‌تر از عدد استاندارد است ( $p=29$ ;  $\alpha=.05$ ;  $p>\alpha$ ) بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان دو گروه میزان متفاوتی از پیشرفت به‌دست آمده از تدریس چندرسانه‌ای در پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش از خود نشان ندادند. البته، با توجه به مجذور اتا جزئی که ۰۳ است، اندازهٔ این تأثیر چندان زیاد نبوده‌است.

<sup>1</sup> Partial Eta Squared



**جدول ۵: تحلیل واریانس چندمتغیری پیش آزمون و پس آزمون پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش دو گروه**

منبع	متغیر وابسته	مجموع مربع ها	درجه آزادی	میانگین مربع	ارزش F	معناداری	مجذور اتا جزئی
گروه	پیچیدگی	۰.۶۳	۱	۰.۶۳	۴.۴۹	*.۰۳	.۰۳
	صحت	۲.۴۴	۱	۲.۴۴	۱۳.۸۹	*.۰۰	.۱۰
	روانی	۳۵۴.۲۱	۱	۳۵۴.۲۱	۹۲.۲۰	*.۰۰	.۴۴
زمان (پیش آزمون و پس آزمون)	پیچیدگی	۰.۳۷	۱	۰.۳۷	۲.۶۲	.۱۰	.۰۲
	صحت	۰.۵۳	۱	۰.۵۳	۳.۰۳	.۰۸	.۰۲
	روانی	۱۶.۸۶	۱	۱۶.۸۶	۴.۳۹	*.۰۳	.۰۳
گروه * زمان	پیچیدگی	۰.۱۵	۱	۰.۱۵	۱.۱۰	.۲۹	.۰۰
	صحت	۰.۰۱	۱	۰.۰۱	۰.۱۰	.۷۴	.۰۰
	روانی	۲.۴۱	۱	۲.۴۱	۰.۶۲	.۴۲	.۰۰

با نگاهی به جدول (۶) می توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه در پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش در پیش آزمون یا پس آزمون وجود داشته است. زیرا عدد معناداری گزارش شده برای این سه مورد به ترتیب ۰.۰۳، ۰.۰۰، و ۰.۰۰ هستند که همگی کوچک تر از عدد استاندارد هستند ( $p < \alpha$ ;  $\alpha = .05$ ;  $p = 0.00$ ;  $p = 0.00$ ;  $p = 0.03$ ). اندازه تأثیرات شیوه های به کار گرفته شده در مورد این سه نکته، به ترتیب کوچک و متوسط برای پیچیدگی و صحت نگارش زبان آموزان (۰.۰۳ و ۰.۱۰) و زیاد برای روانی نوشتار آن ها (۰.۴۴) بوده است.

افزون بر داده های ارائه شده در ردیف دوم، که زمان نام دارد، می توان نتیجه گرفت که با توجه به عدد معناداری دو مورد پیچیدگی و صحت نگارش که به ترتیب ۰.۱۰ و ۰.۰۸ هستند و بزرگ تر از عدد استاندارد ( $p > \alpha$ ;  $\alpha = .05$ ;  $p = .08$ ;  $p = 10$ )، تفاوت چشمگیری در عملکرد زبان آموزان دو گروه در رابطه با این دو مورد وجود نداشته است. هر چند میزان این تأثیر هم با توجه به مجذور اتا جزئی آن ها که ۰.۰۲ است، بسیار کوچک بیان شده است. ولی، این تفاوت در مورد روانی نوشتار دانش آموزان قابل توجه گزارش شده است. چرا که عدد معناداری این مورد ۰.۰۳ بوده که عددی کوچکتر از عدد معناداری استاندارد است ( $p < \alpha$ ;  $\alpha = .05$ ;  $p = 0.03$ ). یعنی می توان این گونه نتیجه گرفت که تدریس چندرسانه ای به ویژه ای در مورد روانی نوشتار زبان آموزان بوده که تأثیر چشمگیری را در هر دو گروه سبب شده است.

بررسی اعداد معناداری گزارش شده در ردیف سوم هم، که به ترتیب ۰.۲۹، ۰.۷۴، و ۰.۴۲. برای پیچیدگی، صحت، و روانی نوشتار زبان‌آموزان دو گروه است، نشان می‌دهد که تفاوت چشمگیری بین عملکرد دو گروه در هیچ یک از سه مورد ارائه شده، وجود نداشته است. میزان تأثیر تدریس چندرسانه‌ای هم در هر سه مورد کوچک بیان شده است زیرا مجذور اتای جزئی آن‌ها ۰.۰۰ است.

در نتیجه، فرضیهٔ اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان سطح متوسط ایرانی ندارد»، رد می‌شود.

### جدول ۶: آمار توصیفی پیچیدگی، صحت، و روانی نوشتار پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه

		پیچیدگی	صحت	صحت	روانی	روانی
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پس‌آزمون
تعداد شرکت‌کنندگان		۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰
گروه	میانگین	۸۴	۸۸	۴۵	۶۱	۶۳۷
انحراف	انحراف	۴۳	۴۵	۵۱	۶۱	۱۵۸
انفرادی	معیار					
گروه	میانگین	۹۱	۱۰۱	۱۹	۳۰	۱۰۰۹
گروهی	انحراف	۱۸	۳۶	۰۷	۲۲	۲۰۲
	معیار					

با مقایسهٔ اعداد میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش گروه انفرادی گزارش شده در جدول (۵)، که به ترتیب ۸۴ و ۸۸ برای پیچیدگی، ۴۵ و ۶۱ برای صحت، و ۶ و ۴۰ برای روانی نوشتار زبان‌آموزان است، می‌توان نتیجه گرفت که زبان‌آموزان این گروه عملکرد بهتری در پس‌آزمون خود داشته‌اند. همین نکته در مورد گروه دیگر هم صادق است. یعنی، اعداد میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش این گروه هم، که ۹۱ و ۱۰۱ برای پیچیدگی، ۱۹ و ۳۰ برای صحت، و ۱۰ و ۵۵. برای روانی نوشتار آن‌هاست، همگی نشان‌دهندهٔ پیشرفت در پس‌آزمون هستند. با توجه به جدول (۵)، می‌توان به این نتیجه رسید که زبان‌آموزان گروه گروهی پیشرفت بیشتری در

پیچیدگی و روانی نوشتار داشتند، در حالی که زبان آموزان گروه انفرادی در روانی در نگارش بیشتر پیشرفت کردند.

**جدول ۷: تحلیل واریانس دوسویه سنجش مکرر پیچیدگی نوشتار پیش آزمون و پس آزمون دو گروه**

تأثیر	مجموع مربع ها	درجه آزادی	میانگین مربع	ارزش F	معناداری	مجذور اتا جزئی
زمان	۳۷	۱	۳۷	۱۰.۸۵	۰.۰۰*	۰.۱۵
گروه	۶۳	۱	۶۳	۲.۵۵	۰.۱۱	۰.۰۴
زمان * گروه	۱۵	۱	۱۵	۴.۵۷	۰.۰۳*	۰.۰۷

بر مبنای داده‌های گزارش شده در ردیف نخست جدول (۷)، هر دو گروه عملکرد بهتری در پس آزمون خود داشتند. زیرا عدد معناداری زمان، که به فاصله زمانی بین پیش آزمون و پس آزمون اشاره دارد، ۰.۰۰ است که عددی کوچکتر از عدد استاندارد است ( $p < \alpha$ ;  $\alpha = 0.05$ ;  $p = 0.00$ ) و نشان دهنده پیشرفت قابل توجه زبان آموزان هر دو گروه است. مجذور اتای جزئی در این مورد ۰.۱۵ است که تأثیر بسیار روش مورد استفاده را نشان می‌دهد. با توجه به ردیف دوم هم، که گروه نام دارد، عدد معناداری گزارش شده ۰.۱۱ و عددی بزرگتر از عدد استاندارد است ( $p > \alpha$ ;  $\alpha = 0.05$ ;  $p = 0.00$ ) این به آن معنا است که تفاوت بسیاری مابین عملکرد دو گروه در پیش آزمون یا پس آزمون وجود نداشته است و میزان تأثیر این امر هم با توجه به مجذور اتا جزئی که ۰.۰۳ است، کم بوده است. افزون بر این موارد، عدد معناداری مربوط به هم کنشی بین زمان و گروه ۰.۰۳ است که کوچکتر از عدد استاندارد بوده و بنابراین قابل توجه است. پس می‌توان این گونه نتیجه گرفت که میزان پیشرفت دو گروه از پیش آزمون تا پس آزمون به شکل چشمگیری متفاوت بوده است. با توجه به مجذور اتا جزئی این مورد، که ۰.۰۷ است، هم می‌توان گفت که میزان تأثیر این هم کنشی هم متوسط بوده است.

با توجه به یافته‌های به دست آمده از جدول‌های (۵) و (۶)، عملکرد شرکت کنندگان دو گروه به صورت چشمگیری در پس آزمون نسبت به پیش آزمون بهبود یافته است. بنابراین، فرضیه فرعی نخست پژوهش مبنی بر اینکه «تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در پیچیدگی نگارش انفرادی و مشارکتی زبان آموزان سطح متوسط ایرانی ندارد» هم رد می‌شود.

**جدول ۸: تحلیل واریانس دوسویه سنجش مکرر صحت نوشتار پیش و پس از آزمون دو گروه**

تأثیر	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع	ارزش F	معناداری	مجذور اتا جزئی
زمان	.۵۳	۱	.۵۳	۳۰.۶۱	.۰۰*	.۳۴
گروه	۲.۴۴	۱	۲.۴۴	۷.۳۱	.۰۰*	.۱۱
زمان * گروه	.۰۱	۱	.۰۱	۱.۰۵	.۳۰	.۰۱

عدد معناداری گزارش شده برای عامل زمان در جدول ۷.۰۰ بوده که عددی کوچکتر از عدد استاندارد ۰.۰۵ است ( $p < \alpha$ ;  $\alpha = .05$ ;  $p = 0.00$ ). بنابراین، می‌توان گفت که تفاوت عملکرد زبان‌آموزان بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون چشمگیر بوده‌است. اندازه تأثیر شیوه به کاررفته در این مورد هم با توجه به مجذور اتای جزئی که ۰.۳۴ است، بزرگ بوده‌است. عدد معناداری گزارش شده در ردیف دوم هم ۰.۰۰ و کوچک‌تر از عدد استاندارد است. پس، عملکرد دو گروه در پیش‌آزمون یا پس‌آزمون تفاوت آشکاری با هم داشته و تأثیر شیوه به کاررفته در این مورد با توجه به عدد مجذور اتا جزئی، که ۰.۱ است، متوسط بوده‌است. عدد معناداری گزارش شده در ردیف سوم که ۰.۳۰ و بزرگتر از عدد استاندارد است، هم نشان می‌دهد که میزان پیشرفت دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تفاوت چشمگیری با هم نداشته‌است و عدد مجذور اتا جزئی، که ۰.۰۱ است، هم تأثیر کم شیوه‌های به کاررفته در این مورد را نشان می‌دهد.

بنابراین، با کنار هم قرار دادن یافته‌های گزارش شده در جدول‌های (۵) و (۷) می‌توان گفت که زبان‌آموزان هر دو گروه انفرادی و گروهی پیشرفت چشمگیری در درست بودن نوشتار خود از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون داشته‌اند. بر مبنای این نتیجه می‌توان فرضیه فرعی دوم، مبنی بر «تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در صحت نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان سطح متوسط ایرانی ندارد.» را هم رد کرد.

**جدول ۹: تحلیل واریانس دوسویه سنجش مکرر روانی نوشتار پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه**

تأثیر	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع	ارزش F	معناداری	مجذور اتا جزئی
زمان	۱۶.۸۶	۱	۱۶.۸۶	۱۶.۲۳	.۰۰*	.۲۱
گروه	۳۵۴.۲۴	۱	۳۵۴.۲۴	۵۳.۳۱	.۰۰*	.۴۷
زمان * گروه	۲.۴۱	۱	۲.۴۱	۲.۳۲	.۱۳	.۰۳

در ردیف اول جدول (۹)، می‌توان دید که دو گروه پیشرفت زیادی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون داشته‌اند. زیرا عدد معناداری مربوط به زمان ۰.۰ کوچک‌تر از عدد استاندارد است ( $p=0.05$ ;  $\alpha=0.05$ ). با توجه به عدد مجذور اتا جزئی که ۰.۲۱ است، هم می‌توان نتیجه گرفت میزان تأثیر شیوه‌های به‌کاررفته در این دو گروه بسیار بوده‌است. با توجه به ردیف دوم هم می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت عملکرد متفاوتی بین زبان‌آموزان دو گروه وجود داشته‌است. زیرا عدد معناداری این ردیف هم ۰.۰ و کوچک‌تر از عدد استاندارد است و مجذور اتا جزئی هم ۰.۴۷ و نشان‌دهنده تأثیر بسیار است. ولی، در مورد هم‌کنشی بین زمان و گروه، که عدد معناداری آن ۰.۱۳ و بزرگتر از عدد استاندارد است، می‌توان گفت که تفاوت چشمگیری در میزان پیشرفت زبان‌آموزان دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون دیده نشد و مجذور اتا جزئی آن هم، ۰.۰۳، تأثیر اندکی را نشان می‌دهد.

یافته‌های گزارش شده در این جدول و همچنین جدول (۶)، نشان می‌دهد که عملکرد زبان‌آموزان دو گروه در رابطه با روانی نوشتار به شکل قابل توجهی بهبود یافته‌است. بنابراین، فرضیه فرعی سوم هم، مبنی بر اینکه «تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در روانی در نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان سطح متوسط ایرانی ندارد»، رد می‌شود.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

موضوع «نقش تدریس چندرسانه‌ای بر روی پیچیدگی، صحت، و روانی مهارت نوشتاری دانش‌آموزان متوسط ایرانی و با محوریت بررسی بستر نگارش» انجام شد. هدف این بود که میزان تأثیر تدریس با ویدئو، فیلم، و کلیپ در بهبود پیچیدگی، صحت، و روانی در نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان ارزیابی شود. همچنین از یافته‌های به‌دست آمده برای بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان در کلاس درس بهره گرفته شود.

در ابتدای پژوهش و پیش از شروع تدریس چندرسانه‌ای، هنجار بودن داده‌های گردآوری شده به وسیله پیش‌آزمون با استفاده از تحلیل چندمتغیره بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که داده‌ها هنجار بودند. همچنین، میانگین نمره‌های دو گروه در پیش‌آزمون نگارش (پیچیدگی، صحت و روانی در نگارش) زبان‌آموزان، همگون بودن گروه‌ها و واریانس‌ها در مهارت نوشتاری پیش از اجرای آزمایش را تأیید می‌کند.

پس از پیش‌آزمون و بررسی داده‌های به‌دست آمده، تدریس چندرسانه‌ای به عنوان آزمایش برای زبان‌آموزان هر دو گروه در طی هشت جلسه و به شکل یکسان اجرا شد. در پایان، برای ارزیابی میزان تأثیر تدریس چندرسانه‌ای در پیشرفت مهارت نوشتاری زبان‌آموزان، از آن‌ها

پس آزمون گرفته شد. برای بررسی هر گونه تغییر در مهارت نوشتاری زبان‌آموزان، از تحلیل واریانس چندمتغیری و نیز تحلیل واریانس دوسویه سنجش مکرر داده‌ها بهره گرفته شد. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که بین میانگین پیچیدگی، صحت، و روانی مهارت نوشتاری زبان‌آموزان هر دو گروه (انفرادی و مشارکتی) تفاوت چشمگیری وجود دارد. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «تدریس چندرسانه‌ای هیچ تأثیری در روانی، صحت، و پیچیدگی نگارش انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزان سطح متوسط ایرانی ندارد»، رد شد. یافته‌ها، همچنین نشان داد که تدریس چندرسانه‌ای تأثیر چشمگیری بر بهبود عملکرد زبان‌آموزان هر دو گروه در پیچیدگی، صحت، و روانی نوشتارشان داشت. در نتیجه، هر سه فرضیهٔ فرعی پژوهش هم رد شدند. این به آن معناست که تدریس چندرسانه‌ای به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند با پیچیدگی بیشتر، از نظر دستوری درست‌تر، و روان‌تر بنویسند.

بسیاری از پژوهشگران و آموزگاران اهمیت مهارت نوشتاری در یادگیری زبان را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. به باور گروهی از پژوهشگران مانند هاینز و فلاور (Hayes & Flower, 1986) و شارپلس و همکاران (Sharples et al., 1989)، نوشتن یکی از مهم‌ترین مهارت‌های تولیدی و همچنین ارتباطی در یادگیری زبان انگلیسی است. به گفتهٔ پیرز و الکساندر (Pérez & Alexander, 2001)، مهارت نوشتاری بی‌گمان، یکی از چالش‌برانگیزترین مهارت‌ها در یادگیری زبان دوم است. بنابراین، باید برای ارتقاء و بهبود سطح درک مهارت نوشتاری و عامل‌هایی که در پیشرفت این مهارت تأثیر دارند تلاش‌های بسیاری انجام پذیرد (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Fazio, 2001). همچنین، لاش (Lush, 2002) و لارسن-فریمن (Larsen-Freeman, 2006) بیان کرده‌اند که نگارش باید از نظر دستوری درست باشد تا بتواند منظور و پیام نویسنده را به درستی انتقال دهد و همچنین سوء برداشت‌های ارتباطی را کاهش دهد.

یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان با یافته‌های بررسی‌هایی که پیش از این در حوزهٔ صحت، روانی، و یا پیچیدگی نوشتار و یا سایر فناوری‌های به کار گرفته‌شده در امر تدریس و یادگیری نوشتار انجام شده، مقایسه کرد. برای نمونه، صفدری (Safdari, 2021) به بررسی میزان تأثیر شبکهٔ یادگیری ادموندو<sup>۱</sup> بر صحت نوشتار زبان‌آموزان زبان دوم در ایران پرداخت. وی در پایان، به این نتیجه رسید که استفاده از چنین شبکه‌ای، تأثیر مثبت چشمگیری بر سیر پیشرفت زبان‌آموزان در درستی نوشتارشان دارد. همچنین، زبان‌آموزان حاضر در این پژوهش از این شبکه استقبال کرده

<sup>۱</sup> ESLN

و بیان کردند، چنین شبکه‌ای تأثیر مثبت بسیاری بر میزان همکاری و کار گروهی، انگیزه، و همچنین میزان تعهد آن‌ها در کار داشته‌است. بازخورد گفت‌وگویی که در اصل نمونه‌ای از کار گروهی است، موضوع پژوهش دیگری است که به وسیله‌ی هام (Hum, 2021) انجام شد و در انتهای پژوهش مورد اشاره، این نتیجه به دست آمد که چنین بازخوردی تأثیر چشمگیری بر بهبود درستی نوشتاری زبان آموزان به ویژه در حوزه‌های معنایی، دستوری، مکانیکی، و ویژگی‌های واژگانی دارد. مقایسه یافته‌های به دست آمده از چنین بررسی‌هایی با نتیجه پژوهش حاضر، نگارندگان را به این نتیجه می‌رساند که هم رسانه و هم کار گروهی مواردی هستند که تأثیر مثبت چشمگیری بر تدریس و یادگیری دارند.

میزان تأثیر نوشتار اشتراکی یا گروهی بر روانی نوشتار زبان آموزان هم موضوع پژوهش فام (Pham, 2021) بود. البته تمرکز اصلی این پژوهش بر نوع استدلالی نوشتار بوده‌است. داده‌های مورد نیاز این بررسی، هم به شکل انفرادی و هم در قالب گروهی از زبان آموزان گرفته شد. بر مبنای یافته‌های پژوهش وی، نوشتار گروهی کمک شایانی به بهبود روانی نوشتاری زبان آموزان می‌کند. مشهدی و همکاران (Mashhadi et al., 2021) هم از پژوهشگران دیگری بودند که از نقشه‌های مفهومی رایانه‌ای برای بهبود میزان پیچیدگی و همچنین درستی نوشتار زبان آموزان زبان دوم بهره گرفت. تحلیل و بررسی داده‌های گردآوری شده پژوهشگران را به این نتیجه رساند که تدریس از این طریق، که مدلی فناوری-محور و رسانه‌ای به شمار می‌آید، تأثیر به سزایی در بهبود درستی و پیچیدگی نوشتار زبان آموزان دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها دقیقاً مشابه با مقاله حاضر بود. زیرا همه آن‌ها تأثیر مثبت رسانه و کار گروهی بر بهبود عملکرد زبان آموزان از نظر روانی نوشتار را تأیید کردند.

افزون بر این موارد، اینکه آیا بهره‌گیری از رسانه‌های دیجیتال تأثیری بر مهارت نوشتاری زبان آموزان زبان دوم دارد یا خیر، ایده‌ای است که بر مبنای آن پارلا و همکاران (Parrella et al., 2021) پژوهشی انجام دادند. آن‌ها نتیجه گرفتند که هر چه میزان بهره‌گیری از زبان آموزان از رسانه‌ها بیشتر شود، مهارت نوشتاری آن‌ها هم بهتر می‌شود. این امر به آن معنا است که بهره‌گیری از انواع رسانه، تأثیر مثبت به سزایی بر مهارت زبان آموزان دارد که این یافته با یافته پژوهش حاضر همخوانی دارد. با این وجود، در موارد بسیار نادری هم خلاف این نتیجه به دست آمده‌است. از آن جمله، الفیزا و همکاران (Elfiz et al., 2021) به بررسی میزان تأثیر بازخورد برخط (به وسیله فیس‌بوک) بر روی توانایی نوشتاری زبان آموزان پرداختند. در پایان، آن‌ها به این نتیجه رسیدند که هر چند کمی تأثیر و اختلاف در چگونگی عملکرد زبان آموزان از آغاز تا پایان

کار وجود داشت، اما این تأثیر چندان قابل ملاحظه نبود. به بیان بهتر، بازخورد برخط سبب پیشرفت چندان آشکاری در زبان‌آموزان نشد. بنابراین می‌توان گفت برخی گونه‌های رسانه هم وجود دارند که ممکن است تأثیر چندان‌ی در بهبود عملکرد زبان‌آموزان نداشته باشند.

همان گونه که پیش‌تر اشاره شد، بسیاری از معلمان زبان خارجی در آموزش درست نوشتن به زبان‌آموزان مشکل دارند. همچنین نوشتن برای بسیاری از زبان‌آموزان کار دشواری است. زیرا باید جمله‌های پیچیدهٔ مشابه به زبان دوم را تولید کنند. همچنین، بسیاری از دانش‌آموزان زبان دوم در روان و سلیس نوشتن مشکل اساسی دارند. با وجود تمام دشواری‌های موجود، در این پژوهش در پی یافتن روشی مناسب برای کمک به زبان‌آموزان در افزایش کیفیت مهارت نوشتاری آن‌ها بودیم. روشی که به زبان‌آموزان کمک کند تا بتوانند مانند زبان اصلی روان‌تر، درست‌تر، و پیچیده‌تر بنویسند. در این پژوهش، به اهمیت و تأثیر به کارگیری رسانه در فرایند تدریس پرداختیم. این نتیجه به دست آمد که در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی، تدریس چندرسانه‌ای قادر است موضوعات انتزاعی را ملموس‌تر و قابل فهم‌تر کند. بنابراین زبان‌آموزان در مورد موضوعی که باید بنویسند، آمادگی بیشتری خواهند داشت. افزون بر این، تدریس چندرسانه‌ای قادر است در زمان محدود اطلاعات زیادی در اختیار زبان‌آموزان بگذارد. زمان محدود کلاس درس همان مشکلی است که بسیاری از معلمان با آن درگیر بوده‌اند. تدریس چندرسانه‌ای این مشکل را تا اندازهٔ بسیاری از بین می‌برد. یافته‌های این پژوهش، همچنین نشان داد که تدریس چندرسانه‌ای زبان‌آموزان را به یادگیری تشویق می‌کند.

داده‌ها و یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش می‌تواند قدرت خلاقیت معلمان را تحت تأثیر قرار دهد، تا بتوانند مهارت نوشتاری زبان‌آموزانشان را بهبود بخشند. آزمایش عملکرد فردی و گروهی در این پژوهش نشان داد که دادن فرصت تبادل اطلاعات بین زبان‌آموزان می‌تواند کمک شایانی به بهبود عملکرد آن‌ها بکند. در نتیجه، چنین انتظار می‌رود که یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش حاضر، کمک و تشویقی باشد برای معلمان زبان انگلیسی، آموزشگاه‌ها و مؤسسه‌های زبان انگلیسی، مدیریت‌ها و تربیت‌معلم‌ها تا برای پیشرفت مهارت روان، صحیح، و پیچیده نوشتن انفرادی و مشارکتی زبان‌آموزانشان از تدریس چندرسانه‌ای استفاده کنند.

افزون بر این، پژوهش حاضر هم چون پژوهش‌های دیگر، محدودیت‌هایی را در برداشت که مهم‌ترین آن‌ها مربوط به دورهٔ زمانی کوتاه تدریس و نیز بودجهٔ اندکی بود که برای این پژوهش در نظر گرفته شد.



## فهرست منابع

- غلامی پسند، پرستو و عشرت بازرمج حقی (۱۳۹۲). «رویکرد فرایند-محصول به مهارت نوشتاری: تأثیر نمونه مقالات بر صحت نوشتار زبان آموزان زبان انگلیسی». *زبان شناسی کاربردی و ادبیات انگلیسی*. دوره ۲. شماره ۱. صص ۷۵-۷۹.
- پوردانا، ناتاشا و زهره محمدی زنونزق (۱۴۰۰). «انواع بازخورد، انتقال معنا و انتقال ساختار در نگارش مشارکتی زبان انگلیسی در بستر تعاملات رایانه‌ای چند رسانه‌ای و متن-محور». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۱۱. شماره ۳. صص ۴۵۳-۴۷۱.
- تقی نژاد، محمدعلی، علی آیت الهی و محبوبه آزادخواه (۱۳۹۶). «بررسی اثر نوشتن مشارکتی و تعاملی بر عملکرد نوشتاری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی*. دوره ۴. شماره ۳. صص ۱-۱۸.
- مشهدی، جمشید و حسین احمدی و رجب پیمان (۱۴۰۰). «تأثیر دستورالعمل طراحی مفهومی کامپیوتری بر عملکرد نوشتاری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی: تمرکز بر پیچیدگی و صحت». *آموزش و تحقیق زبان خارجی*. دوره ۹. شماره ۳۵. صص ۱۳۱-۱۳۹.
- صحراگرد، رحمان و امید ملاحی (۱۳۹۳). «رابطه بین شیوه‌های یادگیری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی، مهارت نوشتاری، و خودارزیابی». *علوم اجتماعی و رفتاری*. دوره ۹۸. شماره ۱. صص ۱۶۱۱-۱۶۲۰.
- خضزلو، سیما (۱۳۹۹). «نقش تکرار تمرین به همراه بازخورد نوشتاری و تصحیحی مستقیم بر پیچیدگی، صحت و روانی مهارت نوشتاری». *تحقیقات زبان دوم*. دوره ۳. شماره ۱. صص ۳۱-۵۴.
- قهرمانی، داوود و رعنا آذری زاد (۱۳۹۲). «تأثیر ارزشیابی پویا بر فرآیند نوشتار زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *تحقیقات بین‌المللی علوم عملی و بنیادی*. دوره ۴. شماره ۴. صص ۸۷۴-۸۷۸.
- صفدری، مریم (۱۴۰۰). «استفاده از شبکه اجتماعی ادموندو برای بهبود صحت نوشتار زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *یادگیری زبان به کمک کامپیوتر*. دوره ۲۲. شماره ۱. صص ۳۵۵-۳۷۳.

## References

- Allan, D. (2007). *The quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Bae, J., & Bachman, L. F. (2010). An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*, 27(2), 213-234.
- Baisov, A. S. (2021). The effectiveness of the method talk for writing in developing writing skills of EFL students. *Academic Research in Educational Sciences*, 2(2), 727-730.
- Barrot, J. S., & Agdeppa, J. Y. (2021). Complexity, accuracy, and fluency as indices of college-level L2 writers' proficiency. *Assessing Writing*, 47(1), 1-11.
- Best, J. W., & Khan, J. V. (2006). *Research in education*. 10<sup>th</sup> ed. Pearson

- Education Inc.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chahkandi, F. (2021). Online Pandemic: Challenges of EFL Faculty in the Design and Implementation of Online Teaching Amid the Covid-19 Outbreak. *Foreign Language Research Journal*, 10(4), 706-721.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cohen, A. D. (2003). Learner strategy training in the development of pragmatic ability. In A. Martínez Flor, E. Usó Juan, & A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 93-108). Castelló de la Plana, Spain: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Crawford, W. J., McDonough, K., & Brun-Mercer, N. (2019). Identifying linguistic markers of collaboration in second language peer interaction: A lexicogrammatical approach. *TESOL Quarterly*, 53(1), 180-207.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dornyei, Z., & Maldercz, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81.
- Dwyer, C. (1993). Multimedia in education. *Educational Media International*, 30(4), 193-198.
- Elfiza, R., Reszki, A. S., & Nopita, D. (2021). The effect of online written feedback through social media on student's writing. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 8(1), 45-54.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474- 509.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fazio, L. L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215-247.
- Gaith, G.M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Ghahremani, D. & Azarizad, R. (2013). The effect of dynamic assessment on EFL process writing: Content and organization. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4 (4), 874-878 [In Persian].
- Ghilami Pasand, P. G., & Haghi, E. B. (2013). Process-product approach to writing: The effect of model essays on EFL learners' writing accuracy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 75-79 [In Persian].

- Hamadouche, M. (2010). *Developing the writing skill through increasing learners' awareness of the writing process: The case of second year students at the University of Constantine*. University of Constantine (Master Thesis). Université Frère Mentouri, Constantine, Algeria
- Hang, N. T. T. (2021). Vietnamese upper-high school teachers' views, practices, difficulties, and expectations on teaching EFL writing. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 1-20.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 110-126.
- Hemmeter, M. L., Meyer, S., Ault, M. J., & Collins, B. C. (1996). The effects of teacher-implemented language instruction within free time activities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(3), 203-212.
- Hinton, P.R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2008). *SPSS explained*. New York: NY 10016.
- Hirota, T. (1995). A discussion on conceptual model description language specific for an application domain. *Journal of Information Processing Society of Japan (IPJS)*, 36(5), 17-35.
- Hum, C. (2021). Investigating conference feedback in Cambodian EFL class: students' writing accuracy improvement and their views of the feedback. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 104-124.
- Johnson, K. & Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Massachusetts: Blackwell.
- Khezrlou, S. (2020). The role of task repetition with direct written corrective feedback in L2 writing complexity, accuracy and fluency. *Journal of Second Language Studies*, 3(1), 31-54 [In Persian].
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Leki, I. (2001). 'A narrow thinking system': Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 35(1), 39-67.
- Lush, B. (2002). Writing errors: A study of Thai students' writing errors. *Thai TESOL Bulletin*, 15(1), 75-82.
- Mashhadi, J., Ahmadi, H., & Rajabi, P. (2021). Impact of computer concept-mapping instruction on Iranian EFL learners' writing performance: Complexity and accuracy in focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(35), 131-139 [In Persian].
- Matos, F. (2021). Collaborative writing as a bridge from peer discourse to individual argumentative writing. *Reading and Writing*, 34(5), 1321-1342.
- Morse, J. (2003). A review committee's guide for evaluating qualitative proposals. *Qualitative Health Research*, 13(6), 833-851.
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *Modern Language Journal*, 90(2), 169-184.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81(1), 443-456.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education.
- Parrella, J., Leggette, H., & Redwine, T. (2021). Measuring the correlation between

- digital media usage and students' perceived writing ability: Are they related? *Research in Learning Technology*, 29(2), 250-276.
- Pérez, P., & Alexánder, L. (2013). Unveiling social awareness through literacy practices in an EFL class. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 184-204.
- Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open*, 11(1), 2158244021998363.
- Pourdana, N., & Mohamadi Zenouzagh, Z. (2021). Feedback Types, Negotiation of Meaning, and Negotiation of Form in Multimodal and Text-based Computer-Mediated English Collaborative Writing. *Foreign Language Research Journal*, 11(3), 453-471 [In Persian].
- Rahma, H., Leng, C. O., & Mashudi, R. (2020). Innovative Educational Practice for Impactful Teaching Strategies through Scaffolding Method. *Asian Journal of University Education*, 16(4), 53-60.
- Safdari, M. (2021). Contributions of Edmodo social learning network to Iranian EFL learners' writing accuracy. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 22(1), 355-373 [In Persian].
- Sahragard, R. & Mallahi, O. (2014). Relationship between Iranian EFL learners' language learning Styles, Writing proficiency and self-assessment. *Social and Behavioral Sciences*, 98(1), 1611-1620 [In Persian].
- Saslow, J. and Ascher, A. (2006). Top Notch series: English for today's world. White Plains, New York: Pearson Education.
- Sharples, M., Goodlet, J., & Pymberton, L. (1989). Developing a writer's assistant. In N. Williams & P. Holt (Eds.), *Computers and writing* (pp. 22-37). Oxford: Blackwell.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38- 62. doi: 10.1093/applin/17.1.38.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185-211.
- Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52(4), 291-300.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27(3), 363-374.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Strauss, P. & U, A. (2007). Group assessments: Dilemmas facing lecturers in multicultural tertiary classrooms. *Higher Education Research & Development*, 26 (2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/07294360701310789>.
- Taghinezhad, A., Ayatollahi, M. A., & Azadikhah, m. (2017). Interactive versus collaborative writing instruction: An experimental study. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 4(3), 1-18 [In Persian].
- Villamil, O. S., & de Guerrero, M. C. M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(2), 51-75.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop

- videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing Feedback?. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.



© 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 effect of individual and collaborative writing on fluency, accuracy, and complexity of writing performance of Iranian intermediate learners: Mediating role of multimodal instruction

Samira Danandeh<sup>1</sup>, Zohre Mohamadi Zenouzagh<sup>2</sup>

Received: 29/09/2021

Accepted: 05/02/2022

### 1. Introduction

The main purpose of the present study was to find out the possible effects of multimedia teaching on the three writing qualities of complexity, accuracy, and fluency (CAF) of the learners when writing individually or in collaboration with others. According to Cohen (2003), the way through which a learner does the task of writing is an essential factor in successful use of the cognitive and metacognitive processes associated with writing tasks, and this is, in fact, the reason why the researchers of the current inquiry focused on multimedia teaching, which means using videos, clips, movies, etc. in teaching, in carrying out this research. A further point is that as Wigglesworth and Storch (2012) asserted, students are frequently asked to work in pairs or groups to fulfill written assignments and this permits them to pool their linguistic resources since they have the opportunity to consult each other about different ideas, ways of providing the ideas, and even grammatical problems they may have in expressing the ideas.

### 2. Materials and method

in order to conduct the present research and to answer whether or not the writing modality mediated the writing complexity, accuracy, or fluency of the learners, that are introduced as important issues regarding writing, an Oxford Placement Test (OPT; 2007), a writing pretest, and a writing posttest were utilized. That is, 60 intermediate male and female Iranian EFL students out of 100 were selected based on their performance on an OPT. These students were then divided into two experimental groups of individual and collaborative multimedia teaching each one consisted of 30 students. Learners of both groups wrote a descriptive essay as their

---

<sup>1</sup> MA graduate, Department of English Teaching and Translation, Karaj branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran; [d\\_samira\\_22@yahoo.com](mailto:d_samira_22@yahoo.com)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of English Teaching and Translation, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran (corresponding author); [zohre.mohamadi@kiaiu.ac.ir](mailto:zohre.mohamadi@kiaiu.ac.ir)

pretest, benefitted from eight similar sessions of instruction through multimedia with the difference in the modality through which they did the act of writing (i.e. whether the learners of the two groups worked individually or collaboratively), and then wrote another descriptive essay as their posttest. Note that the topics of both the pretest and the posttest were based on the content of their course book and the topics covered throughout the instruction sessions. Then, their compositions were scored based on the following specific formulae proposed by Skehan and Foster (1997) for CAF:

Total number of errors divided by t- unit = accuracy

Total number of separate clauses divided by total number of AS- unit = complexity

The compositions were also scored based on an evaluation rubric with which two raters assigned a whole score to each essay with the aim of calculating the reliability index of the writing pretest and posttest. Therefore, the present study was a pretest-posttest quasi-experimental research being run with two experimental groups.

### 3. Results and discussion

The data gathered was then given to SPSS to be analyzed through a MANOVA and three repeated-measures two-way ANOVAs and decide about a major and its three minor research questions. The main tables presenting the results are:

**Table 1. Multivariate Test of the Pretest and Posttest of Complexity, Accuracy, and Fluency Writing of the two Groups**

	Effect	F	Sig.	Partial Eta Squared
Wilks' Lambda test	Group	45.93	.00*	.54
	Time	2.84	.04*	.07
	Time * Group	1.24	.29	.03

**Table 2. MANOVA on the Pretest and Posttest of Complexity, Accuracy, and Fluency Writing of the two Groups**

Source	Measure	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Complexity	.63	1	.63	4.49	.03*	.03
	Accuracy	2.44	1	2.44	13.89	.00*	.10
	Fluency	354.21	1	354.21	92.20	.00*	.44
Time	Complexity	.37	1	.37	2.62	.10	.02
	Accuracy	.53	1	.53	3.03	.08	.02
	Fluency	16.86	1	16.86	4.39	.03*	.03
Time * Group	Complexity	.15	1	.15	1.10	.29	.00
	Accuracy	.01	1	.01	.10	.74	.00
	Fluency	2.41	1	2.41	.62	.42	.00

**Table 3. Tests of within and between Subjects Effects of Writing Complexity in the Pretest and Posttest of the Individual and Collaborative Groups**

Effect		Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Time	Pillai's Trace	.158	10.85	.00*	.15
Group			2.55	.11	.04
Time * Group	Pillai's Trace	.07	4.57	.03*	.07

**Table 4. Tests of within and between Subjects Effects of Writing Accuracy in the Pretest and Posttest of the Individual and Collaborativd Groups**

Effect		Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Time	Pillai's Trace	.34	30.61	.00*	.34
Group			7.31	.00*	.11
Time *	Pillai's Trace	.01	1.05	.30	.01
Group					

**Table 5. Tests of within and between Subjects Effects of Writing Fluency in the Pretest and Posttest of the Individual and Collaborative Groups**

Effect		Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Time	Pillai's Trace	.21	16.23	.00*	.21
Group			53.31	.00*	.47
Time *	Pillai's Trace	.03	2.32	.13	.03
Group					

The results of Tables 1 to 5 showed that participants of both groups benefitted from multimedia teaching to a considerable extent while individual group outperformed the other slightly on the posttest of writing fluency. That is, providing the learners with multimedia instruction while working either individually or in groups are good ways of helping them write more complex, more accurate, and more fluent. Therefore, multimedia teaching could be considered a useful way of helping learners develop their writing ability. More importantly, no difference whether writing individually or in groups, when multimedia teaching is applied, the students' writing ability (i.e. writing complexity, accuracy, and fluency) will improve. Such conclusions were in line with other studies previously carried out by scholars such as Elfiza et al. (2021), Hum (2021), Mashhadi et al. (2021), Parrella et al. (2021), Pham (2021), Safdari (2021), etc. who worked on multimedia and writing collaboratively and came up with almost the same results.

#### 4. Conclusion

In conclusion, the information derived from this study can inspire educators' innovation in the EFL teaching to improve students' English writing skill using more innovative and modern ways of teaching such as multimedia. It was assumed that findings of this study could also assist the teachers and teacher trainers to use multimedia teaching in their classes for the sake of developing the Iranian EFL learners' ability of writing complexity, accuracy and fluency either individually or collaboratively. In addition, students themselves could benefit the present investigation since it can guide them to make use of various kinds of technologies to ease their own learning. Eventually, other studies can be carried out with other age ranges, other proficiency levels, other kinds of multimedia packages, and more importantly other language skills and components in order to see whether individual or collaborative ways of working are influential or not.

**Keywords:** Accuracy; Complexity; Fluency; Modality; Multimedia teaching; Writing





## چارچوب تحلیل خطاهای زبانی در اخبار رسانه ملی:

### راهکارهای برون رفت از چالش‌ها<sup>۱</sup>

محمود افروز<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۵

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، طراحی چارچوب تحلیل خطاهای زبانی در اخبار رسانه ملی و بررسی راهکارهای برون رفت از این چالش‌ها است. به این منظور، اخبار بخش‌های بامدادی، ظهرگاهی و عصرگاهی اخبار رادیو جوان و رادیو ایران مابین آذرماه ۱۳۹۹ تا مرداد ۱۴۰۰ مورد بررسی قرار گرفت. چارچوب مقدماتی تحلیل داده‌های پژوهش، ترکیبی از الگوی کورد (Corder, 1967) و موگامبی و همکاران (Mugambi et al., 2016) بود. سپس، در پژوهش حاضر گامی به سوی طراحی چارچوب تحلیل خطاهای زبانی برداشته شد. در الگوی جدید ۲۱ نوع خطای یافت شده در ۵ دسته جای می‌گیرند: خطاهای دستوری، منظورشناختی، واژگانی-معنایی، گرت‌برداری و خطاهای تلفظی. بر مبنای یافته‌های پژوهش، همه انواع ۲۱ خطا حداقل در یکی از دو شبکه رادیویی رخ داده است. استفاده از کسره اضافی یا حذف نابه‌جای کسره در هنگام تلفظ (با مجموع ۲۶٪) بیشترین خطای گویندگان بوده است. گویندگان در حوزه «دستور زبان» با کمترین چالش (۲٪)، و در حوزه «تلفظ» دچار بیشترین خطا (۶۷٪) شده‌اند. همچنین، معلوم شد که گویندگان مرد ۲۰٪ کمتر از گویندگان زن مرتکب خطا شده و گویندگان زن ۶۶٪ بیش از گویندگان مرد دچار خطاهای منظورشناختی شده‌اند. یافته مهم دیگر آن است که گویندگان مرد ۷٪ بیش از زنان به «عذرخواهی توأم با خوداصلاحی» روی آورده‌اند؛ در حالی که گویندگان زن ۱۰٪ بیش از مردان در برابر خطاها واکنشی از نوع «نادیده‌انگاری

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.37271.2076

<sup>۲</sup> استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ m.afrouz@fgn.ui.ac.ir

عمدی» از خود نشان داده‌اند. بنابراین، تأثیر جنسیت گوینده در این انواع واکنش کاملاً آشکار است. در پایان، بر مبنای یافته‌ها، فقط ۵٪ کل خطاها مربوط به گویندگان اخبار ورزشی بوده و آن‌ها فقط مرتکب خطای تلفظی شده‌اند؛ به بیان دیگر، تخصصی کردن حوزه‌های خبری می‌تواند در کاهش تعداد خطاها مؤثر باشد.

**واژه‌های کلیدی:** خطاهای زبانی، اخبار رسانه ملی، گویندگان رادیو جوان و ایران، گرت‌برداری، خطاهای منظورشناختی

## ۱. مقدمه

رسانه‌های دیداری-شنیداری بر روی مردم جامعه به شدت تأثیر گذارند. هر چند ممکن است رسانه‌های دیداری به دلیل فراهم آوردن جذابیت‌های دیداری، طیف گسترده‌تری از مخاطبان را داشته باشد، ولی عواملی همچون دسترسی وسیع‌تر (مثلاً برای مسافران) و نیاز به گیرنده‌های کم‌حجم‌تر و کم‌هزینه‌تر، از نقاط قوت رسانه‌های شنیداری است.

اخبار همواره جزء پر مخاطب‌ترین بخش‌های رسانه ملی بوده‌است. در این زمینه، عوامل بسیاری در جذب مخاطب تأثیر گذار است: محتوای خبر (از جنبه صداقت در بیان برای جلب اعتماد مخاطب؛ حفظ بی‌طرفی، دست‌کم در ظاهر)؛ زمان خبررسانی (اعلام خبر پیش از دیگر رسانه‌ها)؛ شیوه بیان (روان خوانی و درست خوانی)؛ گوینده خبر (چهره؛ صدا)، و موارد مشابه. هر چند محتوای خبر و مقوله «اعتماد» متغیری بنیادین برای «اثرسنجی رسانه» است (Tsfati, 2003, p. 162)، شیوه بیان اخبار نیز تأثیر شگرفی در جذب مخاطب دارد. از میان عوامل مورد اشاره، مقاله حاضر به بررسی درست خوانی گویندگان خبر اختصاص یافته‌است.

هر زمان که پاره گفته «اشتباه گوینده خبر» به گوشمان می‌رسد، ناخودآگاه ممکن است جمله «به سفر قطر کرد» به ذهن مان خطور کند. پاره گفتاری که گوینده آن سال‌ها با کمترین اشتباه در رسانه‌ها خبر خوانده بود، ولی برخی از مخاطبان، تمام آن چند دهه گویندگی عالی را فراموش کرده و ایشان را فقط با همان اشتباه به یاد می‌آورند. اشتباه اغلب غیر آگاهانه، کاملاً سهوی و بی‌تکرار است و خود فرد به راحتی به آن پی می‌برد؛ در حالی که خطا معمولاً با تکرار همراه است و گاهی از دید فرد خطاکننده یا حتی طیفی از مخاطبان پنهان می‌ماند.<sup>۱</sup>

ماندگاری خطا یا اشتباهات گویندگان در ذهن مخاطب، یکی از دلایل اهمیت بررسی و به دنبال آن، یافتن راه‌حل برای پرهیز از تداوم و تکرار خطاهایی است که قابل پیشگیری باشند. ولی

<sup>۱</sup> در پژوهش حاضر میان دو مفهوم خطا (error) و اشتباه (mistake) تفکیک قائل نشده و همگی در یک گروه بررسی شده‌است.

دلیل مهم تر آن است که اگر آسیب شناسی این حوزه و تمرکز بر راه حل نادیده گرفته شود، مخاطب کم کم احساس خواهد کرد که به وی بی احترامی می شود؛ اعتمادش از رسانه مورد نظر از بین رفته یا کاهش می یابد و به دنبال خبر گزاره هایی می رود که در آن ها گویندگان با کمترین خطا، خبر را به شیوه ای مطلوب و روان ارائه می دهند. این خطر زمانی پررنگ می شود که سهل انگاری در از بین بردن این کاستی مانند ویروسی در سراسر رسانه ملی گسترش یابد و نوعی بی اعتنایی به خطاها، از سوی دست اندرکاران و گویندگان و حتی مردم، طبیعی انگاشته شود. در این شرایط حتی ممکن است گویندگان پرتلاش و دارای وجدان کاری که برای ارائه بی نقص خود، وقت بسیار می گذارند نیز بی انگیزه شوند.

تحلیل و بررسی روشمند نمونه های عملی می تواند به تقویت مبانی و «چارچوب های نظری» کمک فراوانی کند (Afrouz & Mollanazar, 2016, p. 75). یافته های این پژوهش می تواند (الف) به بهبود کیفی اجرای خبر رادیویی در ایران کمک کند؛ (ب) به پژوهشگران یاری کند تا با بررسی خطاهای شناسایی شده، راهکارهای برون رفت از آن ها را عمیقاً کنکاش نمایند؛ و (ج) به برنامه ریزان آموزش گویندگی کمک کند تا واحدهای درسی خاص را برای تقویت مهارت های ضروری گویندگی تدوین کنند.

هدف از مطالعه حاضر، آسیب شناسی و طراحی چارچوب تحلیل خطاهای زبانی در اخبار رسانه ملی و به دنبال آن، بررسی راهکارهای برون رفت از این دست چالش هاست. در این پژوهش، بر روی اخبار بخش های بامدادی، ظهرگاهی و عصرگاهی رادیو جوان و ایران بین آذرماه ۱۳۹۹ تا مرداد ۱۴۰۰ تمرکز شد. فایل های صوتی در تارنمای ایران صدا<sup>۱</sup> در دسترس بود. در طی بازه زمانی پژوهش، هم زمان اخبار شبکه های اول و دوم نیز بررسی شد و از آن جاکه تعداد داده های بخش تلویزیونی بسیار اندک بود، از بر شمردن بخش سیما صرف نظر شد و بر دو شبکه خبری پرمخاطب رادیو ایران و جوان تمرکز شد. از سوی دیگر، شبکه خبر سیما و شبکه رادیو پیام که گویندگان آن به صورت تخصصی و پیوسته بر روی اخبار تمرکز دارند، جزء پیکره پژوهشی قرار نگرفتند، زیرا قابل قیاس با دیگر شبکه ها نبوده و به اصطلاح ناهمخوان یا «heterogeneous» تلقی می شدند. پژوهشگران آتی می توانند بررسی تطبیقی خود را فقط با تمرکز بر دو شبکه مورد اشاره طراحی کنند.

به این منظور، نگارنده در پی پاسخگویی به پرسش های پیش رو است: نخست اینکه، انواع خطاهای رصد شده در خبر رادیو ایران و جوان و پراکندگی (فراوانی و درصد فراوانی) آن ها از

<sup>۱</sup> radio.iranseda.ir

چه قرار است؟ به بیانی، نقاط ضعف و قوت گویندگان در کجا است و بیشتر در کدام حوزه دچار بیشترین خطا شده‌اند؟ دوم اینکه، آیا جنسیت گوینده در «تعداد» و «نوع» خطاها تأثیرگذار بوده است؟ خطاهای گویندگان بر مبنای جنسیت در دو شبکه رادیویی به چه شکل بوده است؟ سوم اینکه، پراکندگی خطاها در بخش‌های مختلف خبری چگونه است؟ به بیانی، بیشترین چالش گویندگان هر بخش چه چیزی بوده است؟ آیا تخصصی بودن گویندگی حوزه‌های خبری خاص در کاهش تعداد خطاها مؤثر بوده است؟ چهارم، در کدام شبکه رادیویی بیشترین تعداد خطا رخ داده است؟ پراکندگی انواع خطاها در هر شبکه رادیویی چگونه بوده است؟ پنجم، آیا زمان و ساعت پخش خبر عامل قابل اعتنایی در فراوانی خطاها بوده است؟ به بیانی، در کدام بخش خبری بیشترین خطا یافت شد: صبح‌گاهی، ظهرگاهی یا عصرگاهی؟ ششم، آیا طولانی بودن زمان پخش خبر در افزایش خستگی گوینده، و به دنبال آن در افزایش خطاها مؤثر بوده است؟ هفتم، واکنش گویندگان به انواع خطاها چگونه بوده است؟ هشتم، تا چه اندازه نوع واکنش گوینده رادیو ایران با جوان (یا سیاست دو شبکه) در قبال خطاها متفاوت بوده است؟ نهم، آیا جنسیت گوینده در نوع واکنش وی به خطا مؤثر بوده است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. رسانه و خبر

اهمیت رسانه، به عنوان یکی از مجراهای اساسی اطلاع‌رسانی به مردم (Sanatifar & Jalaliandaghigh, 2018)، در سطحی است که حتی می‌تواند اهداف پیچیده‌ای مانند تغییر تدریجی فرهنگ و هویت یک جامعه را دنبال کند (Latifi Shirejini & Afrouz, 2021a). قدرت رسانه‌های دیداری-شنیداری و بازگردان این نوع متون تا اندازه‌ای است که از آن می‌توان به عنوان عاملی در «بازشکل‌دهی هویت» مخاطبان یاد کرد (Rezvani Sichani & Afrouz, 2020, p. 637) و این در حالی است که بی‌توجهی به تولیدات رسانه‌ها، به ویژه اخبار، سبب «بروز تغییرات اجتماعی ناخواسته و ناملموس می‌شود» (Mohammadzamani et al., 2021, p. 10).

خواه خبر را «بازنمایی رخدادها در بافت گفتمان حاکم بر جامعه» (Zabolizadeh, 2015, p. 197) یا «گزارشی عینی از واقعیت‌ها» بدانیم که «تحت تأثیر عوامل درون‌سازمانی و بیرون‌سازمانی شکل گرفته» (Abbasi, 2001, p. 41) باشد؛ آن‌چه به قطع می‌توان گفت این است که «اخبار به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی اجتماعی تبدیل شده» (Latifi Shirejini & Afrouz, 2021b, p. 634) و خبرگزاری‌ها و رسانه‌های جمعی سهم خطیری در شکل‌دهی به افکار توده مردم را دارند.

## ۲.۲. پژوهش‌های پیشین

کاندرا (Candra, 2005) به بررسی خطاهای زبانی گویندگان رادیو در اندونزی پرداخته است. البته، جامعه آماری پژوهش او شامل اخبار گویانی بوده است که به زبان غیر مادری خود (انگلیسی) بیان خبر کرده‌اند. همچنین، بازه تحلیل خطاها در رساله وی محدود به اشتباه‌های تلفظی بوده است. حسنی (Hasani, 2005)، در پژوهشی جامع‌تر، به بررسی اشتباهات زبانی رخداده در برنامه‌های صدا و سیما پرداخته و از انواع خطاهای وارد شده به زبان فارسی و بازتاب یافته در رسانه ملی ایران رونمایی کرده است. بر مبنای یافته‌ها، کل خطاها در سه گروه قابل دسته‌بندی اند: (الف) خطاهای معنایی و دستوری، (ب) خطاهای تلفظی برای نمونه در تلفظ واژه‌های فارسی، حدیث‌های عربی، و یا ضرب‌المثل‌ها. (ج) خطاهای عروضی در هنگام خواندن اشعار فارسی. بازه پژوهش وی مشتمل بر طیفی از برنامه‌های رادیو تلویزیونی بود و بررسی وی عمیق و تمرکز یافته نبوده است. از طرفی، انتظار می‌رفت به جای اینکه فقط نمونه‌هایی از انواع خطاها را به نمایش گذارد، یافته‌هایی منسجم و مباحثی ارائه دهد که دربرگیرنده تحلیل دقیق کمی و آماری گسترده باشد. از سوی دیگر، داده‌ها شامل اخبار نبودند.

اکبری و خیرآبادی (Akbari & Kheirabadi, 2015) در سه سطح «دستوری»، «واژگانی» و «املایی-نگارشی»، به تحلیل خطاهای متداول در تارنمای سه رسانه خبری بسیار پرمخاطب ایران به نام «الف»، «عصر ایران» و «تابناک» پرداخته‌اند. بر مبنای یافته‌های آن‌ها، در سطح دستوری و واژگانی، پژوهشگران به ترتیب با حذف نامتقارن افعال و حشو روبه‌رو شدند. همچنین، در سطح املایی-نگارشی، بیشترین تواتر خطاها به اشتباهات تایپی و به کار نگرفتن علائم نگارشی باز می‌گردد.

مواکیمی و همکاران (Mugambi et al., 2016, p. 174) به واکاوی «خطاهای متداول در رسانه‌های گروهی کنیا» پرداخته‌اند. آن‌ها داده‌های مورد بررسی خود را به طور ویژه از ۳۷ خبر از دو شبکه رادیویی گزینش کرده‌اند. پژوهشگران پس از استخراج خطاها، آن‌ها را با الگوگیری از چارچوب کوردنر (Corder, 1967) و ارتقاء این مدل، در پنج گروه (دستوری، املایی، واژگانی، معنایی و منظورشناختی) دسته‌بندی کردند. در نهایت آن‌ها با آورده نمونه‌ها و ارائه راهکارهایی، کوشیدند تا از تکرار خطاهای ارتكابی پرهیز شود. هرچند، پیشنهادات آن‌ها به شیوه‌ای کاملاً تجویزی<sup>۱</sup> ارائه شده بود. با این وجود، در مراحل ابتدایی پژوهش فعلی از این الگو استفاده کرده و، به کمک داده‌ها، در راستای به‌روز رسانی و ویژه‌سازی آن گام‌هایی برداشته است. هر چند نبود

<sup>۱</sup> prescriptive

تحلیل عمیق کمی داده‌ها و بررسی عواملی چون جنسیت گویندگان، قیاس شبکه‌ها از جنبه نوع و میزان خطا و همچنین بررسی واکنش گویندگان بر حسب جنسیت و شبکه خبری و انواع خطاهای ارتكابی، در مقاله موگامبی و همکاران (Mugambi et al., 2016) کاملاً آشکار بود.

همان گونه که از مجموع پژوهش‌های مرور شده آشکار گردید، هیچ اثری با عنوان تحلیل خطاهای زبانی اخبار رادیو در رسانه ملی با هدف آسیب‌شناسی، طراحی چارچوب تحلیل خطاهای زبانی و بررسی راه حل‌ها تاکنون انجام نگرفته است. مقاله حاضر با هدف پر کردن خلاء پژوهشی مورد نظر به نگارش درآمد.

### ۳. روش‌شناسی پژوهش

#### ۳.۱. پیکره و روش انجام پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل محتوا<sup>۱</sup> استفاده شده است. در روش تحلیل محتوا، متون هدف در گام نخست گزینش شده، سپس بر اساس الگوها و «دسته‌بندی‌های موجود» طبقه‌بندی و تحلیل می‌شوند تا یک «نظریه» خاص بررسی و کارآمدی الگوی اولیه آزموده شود (Cohen et al., 2007, p. 476). بخش‌های بامدادی، ظهرگاهی و عصرگاهی اخبار رادیو ایران و رادیو جوان بین آذرماه ۱۳۹۹ تا مرداد ۱۴۰۰، جامعه آماری این پژوهش را شامل می‌شوند. بخش بامدادی رادیو ایران معمولاً بین ساعت‌های ۷:۱۰ الی ۸:۰۰ و ۸:۳۰ الی ۹:۰۰ و بخش ظهرگاهی بین ساعت ۱۴ الی ۱۴:۳۰ اخبار پخش می‌کند. بخش بامدادی اخبار رادیو جوان از ساعت ۸:۳۰ آغاز و تا قبل از ۹ به پایان می‌رسد. اخبار بخش ظهرگاهی و عصرگاهی این شبکه نیز به ترتیب در ساعت‌های ۱۳:۳۰ و ۱۸:۳۰ آغاز و غالباً تا ساعت ۱۴ و ۱۹ ادامه می‌یابد.

پژوهش حاضر به روش ترکیبی (کیفی-کمی) انجام شده است. با توجه به اینکه در پژوهش کیفی، میزان اشباع و تکرار، معیار کفایت است، پس از گزینش اخباری از بازه زمانی مورد اشاره، اطلاعات به اندازه اشباع رسید و به سبب رسیدن به خطاهای تکراری توسط گویندگان، گردآوری داده‌ها متوقف شد. در بخش (۴.۲)، آمار خطاها با شاخصه‌های گوناگون ارائه و مورد بررسی کمی قرار گرفته است.

برای انجام پژوهش، گام‌های زیر به ترتیب برداشته شد: شنیدن زنده اخبار؛ ردیابی خطا؛ یادداشت زمان؛ دریافت فایل صوتی از تارنمای ایران صدا؛ نگارش بخش مورد نظر از فایل صوتی؛ دسته‌بندی خطاها؛ ارائه داده‌ها در جدول‌ها و تصاویر؛ بسامد یابی و درصدیابی خطاها و واکنش‌ها؛

<sup>۱</sup> content analysis

و در پایان، نتیجه گیری و ارائه راهکارها و پیشنهادات.

### ۲.۳. مبانی نظری پژوهش

چارچوب مقدماتی به کار رفته در تحلیل داده‌های مقاله حاضر بر مبنای ترکیبی از الگوی کوردن (Corder, 1967) و موگامبی و دیگران (Mugambi et al., 2016) است. پژوهشگران خطاها را در پنج سطح دسته‌بندی کرده‌اند: خطاهای دستوری، املائی، منظورشناختی، واژگانی و معنایی. هر متن (شفاهی یا مکتوب) دارای دو جنبه صوری و محتوایی است که در پنج سطح یادشده، هم جنبه صوری و هم جنبه محتوایی در نظر گرفته شده است (Afrouz, 2021d).

الف) «خطاهای دستوری<sup>۱</sup>»: «حذف واژگان مهم»، «کاربرد نادرست صفت» (از جنبه موقعیت و ترتیب اجزاء در جمله)، «استفاده از حروف اضافه نادرست»، و «استفاده نکردن از واژه‌ها در جایگاه دستوری درست خود در جمله» (Mugambi et al., 2016, p. 183). البته در مقاله حاضر، از آن جایی که نویسندگان خبر و گویندگان غالباً به زبان مادری خود اعلام خبر می‌کنند، بروز اشکالات دستوری به ندرت یافت می‌شود.

ب) «خطاهای املائی<sup>۲</sup>»: حذف برخی حروف صدادار؛ جداخوانی یک واژه مرکب؛ سرهم خوانی اشتباه دو واژه جدا از هم؛ چینش نادرست حروف صدادار درون یک واژه. این نوع خطاها اغلب ناشی از ضعف در نگارش خبر (به وسیله تحریریه)، یا مرور نکردن کردن خبر (تبه وسیله گوینده) پیش از اجرا است (Mugambi et al., 2016, p. 184). به بیانی، ریشه‌یابی دقیق فردی که عامل اصلی ارتکاب خطاست دشوار است، و فقط می‌توان «احتمال» داد که نویسنده خبر مسبب رخداد این خطا بوده است؛ با این وجود، همان‌گونه که گوینده دست کم یک‌بار پیش از اجرا، خبر را مرور کند، قطعاً با مشورت تحریریه مانع بروز چنین خطایی می‌شود. به هر حال، سهم گوینده در بروز چنین خطاهایی انکارناپذیر است.

ج) «خطاهای منظورشناختی<sup>۳</sup>»: این نوع خطاها مربوط به کاربرد زبان مطابق با بافت متن است (Mugambi et al., 2016, p. 185). گاهی اوقات، نادیده‌انگاری سهوی یک واژه، پاره گفته، جمله یا سطر از متن خبر باعث از دست رفتن انسجام معنایی می‌شود، به گونه‌ای که شنونده متوجه پیام اصلی خبر نمی‌شود. گاهی، به کارگیری اصطلاحاتِ بر ساخته من-درآوردی یا تغییر واژگانی درون یک اصطلاح یا ضرب‌المثلِ جاافتاده عامل فقدان انسجام معنایی است. استفاده نادرست از

<sup>1</sup> grammatical errors

<sup>2</sup> spelling errors

<sup>3</sup> pragmatic errors

واژه‌ای خاص در بخشی از جمله که باعث برداشت نادرست از منظور اصلی خیر شود، عامل دیگر بروز خطاهای منظورشناختی است. در پایان، اطناب و به‌کارگیری جمله‌های پیچیده و طولانی سبب می‌شود شنونده از درک اصل پیام درمماند.

(د) «خطاهای واژگانی<sup>۱</sup>»: شامل خطا در خواندن سرواژه یا سرنام‌ها<sup>۲</sup> و واژگان هم‌آوا<sup>۳</sup>، و خطای حشو می‌شود (Mugambi et al., 2016, p. 184). البته در زبان فارسی، به سبب اعراب‌گذاری نکردن، امکان رخداد خطاهای تلفظی در خواندن واژگان هم‌نویسه<sup>۴</sup> (مانند: مُرد، مُرد؛ کشتی، کُشتی و موارد مشابه) بیشتر از واژگان هم‌آواست.

(ه) «خطاهای معنایی<sup>۵</sup>»: درک نادرست معنا توسط شنونده از پیامدهای این نوع خطاهاست. ابهام<sup>۶</sup>، تکرار و خطاهای واژگانی، به‌طور کلی، جزء این دسته به‌شمار می‌روند (Mugambi et al., 2016, p. 186).

از آن جایی که در چارچوب ترکیبی کورد و مोगامبی و همکاران (Mugambi et al., 2016) همه خطاهای «واژگانی» در دسته «معنایی» گنجانده شده‌اند، اعمال تغییراتی در دسته‌بندی جدید برای تحلیل داده‌ها، ضروری بود. بنابراین، پس از مشاهده و ردیابی تعدادی از خطاهای ناگفته در چارچوب مورد اشاره، تلاش شد دسته‌بندی جامع‌تری ارائه شود. در این چارچوب، انواع خطاها در گروه‌های زیر دسته‌بندی و شمارش شده‌اند: خطاهای دستوری؛ منظورشناختی؛ واژگانی-معنایی؛ گرت‌برداری و خطاهای تلفظی. برای روشن‌تر شدن مبحث، شرح مختصر دو دسته خطای پیوسته شده به چارچوب مोगامبی و همکاران (Mugambi et al., 2016) لازم به نظر می‌رسد:

(۱) خطاهای تلفظی: شامل تلفظ نادرست اسم‌های خاص، نواژه‌ها، تلفظ نکردن کسره‌های پیونددهنده دو واژه یا همزه، اتصال بی‌جای واژگان با کسره یا همزه، تلفظ نادرست اعداد، واژگان تقریباً مشابه و هم‌نویسه‌ها، و موارد مشابه.

(۲) گرت‌برداری: هرچند سخن گفتن از برقراری تعادل بی‌نقص در ترجمه امری گزاف است (Afrouz & Shahi, 2020; Afrouz, 2021a, 2021b)، ولی تلاش مترجم برای فاصله گرفتن از برخی فرایندها، از جمله گرت‌برداری، برای نزدیک شدن به برابرنهادهایی با درصد مقبولیت بالاتر، امری ضروری است. در ادامه، به دو نوع گرت‌برداری اشاره شده‌است: (الف) گرت‌برداری

<sup>1</sup> lexical errors

<sup>2</sup> acronyms

<sup>3</sup> homophone

<sup>4</sup> homographs

<sup>5</sup> semantic errors

<sup>6</sup> ambiguity



واژگانی: مانند واژه و پاره گفته‌هایی که عمدتاً به دلیل ترجمه تحت‌اللفظی از زبان خارجی وارد زبان فارسی شده‌اند، همچون «بی تفاوت»، «آتش گشودن»، «روی کسی حساب کردن»، «در رابطه با/ در ارتباط با» که به ترتیب، با تقلید از روی واژه‌ها و پاره گفته انگلیسی «indifferent»، «to open fire»، «to count on somebody»، «in relation to/ in connection with» ساخته شده و قابل جایگزینی با پاره گفته‌هایی مانند «بی‌اعتنا، بی‌توجه»، «شلیک/ تیراندازی کردن»، «اعتماد کردن»، و «درباره، پیرامون؛ در خصوص» است. (ب) گرت‌برداری دستوری: مانند کاربرد نادرست صورت‌های فرد به جای جمع (و برعکس) و یا کاربرد نادرست حروف ربط (روی هم رفته به سبب الگوبرداری نادرست از دستور زبان خارجی). به طور کلی، این نوع گرت‌برداری بسیار خطرناک بوده و بینان‌های زبان را هدف می‌گیرد و بر شیوه ساخت جمله و ترتیب اجزاء تأثیر می‌گذارد. برای نمونه، گذاشتن «اما/ ولی» بعد از نهاد، یا برخی پاره گفته‌هایی که با «این» شروع می‌شود، مانند: «کشور قطعاً دستخوش تحوّل خواهد شد و این امری است که تحقق می‌یابد». یا این ساختار معیوب که به تقلید از ساختار انگلیسی وارد زبان فارسی شده است: «نه ایران و نه عراق به دنبال تقابل نیستند» که قابل ویرایش با این دو جمله است: «نه ایران و نه عراق، هیچ کدام به دنبال تقابل نیستند»، یا «نه ایران به دنبال تقابل است و نه عراق».

#### ۴. یافته‌های پژوهش

##### ۴.۱. دسته‌بندی خطاها و بررسی نمونه‌ها

خطاها ابتدا در جدول (۱)، دسته‌بندی و سپس، نمونه‌هایی برای هر دسته ارائه شده است. این نمونه‌ها، داده‌های واقعی هستند و صدای ضبط‌شده و تاریخ و ثانیه و تمام اطلاعات مربوطه به‌طور مستند ارائه شده‌اند؛ ولی از آن جاکه در این پژوهش، فقط «خطا» مهم است (و نه خطاکننده) از بیان جزئیات دقیق برای هر نمونه پرهیز شد.

جدول ۱: دسته‌بندی کلی خطاها

ثبات نداشتن در تلفظ واژگان	(ب)	تلفظ نادرست اسامی لاتین (یا مکث طولانی پیش از تلفظ)	(الف)	خطای تلفظی	خطاهای زبانی	
تلفظ نادرست نوواژگان فارسی	(ت)	اغراق در حفظ تلفظ لاتین واژگان	(پ)			
اغراق در تلفظ محاوره برخی واژگان	(ج)	تلفظ گنگ یک واژه	(ث)			
جایگزینی کسره با سکون (حذف کسره)	(ح)	جایگزینی سکون با کسره (کسره اضافی)	(چ)			
جایگزینی «ه» با «ه» (همزه اضافه)	(د)	جایگزینی «ه» با «ه» (حذف همزه)	(خ)			
تیق زدن و تلفظ نادرست (خطای دید در خواندن واژگان تقریباً مشابه، هم‌نویسه‌ها و اعداد)		(ض)				
استفاده از حروف اضافه نادرست		(س)	خطای دستوری			
گرته‌برداری دستوری	(ژ)	گرته‌برداری واژگانی	(ز)			خطای گرته‌برداری
حشوگویی (تکرار واژگان هم‌معنی)	(ص)	استفاده از واژگان نادرست	(ذ)			خطای واژگانی - معنایی
استفاده نکردن از معادل‌های پیشنهادی فرهنگستان		(ظ)				
خطای ایدئولوژیک در گزینه‌های واژگان مناسب	(ع)	جانداختن یک واژه کلیدی، یک عبارت یا خط از اخبار	(ط)	خطای منظورشناختی		
کاربرد اصطلاحات نامتعارف یا کاربرد نادرست پاره‌گفتارهای یکسان		(ر)				
تکرار (بلافاصله) کل گزارش خبری خوانده شده توسط گوینده قبل		(ش)		خطاهای غیرزبانی		

#### ۴. ۱. ۱. تلفظ نادرست اسامی لاتین (یا مکث طولانی پیش از تلفظ)

تلفظ نادرست یا مکث طولانی ناشی از دانش یا تمرین ناکافی گوینده است. برای نمونه، تلفظ واژه لپ تاپ /laptāp/ به صورت «لپ تاپ» (که گاهی حتی «لب تاپ» /labtāb/ هم در بخش های دیگر شنیده شده)؛ تلفظ نادرست نام کشتی اور گیون (Ever Given) به صورت «اور گیون» /evergeven/؛ و مکث دو ثانیه ای گوینده به محض رسیدن به نام «آپارو» (معاون مدیر کل آژانس بین المللی انرژی اتمی). به طور کلی، نام های خاص ممکن است خواه از جنبه انتقال معنا و خواه از نظر شیوه تلفظ بسیار چالش برانگیز نمایانده شوند (Afrouz, 2021c).

#### ۴. ۱. ۲. ثبات نداشتن در تلفظ واژگان

ثبات نداشتن در تلفظ واژه ها می تواند شنونده را به اشتباه بیاندازد. برای نمونه، هر چند هر دو تلفظ «جازان» /jāzān/ و «جیزان» /jīzān/ برای این استان عربستان درست است، ولی از تحریریه و گویندگان انتظار می رود فقط یک تلفظ را به کار گیرند که شنونده دچار ابهام نشود. گوینده دیگر در دو جمله گوناگون به فاصله چند ثانیه نام واکسن برکت را به دو شکل تلفظ می کند: واکسن کو ایران برکت /cov īrān-e barekat/ و کو ایران برکت /cov-o īrān barekat/ این مورد هم باید در تحریریه با صداگذاری از بین برود. بالاخره یک تلفظ مصطلح باید توسط رسانه بارها گفته شود تا در میان مردم تلفظی به صورت نادرست جا نیافتد.

#### ۴. ۱. ۳. اغراق در حفظ تلفظ لاتین واژگان

تلفظ اغراق آمیز واژگانی مانند کنترل (با دوسکون پیاپی روی «ن» و «ت»)، برزیل (با سکون گذاری روی حرف اول) و نمونه هایی از این دست که چند سالی است رایج شده است. در علم ترجمه، طی فرایندی به نام انتقال<sup>۱</sup> واژگان خارجی قبل از ورود قرضی به زبان داخلی، نخست از جنبه تلفظ، طبیعی سازی<sup>۲</sup> می شوند و به اصطلاح، طعم چکش زبان داخلی را می چشند. پس از چکش کاری تلفظی (در اندازه ای که به راحتی توسط گویشوران بومی تلفظ شود) نوبت به فرایند تابع سازی از دستور و قواعد واژه سازی زبان داخلی است. خوشبختانه طی دهه های گذشته به خوبی این فرایند به کار گرفته شده است، به گونه ای که هیچ کس واژه «radio» را ریدیو /reidio/ تلفظ نمی کند. در واقع، رادیو /rādyo/ محصول چکش کاری تلفظی و واژگانی همچون «رادیوها» و «رادیویی»، محصول چکش کاری واژه سازی است. حتی در تلفظ نام کشورها، سالها است که

<sup>1</sup> transference

<sup>2</sup> normalization

برزیل را با کسره ابتدایی «ب» تلفظ می‌کنیم، ولی شوربختانه شاهدیم که طی یک دهه اخیر گویا به کلیه گویندگان دستور داده شده که به گونه‌ای تلفظ شود که با تلفظ انگلیسی آن نزدیکی بیشتری داشته باشد. در حالی که در تلفظ اسامی کشورها اساساً باید به آن چه جافتاده پای‌بند باشیم، و نیازی به تلفظ دقیق آن‌ها نیست، چه بسا ما حرف «ط» /t/ در نام فلسطین را به صورت «ت» /t/ تلفظ می‌کنیم و این، هر چند از نظر اعراب درست نیست، ولی طبق قاعده چکش‌کاری تلفظی، برای فارسی‌زبانان کاملاً درست است. به تازگی نیز در مورد واژگانی مانند ترافیک، برکزیت و موارد مشابه نیز چنین اغراق‌های نامطلوب یا الگوبرداری ناقص و نابه‌جا از تلفظ واژگان انگلیسی در تلفظ گویندگان و مجریان مشاهده می‌شود.

#### ۴. ۱. ۴. تلفظ نادرست نوواژگان فارسی

در خبری حدوداً دو دقیقه‌ای، دقیقاً ۱۲ بار واژه پهپاد /pahpād/ (پرنده هدایت‌پذیر از دور) اشتباهی به صورت «پهباد» /pahbād/ تلفظ شد. این سرواژه جزو نوواژگان بوده و بارها به وسیله گویندگان مختلف، اشتباه، تلفظ شده است.

#### ۴. ۱. ۵. تلفظ گنگ یک واژه

در برخی موارد، گوینده به دلیل ناتوانی در تلفظ، واژه را مبهم ادا می‌کند. برای نمونه، «با رأی دادگاه بررسی پرونده، شرکت [؟...؟... تلفظ مبهم و غیر قابل فهم]، کشتی باری...». برای جلوگیری از بروز چنین خطاهایی، کافی است گوینده فقط یک بار پیش از اعلام خبر، آن را مرور کرده باشد.

#### ۴. ۱. ۶. اغراق در تلفظ محاوره برخی واژگان

یک نمونه از این محاوره‌گویی‌های نابه‌جا، در تلفظ نام بیماری‌های مشخصی است که نام جافتاده‌ای دارند و حتی در محاوره هم اغلب به همان صورت رسمی تلفظ می‌شوند. برای نمونه، گوینده‌ای در میان خبر رسمی علمی «پوکی استخوان» /pukiye ostoxān/ را چند بار «پوکی استخون» /pukiye ostoxūn/ تلفظ می‌کند. در واقع، برای محاوره‌گویی باید حد و مرزی در نظر گرفت. در نمونه زیر، گوینده پس از تلفظ محاوره نابه‌جا، به خوداصلاحی پرداخته است: «یارانه نقدی تیر به ازای هر نفر ۴۵۵۰۰ تومن /tūman/ [مکت] تومان /tūmān/ ساعت ۲۴ امشب به حساب سرپرستان خانوار واریز می‌شه.» محاوره‌نویسی حتی گاهی گوینده را هم به اشتباه می‌اندازد و باید تا اندازه ممکن از آن پرهیز شود. در نمونه زیر، به علت نگذاشتن ویرگول و

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء<sup>(س)</sup>، سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز ۱۴۰۱ / ۱۵۷

محاوره نویسیِ خبر، گوینده واژه «رو» /rū/ را با تلفظ محاوره «را» /rā/، یعنی «رو» /ro/ اشتباه گرفته ولی بی‌درنگ متوجه شده و خوداصلاحی کرده است: «نسل بشر به علت تغییرات آب و هوایی تا پنج سال دیگه رو [مکث طولانی] تا پنج سال دیگه، رو به انقراض می‌ره». البته، نمونه اخیر در دسته (ض) جای می‌گیرد و فقط برای بیان اهمیت پرهیز از محاوره گوییِ نابه‌جا در این جا آورده شد.

#### ۴. ۱. ۷. جایگزینی سکون با کسره (کسره اضافی)

در فارسی، به سبب پرهیز از صداگذاری، چنین خطاهایی اتفاق می‌افتد، هرچند وقوع آن در اخبار امری طبیعی نیست، زیرا از گوینده انتظار می‌رود پیش از اعلام خبر، تمرین و مرور داشته باشد و حتی از نویسندگان متن هم انتظار می‌رود برای به حداقل رساندن این نوع خطاها، صداگذاری کسره اضافه انجام شود و در مواردی که امکان بروز خطای کسره اضافی وجود دارد، از ویرگول استفاده شود. چند نمونه از این خطای آزاردهنده بسیار رایج در زیر آورده شده است: «قرار شد ابتدا تصمیمات کارشناسی [کسره اضافه] اتخاذ و بعداً...»؛ «در دسته ۸۷ کیلوگرم برای نخستین بار [کسره اضافه] وزنه برداری بانوان ایران را صاحب مدال جهانی کرد»؛ «مردم کانادا اعلام کرده‌اند به نشانه اعتراض [کسره اضافه] مراسم روز ملی این کشور که امروز قرار است برگزار شود را تحریم می‌کنند»؛ «که پیش از این با سیم کارت [کسره اضافه] فعال نشدند» و مواردی از این قبیل.

#### ۴. ۱. ۸. جایگزینی کسره با سکون (حذف کسره)

مکث بی‌جا و حذف کسره نیز بسیار پشت سر هم رخ داده است. برای نمونه، «اسامی نهایی نامزدهای انتخابات [حذف کسره] شوراها شهر». در نمونه زیر، گوینده در خطای اول، کسره اضافی گذاشته و در خطای دوم، با مکث بی‌جا و حذف کسره، معنی جمله را کاملاً دگرگون کرده است: «ثب حد نصاب جدید مصرف برق در کشور با مصرف ۵۸۶۵۰ مگاوات: سخنگوی مصرف برق گفته با این میزان مصرف [کسره اضافه و سپس خوداصلاحی] مصرف، رکورد اوج بار [مکث بی‌جا: حذف کسره] تابستان پارسال شکسته شد.» شوربختانه از این دست خطاها بسیار در اخبار یافت می‌شود و در این نمونه حتی به تغییر عجیب معنی جمله می‌انجامد.

#### ۴. ۱. ۹. جایگزینی «ه» با «و» (حذف همزه)

هر چند این نوع خطا شیوع زیادی ندارد، ولی بی‌اهمیتی به آن می‌تواند درک جمله را چالش برانگیز کند. برای نمونه، «در این دوره از انتخابات، ده هزار شعبه [مکث بی‌جا: حذف همزه]

اخذ رأی به شعب اضافه می‌شود.»

#### ۴. ۱. ۱۰. جایگزینی «ه» با «ة» (همزه اضافه)

این نوع خطا فراوانی چندانی نداشته‌است. یک نمونه از آن چنین است: «با مصرف روزانه یک سیب ...»

#### ۴. ۱. ۱۱. تپق زدن و تلفظ نادرست (خطای دید در خواندن واژگان تقریباً مشابه، هم‌نویسه‌ها و اعداد)

برای نمونه، عبارت «صبر راهبری [به جای ← راهبردی]»؛ «پیکان اهدایی شاه مخلوق [به جای ← مخلوع] ایران»؛ «از برگه سوالات عسک [خوداصلاحی] عکس گرفتن و در فضای مجازی منتشر کردن»؛ «پس از کش و قوش‌ها [خوداصلاحی] کش و قوس‌های فراوان آقای سلطانی‌فر»؛ «در وسیله پُرش [خوداصلاحی] پُرش خرک هم مهدی الفتی فینالیست شد»؛ «به گفته او کلید [به جای ← کلیه] نیروگاه‌های برق کشور طبق روال در مدار تولید قرار دارند.»

#### ۴. ۱. ۱۲. استفاده از حروف اضافه نادرست

برای نمونه کاربرد نابه‌جای حرف اضافه «به» به جای «برای»: «انتشار این گونه تصاویر با هدف تبلیغ محیط درمانی ممنوعه و آگه قرار باشه به این کار به پزشکی مجو... ببخشید ... برای این کار به پزشکی مجوز داده بشه.»

#### ۴. ۱. ۱۳. گرت‌برداری واژگانی

در گرت‌برداری واژگانی، اجزای یک پاره گفته یا ترکیب خارجی به صورت تحت‌اللفظی ترجمه و عیناً در زبان فارسی نقل می‌شود. برای نمونه، در انگلیسی برای ماسک و عینک از فعل «wear» یا پوشیدن استفاده می‌شود و در فارسی از فعل «زدن»؛ به بیانی، عینک و ماسک را می‌زنند (نمی‌پوشند). در نمونه زیر، این نوع گرت‌برداری را می‌توان دید: «همان ماه‌های اول، سازمان بهداشت جهانی به مردمی که در معابر عمومی و بسته فعالیت دارند توصیه‌ای برای پوشیدن ماسک نداشت.» حتی فردی به جای کاربرد پاره گفته «نزدن ماسک» از «عدم پوشش ماسک» استفاده کرد که با این کار خطای کاربرد نامناسب واژه فلسفی «عدم» هم به آن افزوده شد. گاهی، اغراق در رسمی صحبت کردن یا تمایل به پرتکلف‌گویی، فرد را به دام این خطا می‌اندازد.

#### ۴. ۱. ۱۴. گرت‌برداری دستوری

در گرت‌برداری دستوری، از الگوهای جمله‌سازی زبان‌های خارجی تقلید نابه‌جا انجام می‌پذیرد. دلیل این نابه‌جایی آن است که ساختارهای مشابه برای جمله‌سازی در زبان داخلی وجود داشته و لزومی به وارد کردن ساختارهای غریب خارجی نیست. شوربختانه این نوع گرت‌برداری ساختاری خطرناک می‌تواند شالوده‌دستور زبان را به تدریج از هم متلاشی کند. برای نمونه، در زبان فارسی واژه «اما» در آغاز جمله قرار می‌گیرد (پیش از نهاد)؛ ولی در انگلیسی می‌تواند هم پیش از نهاد و هم پس از آن قرار گیرد. نزدیک به یک دهه است که شاهد استفاده از این ساختار تقلیدی نابه‌جا در اخبار و گزارش‌های خبری هستیم. برای نمونه، «شمار مبتلایان، اما در اروپا از سطح ۲۰ میلیون نفر عبور کرده‌است».

#### ۴. ۱. ۱۵. استفاده از واژگان نادرست

برای نمونه، دو واژه «پرداخت» و «پرداخته»، هر چند در زبان فارسی معنی متفاوتی دارند، ولی در نمونه زیر، گوینده از واژه نامناسب بهره گرفته‌است: «هزینه‌ی غرامت و دستمزد مربی بلژیکی باید از بیت‌المال پرداخته بشه».

#### ۴. ۱. ۱۶. حشوگویی (تکرار واژگان هم‌معنی)

تکرار واژه‌های هم‌معنا یا دوقلوهای هم‌معنی، منجر به زیاده‌گویی و حشوگویی شده و خستگی شنونده را در پی دارد. برای نمونه، گوینده در خبر زیر با کاربرد دو صفت «سخت و دشوار» و دو فعل «اعلام کرده و اضافه کرده» مرتکب خطای حشو شده‌است: «آقای باقری شرایط دشوار و سخت تحریم را از عوامل تأخیر در واگذاری خودروها عنوان و اعلام کرده و اضافه کرده که از ابتدای امسال تا اواخر خرداد...». حتی اگر در تحریریه هم چنین متن‌هایی نوشته شود، گوینده کارآموده با مرور پیش از اعلام خبر، قادر به ویرایش حشوگویی‌ها است.

#### ۴. ۱. ۱۷. استفاده نکردن از معادل‌های پیشنهادی فرهنگستان

در یک زبان ممکن است واژگان فرهنگ-محوری وجود داشته باشد که یافتن معادل برای آن در زبان دیگر کاملاً چالش‌برانگیز باشد (Afrouz, 2019; Parvaz & Afrouz, 2021). واژه‌سازی توسط نهادهایی همچون فرهنگستان‌ها برای واژه‌هایی از این دست، راه حل این معادل‌پیچیده است. هر چند، فرهنگستان زبان فارسی حتی برای بسیاری از واژگان خارجی که از پیش وارد فارسی شده‌اند نیز برابر‌نهادهایی قرار داده‌است که کاربرد پیوسته آن در صدا و سیما منجر به

جافتادن این واژگان می‌شود. در نمونه زیر، گوینده باید از واژه تارنما (به جای سایت) استفاده می‌کرد: «رئیس سازمان غذا و دارو میگه قرص لاغری «Geleria» حاوه /hāveye/ آفتامینه که مصرف کننده رو به شیشه معتاد می‌کنه. ... مشخص شده که قرص «Gloria» حاوی /hāviye/ مقادیر زیادی ماده آفتامینه که به عنوان داروی لاغری در سایت‌ها تبلیغ می‌شه.» البته دو خطای دیگر نیز به چشم می‌خورد: بی‌ثباتی در تلفظ واژه لاتین، و تلفظ نادرست واژه «حاوی».

#### ۴. ۱. ۱۸. جانداختن یک واژه کلیدی، یک عبارت یا خط از اخبار

اگر گوینده با جاندازی واژه‌های سبب تغییر معنی یا برداشت نادرست شنونده شود و اطلاعات نادرست به وی منتقل کند، خطای «منظورشناختی» مرتکب شده‌است. برای نمونه، گوینده پس از جانداختن واژه، و مکث، خوداصلاحی کرده‌است: «آقای جهان‌پور گفته است ۴۴۰ دوز واکسن امروز [مکث]، ۴۴۰ هزار دوز واکسن امروز وارد کشور می‌شود.»

#### ۴. ۱. ۱۹. خطای ایدئولوژیک در گزینش واژگان مناسب

به گفته پژوهشگران، «از آن جا که معمولاً واژگان در هر زبان واجد بارمعنایی مثبت، خنثی، یا منفی هستند» بی‌اعتنایی در گزینش آن‌ها منجر به بروز خطاهای منظورشناختی خواهد شد (Afrouz, 2020, p. 11). در فارسی، واژه حکومت، رژیم و دولت به ترتیب دارای بار معنایی مثبت، منفی و خنثی هستند. در نمونه زیر، گوینده، در حرکتی که تعارض آشکاری با سیاست‌های سازمان دارد، از واژه حکومت (به جای رژیم) استفاده کرده‌است: «ده‌ها هزار صهیونیست ... باز هم با برپایی تظاهرات در اعتراض به حکومت، خواستار برکناری نخست وزیر...».

#### ۴. ۱. ۲۰. کاربرد اصطلاحات نامتعارف یا کاربرد نادرست پاره‌گفتارهای یکسان

دگرگونی غریب در اصطلاح‌ها و پاره‌گفته‌های رایج نیز منجر به بروز خطاهای منظورشناختی می‌شود. برای نمونه، هر چند در فارسی پاره‌گفته «کنترل چیزی را در کنترل داشتن» وجود ندارد، ولی در خبر شاهد بروز آن هستیم: «سهیل شاهین، سخنگوی دفتر طالبان افغانستان، در گفت‌وگو با شبکه ای.بی.سی مدعی شده آن‌ها هم‌اکنون کنترل ۱۶۳ منطقه یعنی ۸۰ درصد خاک این کشور را در کنترل دارند.» در نمونه دیگر، اصطلاح «بسیج مردمی» اشتباه بیان شده‌است: «این حمله کمتر از ۲۴ ساعت پس از حمله جنایتکارانه آمریکا به مواضع بسیجی مردم در مرزهای عراق و سوریه صورت گرفت.» در این نمونه نیز گوینده اصطلاح «دقیقه نودی» را اشتباه بیان می‌کند: «حُب؛ گزارشی بود در مورد برخی تصمیم‌های دهه نودی دولت که می‌تونه برای دولت آینده بار مالی



داشته باشد.» لازم به گفتن است که منظور گوینده، اقدامات روزهای واپسین دولت آقای روحانی در تیرماه ۱۴۰۰ است.

#### ۴. ۱. ۲۱. تکرار (بلافاصله) کل گزارش خبری خوانده شده توسط گوینده قبل

در یکی از شبکه‌ها، خبری که با این جمله آغاز می‌شد «قیمت نفت به بالاترین سطح در شش سال اخیر رسید.» یک بار به وسیله گوینده مرد خوانده شد و بی‌درنگ، پس از اتمام، گوینده زن نیز کلّ خبر را از آغاز تا پایان خواند. این نوع خطا از نوع غیر زبانی است و از آن جا که خبر مورد اشاره در دقیقه بیست و سوم بخش خبری خوانده شده و جزء آخرین اخبار بوده، شاید خستگی گوینده زن منجر به رخ دادن آن شده باشد.

#### ۴. ۲. یافته‌های آماری پژوهش

در این بخش، با تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش کمی، تلاش می‌شود به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش مبنی بر انواع خطاها و پراکندگی آن‌ها، معلوم شد که تمام انواع ۲۱ خطای اشاره شده در جدول (۱)، دست کم در یکی از دو شبکه رادیویی رخ داده است. در جدول (۲)، پراکندگی خطاها در ۲۱ دسته به صورت جداگانه ارائه شده است<sup>۱</sup>:

جدول ۲: پراکندگی خطاها به تفکیک در هر دسته

خطاها	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع
فراوانی	۵	۲	۲	۱	۲	۲	۸	۸	۱	۱	۱	۶	۱	۵	۱	۱	۱	۱۰	۲	۲	۱
درصد	۸٪	۳٪	۳٪	۲٪	۳٪	۳٪	۱۳٪	۱۳٪	۲٪	۲٪	۲٪	۱۰٪	۲٪	۸٪	۲٪	۲٪	۲٪	۱۶٪	۳٪	۳٪	۲٪

استفاده از کسره اضافی یا حذف نابه‌جای کسره در هنگام تلفظ (با مجموع ۲۶٪) بیشترین خطای گویندگان بوده است. این نوع خطاها صرفاً با یک بار تمرین گوینده، یا با گذاشتن کسره در متن خبر یا استفاده از ویرگول برای ایجاد مکث و پرهیز از افزودن کسره اضافه، به راحتی از بین می‌رود.

برای درک بهتر نوع خطا، در جدول (۳)، پراکندگی کلی انواع خطاها در شش دسته ارائه شده است.

<sup>۱</sup> حروف الفبا به نوع خطاهایی اشاره دارد که در جدول (۱) به آن اشاره شده است.

**جدول ۳: پراکندگی کلی انواع خطاها**

انواع خطاها / میزان خطاها	خطاهای تلفظی	گرتهدارداری	خطاهای واژگانی - معنایی	خطاهای دستوری	خطاهای منظورشناختی	خطاهای غیر زبانی
فراوانی خطاها	۴۲	۶	۴	۱	۹	۱
درصد فراوانی	٪۶۷	٪۹	٪۶	٪۲	٪۱۴	٪۲
مجموع خطاها	٪۹۸					

بر مبنای جدول (۳)، گویندگان در حوزه «دستور زبان» با کمترین چالش روبه‌رو شده (٪۲)، ولی در حوزه «تلفظ» دچار بیشترین خطا (٪۶۷) شده‌اند. در پاسخ به پرسش دوم پژوهش مبنی بر تأثیر جنسیت گوینده در «تعداد» و «نوع» خطاها، در جدول (۴)، فراوانی و درصد کلی خطاها بر اساس جنسیت و بدون احتساب خطاهای تحریریه ارائه شده‌است:

**جدول ۴: پراکندگی کلی خطاها بر اساس جنسیت**

جنسیت / تعداد خطاها	فراوانی خطاها	درصد فراوانی خطاها
مرد	۲۱	٪۴۰
زن	۳۲	٪۶۰

روی هم رفته، گویندگان مرد ٪۲۰ کمتر از گویندگان زن دچار خطا شده‌اند. در جدول (۵)، فراوانی خطاها بر اساس جنسیت، به تفکیک بیان شده‌است:

**جدول ۵: فراوانی انواع خطاها به تفکیک جنسیت**

انواع خطاها	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ض	ط
مرد	۳		۱	۱	۲		۳	۴					۱	۱			۴	۱
زن	۲	۱	۱			۲	۵	۴	۱	۱	۱	۴		۲	۱	۱	۶	۱

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز ۱۴۰۱ / ۱۶۳

بر مبنای داده‌ها، خطای (ب)، (ج)، (خ)، (د)، (س)، (ذ)، (ر) و (ش) فقط در گویندگان زن مشاهده شد، در حالی که فقط گویندگان مرد خطاهای (ت)، (ث) و (ز) را مرتکب شده‌اند. برای درک بهتر فراوانی داده‌ها، در جدول (۶) و (۷)، نوع خطا مشخص شده است:

جدول ۶: پراکندگی کلی انواع خطاها در میان گویندگان مرد

انواع خطاها تعداد خطاها	خطاهای تلفظی	گرته برداری	خطاهای واژگانی - معنایی	خطاهای دستوری	خطاهای منظورشناختی	خطاهای غیرزبانی
فراوانی خطاها	۱۸	۲	۰	۰	۱	۰
درصد خطاها بر مبنای کل خطاها	٪۸۶	٪۹	۰	۰	٪۵	۰
درصد خطاها بر مبنای جنسیت	٪۴۴	٪۵۰	۰	۰	٪۱۷	۰

جدول ۷: پراکندگی کلی انواع خطاها در میان گویندگان زن

انواع خطاها تعداد خطاها	خطاهای تلفظی	گرته برداری	خطاهای واژگانی - معنایی	خطاهای دستوری	خطاهای منظورشناختی	خطاهای غیرزبانی
فراوانی خطاها	۲۳	۲	۱	۱	۵	۱
درصد خطاها بر مبنای کل خطاها	٪۷۲	٪۶	٪۳	٪۳	٪۱۶	٪۱۰۰
درصد خطاها بر مبنای جنسیت	٪۵۶	٪۵۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۸۳	٪۱۰۰

بر مبنای جدول (۶) و (۷) هر شش نوع خطا در اجرای گویندگان زن مشاهده شد؛ با این وجود، گویندگان مرد هرگز دچار خطاهای واژگانی-معنایی، دستوری و غیر زبانی نشدند.

عمده‌ترین چالش گویندگان (مرد/زن) در حوزه تلفظ بوده است؛ از هر سه خطا، تقریباً دو خطا را می‌توان از نوع تلفظی دانست. همچنین، گویندگان زن ۶۶ درصد بیش از مردان دچار خطاهای منظورشناختی شده‌اند.

فراوانی خطاها به تفکیک نوع خطا، شبکه رادیویی و جنسیت گوینده (بدون احتساب خطاهای تحریریه) در جدول (۸) و (۹) به نمایش درآمده است:

**جدول ۸: فراوانی انواع خطاهای گویندگان رادیو ایران به تفکیک جنسیت**

انواع خطاها / جنسیت	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ض	ط
مرد	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱
زن	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۳	۲	۱	۰	۱	۳	۰	۱	۰	۱	۱	۰

**جدول ۹: فراوانی انواع خطاهای گویندگان رادیو جوان به تفکیک جنسیت**

انواع خطاها / جنسیت	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ض	ط
مرد	۲	۰	۰	۰	۲	۰	۲	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۰
زن	۲	۰	۰	۰	۰	۲	۲	۲	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۵	۱

بر مبنای داده‌ها، فقط گویندگان رادیو ایران دچار خطاهای (ب)، (پ)، (ت)، (خ)، (ذ)، (ز) و (ش) شده‌اند، در حالی که خطاهای (الف)، (ت)، (س)، (ج) و (د) صرفاً در گویندگان رادیو جوان مشاهده شد. بنابراین، گویندگان هر شبکه می‌توانند برای بهبود عملکرد خود در حوزه‌های پرچالش مورد اشاره تمرکز بیشتری کنند.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش مبنی بر پراکندگی خطاها در بخش‌های مختلف خبری و چالش گویندگان، در جدول (۱۰)، پراکندگی خطاهای گویندگان بخش‌های مختلف ارائه شده است:

**جدول ۱۰: فراوانی انواع خطاها در میان گویندگان بخش‌های مختلف**

دسته‌بندی خطاها	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع
گوینده بخش اصلی خیر	۴	۱	۲		۲	۲	۸	۷	۱	۱		۱	۲		۱	۱		۹	۲		
گوینده اخبار ورزشی	۱						۱											۱			
گزارشگران خبر اصلی و پیک				۱									۱								
گویندگان پیک بامدادی-نیمروزی												۱	۲								
نویسندگان خبر تحریریه		۱									۳				۱				۲	۱	

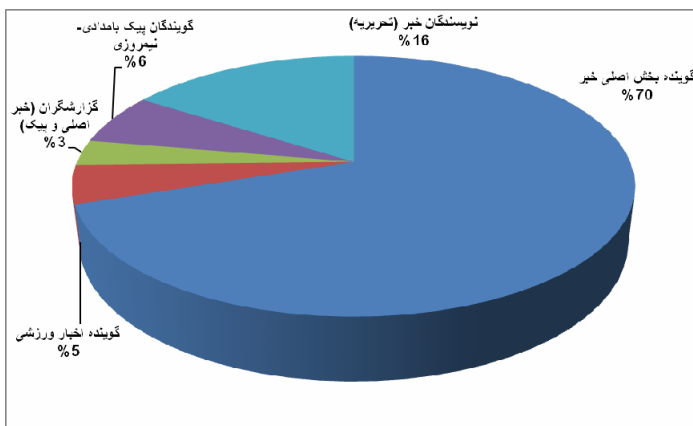
با نگاه کلی به جدول، به راحتی می‌توان دریافت که عمده خطاها مربوط به گویندگان بخش اصلی خبر است که انواع خبرها از حوزه‌های مختلف (سیاسی-اقتصادی-فرهنگی و موارد مشابه به جز ورزشی) را اعلام می‌کنند. برای درک بهتر داده‌ها، در جدول (۱۱)، دسته‌بندی خطاها انجام و فراوانی و درصدها به تفکیک ارائه شده است.<sup>۱</sup>

**جدول ۱۱: پراکندگی خطاها بر مبنای نوع خطا و خطاکننده**

نوع واکنش / نوع خطا	گوینده بخش اصلی خبر		گوینده اخبار ورزشی		گزارشگران		گویندگان پیک		نویسندگان خبر (تحریریه)	
	د		د		د		د		د	
	ف	گ	ف	خ	ف	گ	ف	خ	ف	گ
تلفظی	۳۷	٪۸۸	۳	٪۱۰۰	٪۷	۱	٪۵۰	٪۲۰	۱	٪۲۰
گرتهدرداری	۲	٪۵			۱	٪۱۷	٪۲۵	٪۱۷	۲	٪۲۰
واژگانی-معنایی					۱	٪۲۵	٪۲۵	۳	٪۳۰	٪۳۰
دستوری	۱	٪۲								
منظورشناختی	۳	٪۷			۲	٪۵۰	٪۲۲	۴	٪۴۰	٪۴۵
غیرزبانی	۱	٪۱۰۰								

<sup>۱</sup> به دلیل فضای محدود، عبارت‌ها با حروف درون پرانتز جایگزین شد: فراوانی خطا (ب)، درصد خطا (د)، بر مبنای کل خطاها (خ)، بر مبنای گوینده (گ)

خطاهای تلفظی بیشترین چالش گویندگان بخش اصلی خبر (۸۶٪)، اخبار ورزشی (۱۰۰٪) و گزارشگران (۵۰٪) بوده است. گویندگان بیک دچار چنین خطایی نشده‌اند. جالب آنکه حتی نویسندگان خبر نیز به دلیل نگارش متفاوت یک نام خاص، باعث بروز یک مورد خطای تلفظی (عدم ثبات در تلفظ) شده‌اند. همچنین، خطاهای دستوری و غیر زبانی کمترین چالش را برای گویندگان به وجود آورده است، به گونه‌ای که فقط گویندگان بخش اصلی خبر، مرتکب این خطا شده‌اند. پس از آن، خطاهای واژگانی-معنایی کمترین فراوانی را داشته است.



شکل ۱: پراکندگی کلی خطاها بر اساس خطاکننده

بر مبنای شکل (۱)، فقط ۵٪ کل خطاها مربوط به گویندگان اخبار ورزشی بوده و، بر پایه جدول (۱۱)، آن‌ها فقط مرتکب خطای تلفظی شده‌اند. به بیان دیگر، تخصیص کردن حوزه‌های خبری می‌تواند در کاهش شدید تعداد خطاها بسیار مؤثر باشد. در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش مبنی بر پراکندگی خطاها در شبکه‌های رادیویی، در جدول (۱۲)، فراوانی و درصد کلی خطاها به نمایش درآمده است:

جدول ۱۲: پراکندگی کلی خطاها در هر شبکه رادیویی

شبکه	رادیو ایران	رادیو جوان
فراوانی کلی خطاها	۲۹	۳۴
درصد کلی خطاها	۴۶٪	۵۴٪

برای بررسی جزئیات، لازم است فراوانی هر نوع خطا در هر شبکه به صورت جداگانه مشخص

شود.

### جدول ۱۳: فراوانی خطاها به تفکیک در هر شبکه رادیویی

دسته بندی خطاها	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع
رادیو ایران	۱	۲	۲	۱			۴	۳	۱		۱	۴	۱	۴		۱		۲	۱		۱
رادیو جوان	۴				۲	۲	۴	۵		۱		۲		۱	۱		۱	۸	۱	۲	

بر مبنای جدول (۱۳)، فقط در رادیو ایران خطاهای (ب)، (پ)، (ت)، (خ)، (ذ)، (ز)، (ش) و (ع) مشاهده شد، در حالی که صرفاً در رادیو جوان خطاهای (ث)، (ج)، (د)، (س)، (ص) و (ظ) رصد گردید. برای درک پراکندگی نوع خطا در هر شبکه، داده‌ها در جدول (۱۴) و (۱۵) ارائه شد:

### جدول ۱۴: پراکندگی کلی انواع خطاها در میان گویندگان رادیو ایران

انواع خطاها / تعداد خطاها	خطاهای تلفظی	گرفته برداری	خطاهای واژگانی - معنایی	خطاهای دستوری	خطاهای منظورشناختی	خطاهای غیرزبانی
فراوانی خطاها	۱۶	۵	۱		۶	۱
درصد خطاها بر مبنای کل خطاها	۵۷٪	۱۸٪	۴٪		۲۱٪	۱۰۰٪
درصد خطاها بر مبنای شبکه	۳۸٪	۸۳٪	۲۵٪		۶۷٪	

**جدول ۱۵: پراکندگی کلی انواع خطاها در میان گویندگان رادیو جوان**

انواع خطاها تعداد خطاها	خطاهای تلفظی	گرته‌برداری	خطاهای واژگانی-معنایی	خطاهای دستوری	خطاهای منظورشناختی	خطاهای غیرزبانی
فراوانی خطاها	۲۶	۱	۳	۱	۳	
درصد خطاها بر مبنای کل خطاها	٪۷۶	٪۳	٪۹	٪۳	٪۹	
درصد خطاها بر مبنای شبکه	٪۶۲	٪۱۷	٪۷۵	٪۱۰۰	٪۳۳	

بر مبنای جدول (۱۴) و (۱۵) خطاهای دستوری صرفاً در رادیو جوان مشاهده شده‌است. همچنین، سه چهارم خطاهای واژگانی-معنایی در رادیو جوان اتفاق افتاده و رخداد خطاهای تلفظی در این رادیو ٪۳۶ بیش از رادیو ایران بوده‌است. به بیانی، گویندگان رادیو جوان لازم است تمرکز بیشتری بر روی این حوزه داشته باشند. از سوی دیگر، خطای گرته‌برداری در رادیو ایران حدوداً ۵ برابر بیش از رادیو جوان روی داده‌است. در پاسخ به پرسش پنجم پژوهش مبنی بر تأثیر زمان و ساعت پخش خبر در بروز خطاها، در جدول (۱۶)، فراوانی و درصد کلی خطاها ارائه شده‌است:

**جدول ۱۶: پراکندگی کلی خطاها در هر بخش خبری**

شبکه	رادیو ایران			رادیو جوان		
	بامدادی (۷) صبح	بامدادی (۸) صبح	نیمروزی (۱۴)	بامدادی (۸:۳۰) صبح	نیمروزی (۱۳:۳۰)	عصرگاهی (۱۸:۳۰)
فراوانی کلی خطاها	۲	۱۳	۱۴	۱۱	۱۸	۵
درصد کلی خطاها	٪۷	٪۴۵	٪۴۸	٪۳۲	٪۵۳	٪۱۵

بیشترین تعداد خطا در بخش نیمروزی هر دو شبکه رادیویی (۱۳:۳۰ الی ۱۴:۳۰) رخ افتاده‌است. یکی از عوامل این اتفاق، می‌تواند کاهش تمرکز گویندگان در نیمروز باشد. بررسی



دلایل و راهکارهای رفع خطاها می‌تواند موضوع پژوهش‌های آتی پژوهشگران باشد.

در رادیو جوان نیز در بخش عصرگاهی شاهد بروز کمترین خطا بوده‌ایم. شاید یکی از دلایل آن این باشد که گوینده در طول روز چند بار خبر را شنیده باشد. احتمال دیگر می‌تواند این باشد که احتمالاً تمرکز گویندگان در هنگام عصر بیش از نیمروز بوده‌است. موارد مورد اشاره می‌تواند توسط پژوهشگران آتی عمیق‌تر بررسی و راستی‌آزمایی شود.

در پاسخ به پرسش ششم پژوهش مبنی بر تأثیر احتمالی بازه زمانی پخش خبر بر میزان خطاها، مشخص شد که در خبرهای کوتاه، خطای کمتری رخ داده‌است. البته، تقریباً تمام بخش‌های خبری اصلی رادیو ایران و جوان حدوداً نیم‌ساعت است. اخبار ورزشی در نوسان بوده ولی غالباً حدود پنج دقیقه، خبر بامدادی ۷ صبح رادیو ایران حدوداً ۱۰ دقیقه، و پیک بامدادی و نیمروزی هم معمولاً ۱۵ دقیقه زمان می‌برد. بر مبنای جدول (۱۶)، کمترین تواتر خطا مربوط به بخش خبر بامدادی ۷ صبح رادیو ایران است. این بخش خبری، که معمولاً به صورت تک‌گوینده اجرا می‌شود، کوتاه‌ترین بخش خبری بوده و به نوعی، عناوین مهم خبری است. طبیعتاً گوینده در فرصتی کوتاه خود را آماده کرده و دچار خطای کمتر شده‌است. بنابراین، شاید کوتاه بودن بخش خبری را بتوان عاملی در کاهش خطاها دانست.

در پاسخ به پرسش هفتم پژوهش مبنی بر واکنش گویندگان به انواع خطاها، برخی واکنش‌های محتمل گویندگان در جدول (۱۷) نگاهشته شد؛ در این میان، به جز مورد چهارم، باقی واکنش‌ها در گویندگان رادیو ایران/ جوان مشاهده شد:

#### جدول ۱۷: دسته‌بندی انواع واکنش گویندگان در برابر خطاها

شماره نوع واکنش	نوع واکنش گویندگان در برابر خطاها
(۱)	خود اصلاحی ضمن عذرخواهی در میانه جمله
(۲)	خود اصلاحی ضمن عذرخواهی پس از اتمام جمله یا کل خبر
(۳)	خود اصلاحی بدون ذکر عذرخواهی صرفاً با تصحیح فوری خطا
(۴)	خود اصلاحی بدون ذکر عذرخواهی پس از اتمام جمله یا کل خبر
(۵)	نادیده‌انگاری سهوی
(۶)	نادیده‌انگاری عمدی
(۷)	نادیده‌انگاری به سبب روخوانی صرف از متن تحریریه، تشخیص ندادن یا خطا ندانستن مورد

در پیوند با واکنش نوع ۵، نادیده‌انگاری سهوی شامل مواردی است که خطای دید در واژه‌هایی رخ داده که املای تقریباً مشابه دارند یا واژگانی که تلفظشان به غلط جافتاده، یا اینکه گوینده واژه یا پاره‌گفتاری را جانداخته که سبب بی‌معنا شدن کل جمله شده‌است. در این موارد، گوینده خطا را تشخیص نداده و خبر را کاملاً روان و بی‌مکث می‌خواند.

در ارتباط با گونه (۶)، در نادیده‌انگاری عمدی، با وجود تشخیص خطا توسط گوینده، که با مکث خوانی نسبتاً طولانی وی همراه است، خوداصلاحی انجام نگرفته و معنی جمله از دست می‌رود.

در پاسخ به پرسش هشتم پژوهش مبنی بر نوع واکنش گوینده هر شبکه رادیویی، در جدول (۱۸)، فراوانی و درصد کلی نوع واکنش گویندگان در برابر خطاها ارائه شده‌است:

**جدول ۱۸: واکنش گویندگان شبکه رادیو ایران در برابر خطاها**

نوع واکنش / تعداد خطاها	خود اصلاحی (۱)	خود اصلاحی (۲)	خود اصلاحی (۳)	خود اصلاحی (۴)	نادیده‌انگاری (۵)	نادیده‌انگاری (۶)	نادیده‌انگاری (۷)
فراوانی خطاها	۰	۰	۵	۰	۵	۸	۵
درصد خطاها	۰	۰	٪۲۲	۰	٪۲۲	٪۳۴	٪۲۲

**جدول ۱۹: واکنش گویندگان شبکه رادیو جوان در برابر خطاها**

نوع واکنش / تعداد خطاها	خود اصلاحی (۱)	خود اصلاحی (۲)	خود اصلاحی (۳)	خود اصلاحی (۴)	نادیده‌انگاری (۵)	نادیده‌انگاری (۶)	نادیده‌انگاری (۷)
فراوانی خطاها	۲	۱	۶	۰	۶	۱۳	۲
درصد خطاها	٪۷	٪۳	٪۲۰	۰	٪۲۰	٪۴۳	٪۷

بیشترین تفاوت نوع واکنش گویندگان در دو شبکه مربوط به نوع (۶) و (۷) است. نوع واکنش (۳) و (۵) نیز تقریباً مشابه است. هیچ‌یک از گویندگان در برابر خطاها از خود واکنشی از نوع (۴) نشان ندادند. گویندگان رادیو ایران، واکنشی از نوع (۱) و (۲) نداشته‌اند. به بیانی، خوداصلاحی این گویندگان هرگز با «عذرخواهی» همراه نبوده است. ولی در رادیو جوان، گویندگان در ۱۰٪ موارد، خطای خود را با بیان عذرخواهی اصلاح کرده‌اند.

روی هم رفته، آنچه از مجموع کلی آمار با در نظر گرفتن دو معیار «خود اصلاحی» و «نادیده‌نگاری» بر می‌آید این است که تفاوت آشکاری بین سیاست کلی دو شبکه وجود ندارد. نوع واکنش ممکن است ناشی از پیروی گوینده از شیوه‌نامه یا سیاست خاص شبکه رادیویی باشد. واژه «ممکن است» به این سبب استفاده شده باشد که گاهی گوینده آن‌ا ممکن است واکنش خاصی نشان دهد. تنوع واکنش‌ها هم گویای این حقیقت است که گویندگان ثباتی در نوع واکنش نداشته‌اند. برای پاسخ به این پرسش که در ارتکاب نوع خاصی از خطا، آیا گویندگان ثبات واکنشی داشته‌اند یا خیر، داده‌ها به تفکیک در جدول (۲۰)، ارائه شده است:

جدول ۲۰: فراوانی انواع واکنش گویندگان به تفکیک خطاها

نوع واکنش	الف	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع
(۱)															۱			۱			
(۲)							۱														
(۳)						۱	۲	۲										۵	۱		
(۴)																					
(۵)	۲			۱	۱							۱	۱			۱		۳	۱		
(۶)	۳				۱		۶	۵	۱	۱	۱	۲						۱			
(۷)		۲	۲									۳	۱	۴				۱		۲	۱

بر مبنای جدول (۲۰)، پراکندگی واکنش‌ها در برابر خطاها متنوع بوده و ثبات یا روند خاصی را دنبال نکرده است. برای درک بهتر این داده‌ها، در جدول (۲۱)، خطاها دسته‌بندی شده و فراوانی و درصدها ارائه شده است<sup>۱</sup>.

<sup>۱</sup> به دلیل فضای محدود، علامت درصد % حذف و عبارات با حروف درون پرانتز جایگزین شد: فراوانی خطا (ف)، درصد خطا (د)، بر مبنای کل خطاها (خ)، بر مبنای نوع واکنش (و)

جدول ۲۱: پراکندگی خطاها بر اساس نوع خطا و نوع واکنش

نوع واکنش		خود اصلاحی (۱)			خود اصلاحی (۲)			خود اصلاحی (۳)			خود اصلاحی (۴)			نادیده‌انگاری (۵)			نادیده‌انگاری (۶)	
نوع خطا	ف	د		ف	د		ف	د		ف	د		ف	د		ف	و	خ
		و	خ		و	خ		و	خ		و	خ		و	خ			
تلفظی	۱	۵۰	۲	۱	۱۰۰	۲	۱۰	۹۱	۲۴	۷	۶۴	۱۷	۱۸	۸۶	۴۳	۵	۲۹	۱۲
گرتهدارداری												۱	۹	۱۷			۲۹	۸۳
واژگانی - معنایی													۱	۵	۲۵	۳	۱۸	۷۵
دستوری	۱	۵۰	۱۰۰															
منظورشناختی							۱	۹	۱۱	۲	۱۸	۲۲	۲	۹	۲۲	۴	۲۴	۴۵
غیرزبانی							۱	۹	۱۰۰									

بر مبنای جدول (۱۷)، فقط ۲۸٪ خطاهای تلفظی با خوداصلاحی گوینده همراه بوده که از این میان، گوینده فقط در ۴٪ موارد «عذرخواهی» کرده‌است. ۷۲٪ خطاهای تلفظی را هم گوینده نادیده گرفته‌است. جالب آنکه بیش از ۹۰٪ از دیگر انواع خطا، جز خطای دستوری، با نادیده‌انگاری گوینده همراه بوده‌است.

در پاسخ به پرسش نهم پژوهش مبنی بر تأثیر جنسیت گوینده در نوع واکنش وی، در جدول (۲۲)، فراوانی انواع واکنش گویندگان در برابر خطاها، به تفکیک جنسیت و شبکه خبری (بدون احتساب خطاهای تحریریه) ارائه شده‌است:

جدول ۲۲: فراوانی انواع واکنش گویندگان در برابر خطاها

نوع واکنش	خود اصلاحی (۱)	خود اصلاحی (۲)	خود اصلاحی (۳)	خود اصلاحی (۴)	نادیده‌انگاری (۵)	نادیده‌انگاری (۶)
راديو ايران	گوینده مرد	۰	۰	۲	۱	۳
	گوینده زن	۰	۰	۳	۴	۲
راديو جوان	گوینده مرد	۱	۱	۳	۴	۰
	گوینده زن	۱	۰	۳	۹	۲
مجموع	۲	۱	۱۱	۱۱	۲۱	۷
(نوع واکنش) درصد	۴٪	۲٪	۲۱٪	۲۱٪	۳۹٪	۱۳٪

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز ۱۴۰۱ / ۱۷۳

بر مبنای جدول (۲۲)، فقط گوینده مرد رادیو جوان تنها یک بار پس از ارتکاب خطا، در پایان جمله، ضمن عذرخواهی، خطا را اصلاح کرده است. روی هم رفته، این نوع واکنش (نوع ۲) کمترین فراوانی را داشته است. پس از آن، کمترین فراوانی مربوط به واکنش نوع ۱ (خوداصلاحی ضمن عذرخواهی در میانه جمله) با ۴٪ مجموع واکنش‌ها است. فقط گویندگان مرد و زن رادیو جوان این نوع واکنش را از خود نشان داده‌اند. از سوی دیگر، غالب واکنش‌های هر دو جنسیت، در هر دو شبکه، مربوط به نوع ۶ (نادیده‌انگاری عمدی) بوده است. در جدول (۲۳)، فارغ از نوع شبکه رادیویی، صرفاً با در نظر گرفتن عامل جنسیت، پراکندگی خطاها نشان داده شده است:

**جدول ۲۳: فراوانی و درصد کلی واکنش گویندگان مرد در برابر خطاها**

نوع واکنش	تعداد					
	خود اصلاحی (۱)	خود اصلاحی (۲)	خود اصلاحی (۳)	خود اصلاحی (۴)	نادیده‌انگاری (۵)	نادیده‌انگاری (۶)
فراوانی	۱	۱	۵	۴	۷	۳
درصد	۵٪	۵٪	۲۴٪	۱۹٪	۳۳٪	۱۴٪

**جدول ۲۴: فراوانی و درصد کلی واکنش گویندگان زن در برابر خطاها**

نوع واکنش	تعداد					
	خود اصلاحی (۱)	خود اصلاحی (۲)	خود اصلاحی (۳)	خود اصلاحی (۴)	نادیده‌انگاری (۵)	نادیده‌انگاری (۶)
فراوانی	۱	۰	۶	۷	۱۴	۴
درصد	۳٪	۰٪	۱۹٪	۲۲٪	۴۴٪	۱۲٪

بر مبنای جدول (۲۳) و (۲۴)، روی هم رفته، گویندگان مرد ۷٪ بیش از زنان به «عذرخواهی توأم با خوداصلاحی» روی آورده‌اند (نوع ۱ و ۲). از سوی دیگر، گویندگان زن ۱۰٪ بیش از مردان در برابر خطاها واکنشی از نوع «نادیده‌انگاری عمدی» از خود نشان داده‌اند. بنابراین، جنسیت در این انواع واکنش کاملاً مشهود است. ولی در مورد انواع واکنش ۳، ۵ و ۷، گویندگان زن و مرد عملکرد تقریباً مشابهی داشته‌اند.

## ۵. نتیجه‌گیری

مجری‌های تلویزیون به سبب ماهیت تصویری کار خود، هم ممکن است دچار اضطراب بیشتر شوند و هم به دلیل نگاه به سمت دوربین و نوشته‌های روبه‌رو، و اختصاص بخشی از حواس خود

به پدال اتوکیو، احتمال خطایشان بیشتر از گویندگان خبر رادیو است. گویندگان خبر رادیو تمرکز صرف روی نوشته‌های کاغذی یا الکترونیکی دارند و به دلیل پخش نشدن تصویر، تمام حواس و تمرکزشان به گویندگی و ارائه می‌گراید؛ بنابراین، بی‌راه نیست اگر انتظار داشته باشیم تعداد اشتباهاتشان بی‌اندازه کم‌تر باشد. ولی، در بررسی مقدماتی این پژوهش مشخص شد که چنین نیست. گویندگان خبر تلویزیون احتمالاً به دلیل مخاطبان بیشتر تلویزیون و قرار داشتن در معرض دید، با تمرین بیشتر وارد استودیو می‌شوند و دچار خطاهای کمتر می‌شوند. بنابراین اولین راهکار برای کاهش خطاها، تمرین و تکرار و مرور چندباره متن خبر، پیش از اجرا است.

بر مبنای یافته‌ها، تمام انواع ۲۱ خطا حداقل در یکی از دو شبکه رادیویی رخ داده‌است. استفاده از کسره اضافی یا حذف نابه‌جای کسره در هنگام تلفظ (با مجموع ۲۶٪) بیشترین خطای گویندگان بوده‌است. گویندگان در حوزه «دستور زبان» با کمترین چالش (۲٪)، و در حوزه «تلفظ» دچار بیشترین خطا (۶۷٪) شده‌اند.

همچنین، معلوم شد که گویندگان مرد ۲۰٪ کمتر از بانوان دچار خطا شده و گویندگان زن ۶۶٪ بیش از گویندگان مرد دچار خطاهای منظورشناختی شده‌اند. نکته مهم دیگر آنکه، گویندگان مرد ۷٪ بیش از زنان به «عذرخواهی توأم با خوداصلاحی» روی آورده‌اند؛ در حالی که گویندگان زن ۱۰٪ بیش از مردان در برابر خطاها واکنشی از نوع «نادیده‌نگاری عمدی» از خود نشان داده‌اند. بنابراین، جنسیت گوینده در این انواع واکنش کاملاً آشکار است.

در پایان، بر پایه یافته‌ها، فقط ۵٪ کل خطاها مربوط به گویندگان اخبار ورزشی بوده و آن‌ها فقط مرتکب خطای تلفظی شده‌اند؛ به بیان دیگر، تخصصی کردن حوزه‌های خبری می‌تواند در کاهش تعداد خطاها مؤثر باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر تأییدکننده یافته‌هایی است که در مقاله حسنی (Hasani, 2005) ارائه شده‌است. در حقیقت، خطاهای تلفظی، معنایی و دستوری در اخبار رسانه ملی نیز مشاهده شد. به همین ترتیب، یافته‌های مطالعه اکبری و خیرآبادی (Akbari & Kheirabadi, 2015) نیز تأیید گردید؛ به بیانی، استفاده نکردن از علائم نگارشی، به ویژه ویرگول، احتمالاً توسط نگارندگان خبر، منجر به بروز این خطاها شده‌است. واژه «احتمالاً» از این رو اشاره شد که ممکن است در مواردی از علائم استفاده شده باشد، ولی خود گوینده آن را نادیده گرفته باشد.

یافته‌های موگامبی و همکاران (Mugambi et al., 2016, p. 174) که بر اخبار رادیو در کنیا تمرکز داشت نیز دقیقاً همسو با یافته‌های پژوهش حاضر است، به گونه‌ای که انواع پنج خطای مورد اشاره پژوهشگران در اخبار دو شبکه رادیویی ایران نیز مشاهده شد. با این حال، دو نوع

خطای «غیر زبانی» و گرت‌برداری در تحقیق موهامی و همکاران (همان) یافت نشده بود، ولی در مقاله حاضر به آن پرداختیم تا گامی در راستای ارتقاء چارچوب تحلیل خطاها برداشته شود.

در نهایت، پیشنهادهایی زیر برای بهبود عملکرد گویندگان ارائه می‌شود:

الف) با توجه به بررسی چندماهه اخبار، نگارنده دریافت که حضور گوینده‌ای باتجربه در کنار گویندگان جوان‌تر منجر به کاهش خطای آن‌ها شده‌است. حضور فرد باتجربه و خبره سبب می‌شود، گوینده جوان‌تر، پیش از زمان اجرا، چند بار از روی خبر بخواند و آمادگی کامل پیدا کند. انجام امور جایگزین هم می‌تواند تا اندازه‌ای راهگشا باشد، از جمله: تذکر بابت خطاهای ناشی از سهل‌انگاری و تمرین ناکافی؛ تشویق و رتبه‌بندی گویندگان کم‌اشتباه؛ آموزش، بازآموزی و یادآوری پیوسته نکته‌ها در ارائه مطلوب خبر؛ و نیز طراحی سامانه‌ای برای نظردهی مردم درباره کیفیت ارائه گویندگان (به‌صورت پرسش‌نامه چندگزینه‌ای مشتمل بر موارد طرح‌شده در پژوهش حاضر).

ب) تخصصی شدن خبر بر حسب گونه یا حوزه خبر، مانند اخبار ورزشی که خوشبختانه مجزا شده و تأثیر آن در کاهش خطاها به‌روشنی قابل پیگیری است. هر گوینده می‌تواند مسئول بخشی از اخبار سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، و علمی شود و با عمق‌بخشی به مطالعات حوزه خود با چالش کمتری در تلفظ اصطلاح‌های خاص روبه‌رو شود.

ج) یادآوری به نویسندگان خبر برای اعراب‌گذاری به ویژه کسره‌های اتصال‌دهنده دو یا چند واژه پی‌درپی؛ همزه‌گذاری دقیق؛ استفاده دقیق از علائم نگارشی، به ویژه ویرگول، زیرا توجه نکردن به ویرگول گذاری درست ممکن است سبب اتصال نابه‌جای دو واژه جدا شود.

د) یادآوری به گوینده برای بر عذرخواهی (صرفاً با گفتن واژه «بخشید») بلافاصله پس از ارتکاب خطا. این کار سه جنبه مثبت دارد: (۱) جانداختن فرهنگ عذرخواهی؛ (۲) جلب اعتماد مخاطب و احساس کرامت در او؛ (۳) تمرین پی‌درپی گوینده برای جلوگیری از بروز خطا و بیان عذرخواهی.

## فهرست منابع

- افروز، محمود (۱۳۹۹). «ارزیابی عملکرد مترجمان بوف کور بر اساس تحلیل عناصر و بارمعنایی واژگان: ارائه مدل تحلیلی جدید بر مبنای داده‌ها». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۷. صص ۹-۳۷.
- زابلی‌زاده، اردشیر (۱۳۹۴). «بررسی میزان استفاده از مقولات ساختاری روایت و خطابه در گزارش‌های خبری شبکه خبر». *رسانه‌های دیداری و شنیداری*. دوره ۱۱. شماره ۲۶. صص ۱۹۷-۲۳۲.
- عباسی، حجت‌الله (۱۳۸۰). *اصول کاربردی خبرنگاری و خبرنگاری در رادیو و تلویزیون*. تهران: انتشارات

دانشکده صدا و سیما.

لطیفی شیرجینی، مهدی و محمود افروز (۱۴۰۰ الف). «دستکاری روایت در متون سیاسی ترجمه شده:

بازتاب اخبار سیاسی ایران در رسانه‌های غربی». *جستارهای سیاسی معاصر*. دوره ۱۲. شماره ۱.

صص ۱-۲۸.

لطیفی شیرجینی، مهدی و محمود افروز (۱۴۰۰ ب). «دستکاری روایت در متون سیاسی ترجمه شده:

بازتاب اخبار سیاسی ایران در رسانه‌های غربی». *جستارهای زبانی*. دوره ۱۲. شماره ۲. صص ۶۲۹-

۶۵۷.

محمدزمانی، مجید، شهلا باقری میاب و مجتبی امامی (۱۴۰۰). «طراحی چارچوب تحلیل اثر محتوای

برنامه‌های رسانه ملی بر فرهنگ مصرف». *رسانه‌های دیداری و شنیداری*. دوره ۱۵. شماره ۱. صص

۴۰-۹.

## References

- Abbasi, H. (2001). *Practical principles of news writing in radio and television*. Tehran: Entesharate Daneshkadeye Sedasima [In Persian].
- Afrouz, M., & Mollanazar, H. (2016). Rendering the Islamic concepts of *the Holy Qur'an*: Towards a more comprehensive model. *Translation Studies Quarterly*, 13(52), 61-76.
- Afrouz, M. (2019). How different Muslim translators render *the Holy Qur'an* into English? The case study of Sunni, Shia, and 'neither Sunni nor Shia' translators. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 12(1), 1-14.
- Afrouz, M. & Shahi, M. (2020). Translation after Wittgenstein. *Perspectives*, 28(1), 159-161. doi.org/10.1080/0907676X.2019.1634881
- Afrouz, M. (2020). Assessing equivalents selected by translators' of 'The Blind Owl' based on componential analysis and semantic load of the words proposing a new analytical model based on data analysis. *Journal of Language Research*, 12(37), 9-37. doi: 10.22051/jlr.2020.30075.1830. [In Persian]
- Afrouz, M. (2021a). Boosting Carmen Valero Garcés (1994) model through exploring contemporary English translations of Hedayat's surrealist masterpiece. *Contemporary Persian Literature*, 10(2), 51-74. doi: 10.30465/copl.2021.6146
- Afrouz, M. (2021b). Self-edition hypothesis: The case of multiple self-edited versions of modern literary texts. *FORUM*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/101075/forum.20008.afr>
- Afrouz, M. (2021c). How three different translators of *The Holy Qur'an* render anthroponyms from Arabic into English: Expanding Vermes's (2003) model of translation strategies. *Names: A Journal of Onomastics*, 69(4), 21-29.
- Afrouz, M. (2021d). Investigating literary translator's style in span of time: The case of Sa'di's *Gulistan* translated into English. *Lebende Sprachen*, 66(2), 214-230.
- Akbari, E. & Kheirabadi, R. (2015). A Linguistic Analysis of Errors in News Agencies and Websites of Iran Article in Theory and Practice in Language Studies. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2340-2347.
- Candra, N. (2005). *An Analysis on some pronunciation mistakes in the speech of*



- English forum announcers for Radio Republik Indonesia (RRI), Surabaya.* Bachelor Thesis, Petra Christian University, Surabaya, Indonesia.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Corder, S. P. (1967). *The Significance of Learners Errors*. London: Oxford University Press.
- Hasani, H. (2005). *Looking at the types of language errors in Media*, Proceedings of the seminar on radio and television and in the media. Tehran: Publication of Tarhe Ayandeh.
- Latifi Shirejini, M. & Afrouz, M. (2021a). Manipulation of narratives in translated political texts: The reflection of Iran's political news in the West-supported media. *Contemporary Political Studies*, 12(1), 1-28.  
doi: 10.30465/cps.2020.32003.2541 [In Persian].
- Latifi Shirejini, M. & Afrouz, M. (2021b). Investigating the representation of ideological foregrounding and journalistic translators' agency: Iran-U.S. relations in focus. *LRR*, 12(2), 629-657 [In Persian].
- Mohammadzamani, M, Bagheri, M, Shahla; Emami, Sayyed, M. (2021). Design a framework to assess the effect of the content of national media programs on consumption culture. *Quarterly Scientific Journal of Audio-Visual Media*, 15(1), 9-40 [In Persian].
- Mugambi, A., Mukuthuria, M., & Kobia, J. M. (2016). Error analysis in mass media in Kenya: A case study of radio news bulletins from Kenya broadcasting corporation Kiswahili station and radio citizen. *International Journal of Business, Social Sciences & Education*, 2 (3), 173-188.
- Parvaz, Z., & Afrouz, M. (2021). Methods of translating metonymies in *The Masnavi*: Boosting Larson's (1984) Model. *Translation Studies Quarterly*, 19 (75), 6-22.
- Rezvani Sichani, B. & Afrouz, M. (2020). Linguistic and cultural representation in audiovisual translation. *Language and Intercultural Communication*, 20(6), 637-639.
- Sanatifar, Mo. S. & Jalaliandaghigh, A. (2018). Translation as re-narration: A case of Iran's nuclear program as circulated in the Western and Iranian media. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 5(1), 3-20.
- Tsfati, Y. (2003). Does audience skepticism of the media matters in agenda setting? *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47(2), 157-176.
- Zabolizadeh, A. (2015). The evaluation of the usage of the structural issues of the story and oration in reports at the IRINN. *Quarterly Scientific Journal of Audio-Visual Media*, 11(26), 197-232 [In Persian].

وبگاهها

<https://www.radio.iranseda.ir>



© 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/>).



## Designing a framework for analyzing linguistic errors in the national-media news: Providing solutions for challenges

Mahmoud Afrouz<sup>1</sup>

Received: 23/08/2021

Accepted: 25/01/2022

### 1. Introduction

Media is one of the most influential institutions in a society. News has always been one of the most popular sections of the national media. In this regard, a lot of factors are involved in attracting the audience: the content of the news (in terms of honesty in expression to gain the audience's trust); the time of casting the news (announcing the news before other media); the method of expression (maintaining fluency and accuracy while presenting the news); newscasters' appearance, voice, etc.

The present paper aims at designing a framework for analyzing linguistic errors in the national-media news and examining methods of treatment. The focus was on the morning, noon and evening news of Radio Javan and Radio Iran between December 2020 and August 2021.

The findings of this study can (a) help to improve the quality of radio news programs in Iran; (b) help researchers explore deeply the errors identified in the current paper and investigate ways to overcome the challenges; and (c) assist trainers and curriculum designers in developing specific courses to enhance essential skills of newscasters.

The first step in solving problems is to identify its various dimensions. Research questions include: 1) What are the types and frequency of errors observed in the news of Radio Iran and Radio Javan? In other words, where are the weaknesses and strengths of the newscasters and in which area did they make the most mistakes? 2) Has the gender of the newscaster influenced the "number" and "type" of errors? What were the errors of the newscasters on the two radio networks in terms of their gender? 3) What is the distribution of errors in different news sections? What was the biggest challenge for the newscasters of each section? Has the expertise of the newscasters of certain news sections been effective in reducing the number of errors? 4) In which radio network did the most number of errors occur? How was the distribution of errors on each radio network? 5) Has the time of news broadcast been a significant factor in the frequency of errors? In other words, in which news section most of the errors were occurred: morning, noon or afternoon? 6) Has the total time of news been effective in increasing newscasters' fatigue, and

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Translation Studies; Department of English Language and Literature; University of Isfahan; [m.afrouz@fgn.ui.ac.ir](mailto:m.afrouz@fgn.ui.ac.ir)

consequently increasing the number of errors? 7) How did the newscasters react to various kinds of errors? 8) To what extent has the type of newscasters' reaction to the errors been different? How were the policies of the two radios different? 9) Was the gender of the newscaster an effective factor in the type of reaction to various errors?

## **2. Materials and methods**

Content analysis method and descriptive research design was adopted for the present study. As in qualitative research, saturation and repetition-limit is the criterion of adequacy, after selecting news from December 2020 to August 2021, the information reached saturation limit and due to the occurrence of repeated errors, data collection was stopped. To conduct the research, the following steps were taken consecutively: listening to the live news; tracking the error; marking the time; downloading audio file from Iran-Sada website; transcribing the specific part of the audio file; classifying errors; presenting the data via tables and figures; detecting the frequency of newscasters' errors and the type of their reactions; and finally, providing treatment and recommendations.

The initial framework used was based on the model of Corder (1967) and Mugambi et al. (2016) and included 21 types of errors that fell into 5 categories: grammatical, pragmatic, lexical-semantic, calque and phonological.

## **3. Results and discussion**

Findings revealed that all 21 types of errors occurred in at least one of the two radio networks. The improper connection or disconnection of two consecutive words (with a total of 26%) was the most common error made by newscasters. Phonological (67%) and grammatical (2%) errors had the most and the least frequency, respectively. Also, it was found that male newscasters made 20% fewer mistakes than the females did, while the female newscasters made 66% more pragmatic errors than the males did. Another central finding is that male newscasters are 7% more likely than the females to apologize and self-correct their mistakes; female newscasters, on the other hand, were 10% more likely than males to deliberately neglect the errors (with no apologies or self-correction). Thus, the newscasters' gender plays a pivotal role in the occurrence of these types of reaction. Finally, based on findings, only 5% of all errors were made by sports newscasters, all of which were merely of phonological types. In fact, specializing news domains can reduce the number of errors committed by newscasters.

## **4. Conclusion**

The present study's findings confirmed the results pointed out in Hasani (2005). In fact, phonetic, semantic, and grammatical errors were also observed in national media news. Similarly, the findings of Akbari & Kheirabadi's (2015) study were confirmed; in other words, not using punctuation, especially commas, probably by news writers, might have led to such kinds of errors. The word "probably" was used here since it might have been used by the writers, but could have been ignored by the newscaster.

Finally, the findings of Mugambi et al. (2016) were found to be exactly in line with the findings of the present study, as the five types of errors mentioned by those researchers were also observed in the news broadcasted via the two Islamic Republic of Iran's radio channels. While the two types of "non-linguistic" errors and

"calques" were not found in Mugambi et al. (2016), we addressed them in the present study in order to take a step towards boosting their framework and providing prospective researchers with a more comprehensive error-analysis framework.

**Keywords:** Calque; Linguistic Errors; National-media News; Newscasters of Radio-Javan and Radio-Iran; Pragmatic Errors



## دلایل خروج بند موصولی در متون تاریخی:

### مطالعه موردی سفرنامه ناصر خسرو<sup>۱</sup>

الهام میزبان<sup>۲</sup>، علی علیزاده<sup>۳</sup>، اعظم استاجی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰

#### چکیده

پژوهش پیش رو با مطالعه خروج بند موصولی و عوامل مؤثر بر آن - به عنوان یک فرایند نحوی اختیاری - به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های عوامل مؤثر بر خروج بند موصولی در *سفرنامه ناصر خسرو قبادیانی* پرداخته است. در این راستا، با نمونه‌گیری نظام‌مند و بررسی نیمی از این متن تاریخی با فاصله‌های ده صفحه‌ای، جمله‌های موصولی متن استخراج و فرایند خروج بند از جنبه میزان خروج، جایگاه‌های خروج در دسترس، وضعیت معرفگی گروه اسمی، ارتباط جایگاه‌های افزوده با خروج بند و فراوانی آن‌ها در بند موصولی به نسبت بند اصلی، شیوه ارتباط بند موصولی با گروه اسمی مرجع، ساخت اطلاعی فعل، و وزن دستوری سازه‌های خروج یافته، مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده رواج بالای خروج بند موصولی در *سفرنامه ناصر خسرو* است به گونه‌ای که تعداد ۱۳۸ بند از مجموع ۲۲۱ بند موصولی کتاب (۶۲٪) در جایگاه پس از فعل نمایان شده و خروج یافته‌اند. هم‌راستا با سلسله مراتب جهانی کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1977) بیشترین خروج بند موصولی در *سفرنامه* مورد بحث از جایگاه‌های فاعلی و مفعولی انجام گرفته است. بیش از ۵۰ درصد موارد خروج بند

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2020.29308.1810

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد زبان شناسی، گروه زبان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛

elhammizban@um.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشیار گروه زبان شناسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)؛

alalizadeh@um.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار گروه زبان شناسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛ estagi@um.ac.ir

موصولی پیش از فعل‌های ربطی با ساخت اطلاعی زمینه‌ای بوده و همچنین بر اساس معیار وزن دستوری، بندهای خروج یافته از متن، در مقایسه با بندهای خروج یافته متون معاصر در پژوهش راسخ‌مهند و همکاران (Rasekh Mahand et al., 2012) بندهای سبک‌تری به شمار می‌آید. همچنین، در متن سفرنامه چند نمونه از ضمیرگذاری بند موصولی در جایگاه فاعلی مشاهده شد که در فارسی امروز غیر دستوری به شمار می‌آید، ولی به نظر می‌رسد در آن دوره جایز شمرده می‌شده است.

**واژه‌های کلیدی:** بند موصولی، خروج بند موصولی، وزن دستوری، سفرنامه

ناصر خسرو

## ۱. مقدمه

خروج بند موصولی فرایندی نحوی و اختیاری است که وقوع و عدم وقوع آن در دستوری بودن جمله نقشی ندارد. از این رو، این رخداد زبانی نه برحسب نیازهای دستوری، بلکه تحت تأثیر عناصر سبکی و گفتمانی انجام می‌گیرد. مقاله حاضر با توجه به این ویژگی، به بررسی فرایند خروج بند موصولی در سفرنامه ناصر خسرو پرداخته است. این پژوهش بر آن است تا با نمونه‌گیری نظام‌مند<sup>۱</sup> از متن کتاب و استخراج بندهای موصولی، این اثر را از جنبه فراوانی وقوع خروج بند موصولی بررسی کند و با شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر خروج بند موصولی، از جمله عواملی چون سنگینی سازه، وضعیت اطلاعی فعل و جایگاه‌های پر کاربرد در خروج بند موصولی، توصیفی کیفی از این فرایند نحوی در این سفرنامه به دست دهد.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۱.۲. پیشینه پژوهش‌های نظری بند موصولی

نخستین گام در تعریف بند موصولی<sup>۲</sup> شناخت تمایز بین جمله‌های مستقل و جمله‌های وابسته است. جمله مستقل جمله‌ای است مشتمل بر یک محمول. این جمله خودایستا بوده و در اغلب زبان‌ها دارای فعلی زمان‌دار است. در مقابل، از دیدگاه تالرمن (Tallerman, 1988, p. 73-80) جمله وابسته جمله‌ای است که معمولاً با یک واحد دستوری به نام متمم‌ما معرفی می‌شود و می‌تواند فاقد فعل زمان‌دار نیز باشد. بر مبنای تعریف مانینن (Manninen, 2002) بند موصولی شامل «یک ضمیر موصولی یا متمم‌ما است که به همراه یک هسته اسمی ظاهر می‌شود و با یک جمله پیرو که به عنوان وابسته توصیفی پسین برای هسته عمل می‌کند، همراه می‌شود»

<sup>1</sup> systematic sampling

<sup>2</sup> relative clause

(Manninen, 2002, p. 2). حقیقین و اسدی (Haghbin & Asadi, 2015) گروه اسمی مرجع بند موصولی فارسی را «یک گروه اسمی پیچیده که بند موصولی یک عنصر پیرامونی در آن است» (Haghbin & Asadi, 2015, p. 36) می‌دانند. اودا (Oda, 2007) این «هسته را اسم یا گروه اسمی که پیش از بند پیرو با هسته متمم ساز<sup>۱</sup> ظاهر می‌شود» (Oda, 2007, p. 1) تعریف می‌کند. صفوی (Safavi, 1994) می‌نویسد «گروه اسمی می‌تواند از چهار نقش فاعلی، مفعولی، متممی و مضاف‌الیهی برخوردار باشد» (Safavi, 1994, p. 185). همچنین عناصر مختلفی می‌توانند در جایگاه هسته قرار بگیرند که شامل اسم خاص، اسم عام و یا ضمیر هستند. محدودیت‌های حاکم بر این عناصر نیز در زبان‌های گوناگون، متفاوت است. برای نمونه، بهرامی (Bahrami, 2016, p. 23-24) بیان می‌کند که زبان انگلیسی، به اسم شخص و ضمیر شخصی اجازه حضور در گروه اسمی بند موصولی تحدیدی را نمی‌دهد، در حالی که در فارسی اسم شخص، اسم عام و ضمیر، هر سه می‌توانند هسته بند موصولی باشند.

زبان‌ها در زمینه نشانه موصولی نیز تفاوت‌هایی دارند. مولایی کوهبنانی (Mowlaei Kuhbanani, 2018) با اشاره به این تفاوت‌ها بیان می‌کند «نشانه موصولی حرف ربطی است که هسته را به بند پیرو خود متصل می‌کند. این عنصر در برخی زبان‌ها باید به صورت الزامی حضور داشته باشد تا بند موصولی خوش ساخت تولید شود، در حالی که در برخی دیگر از زبان‌ها در پاره‌ای از محیط‌های نحوی می‌تواند به صورت اختیاری حذف شود و یا اصولاً به صورت آشکار در رو ساخت حاضر نباشد» (Mowlaei Kuhbanani, 2018, p. 12). استاجی (Estaji, 2010, p. 2) در زبان فارسی، که را نشانه بند موصولی معرفی می‌نماید. این نشانه، بر مبنای دیدگاه مولایی کوهبنانی (Mowlaei Kuhbanani, 2018, p. 95) در تمام بندهای موصولی به یک شکل واحد به کار رفته و تحت تأثیر نقش گروه اسمی هسته، جنس، شمار و سایر ملاک‌ها تغییر نمی‌کند. به باور وی، فارسی فاقد ضمیر موصولی است و بر خلاف انگلیسی علامت موصولی در این زبان همواره ثابت است. یعنی فارغ از اینکه گروه اسمی مرجع در بند پیرو دارای نقش فاعلی، مفعولی، متممی یا مواردی از این قبیل باشد، علامت موصولی فارسی در تمام موارد دارای شکل ثابت که است بنابراین، زبان فارسی از جنبه نحوی به جز ابزار ضمیر موصولی، به هر سه گزینه دیگر دسترسی دارد.

همه انواع گروه‌های اسمی نیز به یک میزان در فرایند موصولی‌سازی مشارکت ندارند. بنابر تعریف صفوی (Safavi, 1994, p. 185) «هسته بند موصولی از دو نقش در بند پایه و پیرو

<sup>1</sup> complimentizer

برخوردار است. بدین معنی که از سویی دارای نقشی در بند پایه است و نیز نقشی مشابه یا متفاوت در بند موصولی (پیرو) برعهده دارد» (Safavi, 1994, p. 185). بنابراین، هسته در بند پایه می‌تواند از چهار نقش فاعلی، مفعولی، متممی و مضاف‌الیهی برخوردار باشد. چهار نقش برای هسته در بند پیرو نیز صادق است. کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1977, p. 66) با معرفی سلسله‌مراتب دسترسی موصولی‌سازی،<sup>۱</sup> جایگاه فاعلی را پرکاربردترین جایگاه موصولی‌سازی در بین زبان‌های مختلف دانسته و پس از آن به ترتیب، موصولی‌سازی از جایگاه مفعول مستقیم، مفعول غیرمستقیم، مفعول حرف اضافه، اضافهٔ ملکی و مفعول مقایسه‌ای را در جایگاه‌های دوم تا ششم سلسله‌مراتب قرار می‌دهند. کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1977) در تبیین سلسله‌مراتب موصولی‌سازی بیان می‌کنند که این سلسله‌مراتب افزون بر اینکه نشان‌دهندهٔ فراوانی وقوع هر جایگاه در زبان‌های مختلف است، از منظر روان‌شناسی نیز نشان‌دهندهٔ سهولت درک جملات موصولی است. به این معنا که درک و پردازش جمله‌های موصولی از جایگاه‌های بالاتر سلسله‌مراتب مانند جایگاه فاعلی ساده‌تر بوده و هر چه از بالای سلسله‌مراتب به سمت پائین حرکت شود درک و پردازش بند موصولی دشوارتر می‌شود (همان، ۸۸). در همین راستا، غفاری و همکاران (Ghafari et al., 2014) نیز با آزمون سطوح پیچیدگی درک، به تأثیر نقش‌های مختلف گروه اسمی بر میزان خطای کودکان ۳ تا ۶ سالهٔ فارسی‌زبان پرداخته و همزمان با صادق دانستن سلسله‌مراتب موصولی‌سازی کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1977) در درک جملات موصولی فارسی می‌نویسند کمترین خطای درک و پردازش بندهای موصولی مربوط به گروه اسمی فاعلی و مفعولی بوده‌است.

با تعریف بند موصولی به عنوان وابستهٔ پسین اسم، که در نقش توصیف‌گر<sup>۲</sup> یک هستهٔ اسمی عمل می‌کند، فرایند خروج<sup>۳</sup> بند موصولی اهمیت چشمگیری می‌یابد، چرا که در این فرایند، وابستهٔ پسین اسم بدون وجود هیچ نیاز دستوری، از جایگاه مجاور هسته خارج شده و متمم از هستهٔ خود دور می‌شود. گوبل (Göbbel, 2013, p. 76) خروج بند موصولی را فرایندی اختیاری می‌داند که چندین عامل مانند ساخت اطلاعی و عوامل آوایی در فعال کردن آن نقش دارند. به گونه‌ای که اگر خروج بند موصولی با خوش‌ساختی آوایی<sup>۴</sup> در تعارض باشد، محدود می‌شود. فرانسیس (Francis, 2010, p. 5) در تبیین این عوامل هدف‌های ویژهٔ گفتمانی را برجسته کرده و می‌نویسد «خروج بند موصولی در مواردی رخ می‌دهد که بند موصولی دارای اطلاعات جدید،

<sup>۱</sup> Accessibility Hierarchy

<sup>۲</sup> modifier

<sup>۳</sup> extraposition

<sup>۴</sup> phonological well-formedness



تقابلی و مهم، اما گروه فعلی بند اصلی شامل اطلاعات قدیمی و پس‌زمینه‌ای باشد. به باور وی، هرگاه معمول جمله دارای فعل لازم با معنای وجود داشتن و ظاهر شدن باشد فرایند خروج بند موصولی بیشتر رخ می‌دهد. همسو با دیدگاه هاو کینز<sup>۱</sup>، او بر این باور است که «وزن دستوری<sup>۲</sup> ملاک تسهیل پردازش بهینه جمله است که تحت تأثیر اندازه «حوزه ترکیب سازه‌ای»<sup>۳</sup> قرار دارد. این حوزه، عبارت است از کمترین رشته عناصر مورد نیاز برای ساخت یک گروه مادر<sup>۴</sup> و سازه بلافصل<sup>۵</sup> آن» (Francis, 2010, p. 12). شیخ الاسلامی (Sheykho'1 Eslami, 2008) نیز در تبیین دلایل خروج بند موصولی بیان می‌کند که «خروج بندهای تحدیدی در جهت سازماندهی اطلاعات کهنه پیش از اطلاع نو، ایجاد تأکید و تقابل و یا تسهیل پردازش صورت می‌گیرد» (Sheykho'1 Eslami, 2008, p. 1). راسخ‌مهند و همکاران (Rasekh-Mahand et al., 2012, p. 37) نیز با تأکید بر اینکه خروج یا عدم خروج بند موصولی هر دو به تولید جمله‌هایی معمولاً دستوری می‌انجامد، دلایل نقشی را در وقوع این رخداد مؤثر دانسته و در بررسی جداگانه‌ای، در کنار ساخت اطلاعی جمله، سه ملاک طول جمله‌ها، نوع فعل، و وزن دستوری را نیز مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها برخلاف دیدگاه شیخ الاسلامی (Sheykho'1 Eslami, 2008) تأثیرگذارترین عامل را نه ساخت اطلاعی، بلکه سه عامل وزن دستوری، نوع فعل و معرفگی می‌دانند.

با بررسی پیشینه مطالعات موجود، مشاهده می‌شود که بیشتر این پژوهش‌ها بر داده‌های زبانی معاصر متمرکز بوده و داده‌های تاریخی مورد توجه آن‌ها قرار نگرفته‌است. با این وجود، همان گونه که دگرگونی‌های تاریخی و اجتماعی در طول زمان، بر بسیاری ویژگی‌های گفتمانی و حتی دستوری تأثیرگذار بوده‌اند، انتظار می‌رود بتوان ردپای این تغییرات را بر خروج بند موصولی نیز - که شاخصی نقشی، گفتمانی و کاربردشناختی است - مورد بررسی قرار داد.

## ۲.۲. پیشینه مطالعات مربوط به سفرنامه ناصر خسرو

یکی از کهن‌ترین سفرنامه‌های موجود فارسی، سفرنامه ناصر خسرو قبادیانی است که در سال ۴۳۷ قمری (معادل ۴۲۴ شمسی و ۱۰۴۶ میلادی) آغاز شده و پس از هفت سال و در تاریخ ۴۴۴ قمری (۴۳۱ شمسی و ۱۰۵۲ میلادی) به پایان رسیده‌است. این سفرنامه، که شرح سفر ناصر خسرو به مکه است، به نثر ساده و موجز نوشته شده‌است (Haghdar, 2006, p. 19). این اثر هم از جنبه

<sup>1</sup> Hawkins

<sup>2</sup> grammatical weight

<sup>3</sup> phrasal combination domain

<sup>4</sup> mother node

<sup>5</sup> immediate constituent

اطلاعات ارزشمند تاریخی، جغرافیایی، اجتماعی و اقتصادی که از عصر خود ارائه می‌دهد، و هم از جنبه قدمت تاریخی آن همواره مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌است. یوسف‌نژاد (Yousefnejad, 2019) در پژوهشی زبان‌شناختی، سازوکارهای واژه‌سازی موجود در همه آثار ناصر خسرو را مورد بررسی قرار داده‌است. وی با اشاره به ویژگی‌های منحصر به فرد نثر *سفرنامه* بیان می‌کند که گرچه این کتاب از جنبه تاریخ نگارش متقدم *بر زاد المسافرین* - اثر دیگر ناصر خسرو - به نگارش درآمده‌است، از جنبه سبک نگارش تازه‌تر به نظر می‌رسد و به زبان ابتدای عصر غزنویان نزدیک‌تر است تا به زبان کهن‌تر سامانیان (Yousefnejad, 2019, p. 96). در پژوهشی دیگر سعیدیان (Saediyan, 2017) *سفرنامه*، *دیوان* و *جامع الحکمتین* ناصر خسرو را از منظر کلمه‌های مرکب، مطالعه کرده و شیوه‌های واژه‌سازی در آثار ناصر خسرو را مورد بررسی قرار داده‌است. شهرامی (Shahrami, 2008) نیز درباره اهمیت *سفرنامه* ناصر خسرو از چشم‌اندازهای گوناگون جغرافیایی، تاریخی، مذهبی، اجتماعی و اطلاعات زبانی آن، پژوهش دیگری انجام داده‌است. با این وجود، جای خالی بررسی دستوری و استخراج ویژگی‌های نحوی این اثر - هم به عنوان یکی از نخستین *سفرنامه‌ها* به‌جای‌مانده در زبان فارسی، و هم به عنوان نمونه توصیفی نثر مرسل فارسی - آشکار است. پژوهش حاضر با تکیه بر چنین خلأ مطالعاتی، متن بالا را به عنوان منبع پژوهشی خود برگزیده‌است.

### ۳. پرسش‌های پژوهش

با در نظر گرفتن آثار مورد اشاره، پژوهش پیش رو در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی است که از این قرارداد: نخست، نسبت خروج بند موصولی به حفظ بند در جایگاه کانونی در *سفرنامه* چه مقدار است؟ دوم، فراوانی خروج بند موصولی از کدام جایگاه در *سفرنامه* بیشتر است؟ سوم، با توجه به آزاد بودن وضعیت معرفگی هسته گروه اسمی در فارسی، گرایش غالب این اثر به استفاده از کدام نوع اسم در این جایگاه است؟ چهارم، *سفرنامه* از بین امکانات موجود در زبان فارسی برای ایجاد پیوند بین بند موصولی و بند اصلی، از کدام شیوه و به چه میزان بهره می‌برد؟ پنجم، وضعیت بندهای خروج یافته *سفرنامه* بر اساس ساخت اطلاعی فعل چگونه است؟ ششم، نسبت وزن دستوری در بندهای موصولی خروج یافته *سفرنامه* چگونه است؟

### ۴. روش انجام پژوهش

داده‌های این پژوهش به شیوه اسنادی گردآوری شده و بر اساس روش نمونه‌گیری نظام‌مند از همه فصل‌های مختلف *سفرنامه* به کوشش دبیر سیاقی (Dabir Seyaqi, 1983) استخراج شده‌است.

به سبب تعداد نسبتاً بالای بندهای موصولی این اثر، هر فصل کتاب که شرح سفر به یک شهر یا منطقه است، به عنوان یک خوشه انتخاب شد. سپس با استفاده از جدول اعداد تصادفی، ۹۰ صفحه از این کتاب ۱۷۵ صفحه‌ای با فاصله‌های دو صفحه نمونه‌گیری شد. پس از پایان یافتن نمونه‌گیری، تعداد ۲۲۱ بند موصولی از متن سفرنامه به دست آمد که از این تعداد ۱۳۸ مورد آن بندهای موصولی خروج یافته بوده و ۸۳ مورد، بندهای موصولی خروج نیافته‌اند.

## ۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش داده‌های گردآوری شده از سفرنامه، بر اساس شش پرسش مورد نظر، تحلیل شد و پاسخ به پرسش‌های اساسی پژوهش به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفت.

### ۵.۱. فراوانی خروج بند موصولی

خروج بند موصولی فرایندی است که طی آن، بند موصولی به جای آنکه در جایگاه کانونی خود - بلافاصله پس از گروه اسمی مرجع - قرار بگیرد، طی گشتار خروج به پایان جمله و پس از فعل بند اصلی منتقل می‌شود. برای نمونه در جمله (۱) در زیر، جمله داخل قلاب، بند موصولی است که در جایگاه کانونی خود قرار داشته و خروج پیدا نکرده است.

۱. از همه صناعاتها [که در آن شهر بود] کفشگر بیشتر بود (Dabir Seyaqi, 1983, p. 6).

گ.ا.م.<sup>۱</sup> [ب.م.<sup>۲</sup> کانونی]

این در حالی است که در فرایند خروج بند موصولی، این بند از جایگاه مجاور گروه اسمی مورد توصیف خود حرکت کرده و در جایگاهی پس از فعل جمله فرود می‌آید. در جمله (۲) در زیر، جمله‌واره داخل قلاب که توصیف‌گر گروه اسمی چیزی است، از جایگاه اصلی خود حرکت کرده و پس از پایان مرز جمله اصلی و بعد از طلبید که فعل جمله اصلی است فرود آمده است.

۲. چیزی --- باید طلبید [که خرد و هوش بیافزاید] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 2).

گ.ا.م. [ب.م. خروج یافته]

این جمله را می‌توان فرآورده وقوع فرایند خروج بند موصولی بر روی جمله (۳) با شکل زیرساختی اشاره شده در زیر در نظر گرفت که پس از فرایند خروج به شکل جمله (۲) درآمده است.

<sup>۱</sup> گ.ا.م. = گروه اسمی مرجع

<sup>۲</sup> ب.م. = بند موصولی

۳. چیزی [که خرد و هوش بیافزاید] باید طلبد.

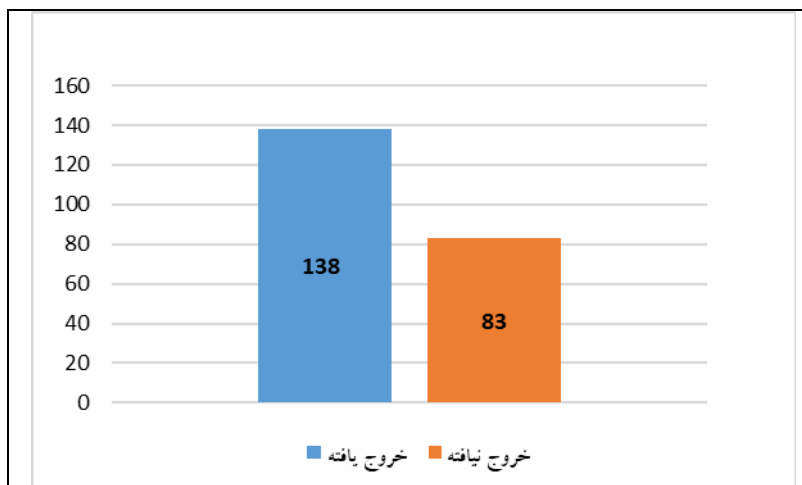
گ.ا.م [ب.م خروج نیافته]

همان گونه که مشاهده می‌شود، هر دو جمله (۱) و (۲) و جمله زیرساختی (۳) از جنبه دستوری خوش ساخت به شمار می‌آیند و خروج بند موصولی در میزان دستوری بودن آن‌ها تغییری ایجاد نمی‌کند. ولی در جمله (۲) بین عناصر اصلی بند پایه (مفعول، فعل) فاصله‌ای وجود ندارد، در حالی که در جمله (۳)، بند موصولی [که خرد و هوش بیافزاید] بین مفعول چیزی و فعل طلبد فاصله ایجاد کرده است.

بر مبنای تعریف بالا از خروج بند موصولی، از مجموع ۲۲۱ مورد بند موصولی به دست آمده از متن سفرنامه، تعداد ۱۳۸ مورد آن‌ها، بند موصولی خروج یافته اند. مشاهده می‌شود که در ۶۲ درصد از موارد، بند موصولی به جای ظهور در جایگاه اصلی خود که بلافاصله پس از گروه اسمی هسته است، در جایگاه پس از فعل ظاهر شده است.

#### جدول ۱: توزیع خروج بند موصولی در سفرنامه

درصد	فراوانی	
۶۲.۴۴	۱۳۸	خروج یافته
۳۷.۵۶	۸۳	خروج نیافته



شکل ۱: پراکندگی خروج بند موصولی در سفرنامه

شکل (۱)، نشان‌دهنده فراوانی بندهای موصولی در سفرنامه و پراکندگی آن‌ها بین دو دسته خروج یافته و خروج نیافته است.

اهمیت شکل (۱)، به ویژه هنگامی مشخص تر خواهد بود که این نسبت ۶۲/۴۴ درصدی با میزان خروج بند موصولی در بررسی پیکره‌ای راسخ‌مهند و همکاران (Rasekh-Mahand et al., 2012, p. 28) مقایسه شود. این در حالی است که راسخ‌مهند و همکاران (همان) در مطالعه خود بر روی متون نوشتاری معاصر، نسبت خروج بند موصولی به عدم خروج بند را ۲۲ درصد، یعنی در حدود یک پنجم موارد گزارش می‌کنند. نسبت خروج بند در *سفرنامه* که متعلق به نثر مرسل غزنوی و اوایل سلجوقی است، تقریباً نزدیک به ۳ برابر است. بنابراین، در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، در *سفرنامه* خروج بند موصولی بیشتر از حفظ بند در جایگاه کانونی خود بوده است.

## ۵.۲. نقش گروه اسمی در بند پایه و پیرو

گروه اسمی مرجع بند موصولی، دارای نقشی دوگانه در جمله پایه و جمله پیرو بوده و می‌تواند در هر یک از دو جمله پایه یا پیرو، دارای نقش‌های متنوعی مانند نقش فاعلی<sup>۱</sup>، مفعول مستقیم<sup>۲</sup>، مفعول غیر مستقیم<sup>۳</sup>، مفعول حرف اضافه<sup>۴</sup>، اضافه ملکی<sup>۵</sup> و مفعول مقایسه‌ای<sup>۶</sup> باشد. برای نمونه، در جمله (۴) در زیر، گروه اسمی مرجع دارای نقش فاعلی در جمله اصلی بوده و بند موصولی در توصیف فاعل بند اصلی نمایان شده است. لازم به گفتن است که در ادامه بحث، برای روشن تر شدن مطلب، نمونه بازسازی شده نیز به صورت (ب) برای همه مثال‌ها ارائه شده تا نشان‌دهنده جایگاه زیرساختی جمله‌واره موصولی قبل از اعمال فرایند خروج باشد.

۴. الف) و امیر مدینه آن سال به مصر بیامد [که او را بر سلطان رسمی بود] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 98).

گ. ا. م. - فاعل فعل بند اصلی [ب. م. دارای ضمیر جایگزین اسم در نقش فاعل بند پیرو]  
ب) و امیر مدینه [که او را بر سلطان رسمی بود] آن سال  
به مصر بیامد.

گ. ا. م. - فاعل فعل بند اصل [ب. م. ضمیر جایگزین اسم در نقش فاعل بند پیرو]  
و یا جمله (۵) که در آن گروه اسمی مرجع بند موصولی، در جمله پایه در نقش مفعول بند اصلی ظاهر شده است.

۵. الف) حکما جز این چیزی نتوانستند ساخت [که اندوه دنیا کم کند]

<sup>1</sup> subject

<sup>2</sup> direct object

<sup>3</sup> indirect object

<sup>4</sup> oblique case NP

<sup>5</sup> genitive (possessor)

<sup>6</sup> object of comparison

(Dabir Seyaqi, 1983, p. 2).

گ.ا.م- مفعول فعل ساخت بند اصلی [ب.م خروج یافته]

ب) حکما جزا این [که اندوه دنیا کم کند] چیزی نتوانستند ساخت.

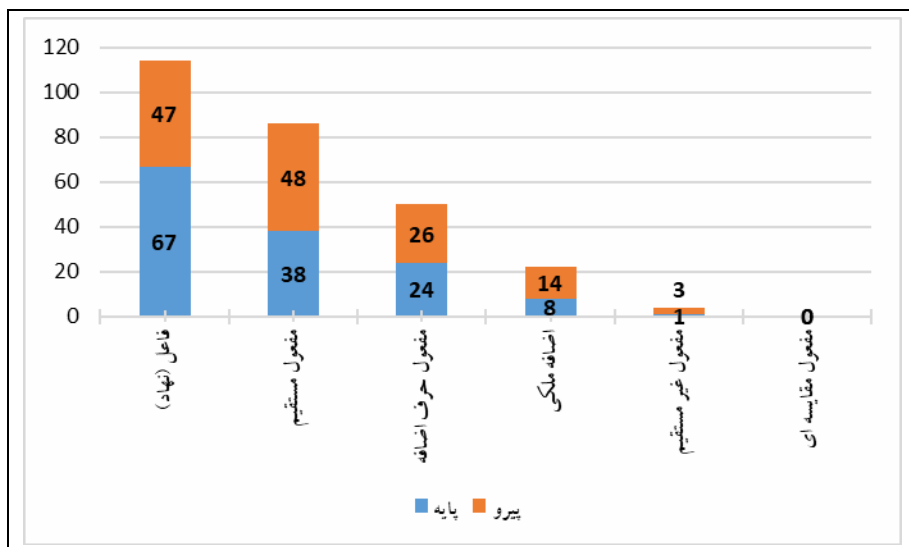
گ.ا.م- مفعول فعل ساخت بند اصلی [ب.م خروج نیافته]

با نگاهی دقیق‌تر به هر دو جمله بالا، مشخص می‌شود که گروه اسمی مرجع، افزون بر نقش خود در بند اصلی، دارای نقشی مشابه یا متفاوت در بند پیرو یا همان بند موصولی نیز است. برای نمونه، گروه اسمی /میر مدینه در جمله (۴)، که در جایگاه (فاعل) بند اصلی نمایان شده‌است، در بند پیرو نیز همان جایگاه فاعل را دارد. این نقش به وسیله ضمیر هم مرجع /و در جمله نمایش داده شده‌است. این در حالی است که گروه اسمی /این در جمله (۵) در جمله اصلی مفعول مستقیم است و در بند پیرو - بند موصولی - دارای نقشی مجزا و متفاوت بوده و به عنوان فاعل جمله پیرو عمل می‌کند.

بر این اساس، از آن جا که بر مبنای گفته صفوی (Safavi, 1994, p. 185) گروه اسمی مرجع بند موصولی، هم در بند پایه حضور دارد و هم در بند پیرو، می‌تواند در هر دوی این بندها نقشی مشابه داشته باشد (برای نمونه در هر دو بند نقش فاعلی داشته باشد) و یا در هر یک دارای نقشی متفاوت باشد (برای نمونه، در بند پایه، نقش فاعلی و در بند پیرو، نقش مفعولی داشته باشد). با شناسایی بندهای موصولی سفرنامه و هم‌راستا با سلسله مراتب موصولی سازی کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1977)، گروه‌های اسمی مرجع بند در نقش‌های فاعل (نهاد)، مفعول مستقیم، مفعول غیر مستقیم، مفعول حرف اضافه، اضافه ملکی، و مفعول مقایسه‌ای طبقه‌بندی شده و به تفکیک جایگاه خود در هر دو گروه بندهای پایه و پیرو بررسی شدند. شکل (۲)، توزیع خروج بندهای موصولی را بر اساس شباهت جایگاه‌های گروه اسمی در دو بند پایه و پیرو به تفکیک نوع نقش‌ها به نمایش می‌گذارد.

جدول ۲: پراکندگی خروج بندهای موصولی به تفکیک نقش‌های گروه اسمی

پیرو		پایه		
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۴۱	۴۷	۵۹	۶۷	فاعل (نهاد)
۵۶	۴۸	۴۴	۳۸	مفعول مستقیم
۵۲	۲۶	۴۸	۲۴	مفعول حرف اضافه
۶۴	۱۴	۳۶	۸	اضافه ملکی
۷۵	۳	۲۵	۱	مفعول غیر مستقیم



شکل ۲: توزیع خروج بندهای موصولی به تفکیک نقش‌های گروه اسمی

همان گونه که مشاهده می‌شود، مجموع جایگاه‌های اصلی (فاعل و مفعول مستقیم) در هر دو دسته بندهای پایه و پیرو در دسترس‌ترین جایگاه‌های اشغال‌شده توسط مرجع بند موصولی خروج یافته هستند. فراوانی نقش فاعلی (یا نهادی) برای هسته گروه اسمی مرجع در بند پایه، برابر با ۶۷ بوده، و فراوانی نقش مفعول مستقیم در این بندها، ۳۸ مورد بوده است. در بندهای پیرو نیز برتری جایگاه‌های اصلی برقرار است. هرچند در این بندها، جایگاه مفعول مستقیم یک مورد بیش از جایگاه فاعل (نهاد) است. بنابراین، هم‌راستا با سلسله‌مراتب جهانی کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1977) یافته‌های مستخرج از سفرنامه نیز تأیید کننده این نکته است که

دو جایگاه اصلی، پرکاربردترین جایگاه‌های گروه اسمی برای مشارکت در فرایند خروج بند موصولی هستند. هر چند بعد از این دو جایگاه داده‌های *سفرنامه*، کاملاً منطبق با سلسله‌مراتب کینان و کامری نبوده و مفعول غیر مستقیم در هر دو دسته‌بندی‌های پایه و پیرو، فراوانی کمتری نسبت به مفعول حرف اضافه و اضافه ملکی داشته‌است. بنابراین، در پاسخ به پرسش دوم، یافته‌های این پژوهش، به ترتیب جایگاه‌های فاعلی (نهاد) و مفعول مستقیم را در دسترس‌ترین جایگاه‌های خروج بند موصولی در *سفرنامه* معرفی می‌کند.

### ۵.۳. وضعیت معرفی گروه اسمی هسته در بند پایه

گروه اسمی‌ای که در جایگاه مرجع بند موصولی نمایان می‌شود در زبان‌های گوناگون، مشمول محدودیت‌ها و قواعد متفاوتی است. یکی از وجوه این محدودیت‌ها، توجه به وضعیت معرفی گروه اسمی است. یک گروه اسمی به طور کلی می‌تواند معرفی یا نکره باشد. زبان‌های متفاوت از ابزارهای گوناگونی برای نمایش این تمایز بهره می‌برند. در فارسی، گروه‌های اسمی که با عنصر پیشین یک و یا علامت نکرهٔ پسین «ی» مشخص می‌شوند، نکره‌اند. در مقابل اسم‌های خاص، مانند اسم‌های شهرها، کشورها، افراد و موارد مشابه، و همچنین ضمائر، در دستهٔ گروه اسمی معرفی قرار می‌گیرند. برای نمونه در جملهٔ (۶) در زیر اسم عام رود با علامت نکرهٔ ی همراه شده‌است.

۶. الف) رودی آب بود [که آن را شاهرود می‌گفتند] (Dabir Seyaqa, 1983, p. 6).

گ. ا. م. ی نکره [ب. م. خروج یافته]

ب) رودی آب [که آن را شاهرود می‌گفتند] بود.

گ. ا. م. ی نکره [ب. م. خروج نیافته]

در مقابل در جملهٔ (۷) زیر، مرجع بند موصولی گروه اسمی مصر است که اسم خاص بوده و معرفی است و فاقد نشانه‌های نکره.

۷. الف) باز به جانب مصر برفتم [که کتب بداشتم آنجا] (Dabir Seyaqa, 1983, p. 106).

گ. ا. م. اسم خاص [ب. م. خروج یافته]

ب) باز به جانب مصر [که کتب بداشتم آنجا] برفتم.

گ. ا. م. اسم خاص [ب. م. خروج نیافته]

ضمائر نیز، در دستهٔ گروه‌های اسمی معرفی در نظر گرفته شده و از این رو بدون هیچ علامت نکره‌ای در جمله ظاهر می‌شوند. برای نمونه، در جملهٔ (۸) در زیر، ضمیر *ما* بدون علامت نکره، و به صورت معرفی نمایان شده‌است.



۸ الف) ما آنانیم [که پلاس پاره‌ها را بر پشت بسته بودیم] (Dabir Seyaqui, 1983, p. 158).

گ.ا.م- ضمیر [ب.م خروج یافته]

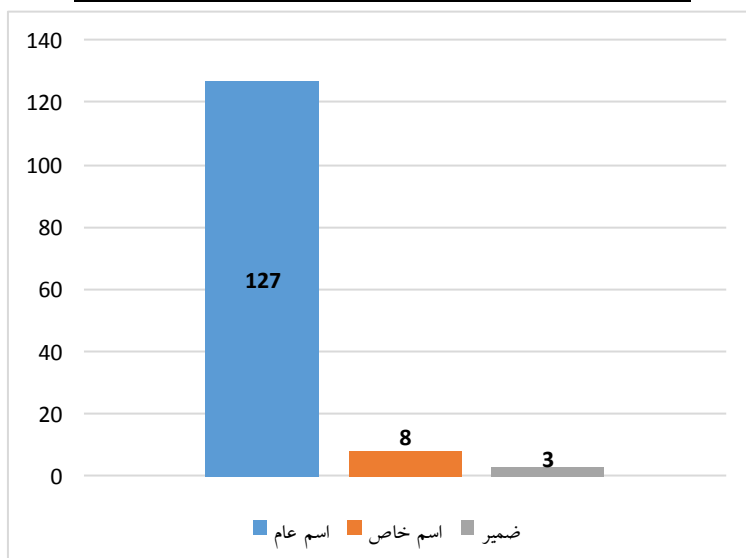
ب) ما آنان [که پلاس پاره‌ها را بر پشت بسته بودیم].م.

گ.ا.م- ضمیر [ب.م خروج یافته]

با این وجود، همان گونه که بیان شد، همه انواع گروه‌های اسمی در تمام زبان‌ها مجاز به حضور در جایگاه مرجع بند موصولی نیستند، به گونه‌ای که در برخی زبان‌ها همچون انگلیسی ضمیر شخصی نمی‌تواند در این جایگاه قرار گیرد. هرچند بنا بر پژوهش بهرامی (Bahrami, 2016) گروه اسمی هسته در زبان فارسی از جنبه معرفه بودن می‌تواند اسم عام، اسم خاص و حتی ضمیر باشد، یافته‌های پژوهش حاضر سهم هر سه این گروه‌ها را یکسان ارزیابی نمی‌کند. همچنین، همان گونه که جدول زیر نشان می‌دهد تفاوت فراوانی حضور هر یک از این عناصر گروه اسمی هسته را نیز به دست می‌دهد.

جدول ۳: فراوانی گروه اسمی هسته به تفکیک نوع معرفگی

درصد	فراوانی	
۹۲.۰۳	۱۲۷	اسم عام
۵.۸۰	۸	اسم خاص
۲.۱۷	۳	ضمیر



شکل ۳: فراوانی گروه اسمی هسته به تفکیک نوع معرفگی

همان گونه که شکل (۳) نشان می‌دهد، با وجود اینکه در زبان فارسی همه انواع گروه‌های اسمی می‌توانند هسته بند موصولی خروج یافته باشند، در ۱۲۷ مورد از ۱۳۸ بند موصولی خروج یافته متن *سفرنامه*، یعنی ۹۲ درصد از موارد این اسم عام است که به عنوان هسته گروه اسمی ظاهر شده است. اسم خاص و ضمیر در مجموع حدود ۸ درصد از موارد را به خود اختصاص داده‌اند که در این بین نیز، اسم خاص دو برابر ضمیر این جایگاه را اشغال کرده است. به بیان دیگر، هر چند از جنبه دستوری در زبان فارسی انتخاب ضمیر به عنوان هسته گروه اسمی غیر دستوری نیست، از جنبه کاربردی استفاده از این امکان در متن این سفرنامه بسیار محدود به شمار می‌آید. بنابراین، در پاسخ به پرسش سوم، داده‌های به دست آمده از *سفرنامه* اسم عام را پرکاربردترین گروه اسمی در جایگاه هسته بند موصولی معرفی می‌کند.

#### ۵. ۴. گروه اسمی هم‌مرجع با هسته

به طور کلی بندهای موصولی بر اساس حضور یا عدم حضور گروه اسمی هم‌مرجع با هسته در درون بند موصولی به چهار نوع عمده دسته‌بندی می‌شوند. بر این اساس، گروه اسمی هم‌مرجع با بند موصولی می‌تواند: ۱- به طور کامل در بند موصولی تکرار شود؛ ۲- ضمیری مرتبط با گروه اسمی در بند موصولی حضور یابد؛ ۳- ضمیر موصولی در ابتدای بند بیاید که هم نشانه بند موصولی باشد و هم نقش ضمیر را ایفا کند؛ ۴- در بند موصولی خلأ وجود داشته باشد، به این معنا که نه گروه اسمی تکرار شود و نه ضمیر مرتبط با آن در بند حضور یابد (Mowlaei, 1994-92, p. 92-94). برای نمونه، در جمله (۹) در زیر شاهد تکرار کامل گروه اسمی هم‌مرجع در بند موصولی هستیم.

۹. الف) زیر آن تل غاری بود [که قبر مادر موسی (ع) در آن غار بود] (Dabir Seyaqui, 1983, p. 28).

گ.ا.م بند موصولی [ب.م خروج یافته دارای تکرار کامل گ.ا.م.]

ب) زیر آن تل غاری [که قبر مادر موسی (ع) در آن غار بود] بود.

گ.ا.م بند موصولی [ب.م خروج نیافته دارای تکرار کامل گ.ا.م.]

این در حالی است که در جمله (۱۰) در زیر، گروه اسمی هم‌مرجع به طور کامل تکرار نشده، بلکه ارتباط بین این دو جمله با استفاده از ضمیر شخصی هم‌مرجع با گروه اسمی برقرار شده است.

۱۰. الف) مردی نشان دادند [که او را استاد علی نسایی می‌گفتند] (سفرنامه. ۶).

گ.ا.م [ب.م خروج یافته دارای ضمیر شخصی هم‌مرجع]

ب) \_\_\_\_\_ردی [که او را استاد علی نسایی می گفتند] نشان دادند.

گ.ا.م [ب.م خروج نیافته دارای ضمیر شخصی هم مرجع]

همان گونه که مشاهده می شود، در بند موصولی داخل قلاب، ضمیر شخصی/ او ظاهر شده است که مرجع آن، گروه اسمی مردی در جایگاه مفعولی بند پایه است. زبان فارسی همچنین می تواند به جای هر یک از دو راهکار بالا، از شیوهٔ خلاگذاری بهره گیرد که در آن بند موصولی فاقد نشانه های مرتبط با گروه اسمی هم مرجع خود در جمله پایه است.

۱۱. الف) چیزی باید طلبد [که -] خرد و هوش بیافزاید] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 2).

گ.ا.م [ب.م دارای خلأ]

ب) چیزی [که -] خرد و هوش بیافزاید] باید طلبد.

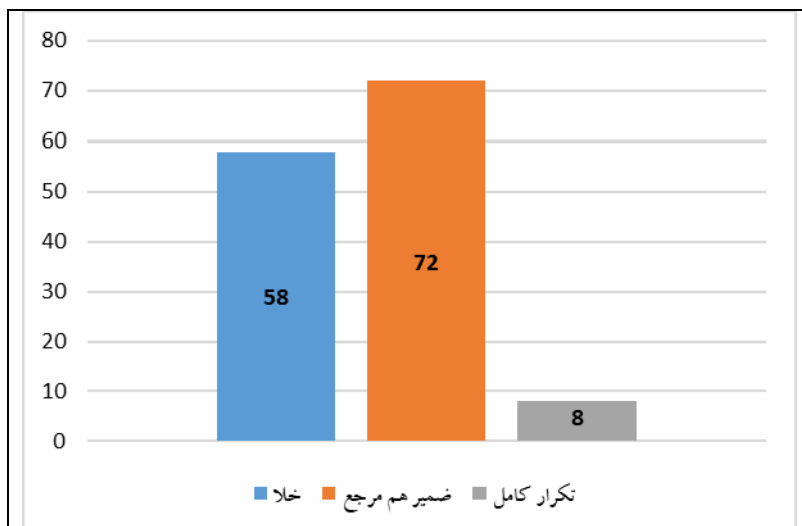
گ.ا.م [ب.م دارای خلأ]

برای نمونه، در جمله (۱۱) در بند موصولی مشخص شده با قلاب - که توضیحی است دربارهٔ گروه اسمی چیزی در بند اصلی - نه گروه اسمی تکرار شده و نه ضمیری هم مرجع با آن به کار رفته است؛ بلکه به جای این هر دو، در جایگاه فاعلی بند موصولی، خلأ وجود دارد که در جمله (۱۱) با نشانه [-] مشخص شده است.

زبان فارسی فاقد ضمیر موصولی است و بر خلاف انگلیسی علامت موصولی در فارسی همواره ثابت است. یعنی بدون در نظر گرفتن اینکه گروه اسمی مرجع در بند پیرو دارای نقش فاعلی، مفعولی، متممی یا موارد مشابه باشد، علامت موصولی فارسی در تمام موارد دارای شکل ثابت «که» است (Keenan & Comrie, 1977). بنابراین، زبان فارسی از جنبهٔ نحوی به جز ابزار ضمیر موصولی، به هر سه گزینهٔ دیگر دسترسی دارد. ولی داده های این پژوهش میزان استفاده از این امکانات را برابر نشان نمی دهد. بر این اساس، همان گونه که در جدول زیر مشاهده می شود، از مجموع ۱۳۸ بند موصولی خروج یافته، استفاده از ضمیر هم مرجع با گروه اسمی با ۷۲ مورد در جایگاه اول، استفاده از خلأ با ۵۸ مورد در جایگاه دوم و تکرار کامل گروه اسمی با اختلافی فاحش و تنها ۸ مورد وقوع، در رتبهٔ آخر قرار دارد.

#### جدول ۴: گروه اسمی هم مرجع با هسته در بند موصولی

درصد	فراوانی	
۴۲.۰۳	۵۸	خلأ
۵۲.۱۷	۷۲	ضمیر هم مرجع
۵.۸۰	۸	تکرار کامل



شکل ۴: گروه اسمی هم‌مرجع با هسته در بند موصولی

نکته جالب توجه دیگر در داده‌های مستخرج از سفرنامه، پیدا شدن نمونه‌هایی هر چند محدود، اما شایسته توجه در شیوه استفاده از ابزار گروه اسمی هم‌مرجع در بند موصولی است. هر چند پژوهش‌های انجام‌شده بر روی متون نوشتاری فارسی معاصر، استفاده از شیوه خلا را در حالتی که عنصر هم‌مرجع با هسته دارای نقش فاعلی باشد اجباری می‌دانند، (Rasekh-Mahand et al., 2016, p. 21) و (Mowlaei Kuhbanani, 2018, p. 99) در متن این سفرنامه در نمونه‌هایی همچون جمله‌های زیر، نه خلا، بلکه ضمیر هم‌مرجع با گروه اسمی در بند موصولی نمایان شده است.

۱۲. الف) به جای --- رسیدیم [که آنجا مسجدی بود] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 10).

گ.ا. هسته [ب.م دارای ضمیر هم‌مرجع]

ب) به جای [که آنجا مسجدی بود] رسیدیم.

گ.ا. هسته [ب.م دارای ضمیر هم‌مرجع]

۱۳. الف) خانه --- بر دکان نهاده است [که آن دوازده گز ارتفاع دارد] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 50).

گ.ا هسته [ب.م دارای ضمیر هم مرجع]

(ب) خانه [که آن دوازده گز ارتفاع دارد] بر دکان نهاده است.

گ.ا هسته [ب.م دارای ضمیر هم مرجع]

۱۴. الف) مردی --- عجمی با من پیوست [که او از آذربایجان بود] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 26).

گ.ا هسته [ب.م دارای ضمیر هم مرجع]

(ب) مردی [که او از آذربایجان بود] عجمی با من پیوست.

گ.ا هسته [ب.م دارای ضمیر هم مرجع]

بنابراین، در پاسخ به پرسش چهارم، پژوهش حاضر استفاده از ضمیر هم مرجع با گروه اسمی هسته را با میزان رخداد ۵۲ درصد موارد، پرکاربردترین روش در *سفرنامه* معرفی می کند. پس از آن خلاگذاری با تقریباً ۴۲ درصد رخداد، دومین شیوه پر کاربرد متن *سفرنامه* به شمار آمده و تکرار کامل گروه اسمی با کمترین فراوانی، ۶ درصد، کم کاربردترین شیوه در این اثر ارزیابی می شود.

## ۵. ۵. فعل و ساخت اطلاعی آن

از جمله عوامل مؤثر بر خروج بند موصولی که پیش از این توسط فرانسیس (Francis, 2010) شیخ الاسلامی (Sheykho'l Eslami, 2008) و راسخ مهند و همکاران (Rasekh-Mahand et al., 2012) نیز مورد بررسی قرار گرفته است، نوع فعل و وضعیت ساخت اطلاعی آن است. عناصر ارائه شده در جمله می توانند عناصر حاوی ساخت اطلاعی نو، عناصر دارای ساخت اطلاعی کهنه، و عناصر دارای ساخت اطلاعی مفروض باشند. به باور آقاگل زاده و رضویان (Aghagolzadeh & Razavian, 2007)، اطلاع کهنه را می توان در قالب یکی از صورت های نحوی زیر جستجو کرد: « ۱) واحدهای واژگانی که برای دومین بار تکرار می شوند، ۲) واحدهای واژگانی که در حوزه معنایی<sup>۱</sup> عبارت<sup>۲</sup> قرار دارند و قبلاً ذکر شده اند، ۳) ضمایی که به جای عبارتهای اسمی به کار رفته در جملات قبلی می آیند، ۴) ضمایی که برون ارجاعی هستند و مرجع آنها به موقعیت و بافت فیزیکی بر می گردد، و ۵) جانشین های فعلی مثل فعل های کمکی یا معین»

<sup>۱</sup> semantic filed

<sup>۲</sup> به نظر نگارندگان، منظور آقاگل زاده و رضویان (Aghagolzadeh & Razavian, 2007) از اصلاح «عبارت»، همان «گروه» هست که به صورت های گوناگونی همچون گروه اسمی، گروه صفتی و موارد مشابه به کار می رود.

(Aghagolzadeh & Razavian, 2007, p. 5). بنا بر یافته‌های پژوهش راسخ‌مهند و همکاران (Rasekh-Mahand et al., 2012) «افعال لازم نامفعولی و افعال ربطی، اطلاع زمینه‌ای و مفروض دارند و معمولاً عنصر بعد از آن‌ها دارای اطلاع نو است». بر همین مبنا، به باور آن‌ها «به احتمال زیاد بند موصولی خارج شده پس از این گونه افعال بیشتر دیده می‌شود اما افعال متعدی معمولاً دارای اطلاع نو هستند و کمتر در این موقعیت دیده می‌شوند» (Rasekh-Mahand et al., 2012, p. 34). به بیان دیگر، انتظار می‌رود خروج بند موصولی پس از جمله‌های پایه با فعل ربطی و فعل لازم غیر مفعولی بیشتر باشد. برای نمونه، در جمله (۱۵) در زیر:

۱۵. هر طعام و میوه و مأكول [که در عجم دیدم] همه آنجا موجود بود (Dabir Seyaqi, 1983, p. 20).

[ب.م بند موصولی خروج نیافته]

فعل بند اصلی دیدم فعل متعدی است که دارای اطلاع نو است و همان گونه که مشاهده می‌شود بند موصولی بعد از آن نیز خروج پیدا نکرده و در جایگاه کانونی خود باقی مانده است. این در حالی است که در جمله (۱۶) فعل بند پایه، فعل ربطی بود است که عناصر همراه با آن دارای اطلاع زمینه‌ای بوده و همان گونه که مشاهده می‌شود بند موصولی بعد از خود را خروج داده است.

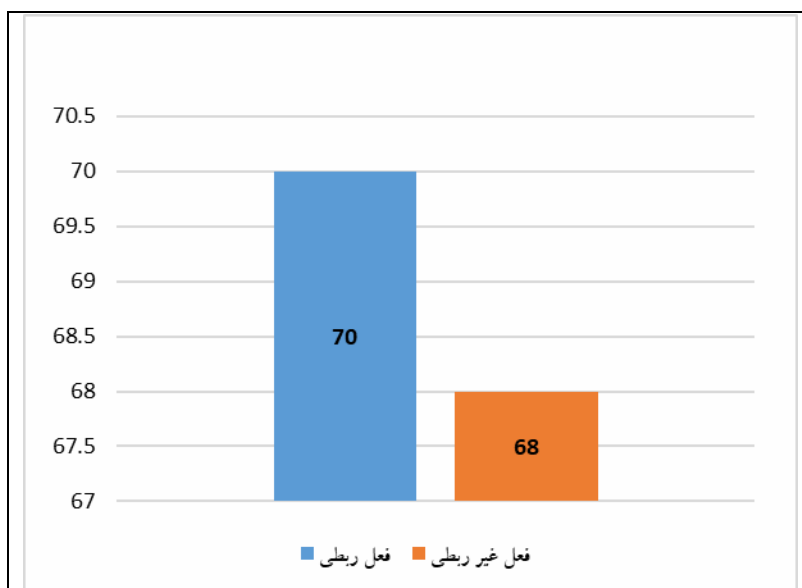
۱۶. رودی آب بود [که آن را شاهرود می‌گفتند] (Dabir Seyaqi, 1983, p. 6).

[ب.م بند موصولی خروج یافته]

پژوهش حاضر با دسته‌بندی فعل‌های بند پایه به دو گروه اصلی فعل‌های ربطی و غیرربطی، داده‌های مستخرج از متن سفرنامه را مورد بررسی قرار داده است. در این راستا، فراوانی افعال بند پایه در نمونه‌های خروج بند موصولی، به تفکیک نوع آن مورد شمارش قرار گرفت که از مجموع ۱۳۸ فعل بند پایه، ۷۰ مورد آن فعل ربطی و ۶۸ مورد باقیمانده را فعل‌های غیر ربطی تشکیل می‌دهند.

#### جدول ۵: تأثیر ساخت اطلاعی فعل بر خروج بند موصولی

درصد	فراوانی	
۵۰.۷۲	۷۰	فعل ربطی
۴۹.۲۸	۶۸	فعل غیر ربطی



شکل ۵: تأثیر ساخت اطلاعاتی فعل بر خروج بند موصولی

بر مبنای یافته‌های بالا، در پاسخ به پرسش پنجم، با توجه به شکل (۵)، مشاهده می‌شود که در کمی بیش از ۵۰ درصد از موارد، بند موصولی خروج یافته دارای فعل ربطی بوده است و در ۴۹ درصد از موارد خروج بند موصولی بعد از سایر انواع فعل - که در این پژوهش فعل‌های غیر ربطی نامیده شده‌اند - انجام می‌پذیرد. بدین معنی، ساخت اطلاعاتی فعل بر خروج بند موصولی در این سفرنامه تأثیر داشته و کمی بیش از نیمی از موارد خروج بند موصولی در این کتاب، از جایگاه پس از فعل‌های ربطی که دارای اطلاع کهنه و مفروض هستند رخ داده است؛ در حالی که سایر انواع فعل، مطابق با دسته‌بندی غلامعلی‌زاده (Gholamalizade, 2007)، شامل شش طبقه عمده فعل‌های لازم، فعل‌های متعدی تک مفعولی، متعدی دو مفعولی، متعدی مرکب، متعدی دارای متمم قیدی و لازم دارای متمم قیدی (Gholamalizade, 2007, p. 118) روی هم رفته سهمی کمتر از ۵۰ درصد در فرایند خروج بند موصولی را به خود اختصاص داده‌اند.

#### ۶.۵. تأثیر وزن دستوری بر خروج بند موصولی

آخرین ملاک مورد بررسی در این مقاله، سنجش تأثیر وزن دستوری بر خروج بند موصولی است. در این پژوهش وزن دستوری، بر اساس ملاک مورد استفاده در راسخ‌مهند و همکاران (Rasekh-Mahand et al., 2012, p. 29) به کمک معیار نسبت طول بند موصولی اندازه‌گیری شده است. نسبت طول بند موصولی بر این اساس عبارت است از نسبت حاصل از تقسیم طول بند

موصولی بر طول گروه فعلی بند اصلی. برای نمونه در جمله (۱۷) در زیر:

۱۷. الف) حصیر سازند [که مصلاهی نمازی از آن در همانجا به پنج دینار مغربی بخرند] (Dabir 30, p. 1983, Seyaqi).

[ب.م خروج نیافته]

ب) حصیر [که مصلاهی نمازی از آن در همانجا به پنج دینار مغربی بخرند] سازند.

[ب.م خروج نیافته]

وزن دستوری برابر است با طول بند موصولی (معادل دوازده واژه) که با گروه مشخص شده است تقسیم بر تعداد سازه‌های بلافصل گروه فعلی که فقط دو واژه را در بر می‌گیرند که مشتمل اند بر فعل سازند و یک مفعول مستقیم حصیر. بنابراین، وزن دستوری در جمله (۱۷) عبارت است از:

$$۶ = \frac{\text{تعداد واژه‌های بند موصولی}}{\text{تعداد سازه‌های گروه فعلی بند اصلی}} = \frac{۱۲}{۲} = ۶$$

۱۸. من و برادرم و غلامکی هندو [که با ما بود] وارد شدیم (Dabir Seyaqi, 1983, p. 6).

[ب.م خروج نیافته]

همان گونه که مشاهده می‌شود در جمله (۱۸) تعداد سازه‌های بلافصل فعل بند اصلی جمله بالا، که فعلی لازم است و فاقد مفعول، دو عنصر است و تعداد واژه‌های بند موصولی که با قلاب مشخص شده چهار واژه است. در این حالت معیار وزن دستوری برای جمله (۱۸) عبارت است از:

$$۲ = \frac{\text{تعداد واژه‌های بند موصولی}}{\text{تعداد سازه‌های گروه فعلی بند اصلی}} = \frac{۴}{۲} = ۲$$

همان گونه که مشاهده می‌شود، با افزایش طول بند موصولی نسبت به گروه فعلی، اثربخشی خروج بند نسبت به حفظ آن در جایگاه کانونی و اصلی خود بیشتر می‌شود. نمونه‌های بالا نیز تأیید کننده همین نکته است، به گونه‌ای که بند موصولی در جمله (۱۷)، با وزن دستوری ۶ خروج یافته است، در حالی که در جمله (۱۸) با وزن دستوری ۲، بند موصولی خروج نیافته و در جایگاه کانونی خود باقی مانده است. بر همین مبنا در پژوهش پیش رو، طول گروه فعلی بند اصلی برای تمام ۱۳۸ بند مستخرج از سفرنامه، سنجیده شده و بر اساس آن طول بند موصولی به دست آمده است. در پایان، میانگین کل نمونه‌ها (شامل ۱۳۸ مورد) ارزیابی شده است.



### جدول ۶: وزن دستوری

عنوان	میانگین	تعداد	انحراف معیار
تعداد واژه‌ها در بند موصولی	۶.۲۹۱۳	۱۳۸	۲.۶۵۱۱
تعداد سازه‌های اصلی گروه فعلی بند اصلی	۱.۸۹۰	۱۳۸	۰.۴۲۷۸

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین تعداد واژه‌ها در ۱۳۸ بند موصولی مورد بررسی ۶.۲۹ است، در حالی که میانگین عناصر گروه فعلی بند اصلی در همین جملات ۱.۸۹۰ بوده است. وزن دستوری کل که حاصل میانگین کل نسبت‌های مورد اشاره در بالا است برای ۱۳۸ جمله مورد بررسی عبارت است از ۳.۳۳. این میزان نشان‌دهنده آن است که طول بندهای موصولی خروج یافته به طور میانگین تقریباً ۳.۳۳ برابر از طول گروه فعلی بند اصلی جمله‌های مربوطه بیشتر بوده است. نسبت ۶.۲۹ برای طول بند موصولی مبین آن است که بندهای موصولی در سفرنامه به طور میانگین دارای ۶ واژه بوده‌اند. با مقایسه همین نسبت در بررسی پیکره‌ای راسخ‌مهند و همکاران (Rasekh-Mahand et al., 2012, p. 31) که برابر ۷.۷۱ است، می‌توان گفت بندهای موصولی با میانگین طول ۶ واژه نیز در این سفرنامه خروج یافته‌اند. این به این معنا است که تعداد بندهای فعال در فرایند خروج بند موصولی در متن این اثر، بیشتر بوده و بندهای کوتاه‌تر نیز در فرایند خروج مشارکت داشته‌اند. این در حالی است که در متن‌های معاصر، بندهای به نسبت طولانی‌تری شامل فرایند خروج شده‌اند. بنابراین، در پاسخ به پرسش ششم، یافته‌های مستخرج از سفرنامه تأییدکننده این نکته‌اند که وزن دستوری بندهای موصولی خروج یافته بیش از عناصر فعلی درون گروه فعلی بند اصلی است.

### ۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، دلایل و انگیزه‌های خروج بند موصولی در سفرنامه ناصر خسرو قبادیانی مطالعه شده و بندهای موصولی این کتاب از دیدگاه فراوانی خروج، جایگاه خروج بند، وضعیت معرفتی گروه اسمی مرجع، شیوه اتصال بند با جمله پایه و وزن دستوری مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر، نسبت خروج بند موصولی در سفرنامه را بیش از حفظ بند در جایگاه کانونی ارزیابی می‌کند. گرایش به خروج بند موصولی در متن این اثر را می‌توان یکی از عوامل دانست که این سفرنامه را به متنی روان، ساده و قابل فهم برای خواننده معاصر آن تبدیل کرده است. همچنین با مقایسه نسبت طول بندهای خروج یافته، مشاهده شد که میانگین طول

بندهای خروج یافته این کتاب پائین تر از میانگین طول بندهای خروج یافته در متن های معاصر است. همسویی این یافته ها، با بالاتر بودن تقریباً سه برابری آمار خروج بند موصولی در *سفرنامه* می تواند تأیید کننده همین نکته باشد. از دیگر نکته های در خور توجه در یافته های این پژوهش، مقایسه نسبت فراوانی نقش گروه اسمی در بندهای پایه و پیرو است. هر چند خروج از جایگاه فاعلی و مفعولی در بندهای پایه بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است، این برتری در جایگاه های بعدی صادق نبوده و گروه مرجع بند موصولی خروج یافته، در بندهای پیرو بیشتر دارای نقش هایی چون مفعول غیر مستقیم، مفعول حرف اضافه، اضافه ملکی و مفعول مقایسه ای است. در مقایسه نسبت ظهور گروه اسمی مرجع در جایگاه های افزوده (که در سطوح پائین سلسله مراتب کینان و کامری قرار می گیرند) سهم بندهای پیرو بیشتر از سهم بندهای پایه بوده است. همچنین، درباره تکرار کامل گروه اسمی در بند موصولی، استفاده از ضمیر هم مرجع و یا خلأ، به نظر می رسد که استفاده از ضمیر هم مرجع با گروه اسمی، از جنبه حفظ ساختار ارجاعی و کمک به تسهیل درک مرجع بند موصولی راه حلی مناسب بوده و نرخ رخداد بالای آن در داده ها نیز تأیید کننده همین نکته است. بر همین مبنا، انتظار می رفت از بین دو شیوه باقی مانده، تکرار کامل گروه اسمی ابزار پر کاربرد دیگری باشد که در جایگاه دوم به کار گرفته می شود. این در حالی است که داده های مستخرج از *سفرنامه*، بر خلاف این پیش بینی، برتری استفاده از خلأ را بر تکرار کامل گروه اسمی نشان می دهد. در بررسی بندهای موصولی *سفرنامه* بر اساس ارتباط بند موصولی با گروه اسمی مرجع، نمونه هایی از شیوه ضمیر گذاری در حالت خروج بند موصولی فاعلی نیز دیده شد. این در حالی است که، استفاده از خلأ به هنگام خروج بند موصولی از جایگاه فاعلی اجباری معرفی شده و خلاف آن غیر دستوری به شمار می آمد، یافته های به دست آمده از *سفرنامه* نشان دهنده آن است که ضمیر گذاری در حالت خروج بند موصولی از جایگاه فاعلی در فارسی متن معاصر وی غیر دستوری انگاشته نمی شده است.

### فهرست منابع

- استاجی، اعظم (۱۳۸۹). «بررسی تاریخی کارکردهای چند گانه «که» در فارسی امروز». *زبان شناسی و گویش های خراسان*. سال ۲. شماره ۳. صص ۱-۱۳.
- آقا گل زاده، فردوس و سید حسین رضویان (۱۳۸۶). «بررسی ساخت اطلاعی جمله در داستان بوف کور». *زبان و زبان شناسی*. دوره ۳. شماره ۶. صص ۱-۱۳.
- بهرامی، کاوه (۱۳۹۵). «بررسی بندهای موصولی تحدیدی و غیر تحدیدی در زبان های فارسی و آلمانی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۲. صص ۱۹-۳۲.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز ۱۴۰۱ / ۲۰۳

حق‌بین، فریده و هما اسدی (۱۳۹۳). «بررسی ساخت موصولی زبان فارسی بر اساس نظریه نقش و ارجاع».

پژوهش‌های زبانی. دوره ۵. شماره ۲. صص ۴۲-۲۱.

حقدار، علی اصغر (۱۳۸۵). کتاب‌شناسی سفرنامه‌ها در ایران. ترکیه: مرکز مطالعات ایرانی آنکارا.

دبیرسیاقی، محمد (۱۳۶۹). سفرنامه ناصرخسرو قبادیانی مروزی. ج ۳. تهران: انتشارات زوار.

راسخ‌مهند، محمد، مجتبی‌علیزاده صحرائی، راحله ایزدی‌فر و مریم قیاسوند (۱۳۹۱). «تبیین نقشی خروج

بند موصولی در زبان فارسی». پژوهش‌های زبان‌شناسی. سال ۴. شماره ۶. صص ۴۰-۲۱.

سعیدیان، پریسا (۱۳۹۵). کلمات مرکب (اسم، صفت، قید و صوت) در دیوان، سفرنامه و جامع‌الحکمتین

ناصرخسرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان.

شهرامی، محمدباقر (۱۳۸۷). بررسی مختصات زبانی و سبکی سفرنامه ناصرخسرو. پایان‌نامه کارشناسی

ارشد. دانشگاه بین‌المللی امام خمینی.

شیخ‌الاسلامی، افتخار (۱۳۸۷). نقش ساختار اطلاعاتی در خروج بندهای موصولی زبان فارسی. پایان‌نامه

کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.

صفوی، کوروش (۱۳۷۳). برخی از ویژگی‌های بندهای موصولی زبان فارسی. مجموعه مقالات دومین

کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. به کوشش علی میرعمادی. تهران: دانشگاه علامه

طباطبایی تهران. صص ۱۸۱-۱۹۷.

غلامعلی‌زاده، خسرو (۱۳۸۶). ساخت زبان فارسی. تهران: احیاء کتاب.

مولایی کوه‌بنانی، حامد، علی‌علیزاده و شهلا شریفی (۱۳۹۷). «نقش ویژگی‌های رده‌شناختی ساخت

موصولی در تعیین ترتیب سازه‌های فارسی». زبان‌پژوهی. دوره ۱۰. شماره ۲۸. صص ۸۷-۱۱۴.

مولایی کوه‌بنایی، حامد (۱۳۹۶). بررسی ترتیب سازه‌های جمله و تبیین فرایند خروج در زبان فارسی بر پایه

دستور گفتمانی نقشی. رساله دکتری. دانشگاه فردوسی مشهد.

یوسف‌نژاد، سیاوش (۱۳۹۰). ضرورت واژه‌سازی و پیشینه آن در ادب فارسی با تکیه بر آثار منشور

ناصرخسرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز بابل.

غفاری، مهران، شهین نعمت‌زاده، بلقیس روشن و مریم‌السادات غیاثیان، (۱۳۹۲). «سطوح پیچیدگی بندهای

موصولی فاعل-فاعل و مفعول در کودکان فارسی‌زبان ۳ تا ۶ ساله». جستارهای زبانی. دوره

۴. شماره ۴. صص ۲۴۴-۲۲۱.

## References

- Aghagolzadeh, F., & Razavian, S. (2007). The study of information structure in Buf-e Kur, 3 (6), 1-13 [In Persian].
- Bahrami, K. (2016). Comparison of Persian and German restrictive and non-restrictive relative clauses. *Language Related Researches*, 7 (2), 19-32 [In Persian].
- Dabir Seyaqui, M. (1983). *The NasirKhusraw Qobadiyani Marvzi's travelogue*. Tehran: Zavvar [In Persian].

- Estaji, A. (2010). Historical Study of different usage of “Ke” in Persian. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects Fredowsi University of Mashhad*, 2 (3), 1-13 [In Persian].
- Francis, E. (2010). Grammatical weight and relative clause extraposition in English. *Cognitive Linguistics*, 21, 35-7.
- Ghafari, M., Nematzade, S., RoVshan, B., & Ghiasian, M. (2014). Levels of complexity of OO and SO type relative clauses in preschool Persian speaking children. *Language Research*, 5 (901), 119-143 [In Persian].
- Gholamalizade, Kh. (2007). *Persian language structure*. Tehran: Ehya Ketab [In Persian].
- Göbbel, E. (2013). Extraposition of relative clauses: *Phonological Solutions Lingua* 136, 77-102.
- Haghibin, F., & Asadi, H. (2015). A role and reference grammar analysis of relative clauses in Farsi. *Language Research*, 5 (2), 21-41. doi: 10.22059/jolr.2015.54183 [In Persian].
- Haghdar, A. (2006). *Ketabshenasiye Safarnameha Dar Iran*. Turkey: IRM center [In Persian].
- Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguist Inquiry*, 8. (1). 63-99.
- Manninen, S. (2002). Extraposition and restrictive relative clauses. *Working Papers in English Linguistic*, 2, 1-17.
- Mowlaei Kuhbanani, H. (2018). *Persian word order and constituent extraposition explanation based on functional discourse grammar*. (Doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Mowlaei Kuhbanani, H., Alizadeh, A., & Sharifi, S. (2018). The role of typological features of relative structure on determining Persian word order. *Language Research*, 10 (28), 87-114. doi: 10.22051/jlr.2017.12911.1239 [In Persian].
- Oda, K. (2008). Irish (headed) headless relatives: Some descriptions and their theoretical implications. Paper presented at *Fifth Celtic linguistic conference plas Gregyong*, 7-9 September 2008 Newtown, Powys, Wales.
- Rasekh Mahand, M., Alizadeh sahraie, M., Izadifar, R., & Ghiasvand, M. (2012). The functional explanation of relative clause extraposition in Persian. *Researches in Linguistics*, 4 (6), 21-40 [In Persian].
- Rasekh-Mahand, M., Alizadeh-Sahraie, M., & Izadifar, R. (2016). A corpus-based analyses of relative clause extraposition in Persian. *Ampersand* 3, 21-31.
- Saediyan, P. (2017). *Compound words (nouns, adjectives, adverbs & interjections) in Diwan, Safarname and Jamea Al Hekmatein of Nasir Khusraw* (Master's thesis). Semnan University, Semnan, Iran. [In Persian].
- Safavi, k. (1994). Some features of Persian relative clauses. In A. Miremadi (Ed.), *Papers on 2<sup>nd</sup> conference of theoretical & practical linguistics*. (PP 197-181). Tehran: Allame Tabatabaie University [In Persian].
- Shahrami, M. B. (2008). *A study of the linguistics and stylistics features of the Nasir Khosraw's Safarnameh* (Master's thesis). Imam Khomeini International University, Mashhad, Iran [In Persian].
- Sheykho'l Eslami, E. (2008). *The role of information Structure in clause extraposition in Pesrian* (Master's thesis). University of Kurdistan, Kurdistan, Iran [In Persian].
- Tallerman, M. (1988). *Understanding syntax*. London: Routledge.
- Yousefnejad, S. (2019). *The necessity to for word formation and its background in*

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز ۱۴۰۱ / ۲۰۵

*Farsi literature relying on Nasir Khosraw's prose works* (Master's thesis).  
Payame Nour University, Babol Center, Iran.[In Persian].



© 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/>).



## Relative clause extraposition in historical prose texts: The NasirKhusraw Travelogue

Elham Mizban<sup>1</sup>, Ali Alizadeh<sup>2</sup>, Azam Estaji<sup>3</sup>

Received: 05/01/2020

Accepted: 30/05/2020

### 1. Introduction

The NasirKhusraw Travelogue as the very first Farsi travelogue remaining from 10<sup>th</sup> century (more than 1000 years ago) has been subject of many studies in a variety of fields, including literature, historical and social studies, or even historical architect studies. Yet few studies have been carried out from linguistic viewpoint to show its capacities as a linguistic data source. The current study probes on relative clause extraposition and its motivations as a non-obligatory movement mostly based on functional and discourse criteria. In many languages, relative clause is mostly a clause that acts as a modifier for a head Np located in main clause. This modifier clause can appear right after (or based on the language word order before) the NP that is defined by the clause and in this case it is named canonical relative clause; Or it can be dislocated and be moved to the end of the sentence (named extraposed relative clause) Since there is no syntactic need to force this movement, the motivations of relative clause extraposition were explained to be discourse factors (Francis,2010) such as Grammatical weight of clause (Hawkins,1990 &2004), verb information Structure (Sheykho'l Eslami, 2008) and a combination of some different factors together (Rasekh-Mahand et.al, 2012).

### 2. Materials and method

Current study aimed to analyze the motivations of extraposition relative clauses in historical proses. The NasirKhusraw Travelogue was studied and about 230 relative clauses were extracted based on systematic sampling which cover nearly more than

---

<sup>1</sup> Mster of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran; [elhammizban@um.ac.ir](mailto:elhammizban@um.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (corresponding author); [alalizadeh@um.ac.ir](mailto:alalizadeh@um.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad; Mashhad,Iran; [estagi@um.ac.ir](mailto:estagi@um.ac.ir)

half of the book. All relative clauses were grouped into 2 main categories based on their position in the sentence. 83 of them were in their canonical position (right after the head of NP they modify) and 138 were extraposed to the end of sentence after the main verb.

### **3. Results and discussion**

Comparing to present studies carried out by Rasekh-Mahand et.al, (2012) the rate of relative clause extraposition in The NasirKhusraw Travelogue is 3 times more than contemporary Persian texts (63% compared to 22%). All these extraposed relative clauses were analysed to figure out the head Np role in main and subordinate clause, and findings suggest that most extraposed clauses modify subject and object Np according to accessibility hierarchy (Keenan and Comrie.1977) yet the top position is not occupied by Subject NP. 38% head NPs modified by extraposed relative clauses were Object NPs while 37% of them were Subject NPs which shows a little deviation of accessibility hierarchy in this book. Head Np definiteness was also studied in all extraposed relative clauses of The NasirKhusraw Travelogue. In Farsi, unlike some languages (Germany or English), there is no limitation on head Np definiteness and all types of NPs can be used in this position. However, only less than 3% of head NPs were pronouns. This means that although using pronoun as a head NP is not ungrammatical in Farsi, in NasirKhusraw Travelogue it was not very common. Head NP within relative clause in Farsi can appear in three different ways. It can be repeated completely, it can be referred to by a proper pronoun, or it can be omitted leaving a gap in relative clause instead. In The NasirKhusraw Travelogue using related pronoun in extraposed relative clause occurred 53%, using gap was second by 42% and, complete repetition was less than 6%. Verb information structure is another factor which was studied as a motivation for relative clause extraposition. It is supposed that when the verb of main clause has old-given information, it is most likely for the relative clause to be extraposed. Current study shows that in The NasirKhusraw Travelogue, more than 51% clauses were extraposed from the main clauses with linking verbs. These connecting verbs are supposed to bear old-given information. Last factor studied in this paper was relative clause grammatical weight. In Francis's (2010) work, grammatical weight refers to the length and/or complexity of a phrase in relation to the other phrases in the same sentence (Francis, 2010, P. 6) and it can be calculated by the number of verb immediate constituent to word-ratios (Francis, 2010, P. 12). The average length of extraposed relative clauses in The NasirKhusraw Travelogue was 6.2913 and the average length of verb phrases was 1.890. Grammatical weight of extraposed relative clauses in this book is 3.3397. Compared to Rasekh-Mahand et al (2012), the grammatical weight is lighter in The NasirKhusraw Travelogue.

### **4. Conclusion**

In terms of the rate of extraposition, this criterion in The NasirKhusraw Travelogue is three times more than the contemporary Persian texts. Data also suggest a little

deviation of accessibility hierarchy in terms of head NP position in this book as far the top position is not occupied by Subject NP but by Object NPs. The use of pronouns as the head NP was not very common in NasirKhusraw Travelogue, although it is not ungrammatical in Farsi. From the point of the grammatical weight factor, extraposed relative clauses in this book are lighter than the contemporary text. Finally, even though previous studies consider Farsi as a language that obligates gaps in the subject position, the NasirKhusraw Travelogue shows some examples of resumptive pronouns in the subject relative clause extraposition.

**Keywords:** Grammatical weight; Relative Clause; Relative clause extraposition; Travelogue





فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال چهاردهم، شماره ۴۴، پاییز ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۲۶-۲۰۹

## علیت در زبان فارسی: مکتب سنت پترزبورگی باندارکو<sup>۱</sup>

لیلا خان جانی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

### چکیده

ساختارهایی با مفهوم علیت - که تصور می‌رود در همه زبان‌ها وجود دارند، از جمله ابره‌های زبانی هستند که نه تنها در زبان‌شناسی بلکه در روان‌شناسی، منطق و فلسفه نیز مورد بررسی قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، علمی که زبان و فعالیت‌های زبانی را در موقعیت‌های گوناگون با هدف‌های متفاوتی مورد بررسی قرار می‌دهد، همواره علیت را نیز مورد توجه قرار داده‌اند. مطالعه حاضر، پژوهشی توصیفی - تحلیلی است که چهارچوب نظری آن بر مبنای نظریه دستور کاربردی باندارکو (Бондарко, 1996) بنا شده‌است، بدون اینکه تحمیل ساخت زبان روسی بر زبان فارسی مورد نظر باشد. این مقاله به بررسی مفهوم علیت در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز می‌پردازد. به بیان دیگر، تظاهر رابطه علیت در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز علی، شرط، هدف و تقابل مورد بررسی قرار می‌گیرد. برای دستیابی به این هدف، نگارنده برای توصیف جمله‌های مرکب با مفهوم علیت از محورهای کاربردی - معنایی باندارکو (همان) پیروی کرده‌است. بر مبنای نظریه باندارکو، محورهای کاربردی - معنایی نظامی از ابزارهای گوناگون زبانی (از جمله صرف، نحو، واژه‌سازی، واژه‌شناسی و همچنین تلفیق آن‌ها مانند واژگانی نحوی و موارد مشابه) است که بر مبنای اشتراکات و نقش‌های معنایی متقابل در یک محور جای می‌گیرند.

**واژه‌های کلیدی:** علیت، دستور کاربردی، جمله‌های مرکب

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.37189.2070

<sup>۲</sup> استادیار گروه زبان روسی، هیات علمی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛ lkhanjani@guilan.ac.ir

## ۱. مقدمه

از دیدگاه فلاسفه، همه‌چیز در طبیعت، جامعه، تفکر و به طور کلی در هر نظامی از جمله زبان به یک‌دیگر وابسته است. هر پدیده طبیعی علت و پیامد مشخصی دارد. انسان از مدت‌ها پیش سعی در توصیف وقایع داشته و به این مهم دست یافته است که هر آن‌چه در ذهن او بازتاب می‌یابد در سطح شناختی ثبت می‌شود؛ و در نهایت در سیستم نشانه‌داری به نام زبان جای می‌گیرد؛ در کلام عملی می‌گردد و در نتیجه برای دستگاه‌های بینایی و شنوایی قابل درک می‌شود. به باور تایلر (Taylor, 2002) زبان چیزی است که انسان باید بداند، دانشی است که باید در دوران کودکی فراگرفته شود. چنین دانشی بی‌گمان در ذهن کاربر خود جای دارد و هرگاه زبان را به کار می‌بریم ناگزیر دست به دامن آن می‌شویم (Taylor, 2002, p. 5). امروزه زبان‌شناسان به نقش ذهن به عنوان جایگاه زبان و نقش زبان‌شناس به عنوان فردی که در تلاش برای توصیف آن‌چه درون ذهن است، باور دارند. از آن‌جا که زبان بخشی از قوای شناختی ذهن است، صورت و نقش هیچ‌یک برتری نسبت به دیگری ندارد و تحلیل واحدهای دستوری بدون ارجاع به ارزش‌های معنایی بیهوده به شمار می‌آید (Okati, sanchuli, 2018, p. 220). رفتار زبانی ما بازتاب شناختی است که بر اساس تجربیات پیشین خود از جهان خارج کسب کرده و در ذهن ذخیره نموده‌ایم. در این میان، رابطه علیت نقش مهمی در شکل‌دهی تجربیات انسان و شناخت او از محیط پیرامونش بر عهده دارد. مفهوم علیت یکی از اساسی‌ترین مفاهیم ذهنی بشر از دیدگاه شناختی است که در اندیشه هر انسان وجود دارد و اغلب در دستور زبان تمامی زبان‌ها بازنمایی می‌شود.

علیت رابطه بین پدیده‌ای (علت) و پدیده دیگر (معلول) است. واژه «علت» اسم است به معنای چیزی که رخ‌دادن آن منجر به تغییر در محل رخ‌داد می‌شود، یا اینکه «علت» به چیزی گفته می‌شود که سبب تأثیرگذاری بر چیز دیگری می‌شود. برخی نیز قید «بدون اختیار» را در تعریف علت آورده‌اند؛ یعنی «علت» چیزی است که موجب تغییر بدون اختیار در محل رخ‌دادن خود می‌شود (Maleki Esfahani, 2018, p. 398). به بیان دیگر، علت چیزی است که از وجودش وجود معلول و از نیستی‌اش، نبود معلول لازم آید (Sajjadi, 2000, p. 343). سبب چیزی است که وسیله رسیدن به چیز دیگر باشد (Ragheb Esfahani, 1992, p. 391). ولی در اصطلاح فلسفی آن چیزی را گویند که برای تحقق چیز دیگر ضروری است (Azdi, 2008, p. 606). از همین رو، می‌توان علت و سبب و در نتیجه علیت و سببیت را هم‌معنا دانست (Ibn Seiedeh, 2001, p. 95; Ibn Manzoor, 1994, p. 471; Firoozabadi, 1995, p. 587).

در این پژوهش، برای توصیف جمله‌های مرکب با مفهوم علیت از محورهای کاربردی-معنایی باندار کو پیروی خواهیم کرد. بر اساس نظریه باندار کو (Bondarko, 1996, p. 21-22)،

محورهای کاربردی-معنایی نظامی از ابزارهای گوناگون زبانی از جمله صرف، نحو، واژه‌سازی، واژه‌شناسی و همچنین تلفیق آن‌ها مانند واژگانی نحوی و موارد مشابه است که بر مبنای اشتراکات و نقش‌های معنایی متقابل در یک محور جای می‌گیرند. در محورهای کاربردی معنایی، هسته و اجزای فرعی از هم متمایز می‌شوند. در هسته محور، پدیده‌های زبانی مانند مقوله‌های دستوری و همه نشانه‌های دستوری آن قرار دارند. به بیان دیگر در ساختار هسته، معنای مقوله‌ای به روشنی دیده می‌شود. در اجزای فرعی، همه نشانه‌های دستوری به صورت کامل بروز پیدا نمی‌کند. بنابراین معنای مقوله در آن‌ها چند برابر ضعیف‌تر است. اجزای فرعی در کنار معنای مقوله‌ای، معانی دیگر مقوله‌های دستوری را نیز در خود دارند. برای بررسی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با مفهوم علیت، از روش توصیف زبان‌شناختی بهره بردیم. به این ترتیب جمله‌های مرکبی که در محورهای اصلی و فرعی قرار می‌گیرند، تعیین می‌شوند و تفاوت‌های پنهان ساختاری و معنایی این جمله‌ها و شباهت‌های آن‌ها مشخص می‌گردد.

تا آن جایی که نگارنده آگاهی دارد، در زبان فارسی به طور مشخص پژوهشی که بحث علیت را در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز مطرح کرده باشد، انجام نشده‌است. با این وجود، در برخی از پژوهش‌هایی که در مورد زبان فارسی به انجام رسیده‌است، رد پای از توجه به این مهم مشاهده می‌شود. برای نمونه در زمینه علیت و سببیت، دبیر مقدم (Dabir Moghaddam, 1988)، گلفام (Gulfam, 2011)، زاهدی و خوشبخت (Zahedi & Khosbakht Qahfarkhi, 2010)، سالم و همکاران (Salem et al., 2010) پژوهش کرده‌اند.

## ۲. محورهای کاربردی و معنایی علیت

در ارتباطات علی-معلولی با ویژگی شناختی، علیت در ارتباط با مقوله منطقی و دستوری جای می‌گیرد. زیرا رویه توصیف یا همان روابط متقابل پدیده‌ها در اشکال زبانی خاص علیت و اغلب در سطح نحو بازنمایی می‌شود. معنای علیت در سطح نحو به کمک ابزارهای دستوری ایجاد می‌شود.

از دید دبیر مقدم (Dabir Moghaddam, 1988) ساخت‌های سببی به مجموعه جمله‌هایی گفته می‌شود که در آن شخصی، حادثه‌ای یا پدیده‌ای (سبب‌ساز) محرک و انگیزه‌ای می‌شود تا شخص دیگر یا شیئی (سبب‌پذیر) عملی را انجام دهد، پذیرای حالتی شود و یا در حالتی باقی بماند (Dabir Moghaddam, 1988, p. 19). وی از دید نحوی معنایی ساخت‌های سببی را به دو مقوله مرکب و ساده دسته‌بندی می‌کند. ساخت سببی مرکب ساختی است که همیشه دارای یک جمله پایه و یک جمله پیرو متمم باشد و سببی‌های ساده به ساخت‌هایی گفته می‌شود که عمل

سببی و پیامد آن مجموعاً به صورت یک جمله منفرد و ساده ابراز شود (Dabir Moghaddam, 1988, p. 48).

ساخت سببی مرکب در جمله‌واره‌های پیرو قیدی نمود پیدا می‌کند. منظور از جمله‌واره یا فراکرد، هر یک از جمله‌های ساده در جمله مرکب است (Natel Khanlari, 2009, p. 137). جمله‌واره پایه جمله‌ای است که در جمله مرکب، پایه عدم همراهی آن با پیوندهای وابستگی است. جمله‌واره پیرو جمله‌ای است که در سازمان جمله مرکب، یکی از ارکان یا اجزای جمله پایه است، بدون جمله پایه مفهوم کامل ندارد و به کمک جمله‌واره پایه مفهوم مفید پیدا می‌کند. جمله‌های پیرو بنا به مفاهیم و نقش‌هایی که در سازمان جمله پایه بر عهده می‌گیرند، خود به چند دسته گروه‌بندی می‌شوند: جمله‌های پیرو اسمی که قابل تأویل به مصدر (اسم) و یا صفت وابسته‌اند، جمله‌های پیرو وصفی که قابل تأویل به صفت وابسته‌اند و جمله‌های پیرو قیدی که قابل تأویل به مصدر به صورت هسته گروه‌های قید شرط، علت، زمان، تضاد و منظورند (Nobahar, 2010, p. 30-33).

محورهای کاربردی معنایی علیت از منظر زبانی و غیر زبانی قابل ارزیابی است. از دید غیر زبانی، مقوله‌های علت، پیامد، هدف، شرط و تقابل را می‌توان بازتاب جبری پدیده‌های واقعی، تأثیر آن‌ها بر یک‌دیگر و نظم حاکم در بین آن‌ها دانست. از دید زبانی، بدون توجه به قواعد فلسفی، جایگاه مرکزی در این ساختارها بی‌شک مقوله علت است. نزدیکی محورهای علیت یعنی معانی چون علت، شرط، پیامد و تقابل از مدت‌ها قبل مورد توجه قرار گرفته‌است. در پژوهش‌های زبان‌شناسی قرن ۱۹، شرح و توصیف علیت و قیود گزاره‌ای علت، شرط، پیامد و تقابل بی‌واسطه در کنار یک‌دیگر آمده‌است. در حالی که قیده‌های گزاره‌ای دیگری همچون زمان و مکان در کنار علیت توصیف نشده‌اند. این خود دلیلی بر نزدیکی معانی علت، شرط، پیامد و تقابل به علیت و دور بودن معانی زمان و مکان از آن است. به بیان دیگر، جمله‌های پیروی علت، شرط، هدف و تقابل در پیوند با عنوان علیت شناسایی شده‌اند اما از دیدگاه داویدف (Davidov, 1853, p. 360) علت، خود در کنار مجموعه بزرگ‌تری به نام چگونگی انجام عمل جای می‌گیرد. نیمه دوم قرن ۲۰ کروچکف و ماکسیمف (Крючков & Максимов, 1996) جمله‌های مرکب شرط و هدف، جمله‌های مرکب با پیرو علت، پیامد و تقابل را در کنار یک‌دیگر قرار دادند (Крючков & Максимов, 1996, p. 80-136)، ولی والگینا (Volguina, 1973) جمله‌های پیرو کیفیت، مقدار و درجه، مقایسه، شرط، تقابل، پیامد و هدف را در یک ردیف قرار داده است. (Volguina, 1973, p. 288-341). در این دوره هنوز طبقه‌بندی معنایی جمله‌های پیرو شکل

نگرفته بود (Belashapkova, 1977, p. 222-224).

در نیمه نخست قرن بیستم، طبقه‌بندی ویژه‌ای از قید علیت ارائه شد که آن را به انواع قیده‌های درونی (که از ویژگی‌های خود رویداد بودند) و قید برونی (که به شرایط رویداد - زمان و مکان - اشاره داشت) دسته‌بندی می‌کرد (Galkina-fedurok, 1939, p. 27-28). در نیمه دوم قرن بیستم، تعریف‌های محتوایی و زبان‌شناختی از معنای علیت که همان معانی شرط و هدف، تقابل و موارد مشابه را دربر داشت، ارائه شد. در واقع، از این تعریف‌ها یک نوع بودن و در یک ردیف بودن آن‌ها برداشت می‌شد و بدیهی به نظر می‌رسید که یک طبقه‌زبانی جداگانه‌ای را تشکیل دهند. رویدادی، گزاره یا و انتزاعی بودن از ویژگی‌های علیت شمرده می‌شد. هر چند این تعریف بسیار کلی بود. زیرا هر کدام از معنای علیت به‌طور یکسانی انتزاعی نیستند و از طرفی مفاهیمی همچون زمان و نحوه انجام عمل نیز ماهیتی انتزاعی دارند. با توجه به انتزاعی و گزاره‌ای بودن علیت گروه‌واژه‌هایی چون «به خاطر مادرم»، «به خاطر قطار»، «به خاطر کتاب» را می‌توان از ابزارهای ضمنی بیان علیت دانست. آروتونوا (Artunova, 1976) بیان می‌کند اگر در بیان علت پدیده‌ای، شرح آن محدود شود، آن‌گاه درک آن خبر تا اندازه زیادی به حدس و گمان مخاطب بستگی دارد (Artunova, 1976, p. 123). برای نمونه، از جمله

۱. «به خاطر کتاب دیر کردم» می‌توان حدس زد:

۱. الف) به خاطر آنکه برای تحویل کتاب به کتاب‌خانه رفته بودم، دیر کردم.

۲. ب) به خاطر آنکه دنبال کتابم می‌گشتم، دیر کردم.

۳. پ) به خاطر آنکه کتاب‌هایم را در کتاب‌خانه مرتب می‌کردم، دیر کردم.

۴. ت) به خاطر آنکه برای خرید کتاب رفته بودم، دیر کردم...

برای توصیف انتزاعی و رویدادی بودن علیت باید دقت بیشتری به خرج داد. مفاهیم انتزاعی همچون علت، شرط، هدف و موارد مشابه رویدادهای معنایی هستند. از این رو، رویداد «او بیمار است» را نمی‌توان به تنهایی برای اشاره به علیت به کار برد، بلکه در ترکیب با رویدادی دیگر، مفهوم علیت را انتقال می‌دهد. «او بیمار است، به سرکار نرفته است». به بیان دیگر کوچک‌ترین ساختار معنایی علیت دو رویدادی است.

ارتباطی که بین رویدادها در روابط علیتی برقرار می‌شود، یک سویه و وابسته‌ساز است. (Apresian, 1969, p. 35) مفهوم وابستگی به کمک ابزارهایی همچون حروف ربط جمله‌های مرکب وابسته‌ساز (زیرا، اگر، به خاطر، علی‌رغم و موارد مشابه) بیان می‌شود. در جمله‌هایی با چنین ساختارهایی، وابستگی به صورت سبب‌ساز و سبب‌پذیر نمود می‌یابد. برای نمونه، در ساختار دو

رویدادی «او بیمار است، به سرکار نرفته است»: رویداد اول (او بیمار است) سبب‌ساز و رویداد دوم (به سرکار نرفته است) سبب‌پذیر است.

ساختارهای دو رویدادی مانند «او نمی‌آید چون بیمار است، اگر بیمار باشد، پس نمی‌آید، او نمی‌آید پس بیمار است»، مفهومی تلفیقی دارند و دو رویداد را به صورت یک واحد شرح می‌دهند و از هر بخش آن به طور جداگانه مفهوم علیت برداشت نمی‌شود. این مفهوم تلفیقی علیت، تفزون بر ساختارهای دورویدادی، می‌تواند با ساختارهای پیچیده‌تری نیز بیان شود. به بیان دیگر ساختارهای دورویدادی که خود به ساختارهای کوچک‌تری دسته‌بندی می‌شوند. برای نمونه، (۱) من به سینما نرفتم (۲) حالم خوب نبود (۳) چون دیشب زیر باران بودم (۴) سرتاپا خیس آب شدم. به این ترتیب می‌توان گفت: {۱→۲→[۴]→۳}

تمایز ساختارهای دو رویدادی با مفهوم علیت از دیگر ساختارهای دو رویدادی بسیار پیچیده است. برای نمونه، معنای زمان نسبی که جمله‌های مرکب وابسته‌ساز مانند «هنگامی که روزنامه می‌خواندم، مادرم شام می‌پخت» بیان می‌کند، با وجود دورویدادی بودن، مفهوم علیت را در خود ندارد. برای تبیین تفاوت جمله‌های دو رویدادی با مفهوم زمان از جمله‌های دورویدادی با مفهوم علیت، کافی است همه ابزارهای بیان زمان را مورد بررسی قرار دهیم. برخی از ابزارهای دورویدادی با مفهوم زمان می‌توانند رنگ و لعاب معنای علیت را داشته باشند. مانند: «وقتی بیمار می‌شوم، دوستانم به عیادتم می‌آیند»؛ «هر وقت اولین حقوقم را دریافت کردم، برای مادرم هدیه‌ای می‌خرم». انواع جمله‌های مرکب با پیرو قیاس و مقایسه هم در چارچوب معنای علیت قرار می‌گیرند. برای نمونه، «در گونه چپش سرخی نمایان بود، انگار سیلی محکمی به او زده باشند»؛ «هر چه خورشید بالاتر می‌رفت، هوا گرم‌تر می‌شد». در همه انواع این جمله‌ها باید رابطه سبب‌ساز و سبب‌پذیر مورد توجه قرار گیرد.

پیش‌تر صحبت از معنا در حوزه علیت بود. اکنون به بررسی صورت‌های گوناگون بیان علیت و محورهای کاربردی آن می‌پردازیم. اگر ابزارهای بیان علیت را به دو دسته اصلی (تخصصی) و فرعی (غیر تخصصی) دسته‌بندی کنیم، در معنای محدود و جزئی دستوری، ابزار اصلی علیت حروف ربط اگر، زیرا، هرچند، علی‌رغم اینکه، تا اینکه، بنابراین و موارد مشابه است. همچنین گروه حروف اضافه‌ای به خاطر، به لطف، از روی (از روی احترام)، از (از ضعف و پیری) و اشکال صرفی و نحوی مانند وجه شرطی افعال و وجه نحوی شرط، تقابل و مواردی از این قبیل را می‌توان نام برد. در معنای وسیع و عمومی، تخصصی بودن موارد بیشتری را در بر می‌گیرد. حتی واژگانی همچون هدف، شرط، نتیجه، خود از ابزارهای لغوی بیان علیت به شمار می‌آیند. برای نمونه، «با

یک هدف به خانه پدری سر می‌زد و آن خوابیدن بود».

قابلیت معنایی ابزارهای اصلی در بیان علیت بسیار زیاد است، ولی نباید آن‌ها را در مقابل ابزارهای فرعی، مطلق در نظر گرفت. در صورتی ابزارهای اصلی در جمله به صورت آشکار نمایانده می‌شوند که انتقال معنای علیت به وسیله ابزارهای فرعی به دلیل کمبود اطلاعات درون‌متنی، نبود موقعیت گفتار و عدم وجود پیش‌فرض‌ها مشکل و یا غیر ممکن باشد. برای نمونه، امکان توصیف ساختارهای دورویدادی مانند «او سر کار نیامده است. مادرش مریض بود»، که انتقال ساده دو رویداد است، مفهوم علیت به کمک عامل‌هایی همچون متن، پیش‌فرض و یا موقعیت گفتار امکان‌پذیر است. بنابراین بهره‌گیری از ابزارهای تخصصی الزامی نیست.

برتری ابزارهای اصلی در مقابل ابزارهای فرعی را می‌توان تفاوت در قابلیت معنایی ابزارهای اصلی دانست. به بیان دیگر ابزارهای اصلی از نظر قابلیت‌های معنایی شبیه به هم نیستند. ابزارهای اصلی بیان علیت، جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با پیرو شرط، هدف، پیامد و تقابل (جمله‌های پیرو قیدی)، جمله‌های ساده با قید علیت هستند که باحالت حرف اضافه‌ای و مفعول غیر صریح (قید مرکب) و یا به کمک قیدهایی مؤول بیان می‌شوند. با در نظر گرفتن این موضوع که همه ابزارهای بیان علیت از قبیل اصلی و فرعی دست‌کم از دو بخش معنادار تشکیل شده‌اند، از دیدگاه نگارنده سه ابزار بیان علیت از این قرار است: یکم، جمله‌های پیرو قیدی؛ دوم، قید مرکب؛ سوم، قید مؤول. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد جمله پیروی قیدی، جمله‌ای است که به کمک پیوندهای قیدی به جمله‌واره پایه وابسته می‌شود و فعل جمله پایه را به زمان، مکان، علت، شرط، منظور و برخی ویژگی‌های قیدی دیگر مقید می‌سازد (Nobahar, 2010, p. 37). ابزار دیگری که برای بیان علیت به کار می‌رود، گروه اضافی است. از ترکیب یک حرف اضافه با یک گروه اسمی ساخت گروه‌های اضافی شکل می‌گیرد. گروه‌های اسمی نقش متمم را برای حروف اضافه بازی می‌کنند، ولی از دید معنایی و شناختی می‌توان گفت که حروف اضافه در حقیقت بیانگر نوعی رابطه بین دو عنصر از جنبه جهت ابعاد مکانی و زمانی و یا چگونگی ایفای نقش دو گروه اسمی در رخداد فعلی‌اند (Gulfam, 2011, p. 37). از این رو، نگارنده در ابزارهای بیان علیت، از جنبه ایفای نقش این گروه‌های اضافی، از آن به عنوان قید یاد کرده و از جنبه نوع واژه، آن را مرکب می‌داند. از دید خیام‌پور (Khayyampour, 2018) پاره‌گفته‌هایی مانند «به علت»، «به استثنای»، «در حق»، «به استقبال»، «از ترس» و موارد مشابه را نباید از حروف اضافه شمرد زیرا جز اینکه اسم‌هایی هستند مضاف و مدخول حرف اضافه، ویژگی دیگری ندارند و اگر نامی به آن‌ها باید داد، نام قید «مرکب است» (Khayyampour, 2018, p. 109). ابزار دیگر بیان علیت

قید مؤول است. جمله قیدیه که به مفرد تأویل می‌یابد و به یکی از حروف ربط مصدر است (Ibid, p. 93) در نمونه زیر تا «دل دوستان به دست آری» یعنی برای به دست آوردن دل دوستان که قید علت است.

۲. (تا دل دوستان به دست آری) بوستان پدر فروخته به

از سه مورد مورد اشاره، جمله‌های پیروی قیدی بیشترین و قیده‌های مؤول کمترین قابلیت معنایی بیان علیت را دارا هستند. روشن است که جمله‌های پیرو در جایگاه اصلی بیان علیت قرار دارند. زیرا جمله به عنوان یک واحد گزاره‌ای، همه اجزای یک رویداد با قابلیت معنایی علیت را می‌تواند در خود داشته باشد. قابلیت معنایی قیده‌های مرکب محدود به جریان عمل، موقعیت و نشانه‌های عمل می‌شود. قابلیت قیده‌های مرکب قابل مقایسه با قیده‌های مؤول نیست. تعداد محدود قیده‌های مؤول علیت، خود، گواه این واقعیت است.

محورهای کاربردی معنایی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با مفهوم علیت خود از چندین محور کاربردی معنایی مانند علت، شرط، هدف، تقابل و پیامد تشکیل شده‌است. مفهوم علیت در زبان‌شناسی، رابطه علی-معلولی در معنای وسیع کلمه است. نظام ساخت‌های علیتی با تکیه بر نظام علت و معلولی بخشی از شناخت عام انسان به شمار می‌آید. به بیان دیگر یک رخداد پایه تحقق رخداد دیگر است. بنابراین، هسته محورهای کاربردی معنایی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با مفهوم علیت، جمله‌های مرکب علی هستند. مفهوم علت و رویداد علی پایه و اساس علیت را شکل می‌دهد. پس هر جمله علی تلفیقی از دو مفهوم علت (سبب) و تأثیر (نتیجه) آن در انجام عملی یا روی دادن حالتی است. رویداد علی، مفهوم علیت را به شکل خالص و ساده آن بیان می‌کند و در یک وابستگی مستقیم در جمله پیرو، رویداد پیامد (نتیجه) را تولید می‌کند. در مقایسه با دیگر انواع نسبت‌های نحوی، مانند شرط، هدف، تقابل و پیامد، علت مرکز مطلق مفهوم علیت است.

جمله‌های مرکب وابسته‌ساز علی به دو گروه دسته‌بندی می‌شوند: در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز علی گروه اول، جمله پیرو رخدادی است که رخداد جمله پایه را تولید می‌کند، به بیان دیگر جمله پیرو، علت جمله پایه را بیان می‌کند. مانند: «همه حاضرین لبخند به لب دارند، چون از همه چیز مطلع هستند». در گروه دوم در ساختار جمله مرکب علی، جمله پیرو علت را بیان نمی‌کند، بلکه پیامدی را در برمی‌گیرد که در نتیجه جمله پایه به وجود آمده‌است. «او کارمند محبوب رئیسش بود، چون به سرعت به درجات بالا در اداره دست یافت».

جمله‌های مرکب با پیرو علت بر خلاف برخی از انواع دیگر جمله‌های وابسته، تطابق کاملی با عنصر متمم قیدی علت در جمله ساده دارند. جمله‌های پیرو علت به کمک حروف ربط چون،



چون که، زیرا، زیرا که، از آن جاکه، برای آنکه، چراکه و برخی دیگر به جمله پایه می پیوندند. جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با معنای شرط به ساختارهایی گفته می شود که در آن تحقق یک پدیده مشروط و وابسته به پدیده دیگر است و اساس ارتباط بین پدیده‌ها (سبب‌ساز و سبب پذیر) تلازمی است. ملازمه و وابستگی تحقق فعل پایه به تحقق فعل در جمله پیرو است. همان گونه که در جمله مرکب شرطی «اگر کار کنی، موفق می شوی» کار کردن شرط و لازمه موفق شدن دانسته شده است (Mogharrebi, 1996, p. 39-40).

وجود رابطه سببی بین جمله پایه شرط و جمله پیرو شرط نمایانگر آن است که جمله پیرو، سبب و جمله پایه مسبب آن است ولی گاهی این رابطه معنایی به صورت معکوس نمود می یابد. به این ترتیب، جمله پایه، سبب و جمله پیرو شرط، در نتیجه آن به وجود می آید. «اگر خرج بسیار می کند، پول فراوان دارد» (Mogharrebi, 1996, p. 43)

از نشانه‌های دستوری معنای مقوله‌ای شرط می توان به حرف شرط، نمود، زمان و وجه افعال جمله‌های پیرو و پایه نام برد. در بیان مفهوم شرط ارتباط نمود، زمان و وجه افعال جمله پایه و پیرو بسیار اهمیت دارد. به باور بدنارسکایا (Bednarskaya, 1983) شرط و جواب شرط یک احتمال و یا یک پیش گویی است که ارتباط منطقی اعمال را از قبل خبر می دهد (Bednarskaya, 1983, p. 56). وحیدیان کامیار (Vahidian Kamyar, 1985) شرط را در سه قسم محال یا فرضی، امر محتمل و شرط ساده مورد بررسی قرار می دهد (Vahidian Kamyar, 1985, p. 44-45). از دید محتشمی (Mohtashemi, 1991) جمله‌های شرطی به سه دسته گروه بندی می شوند: «جمله شرطی که انجام یافته اندیشیده می شود»، «انجام جمله شرطی نامعلوم و احتمالی است» و «جمله شرطی قطعاً انجام نیافته یا انجام یافتن آن غیر ممکن است» (Mohtashemi, 1991, p. 331-335).

ابن رسول (Ibn Rasul, 2016) رابطه سببیت را به سه گونه دسته بندی می کند: ۱. شرط، علت تحقق جواب است؛ مانند «اگر خورشید طلوع کرد، روز موجود است». ۲. جواب علت تحقق شرط است؛ مانند «اگر روز موجود باشد، خورشید طلوع کرده است». ۳. شرط و جواب، معلول علت سومی است؛ مانند «اگر روز موجود باشد، جهان روشن است» (Ibn Rasul, 2016, p. 96). همان گونه که پیش تر اشاره شد رابطه معنایی بین شرط و جواب شرط از نوع سببی و یا سببی معکوس است.

در جمله‌های مرکب با پیرو هدف به مقصود عملی که در مورد آن در جمله پایه گفته شده، اشاره می شود. به بیان دیگر جمله وابسته را که دلالت بر آن دارد که برای چه و با چه هدفی عمل

جمله پایه صورت می‌گیرد، جمله پیرو هدف می‌نامند (Rubinchik, 2001, p. 689). به باور زمسکوا (Zemskaya, 1991) در موقعیت علیتی هدف، رخدادهای سبب‌ساز و سبب پذیر به مانند موقعیت علی از هم جدا نمی‌شوند و یک موقعیت واحد به نام هدف را شکل می‌دهند که در نقطه مقابل آن ابزارها و روش‌هایی وجود دارند که به کمک آن‌ها، هدف موردنظر تحقق می‌یابد (Zemskaya, 1991, p. 15-16). بلند حرف می‌زدیم که فرنگیس را متوجه خود کنیم (Alawi, 2020).

به باور نگارنده، در جمله‌های مرکب با پیرو هدف، مفهوم علیت به این شکل نمایان می‌شود: در جمله پیرو ارتباط تنگاتنگی بین پدیده علت (سبب‌ساز) و پدیده هدف (سبب پذیر) برقرار می‌شود. به بیان دیگر در جمله پیرو، رخداد علت و پیامد در گزاره به هم می‌پیوندند و در جمله پایه به ابزارهای تبدیل علت به پیامد اشاره می‌شود. از نشانه‌های معنایی و دستوری هدف، حروف ربط هدف (تا، برای آنکه، که و موارد مشابه)، وجه التزامی فعل در جمله پیرو، گزاره‌هایی در جمله پایه که به عملی پویا اشاره دارند و همچنین ساختارهایی با مفهوم بایستن در جمله پایه می‌توان اشاره کرد. مانند: «بالاخره پول لازم است تا در خانه جدید مستقر شویم».

در موقعیت علیتی تقابل، ارتباط علت و پیامد بسیار پیچیده است؛ زیرا علت (سبب‌ساز) با پیامد (سبب پذیر) در ارتباط مستقیم قرار ندارد. پیامد با علت یا شرط دیگری برای دست‌یابی به نتیجه در ارتباط است، به بیان دیگر علت و شرط در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز تقابلی با شرط و علت قوی‌تری جایگزین می‌شوند. برای تبدیل جمله‌های پیرو تقابلی به جمله‌های پیرو شرطی یا علی از گزاره منفی در جمله پایه استفاده می‌شود تا شرط یا علت برای پیامدی که در جمله پایه آمده است، کافی باشد. مانند: «شیرین با آنکه زیاد خسته بود، خوابش نمی‌برد» (Okhovvat, 1948) (مقایسه شود با اگر شیرین زیاد خسته بود، خوابش می‌برد.) و «باوجودی که بنیه مالی او چندان قوی نبود، گاهی میل می‌کرد، به یکی از رستوران‌های خارج برود». (Jamaljadeh, 2000) (چون بنیه مالی او چندان قوی نبود، هرگز میل نمی‌کرد به یکی از رستوران‌های خارج برود)

بنابراین، جمله پیرو تقابل به معنای در دسترس نبودن علت یا شرطی است که پیامد با آن همخوانی ندارد و یا در مقابل آن قرار می‌گیرد.

جمله‌های تقابلی از نظر معنایی که بیان می‌کنند به دو نوع گروه‌بندی می‌شوند: جمله‌های تقابلی نوع اول پدیده‌هایی را تأیید می‌کنند که می‌توانسته‌اند مانع از انجام عمل جمله اصلی شوند، اما نشده‌اند. جمله‌های تقابلی نوع دوم بر تعمیم، بازنمایی بیشینه آن‌چه می‌توانسته مانع از انجام عمل جمله اصلی شود، ولی نشده است، اشاره دارند. این تفاوت در معانی دو نوع جمله‌های پیرو به

کمک کاربرد حرف ربط مختلف بیان می‌شود. جمله‌های پیرو نوع اول، به کمک حروف ربط تقابلی «اگرچه»، «هرچند»، «هرچند که»، «باوجود آنکه»، پیوسته می‌شوند. انتخاب شکل زمان و وجه فعلی جمله اصلی و پیرو به مضمون خبری که در کل جمله مرکب آمده‌است، بستگی دارد. «در جمله‌های مرکب با پیرو تقابلی، اعمال جمله اصلی و فرعی در مقابل یکدیگر قرار داده می‌شوند. این مقابله به کمک حرف ربط استثناء (اما، لکن و موارد مشابه) در آغاز جمله اصلی در صورتی که جمله اصلی پس از جمله پیرو تقابلی آمده باشد، بیان می‌شود: اگرچه تمام روز را محبوس بودیم ولی در اردوی خودمان آزادی داشتیم» (Rubinchik, 2001, p. 668). حرف ربط استثناء در جمله‌های مورد بررسی، دارای نقش تأکیدی است و مفهوم تقابل مضمون جمله اصلی را در مقابل آن چه انتظار آن می‌رفته است، ضمن قضاوت بر روی مضمون جمله پیرو تشدید می‌سازد. جمله‌های پیرو تقابلی نوع دوم به کمک حروف ربط «هرچند (که)»، «هر چه قدر»، «هر چه»، «هر که» و موارد مشابه پیوسته می‌شوند و پیش از جمله اصلی قرار می‌گیرند. این نوع جمله‌های پیرو دارای مشخصه عمومیت هستند و بنابراین، می‌توان آن‌ها را جمله‌های تعمیمی تقابلی خواند. (Rubinchik, 2001, p. 669)

میان کاربرد زمان‌های فعلی در جملات پیرو شرطی و تقابلی شباهت وجود دارد. اگر عمل جمله اصلی و جمله تقابلی به زمان حال و یا آینده مربوط باشد، در آن صورت، گزاره فعلی جمله تقابلی در یکی از زمان‌های وجه التزامی (ماضی نامعین و یا ماضی التزامی) قرار می‌گیرد و گزاره فعلی جمله اصلی در زمان مضارع مبهم و یا آینده مطلق می‌آید. مانند «من هر که باشم از شما تقاضا دارم.» (Alawi, 2020). بنابراین از نشانه‌های معنای مقوله‌ای تقابل، نظام حروف و واژه‌های ربط تقابل، ارتباط زمان و وجه فعل‌ها در گزاره‌های فعلی جمله‌های پیرو و پایه می‌توان دانست. مهم‌ترین معنای مقوله‌ای تقابل، ارتباط صورت‌های زمانی، ساختمان‌های وجهی گزاره‌هاست. زمان گذشته و آینده در جمله‌های پیرو بر ناکافی بودن علت و یا شرط اشاره دارند.

در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با پیرو پیامد و نتیجه بین علت (سبب‌ساز) و پیامد (سبب پذیر) ارتباط تنگاتنگ ضرورت وجود دارد؛ زیرا شاخصه اصلی روابط پیامدی که نتیجه است در این ساختارها ضروری است. جمله‌های وابسته‌ای که نتیجه به دست آمده از مضمون جمله اصلی را بیان می‌دارند، جمله‌های پیرو پیامد می‌خوانند. از نشانه‌های معنای مقوله‌ای پیامد در جمله‌های مرکب وابسته‌ساز، حروف ربط هستند. جمله‌های پیرو پیامد همیشه پس از جمله پایه می‌آیند و به کمک حروف ربط «که»، «به طوری که»، «چنان که» به آن پیوسته می‌شوند. نقش دستوری جمله پیرو در این صورت از مضمون کل جمله مرکب وابسته و در وهله اول از جمله پیرو مشخص می‌شود. برای

نمونه، «با ملایمت و شیرینی به من جواب داد که من خواهی نخواهی مجبور بودم رام شوم.» (Alawi, 2020).

هستهٔ انواع جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با مفهوم علیت (از قبیل جمله‌های وابسته‌ساز علت، شرط، هدف، تقابل، تقابل تعمیمی و پیامد) ساختارهایی هستند که در آن‌ها هر یک از معانی نامبرده، به‌طور کامل محقق می‌شوند و معانی دیگری وجود ندارند. محورهای فرعی جمله‌های وابسته‌ساز علیتی ساختارهایی هستند که در کنار معنای مقوله‌ای مورد اشاره، دیگر معانی را نیز در خود دارند. برای نمونه، در ساختارهای علیّی در کنار معنای مقوله‌ای علت، معنای پیامد، در ساختار شرط، معنای علت، تقابل، هدف و حتی دیگر معانی ساختارهای جمله‌های مرکب وابسته‌ساز گزاره‌ای، توضیحی، مکانی، زمانی، قیاسی، کیفیت و حالت، مقدار، استثناء) نیز بیان می‌شود. محورهای فرعی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز علیّی، ساختارهایی هستند که در آن‌ها غیر از معنای علت، معنای پیامد نیز تحقق می‌یابد.

محورهای فرعی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز شرط، ساختارهای علیّی-شرطی، تقابلی-شرطی، هدف-شرطی، زمان-شرطی، خبر شرطی، توصیفی-شرطی هستند. محورهای فرعی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز هدف، ساختارهای کاربردی معنایی هستند که در آن‌ها معنای هدف با معنای مقوله‌ای علت، مقایسه، گزاره و توصیف بیان می‌شود. محورهای فرعی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز تقابلی معنای وابستگی آشکارا بیان نمی‌شود، ولی محورهای فرعی جمله‌های وابسته‌ساز تقابلی-تعمیمی، جملاتی با معنای مکان، زمان، گزاره و توضیحی هستند. از جمله محورهای فرعی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز پیامد می‌توان به ساختارهایی با معنای مقدار، حالت، درجه و اندازه را نام برد.

بنابراین محورهای کاربردی معنایی جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با مفهوم علیت که هسته آن را جمله مرکب علی تشکیل می‌دهد، یک نظام بسیار پیچیده است که قابلیت معنایی بالایی دارد و منجر به تعمیم و گسترش گونه‌های دیگر جمله‌های مرکب وابسته‌ساز به وسیلهٔ ارائه ظریف‌ترین معنای کاربردی معنایی و ارتباط متقابل با ساختارهای علیّی، شرط، هدف، تقابل و پیامد و همچنین ارتباط با دیگر انواع ساختارها مانند گزاره‌ای، توضیحی، مکانی، زمانی، مقایسه‌ای، مقدار، کیفیت و موارد مشابه می‌شود.

### ۳. بحث و نتیجه‌گیری

تردیدی نیست که رابطه علیت بین رویدادها یکی از نخستین استنباطات بشر در جریان مشاهده و درک محیط اطراف خود بوده‌است. رابطه علیت دارای دو طرف علت و نتیجه است. به همین

سبب در جمله‌های مرکب از وابسته‌ساز و در جمله‌واره پیرو از علت عمل، یا حقیقت موجود در جمله‌واره پایه سخن گفته می‌شود. در خود جمله‌واره پایه نیز نتیجه آن عمل نوشته شده‌است. رابطه علیت همیشه به وسیله جمله‌های مرکب وابسته‌ساز با پیرو علی بیان نمی‌شود. این رابطه به شکل‌های مختلف ظهور می‌یابد. گاهی به صورت جملات مرکب وابسته‌ساز با پیرو علی، گاهی با پیرو نتیجه و گاهی نیز با پیرو شرط، هدف و یا تقابل نمایان می‌شود. در جملات فارسی با اندک تغییری در زمان، شکل گزاره‌ها و حرف ربط در جملات پیرو علی، نتیجه و هدف می‌توان آن‌ها را به هم تبدیل کرد. رابطه معنای بین جمله‌واره پایه و پیرو شرطی همان رابطه بین علت و نتیجه است. آنچه به‌عنوان شرط بیان می‌شود، در حقیقت باعث حصول آن چیزی می‌شود که در جمله‌واره پیرو از آن صحبت شده است. در واقع شکل شرط چیزی جز علت نیست زیرا تحقق‌پذیری شرط باعث حصول نتیجه می‌شود. در جمله‌واره پایه جملات مرکب وابسته‌ساز تقابلی از حقیقتی صحبت می‌شود که خلاف و عکس آن را می‌توان از جمله پیرو انتظار داشت. در واقع به‌طور تلویحی دلالت بر وجود رابطه علیت بین دو جمله‌واره پیرو و پایه دارد. در جمله‌واره پیرو تقابلی، عاملی که نقش علت را بازی می‌کند، ذکر می‌شود و در جمله‌واره پایه نتیجه آن علت بیان می‌شود؛ اما آن نتیجه، نتیجه معکوس است.

با بررسی محورهای کاربردی معنایی جملات مرکب وابسته‌ساز با مفهوم علیت، هسته آن جملات مرکب علی در نظر گرفته شد؛ زیرا مفهوم علت و رویداد علی پایه و اساس علیت را شکل می‌دهد. پس هر جمله علی تلفیقی از دو مفهوم علت و نتیجه آن در انجام عملی یا روی دادن حالتی است. رویداد علی، مفهوم علیت را به شکل خالص و ساده آن بیان می‌کند و در یک وابستگی مستقیم در جمله پیرو، رویداد پیامد (نتیجه) را تولید می‌کند. در مقایسه با دیگر انواع نسبت‌های نحوی، نظیر شرط، هدف، تقابل و پیامد، علت مرکز مطلق مفهوم علیت است.

### فهرست منابع

- ابن الرسول، سید محمدرضا، سمیه کاظمی نجف‌آبادی و مهری کاظمی (۱۳۹۵). «رابطه معنایی جمله‌واره پایه و پیرو در جمله‌های شرطی زبان فارسی». *ادب فارسی*. دوره ۶. شماره ۱. صص ۹۳-۱۱۲.
- ابن سیده، علی بن اسماعیل (۱۴۲۱). *المحکم والمحیط الاعظم*. ج ۱. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴). *لسان العرب*. ج ۳. بیروت: دار صادر.
- اخوت، مهدی (۱۳۲۷). «سیب سرخ». *پیام نو*. دوره ۲. شماره ۵. صص ۱-۷.
- ازدی، عبدالله بن محمد (۱۳۸۷). *کتاب الماء*. ج ۱. تهران: دانشگاه علوم پزشکی - موسسه مطالعات تاریخ پزشکی، طب اسلامی و مکمل.

- اکاتی، فریده و عطاالله سنچولی (۱۳۹۷). «نمود استمراری در زبان فارسی براساس نظریه پیش نمونگی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۰. شماره ۲۹. صص ۲۱۹-۲۴۱.
- جمال‌زاده، سید محمدعلی (۱۳۹۲). *تلخ و شیرین*. چ ۴. تهران: سخن.
- خیام پور، عبدالرسول (۱۳۹۷). *دستور زبان فارسی*. ویراسته اسداله واحد و محمدعلی موسی زاده. ج ۱. تبریز: آیدین.
- دبیر مقدم، محمد (۱۳۶۷). «ساخت‌های سببی در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. دوره ۵. شماره ۱. صص ۱۳-۷۵
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲). *مفردات الفاظ القرآن*. چ ۱. بیروت: دارالشامیه.
- روینچیچک، یوری آرونوویچ (۱۳۹۱). *دستور زبان ادبی معاصر فارسی*. ترجمه مریم شفق. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- زاهدی، کیوان و ساحل خوشبخت قهفرخی (۱۳۸۹). «شمایل‌های سببی در زبان فارسی». *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*. دوره ۵. شماره ۱. صص ۱۳۱-۱۵۴.
- سالم، مریم. محمد سعیدی مهر و رضا اکبریان (۱۳۸۹). «تحلیل معنایی علیت در فلسفه ارسطو و ابن سینا». *حکمت سینوی*. دوره ۱۴. شماره ۴۴. صص ۱۱۴-۱۲۹.
- سجادی، سید جعفر (۱۳۷۹). *فرهنگ اصطلاحات فلسفی ملاصدرا*. چ ۲. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- علوی، بزرگ (۱۳۹۹). *چشم‌هایش*. چ ۵۲. تهران: نگاه.
- فیروزآبادی، محمد بن یعقوب (۱۴۱۵). *القاموس المحيط*. چ ۱. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- گلفام، ارسلان (۱۳۹۰). *اصول دستور زبان*. چ ۴. تهران: سمت.
- محتشمی، بهمن (۱۳۷۰). *دستور کامل زبان فارسی*. چ ۱. تهران: اشراقی.
- مقرب، مصطفی (۱۳۷۵). *هژده گفتار*. چ ۱. تهران: توس.
- ملکی اصفهانی، مجتبی (۱۳۷۹). *فرهنگ اصطلاحات اصول*. چ ۱. قم: عالمه.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۸۸). *دستور زبان فارسی*. چ ۱۸. تهران: توس.
- نوبهار، مهرانگیز (۱۳۸۹). *دستور کاربردی زبان فارسی*. چ ۱. تهران: رهنما.
- وحیدیان کامیار، تقی (۱۳۶۴). «جمله‌های شرطی در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۴۳-۵۶.

## References

- Alawi, B. (2020). *His eyes*, Tehran: Negah [In Persian].
- Azdi, A. (2008). *Book of water*. Tehran: University of Medical Sciences - Institute of Medical History, Islamic and Complementary Medicine [In Persian].
- Dabir Moghaddam, M. (1988). *Causal constructions in Persian language*. *Linguistics*, 5 (1), 13-75. [In Persian].
- Firoozabadi, M. (1995). *Dictionary of the environment*. Beirut: Scientific Library [In Persian].

- Gulfam, A. (2011). *Principles of grammar*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Ibn Manzoor, M. (1994). *Arabic language*. Beirut: Dar Sader [In Persian].
- Ibn Rasul, M., Kazemi Najafabadi, S., & Kazemi, M. (2016). Semantic relationship between base and follower sentences in Persian conditional sentences. *Persian Literature*, 6 (1), 93-112 [In Persian].
- Ibn Seiedeh, A. (2001). *The strong and the great environment*. Beirut: Scientific Library [In Persian].
- Jamalzadeh, M. (2000). *Bitter and sweet*. Tehran: Sokhan. [In Persian]
- Khayyampour, A. (2018). *Persian grammar*. Report and editing by Asadullah Vahed and Mohammad Ali Musazadeh. Tabriz: Aydin [In Persian].
- Maleki Esfahani, M. (2018). *Glossary of Principles*. Qom: The World [In Persian].
- Mogharrebi, M. (1996). *Eighteen speeches*. Tehran: Toos. [In Persian].
- Mohtashemi, B. (1991). *Complete Persian language grammar*. Tehran: Ishraqi [In Persian].
- Natel Khanlari, P. (2009). *Persian grammar*. Tehran: Toos [In Persian].
- Nobahar M. (2010). *Practical grammar of Persian language*. Tehran: Rahnam. [In Persian]
- Okati, F. Sanchuli, A. (2018). The imperfect aspect in Persian based on the prototype theory. *Journal of Language Research*, 10 (29), 219-241. [In Persian].
- Okhovvat, M. (1948). Red apple. *New Message*, 2 (5), 1-7 [In Persian].
- Ragheb Esfahani, H. (1992). *Vocabulary of Quranic words*. Beirut: Dar al-Qalam [In Persian].
- Rubinchik, Y. (2001). Contemporary Persian literary grammar. (M. Shafaghi, Trans.) Tehran: Islamic Sciences and Culture Academy [In Persian].
- Sajjadi, J. (2000). *Dictionary of Mulla Sadr philosophical terms*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance [In Persian].
- Salem, M., Saeidi mehr, M., & Akbarian, R. (1389). Semantic analysis of causality in the philosophy of Aristotle and Avicenna. *Hekmat Sinavi*, 14 (44), 114-129 [In Persian].
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Vahidian Kamyar, T. (1985). *Conditional sentences in Persian*. *Linguistics*, 2 (2), 43-56 [In Persian].
- Zahedi, K. Khosbakht Qahfarkhi, S. (1389). Causative icons in Persian language. *Comparative Language and Literature Researches*, 5 (1), 131-154 [In Persian].
- Апресян Ю. Д. (1969). *Синтаксис и семантика в синтаксическом описании // Единицы разных уровней грамматического строя и их взаимодействие*. Москва: Наука. С. 32-36.
- Арутюнова Н. Д. (1976). *Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы)*. Москва: Наука.
- Беднарская, Л. Д. (1983). *Изменения в семантике и структуре сложноподчиненного предложения условного типа в языке русской художественной прозы с 20–30-х годов XIX века до 80-х годов XX века: дис. ... канд. филол. наук / Л. Д. Беднарская*. Орел. С. 56.
- Белошапкова В. А. (1977). *Современный русский язык. Синтаксис*. Москва: Высшая школа.
- Бондарко, А.В. (1996). *Теория функциональной грамматики: Локативность, бытийность, поссесивность, обусловленность*. Санкт-Петербург:

Наука.

Волгина Н. С. (1973). *Синтаксис современного русского языка*. Москва: Филологический факультет СПбГУ.

Галкина-Федорук Е. М. (1939). *Наречие в современном русском языке*. Москва: ИФЛИ.

Давыдов, И. И. (1853). *Опыт общесравнительной грамматики русского языка*. Санкт-Петербург: Тип. Имп. акад. Наук.

Земскова, Л. П. (1991). *Предложения с каузальными ситуациями в современном русском языке (на материале философской литературы)*. автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. П. Земскова. Воронеж. С. 15–16.

Крючков С. Е., Максимов Л. Ю. 1969. *Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения*. 1-е изд. Москва: Просвещение.



© 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/>).





## Causality in the Persian language (from Bondarko's St.Petersborgian school of applied grammar)

Leila Khanjani<sup>1</sup>

Received: 13/08/2021

Accepted: 26/01/2022

### 1. Introduction

Causality, supposedly available in any languages in the world, has been studied not only in linguistics but also in psychology, logic, and philosophy. In other words, those sciences which target language and its various linguistic functions in different situations constantly have paid due attention to the conception of causality. The present descriptive-analytical study used Bondarko's theory of applied grammar to investigate causality in the Persian language. To this end, causality conception was addressed in the dependent complex sentences. More specifically, the presence of causality in causal /conditional/targeting and concessional complex sentences was probed. To describe causality in these complex sentences, the author utilized Bondarko's functional- semantic fields. Functional grammar and functional linguistics are special areas in the modern language science, the special subject of study of which has become the functions and functioning of linguistic units and the linguistic system in speech. The functional-semantic field is a two-sided (content-formal) unity formed by the grammatical (morphological and syntactic) means of a given language together with lexical, lexical-grammatical, and word-formation elements related to the same semantic zone interacting with them. In functional-semantic fields, the core and sub-components are distinguished. At the core are linguistic phenomena such as grammatical categories and all its grammatical expressions. In other words, the meaning of a category is clearly seen in the structure of the nucleus. In subcomponents, not all grammatical signs are fully displayed. Therefore, the meaning of the category is many times weaker in them. In addition to the category meaning, the sub-components also have the meanings of other grammatical categories.

### 2. Materials and methods

We used the method of linguistic description to examine compound sentences that depend on the concept of causality. In this way, the compound sentences that are located in the main and sub-fields are determined and the hidden structural and semantic differences of these sentences and their commonalities are determined.

### 3. Results and discussion

The causal relationship has two sides, cause and effect. For this reason, in compound sentences in the following sentence, the cause of action, or the truth contained in the

---

<sup>1</sup> Faculty member, Department of Russian language and literature, Literature and Humanities faculty, University of Guilan, Guilan, Iran; [lkhanjani@guilan.ac.ir](mailto:lkhanjani@guilan.ac.ir)

basic sentence, is spoken. The basic sentence itself is the result of that action. The causal relationship is not always expressed by compound sentences with the causal follower. This relationship comes in many forms. Sometimes it appears as causal complex sentences, sometimes with the follower of the result and sometimes with the follower of the condition, goal or opposition. In Persian sentences, with a slight change in time, form of propositions and conjunctions in the causal complex sentences, the result and purpose can be converted into each other.

The relation of meaning between the base sentence and the conditional follower is the same as the relation between cause and effect. What is expressed as a condition actually results in what is said in the following sentence. In fact, the form of the condition is nothing but the cause, because the feasibility of the condition leads to the result. In the base sentence of the contrasting compound sentence, the truth is spoken of, the opposite of which can be expected from the follower. In fact, it implicitly indicates the existence of a causal relationship between the two sentences of follower and base. In the confrontational follow-up sentence, the factor that plays the role of the cause is mentioned, and in the base sentence, the result of that cause is stated; however, that result is the opposite.

By studying the semantic application fields of compound sentences related to the concept of causality, the core of those compound sentences was considered because the concept of causal and event forms the basis of causality. Therefore, each causal sentence is a combination of the two concepts of cause and effect in doing something or happening. The causal event expresses the concept of causality in its pure and simple form and in a direct dependence on the follower sentence, the event produces the consequence. Compared to other types of syntactic relations, such as condition, purpose, opposition, and consequence, the cause is the absolute center of the concept of causality.

#### **4. Conclusion**

Applied semantic fields Dependent compound sentences with the concept of causality consist of several semantic applied fields such as cause, condition, purpose, opposition and consequence. The concept of causality in linguistics is a causal relationship in the broadest sense of the word. The system of causal constructs, relying on the system of cause and effect, is considered a part of general human cognition. In other words, one event is the basis for the realization of another event. Therefore, the core of the semantic functional fields of compound sentences that depend on the concept of causality are causal compound sentences. The concept of causation and event forms the basis of causality. Thus, each causal sentence is a combination of the two concepts of cause and its effect (result) in performing an action or the occurrence of a state. The causal event expresses the concept of causality in its pure and simple form and in a direct dependence on the follower sentence, the event produces the consequence. Compared to other types of syntactic relations, such as condition, purpose, opposition, and consequence, the cause is the absolute center of the concept of causality.

Compound causal compound sentences are divided into two groups: In compound causal compound sentences, the first group is the follower event that produces the base sentence event; in other words, the follower sentence expresses the cause of the base sentence. In the second group, in the structure of the compound causal sentence, the following sentence does not express the cause, but includes the consequence that resulted from the basic sentence.

**Keywords:** Applied grammar; Causality; Complex sentences

## میزان اثربخشی روش آموزشی فعالیت-محور در یادگیری

### مهارت شنیداری زبان عربی<sup>۱</sup>

مریم فولادی<sup>۲</sup>، سعداله همایونی<sup>۳</sup>

مسعود فکری<sup>۴</sup>، عدنان طهماسبی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

### چکیده

مهارت شنیداری، به عنوان مهارتی اساسی در یادگیری زبان عربی، نیازمند روشی کاربردی و مؤثر در یاددهی و یادگیری است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف ساده‌سازی فرایند یادگیری و افزایش توانش فهم شنیداری زبان آموزان بر آن است تا با روش تجربی، میزان اثربخشی رویکرد فعالیت-محور را در تقویت فهم و درک شنیداری زبان آموزان مورد سنجش قرار دهد. به این منظور، پس از تدوین جزوه آموزشی مطابق با اصول و اهداف رویکرد فعالیت-محور، ۳۰ نفر از دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند و به دو گروه ۱۵ نفره کنترل و آزمایش دسته‌بندی شدند. پس از گرفتن پیش‌آزمون از این دو گروه در شرایط کاملاً برابر و به وسیله فرد سومی، گروه آزمایش طی ۱۶ جلسه ۲ ساعته که معادل یک نیم‌سال تحصیلی به شمار می‌آید با استفاده از بسته آموزشی تهیه شده و بر مبنای رویکرد فعالیت-محور، مورد آموزش قرار گرفتند. پس از پایان یافتن جلسه‌ها، پس‌آزمونی مشابه با پیش‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. داده‌های به‌دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه با نسخه ۲۶ نرم

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.37217.2072

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

maryamfouladi@ut.ac.ir

<sup>۳</sup> استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ Homayooni84@ut.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ mfekri@ut.ac.ir

<sup>۵</sup> دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ adnant@ut.ac.ir

افزار اس.پی.اس.اس مورد تحلیل آماری قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده نمایانگر آن است که میانگین نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون بالاتر است، در حالی که در میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل تغییر معناداری رخ نداده است. همچنین یافته‌های آزمون تی نشان می‌دهد؛ مقدار P در گروه کنترل بالای (۰/۰۵) بوده و تفاوت معنادار نیست ولی مقدار P در گروه آزمایش کمتر از (۰/۰۵) است. این امر نشان می‌دهد تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها در این گروه معنادار و واقعی است. به این ترتیب می‌توان گفت که رویکرد فعالیت-محور در افزایش توانش شنیداری زبان‌آموزان تأثیر قابل توجهی داشته و می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی مؤثر و کاربردی به کار رود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش زبان، زبان عربی، رویکرد فعالیت-محور، مهارت شنیداری.

#### ۱. مقدمه

یادگیری زبان خارجی فرایندی بسیار پیچیده است که به عناصر مختلفی چون شاگرد، معلم، روش آموزشی و موارد مشابه بستگی دارد. ولی در میان این موارد، عنصر روش آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در وضعیت آموزش دارد، به گونه‌ای که عناصر دیگر را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. از این رو، بهره‌گیری از یک روش آموزشی کاربردی و مؤثر بسیار اهمیت دارد.

احساس نیاز به روش آموزشی کاربردی و مؤثر در آموزش زبان، همواره زبان‌شناسان را بر آن داشته تا به دنبال عرضه روش آموزشی مطلوبی برای یادگیری و یاددهی زبان باشند. چراکه آموزش یک زبان اگر با روشی نامناسب انجام گیرد نه تنها به پیشبرد روند آموزش و یادگیری کمک نمی‌کند؛ بلکه ممکن است با ایجاد حسی ناخوشایند نسبت به آموزش زبان، آسیب‌های جدی در یادگیری ایجاد کرده و زبان‌آموزان را از ادامه روند آموزش و یادگیری زبان مورد نظر، باز دارد. بنابراین لازم است با آزمون روش‌های مختلف آموزشی، به روشی کاربردی‌تر در امر آموزش زبان دست یابیم. هدف این بود که افزون بر افزایش بازدهی در امر یادگیری و یاددهی، شور و شوق بیشتری را در دانشجویان نسبت به آموزش زبان عربی به عنوان یک زبان خارجی ایجاد کنیم؛ به گونه‌ای که زبان‌آموزان پس از دوره‌های آموزشی قادر به برقراری ارتباط و تعامل با اهل زبان باشند.

در این راستا، طی دهه‌های مختلف شاهد شکل‌گیری رویکردها و روش‌های آموزشی متفاوتی چون روش دستور- ترجمه، روش آموزشی مستقیم و روش شنیداری- گفتاری و موارد مشابه بوده‌ایم. هر یک از این روش‌ها دارای مزایا و معایب ویژه خود هستند. ولی یکی از روش‌هایی که

در دهه‌های اخیر مطرح شده و در آموزش زبان خارجی بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است، رویکرد آموزشی فعالیت-محور<sup>۱</sup> است. اساس این رویکرد به عنوان یک رویکرد نوین و برگرفته از رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، بر پایه فعالیت قرار گرفته‌است. هدف اصلی رویکرد فعالیت-محور افزایش توانش ارتباطی زبان‌آموزان از طریق فعالیت‌هایی با محوریت معنا و مبتنی بر واقعیت در مرحله‌های اجرایی مختلف است.

هر چند که این رویکرد به عنوان یک رویکرد مؤثر و کاربردی در آموزش زبان خارجی بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است، ولی تاکنون اثر بخشی آن در گستره آموزش مهارت شنیداری زبان عربی به فارسی زبان‌ها مورد بررسی قرار نگرفته‌است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا نخست با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی و تحلیل نظری موضوع پردازد؛ سپس با کاربست آن در تدوین دروس مربوط به مهارت شنیداری، ارائه تمرین‌های کاربردی لازم، و نیز اجرای آن در یک دوره آموزشی-تجربی، به پرسش‌های پژوهش پاسخ دهد. نخست اینکه، مهم‌ترین شاخص یا شاخص‌هایی که می‌تواند در بهبود روند آموزش و تقویت مهارت شنیداری، تاثیر معناداری داشته باشد، چیست؟ دوم آنکه، میزان اثر بخشی رویکرد فعالیت-محور بر افزایش توانش شنیداری و درک مطلب زبان‌آموزان چگونه است؟

فرضیه‌هایی که در پیوند با این پرسش‌ها مطرح می‌شود، از این قرارند: نخست اینکه، با توجه به رویکرد فعالیت-محور از جمله مهم‌ترین شاخص‌هایی که می‌تواند در روند آموزش و تقویت مهارت شنیداری تأثیر به‌سزایی داشته باشد، توجه به جنبه‌های واقعی زبان و فعالیت‌های معنا محور و سازگار با واقعیات اجتماعی زبان مقصد است. دوم آنکه، رویکرد فعالیت-محور تأثیر مثبت و معناداری بر رشد فهم شنیداری زبان‌آموزان دارد و این روش می‌تواند یکی از روش‌های اساسی و مهم در تدریس دروس شنیداری و آزمایشگاه دانشجویان زبان عربی قرار گیرد.

## ۲. پیشینه پژوهش

تاکنون تلاش‌های گوناگونی در راستای آموزش زبان عربی به فارسی زبانان انجام شده‌است. ولی از آن جایی که موضوع مورد بررسی مقاله حاضر، آموزش مهارت شنیداری، بر مبنای رویکرد فعالیت-محور، و میزان اثر گذاری آن در تقویت این مهارت است، پیشینه این بحث را به بررسی آثار انجام شده در این دو حوزه محدود می‌کنیم. از جمله پژوهش‌هایی که مهارت شنیداری را مورد بحث قرار داده‌اند مشتمل بر پژوهش‌های رضایی چوشلی (Rezai Choushli, 2019)،

<sup>۱</sup> TBLT

قضاوی (2019, Ghadavi)، مرتضایی (2018, Mortezaei) و فوزی فرد (2018, Fouzifard) اشاره کرد.

رضائی چوشلی (2019, Rezai Choushli) در پایان نامه خود با عنوان «بررسی مهارت شنیداری و گفتاری دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی بر اساس استانداردهای<sup>1</sup> (ACTFL)» بر آن بوده تا براساس رهنمودهای مهارت‌سنجی آکتفل، سطح مهارت‌های شنیداری و گفتاری دانشجویان را مورد سنجش قرار دهد. این پژوهش به این نتیجه دست یافت که دانشجویان در دانشگاه‌های مورد بررسی، پس از گذراندن درس گفت و شنود و درس آزمایشگاه در سطح مطلوبی از مهارت‌های زبانی قرار ندارند. وی به بررسی علل ضعف دانشجویان در مهارت‌های زبانی از طریق مصاحبه استادها و سنجش میزان رضایت دانشجویان از کلاس‌های گفت و شنود و آزمایشگاه پرداخت. در نهایت او به این نتیجه رسید که کم بودن واحدهای درسی و ساعت‌های تدریس، کمبود کتاب آموزشی استاندارد و بی‌انگیزگی دانشجویان مهمترین عامل ضعف هستند و عوامل ترس، استرس و خجالت مانع حرف زدن زبان‌آموزان به زبان عربی می‌شود.

قضاوی (2019, Ghadavi)، در پایان‌نامه‌ای با نام «بررسی همبستگی آگاهی نحوی با درک شنیداری در دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان (مطالعه موردی: معرفه و نکره)». به بررسی ارتباط تسلط دانشجویان در مبحث معرفه و نکره و توانایی شنیداری آن‌ها و اجرای آزمون پرداخته‌است. این پژوهش، به همبستگی مثبت و ضعیفی بین دو متغیر دست یافته و به طور کلی به این نتیجه رسیده‌است که عدم ارتباط بسیار بالای میان متغیر آگاهی نحوی و درک شنیداری نشان از آن دارد که دانش دستوری فقط بخش کوچکی از توانایی‌های لازم در شنیدار است.

مرتضایی (2018, Mortezaei) در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی میزان انطباق فرآیند آموزشی درس آزمایشگاه زبان عربی با الگوی آموزشی گانیه و بریگز در گروه‌های زبان و ادبیات عربی» به بررسی میزان انطباق فرآیند آموزشی درس آزمایشگاه زبان عربی چند دانشگاه با الگوی گانیه و بریگز پرداخت. وی کوشید راهکار مناسبی بر اساس الگوی گانیه و بریگز برای از بین بردن بخشی از مشکلات آموزشی این درس ارائه کند.

فوزی فرد (2018, Fouzifard) در پایان‌نامه «دراسة إشکالية لاستخدام تقنية بث الأفلام في تدریس مهارتي الاستماع والمحادثة في أقسام اللغة العربية وآدابها في إيران» به آسیب‌شناسی

---

<sup>1</sup> انجمن آمریکایی آموزش زبان‌های خارجی ( American Council On The Teaching of Foreign Languages)

بهره‌گیری از تکنیک پخش فیلم در آموزش مهارت شنیداری و گفت‌وگو پرداخت. وی کوشید تا راهبردی برای اجرای تکنیک آموزش مهارت‌های شنیداری و گفت‌و شنود از طریق پخش فیلم، طراحی کند.

در این میان، از جمله پژوهش‌هایی که رویکرد فعالیت-محور را در آموزش زبان عربی مورد بررسی قرار داده‌اند، می‌توان به پژوهش‌های همایونی (Homayooni, 2015)، الهاشمی (AL-Hashimi, 2011) و التنقاری (Al-tanqari, 2014) (۲۰۱۴) اشاره کرد:

همایونی (Homayooni, 2015) در رساله خود با عنوان «میزان اثربخشی الگوی ترکیبی ATN-D<sup>۱</sup> بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی» رویکرد فعالیت-محور را در کنار سه رویکرد آموزشی دیگر به صورت یک الگوی ترکیبی برای آموزش مکالمه عربی به کار گرفت. وی پس از اجرای الگوی مورد نظر به صورت تجربی به این نتیجه رسید که این الگوی ترکیبی تأثیر مثبت و معناداری در فرایند آموزش مکالمه زبان عربی داشته‌است.

الهاشمی (AL-Hashimi, 2011) در مقاله‌ای با نام «مدخل تعلم اللغة و تعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية و التطبيقية» به دنبال معرفی روش آموزشی فعالیت-محور به عنوان یکی از شیوه‌های کاربردی و مناسب در آموزش زبان خارجی بود. وی به تعریف این رویکرد، ویژگی‌های آن پرداخته و دو نمونه تکلیف در این زمینه ارائه نموده‌است.

التنقاری (Al-tanqari, 2014) در مقاله «دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية» کوشید تا با استفاده از پرسشنامه‌هایی، میزان آشنایی و دیدگاه مدرسان زبان عربی دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی را نسبت به این روش مورد ارزیابی قرار دهد. وی با تحلیل آرای آن‌ها به این نتیجه دست یافت که بیشتر این آموزگاران با روش آموزشی فعالیت‌محور آشنایی داشته و موافق تطبیق آن در مواد آموزشی و کتاب‌های زبان‌آموزان هستند.

با توجه به این پژوهش‌ها و همچنین با بررسی همه آثاری که به آموزش زبان عربی در این دو حوزه پرداخته‌اند - که اشاره به آن‌ها خارج از حوصله این بحث است - چنین بر می‌آید که تاکنون هیچ پژوهشی آموزش مهارت شنیداری زبان عربی را از دیدگاه رویکرد فعالیت-محور مورد بررسی و اجرا قرار نداده‌است. بنابراین، نبود پژوهشی که مهارت شنیداری را به وسیله یکی از رویکردهای نوین و تأثیرگذار مورد پژوهش و بررسی قرار دهد، به روشنی احساس می‌شود. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن توجه به آثار پیشین، اثربخشی رویکرد فعالیت-محور بر

---

<sup>۱</sup> الگوی ترکیبی ATN-D، متشکل از چهار روش آموزشی شنیداری-گفتاری (Audio Lingual Method)، روش فعالیت-محور (Task based Approach)، روش مفهومی-کاربردی (Notional Syllabus) و روش تلقین‌زدایی (Desuggestopedia) است.

تقویت و رشد مهارت شنیداری عربی آموزان را به دقت مورد بررسی قرار دهد.

### ۳. چارچوب نظری پژوهش

#### ۳.۱. رویکرد فعالیت-محور، اصول و مبانی نظری آن

برنامه‌های آموزشی زبان معمولاً یا به شیوه ترکیبی<sup>۱</sup> هستند یا به شیوه تحلیلی<sup>۲</sup>. «استراتژی آموزش زبان ترکیبی، به گونه‌ای است که در آن بخش‌های گوناگون زبان به صورت جداگانه و گام‌به‌گام آموزش داده می‌شود و فرایند یادگیری از انباشت تدریجی این بخش‌ها به دست می‌آید تا کل ساختار زبان ایجاد شود.» (Wilkins, 1977, p. 2). به این صورت که فهرستی از ساختارهای دستوری و واژگانی و موارد مشابه ترتیب داده می‌شوند و زبان‌آموز می‌بایست این ساختارهای مختلف را با یک‌دیگر ترکیب کرده تا بتواند از طریق آن به هدف تعامل برسد. بنابراین مشخصه اصلی این شیوه تمرکز بر دستور است نه برقراری ارتباط و معنا. ولی در شیوه تحلیلی، «برنامه درسی با توجه به اهدافی که زبان‌آموزان دارند و همچنین انواع عملکرد زبانی‌ای که برای دستیابی به آن اهداف نیاز دارند، سازماندهی می‌شوند.» (Wilkins, 1977, p. 13). به گونه‌ای که تمرکز اصلی نه بر دستور، بلکه بر معنا و نقش ارتباطی زبان است.

ریشه شیوه تحلیلی در آموزش زبان را می‌توان در فرضیه کِرَشِن (Krashen, 1981) جستجو کرد. او با ارائه فرضیه درون‌داد قابل فهم بیان داشت که «درون‌داد قابل فهم<sup>۳</sup>، عنصر اصلی و ضروری برای دستیابی به زبان است.» (Krashen, 1981, p. 9). بنابراین به باور وی، چیزی که در فراگیری زبان دوم مهم است، درون‌دادی بر اساس برقراری ارتباط معنادار است نه درون‌دادهایی که تأکید آن‌ها بر دستور و صورت زبانی است.

همسو با فرضیه درون‌داد کرشن (Krashen, 1981)، فرضیه تعاملی<sup>۴</sup> لانگک نیز بر اهمیت ورودی قابل قبول تأکید کرده و افزون بر آن ادعا کرد که «اگر این درون‌داد با تعامل معنا همراه باشد، اثر ورودی قابل فهم افزایش می‌یابد.» (Ellis, 1997, p. 47). به این معنا که زبان با تجربه از طریق تعامل، مؤثرتر از بررسی صرف زبان است.

آموزش فعالیت-محور که در گروه برنامه درسی تحلیلی می‌گنجد، شکل تعدیل یافته این فرضیه‌ها است. به گونه‌ای که نه تأکید مطلق بر روی دستور دارد و نه به طور مطلق تمرکز بر معنا را بدون دستور می‌پذیرد. بنابراین، آموزش فعالیت-محور، مشتمل بر مجموعه‌ای از مقوله‌های زبانی

<sup>1</sup> synthetic

<sup>2</sup> analytic

<sup>3</sup> comprehensible input

<sup>4</sup> the interaction hypothesis



نبوده، بلکه از کارهای گوناگونی تشکیل شده است. کارها معنی دار بوده و زبان آموزان به هنگام انجام دادن آن‌ها می‌بایست با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. کارها اهداف روشنی را در بر دارند تا آنکه معلم و زبان آموزان بفهمند آیا برقراری ارتباط موفقیت آمیز بوده است یا خیر. (Larsen-Freeman et al., 2011, p. 193-194) همچنین، بی‌گمان در این رویکرد، جایی برای تمرکز بر صورت‌های مشخص وجود دارد، ولی صورت باید تابع معنا باشد و به همین سبب، باید پس از، و نه پیش از، یک فعالیت بیاید (Willis et al., 2007, p. 18).

تعریف‌های گوناگونی از «فعالیت»<sup>۱</sup>، به وسیله پژوهشگران مختلف (Long, 1985; Nunan, 1998; Skehan, 1998 & 2004) ارائه شده است. هر یک از این تعاریف جنبه‌هایی از فعالیت را برجسته ساخته‌اند و گویا متفاوت از یکدیگر به نظر می‌رسند. هر چند، بیشتر تعریف‌هایی که از فعالیت ارائه شده است، شباهت‌هایی با یکدیگر دارند و نقطه اشتراک آن‌ها تأکید بر معنا، واقعیت - محور بودن فعالیت‌ها و برون‌داد توسعه ارتباطی زبان آموزان است.

در میان این تعریف‌ها شاید بتوان گفت تعریف الیس (Ellis, 2004, p. 9-10) نسبت به تعاریفی که پیش از آن مطرح بوده کامل تر است. وی در تعریف فعالیت به مجموعه‌ای از ویژگی‌های ضروری اشاره می‌کند و معتقدست فعالیت، یک برنامه کاری<sup>۲</sup> است؛ تمرکز اصلی فعالیت بر معنا است؛ دارای فرایندهای واقعی در استفاده از زبان است؛ می‌تواند شامل هر یک از مهارت‌های چهارگانه زبانی باشد؛ یک فعالیت فرایندهای شناختی را درگیر می‌کند، نتیجه ارتباطی کاملاً مشخص دارد.

سامودا و بایگیت (Samuda et al., 2008, p. 69) با توجه به عناصر کلی فعالیت، اصلاح‌هایی را در اصولی که الیس (Ellis, 2004) مطرح کرده، ارائه می‌دهند و می‌گویند یک تعریف عملی از فعالیت در آموزش زبان خارجی ارائه کنند. به این ترتیب، آن‌ها فعالیت را «یک کنش و فعالیت جامعی می‌دانند برای دستیابی به برخی از یافته‌های غیر زبانی و عملی، با هدف رشد یادگیری زبان از طریق فرایند یا نتیجه یا هر دو. این فعالیت‌ها باید به گونه‌ای به کار گرفته شوند تا سبب ایجاد چالش‌هایی برای توسعه زبان شود.» (Samuda et al., 2008, p. 69). آن‌ها با این تعریف، «فعالیت» را، نه همچون برخی از تعریف‌های پیش از خود، محدود کرده و نه خیلی دامنه آن را گسترده می‌سازند. بلکه با این تعریف هدف اصلی رویکرد تکلیف - محور را تبیین می‌کنند.

<sup>1</sup> task

<sup>2</sup> work plan

### ۳.۱.۱. مراحل اجرایی رویکردی فعالیت - محور

در رابطه با اینکه این فعالیت‌ها باید طبق چه فرایندی در کلاس درس اجرا شوند تا بتوانند به هدف اساسی این رویکرد که همان تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموزان در موقعیت‌های واقعی است، برسند طرح‌هایی تقریباً مشابه ارائه شده‌است. برای نمونه، پرابهو (Prabhu, 1987) به دو مرحله؛ پیش از فعالیت<sup>۱</sup> و فعالیت اشاره می‌کند. ویلیس (Willis, 1996, p. 53) سه مرحله پیش از فعالیت، چرخه فعالیت و تمرکز بر صورت را مطرح می‌کند. هر چند، به طور کلی و با توجه به طرح‌هایی که الیس (Ellis, 2004)، ویلیس و ویلیس (Willis et al., 2007)، اسکهان (Skehan, 1996) و افراد مشابه ارائه کرده‌اند می‌توان به سه مرحله اصلی در روند اجرای فعالیت‌ها در آموزش فعالیت-محور اشاره کرد. این مراحل اصلی شامل (مرحله پیش از فعالیت، مرحله حین فعالیت<sup>۲</sup> و مرحله پس از فعالیت<sup>۳</sup>) هستند که البته این مراحل می‌توانند در درون خود مراحل فرعی مختلفی را نیز در بر بگیرند.

**الف. مرحله پیش از فعالیت:** گونه‌ای از آماده‌سازی زبان‌آموز برای ورود به انجام فعالیت است. در حقیقت، هنگامی که زبان‌آموز برای انجام فعالیت از قبل آمادگی یابد، در جریان موضوع فعالیت و روند انجام آن قرار گیرد. وی می‌تواند در این راستا دایره واژگانی خود را تقویت نماید و یا حتی یادداشت‌هایی را تهیه کند. او با انگیزه و اعتماد به نفس بیشتر و همچنین به صورت فعالانه در روند انجام فعالیت‌ها شرکت خواهد کرد. همین امر منجر به این می‌شود که زبان‌آموز نسبت به زمانی که بدون آگاهی پیشین و با اضطراب ناشی از عدم آگاهی نسبت موضوع و نوع فعالیت در کلاس حاضر می‌شود، عملکرد بهتری داشته باشد. در این مرحله توجه اصلی معطوف به فکر کردن درباره یک موضوع، تولید واژگان و زبان مرتبط و ایجاد توقعات درباره آن موضوع است (Richards et al., 2005, p. 348).

**ب. مرحله حین فعالیت:** مرحله اصلی رویکرد فعالیت-محور به شمار می‌رود و از عوامل اصلی و مؤثر بر عملکرد در مرحله انجام فعالیت، انتخاب خود فعالیت است. فعالیت‌ها باید از نظر دشواری مناسب باشند. به گونه‌ای که این فعالیت‌ها نه آن قدر سخت باشند که نیازمند پردازش ذهنی زیادی برای برقراری ارتباط باشند. در این صورت، فعالیت‌های دشوار، ارزش آموزشی رویکرد مبتنی بر فعالیت را کاهش می‌دهد. همچنین این فعالیت‌ها می‌بایست نه آن قدر آسان باشد که منجر به بی‌حوصلگی در زبان‌آموزان شده و آن‌ها را به طور جدی درگیر انجام فعالیت نکند

<sup>1</sup> PRE-TASK

<sup>2</sup> during task

<sup>3</sup> post- task

(Skehan, 1996, p. 55).

**ج. مرحله پس از فعالیت:** برای تثبیت یادگیری زبان آموزان یا رسیدگی به مشکلاتی که ممکن است ایجاد شود، انجام می‌شود (Larsen-Freeman et al., 2011, p. 204). الیس (Ellis, 2004, p. 258) به سه هدف اصلی این مرحله اشاره می‌کند. او معتقد است که این مرحله فرصتی را برای زبان آموزان برای تکرار انجام فعالیت، تأمل بر عملکرد خود و تمرکز بر صورت زبانی، به ویژه آن فرم‌هایی که برای یادگیرندگان هنگام انجام فعالیت مشکل ساز است، فراهم می‌آورد.

در پایان، لازم به گفتن است که رویکرد فعالیت-محور، در آموزش زبان به عنوان یک رویکرد زبان آموز-محور<sup>۱</sup> توصیف می‌شود. بنابراین از این جهت با رویکردهای سنتی تر که معلم-محور هستند، متفاوت است. همچنین، نقش اصلی معلم در رویکرد زبان آموز-محور، انتخاب محتوا و تعیین محور فعالیت‌های کلاسی از طریق تحلیل نیازهای زبان آموزان در یادگیری زبان خارجی است (Van Den Branden, 2016, p. 167-164).

### ۳.۲. مهارت شنیداری از منظر رویکرد فعالیت-محور

توجه آموزش مهارت شنیدن که در حوزه آموزش زبان به معنای «ایجاد، تمایز آوایی و تعمیق توانایی زبان آموز در درک معنا و مفهوم گفتار است.» (Haqqani, 2011, p. 85-86) در طول دهه ۱۹۹۰، به طور چشمگیری افزایش یافت و درک شنیداری در آموزش زبان‌های خارجی به یک زمینه مهم پژوهشی تبدیل شد. «زبان‌شناسان کاربردی نیز در طی این دهه شروع به وام‌گیری به مدل‌های نظری جدیدی نسبت به درک، از حوزه روان‌شناسی شناختی کردند که همین سبب تمایز بین پردازش از پائین به بالا و پردازش از بالا به پائین شد؛ تمایزی که منجر به آگاهی از اهمیت دانش زمینه‌ای و طرحواره در درک مطلب گردید.» (Flowerdew et al., 2005, p. ix). در این دوره، برخی از زبان‌شناسان کاربردی حتی تا آنجا پیش رفته که ادعا می‌کنند درک شنیداری، محور اصلی یادگیری زبان دوم است. از این رو، خواستار توجه ویژه‌ای به آن در آموزش زبان شدند (Richards et al., 2002, p. 235).

به این ترتیب، مهارت شنیداری دیگر یک فعالیت منفعل نبوده، بلکه یک فرایند پیچیده و فعال است که در آن شنونده باید بین صداها تفاوت در نظر گیرد؛ واژگان و ساختارهای دستوری را درک کند؛ به تکیه و آهنگ متن توجه کند؛ و با حفظ تمام این موارد بتواند آن را در چارچوب

<sup>1</sup> learner-centred approach

فرهنگی و اجتماعی بزرگ‌تر تفسیر کند. هماهنگی همه این‌ها فعالیت ذهنی زیادی را به شنونده تحمیل می‌کند. بنابراین گوش دادن کار دشواری است و تحلیل و حمایت بیشتری را می‌طلبد. (Vandergrift, 1999, p. 168) ولی متأسفانه به گفته باک (Buck, 2001) به دلیل پیچیده‌گی‌های آماده‌سازی و ارائه محتوای شنیداری، این مهارت در بسیاری از موقعیت‌ها نادیده گرفته می‌شود (Buck, 2001; quoted in Taheri et al., 2019, p. 880) یا اینکه بیشتر به نتیجه آن پرداخته می‌شود تا فرایند کسب آن (Sotoude Nama & Taghipour, 2010, p. 26). از این رو، به فراخور اهمیت ویژه‌ای که این مهارت در آموزش زبان دارد؛ نیازمند یک روش کاربردی و موثر در روند یاددهی و یادگیری است. روشی که پردازش شنیداری در آن با اهداف کاربردی انجام شود و بتواند در تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموزان با اهل زبان موفق عمل کند. با توجه به آن‌چه در شرح اصول و اهداف رویکرد فعالیت - محور گذشت؛ می‌توان این رویکرد را یک روش آموزشی مؤثری پنداشت چرا که یکی از ویژگی‌های اساسی در رویکرد فعالیت - محور، کسب مهارت‌های زبانی، با هدف ایجاد توانش‌های لازم در زبان‌آموز، جهت برقراری تعامل و ارتباط در محیط واقعی، است.

افزون بر اینکه ایده اصلی رویکرد مبتنی بر فعالیت برای پرورش مهارت شنیداری این است که «فراگیران تبدیل به یک شنونده فعال شوند به گونه‌ای که از آن‌ها خواسته می‌شود، به آن‌چه به عنوان موقعیت‌های «واقعی» توصیف می‌شود، گوش دهند و با اطلاعاتی که از متن شنیداری به دست می‌آورند، «کاری انجام دهند.» (Flowerdew et al., 2005, p. 14). برای نمونه، یک عکس یا یک نمودار را با توجه به مجموعه‌ای از اقدامات شفاهی علامت‌گذاری کنند؛ یا به پرسش‌ها پاسخ دهند؛ نکته‌برداری کنند؛ معمای شنیداری حل کنند؛ توضیحاتی را بیان کنند؛ یا آن‌چه را که شنیده‌اند یادداشت کنند. همچنین می‌توان از آن‌ها خواست که مفاهیم یا ایده‌های اصلی را بشنوند؛ دستورالعمل‌های شفاهی را دنبال کنند؛ و یا هدف و لحن گوینده و پیام را مشخص کنند (Dunkel, 1986, p. 103-104). البته باید دقت نمود که «در آموزش مبتنی بر فعالیت، فرایندی که زبان‌آموزان برای کسب یک نتیجه موفقیت‌آمیز برای آن فعالیت طی می‌کنند، مهم‌تر از توانایی درک همه متن شنیداری است که به آن‌ها ارائه می‌شود.» (Flowerdew et al., 2005, p. 14).

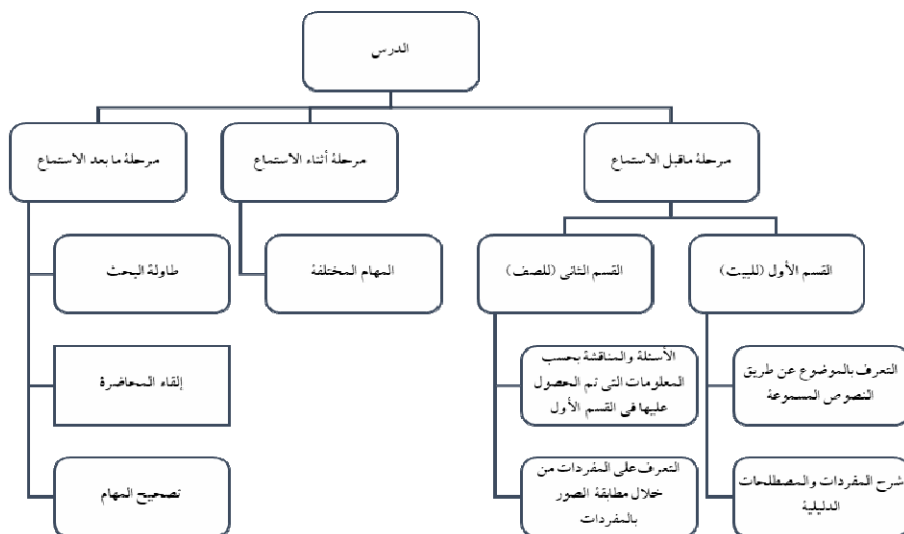
بنابراین رویکرد فعالیت - محور می‌تواند در بالا بردن توانش شنیداری بسیار راهگشا باشد. چراکه طبق این رویکرد، استراتژی‌های درک شنیداری نیز به گونه‌ای تدوین می‌شود که سعی دارد با رویکرد معنا محوری و بازتاب تجارب آن‌ها در موقعیت‌های شنیداری واقعی، به

زبان‌آموزان کمک کند. به این منظور که از ورودی زبانی که دریافت می‌کنند، به طور معناداری در موقعیت‌های واقعی بهره گیرند. از این رو، برخی همچون فیلد (Field, 2002, p. 242) بر این اساس، قالب استاندارد برای آموزش مهارت شنیداری را شامل سه مرحله پیش- شنیداری، شنیداری و پس- شنیداری می‌دانند.

#### ۴. روش‌شناسی پژوهش

##### ۴.۱. روش، جامعه و نمونه آماری

برای سنجش نظریه مطرح شده و تأیید یا رد فرضیه‌ها، نخست یک جزوه آموزشی مطابق با اصول و مبانی اصلی رویکرد فعالیت-محور در ۱۰ درس تدوین گشته تا در مرحله اجرای این روش آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. موضوع درس‌ها از میان موضوعات عمومی و پرکاربردی چون شبکه‌های اجتماعی، دانشگاه، کار و اقتصاد، ازدواج و موارد مشابه انتخاب شدند. سپس، فایل‌های شنیداری آن از میان اخبار، گزارش‌ها، برنامه‌های تلویزیونی، کارتون و مواردی از این دست گزینش شدند تا زبان‌آموزان با فایل‌های شنیداری واقعی که بدون هدف آموزشی ضبط شده‌اند، روبه‌رو بوده و به توانش ارتباطی در محیط واقعی خارج از کلاس دست یابند. هر یک از درس‌ها تقریباً در ۲۵ صفحه و مطابق با مراحل اجرایی رویکرد فعالیت-محور در سه مرحله پیش از شنیدن، حین شنیدن و بعد از شنیدن، طراحی و اجرا شد. البته هر کدام این مراحل اصلی شامل قسمت‌های فرعی متفاوتی بودند. به طور کلی، می‌توان نمای کلی طرح درس پیشنهادی خود را که بر اساس رویکرد فعالیت-محور طراحی شده را با نموداری به این صورت ارائه داد:



شکل ۱: نمای کلی طرح درس پیشنهادی بر اساس رویکرد فعالیت-محور

در گام بعدی، ۳۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر در بازه سنی تقریباً ۲۰-۲۴ سال، به صورت تصادفی از میان کل دانشجویان کارشناسی عربی دانشگاه تهران، با روش نمونه‌گیری تصادفی با استفاده از نرم افزار اکسل<sup>۱</sup> انتخاب شدند. سپس، ۱۵ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی در گروه کنترل و ۱۵ نفر دیگر در گروه آزمایش قرار گرفتند. هر چند، به سبب غایب بودن برخی از دانشجویان در پس‌آزمون، جامعه آماری پژوهش حاضر به ۱۳ نفر در هر گروه کاهش یافت.

پیش از اجرای طرح، برای اطمینان از همگن بودن گروه‌ها، از هر دو گروه پیش‌آزمونی مشترک، در شرایط یکسان و به وسیله شخص سومی به عمل آمد که نتایج آن در جدول (۳) قابل مشاهده است. پس از اطمینان از هم‌تا بودن گروه‌ها، گروه آزمایش به مدت ۱۶ جلسه ۲ ساعته که معادل یک نیم‌سال آموزشی به شمار می‌آید؛ بر مبنای این رویکرد و با بهره‌گیری از بسته آموزشی تدوین شده، مورد آموزش قرار گرفتند. پس از پایان جلسه‌های آموزشی، دوباره از هر دو گروه پس‌آزمونی مشترک، در شرایط یکسان و به وسیله شخص سوم به عمل آمد. در نهایت، یافته‌های آزمون‌های هر دو گروه به وسیله نسخه<sup>۲</sup> نرم افزار اس.پی.اس.اس<sup>۲</sup> مورد بررسی قرار گرفت.

#### ۴.۲. توصیف و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های آماری پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفته است. در سطح آمار توصیفی، از مشخصه‌های آماری همچون فراوانی، درصد میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون تی استفاده شد. همان گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، ابزار اصلی پژوهش بر مبنای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. به گونه‌ای که هر یک از این آزمون‌ها شامل هشت پرسش متفاوت بوده که جنبه‌های مختلفی از درک شنیداری دانشجویان را مورد سنجش قرار داده است.

#### ۴.۲.۱. آمار توصیفی

در این بخش، مؤلفه‌های مختلف آزمون<sup>۳</sup> به صورت توصیفی مورد تحلیل قرار می‌گیرند که این تحلیل‌ها در جدول‌ها و شکل‌های زیر، به توصیف داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش می‌پردازند:

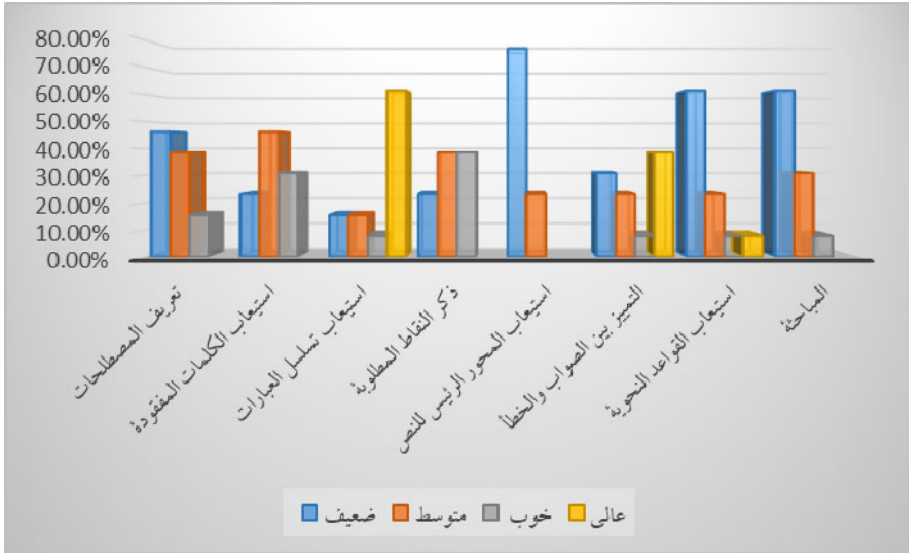
<sup>۱</sup> Microsoft Excel 2016

<sup>۲</sup> SPSS

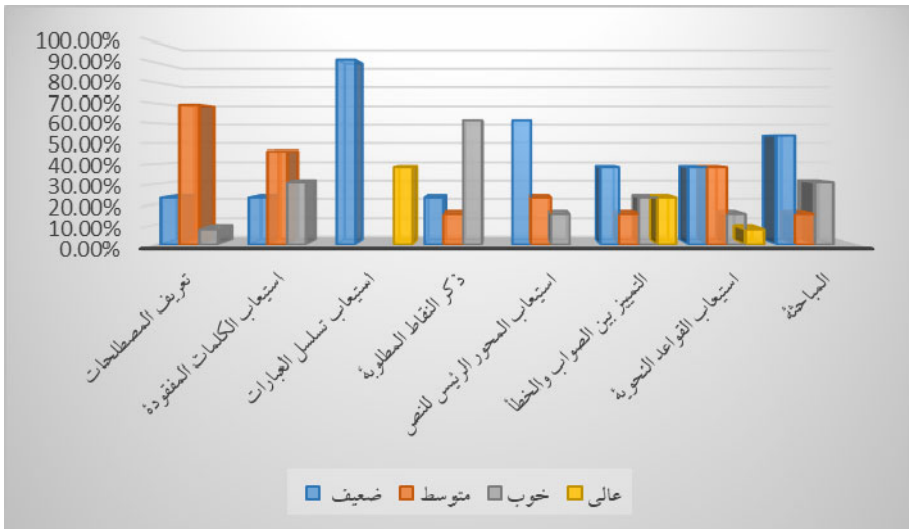
<sup>۳</sup> تعریف المصطلحات: تعریف اصطلاحات / استيعاب الكلمات المفقودة: فهم واژه‌ها و اصطلاح‌های حذف شده از متن / استيعاب تسلسل العبارات: فهم ترتيب و توالی عبارت‌ها / ذکر النقاط المطلوبة: یادآوری نکته‌های خواسته شده از متن شنیداری / استيعاب المحور الرئيس للنص: فهم محور اصلی متن شنیداری / تمييز بين الصواب والخطأ: تشخیص درست و اشتباه / استيعاب القواعد النحویة: فهم قواعد دستوری / المباحثه: گفت‌وگو و صحبت کردن.

جدول ۱: آمار توصیفی آزمون گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون

جامعه آماری	پس آزمون				پیش آزمون				آمار اعتبار	مؤلفه
	عالی	خوب	متوسط	ضعیف	عالی	خوب	متوسط	ضعیف		
۱۳	-	۱	۹	۳	-	۲	۵	۶	فراوانی	تعریف
	-	۷/۷	۶۹/۲	۲۳/۱	-	۱۵/۴	۳۸/۵	۴۶/۲	درصد	المصطلحات
	-	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۲۳/۱	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۴۶/۲	درصد جمعی	
۱۳	-	۴	۶	۳	-	۴	۶	۳	فراوانی	استيعاب
	-	۳۰/۸	۴۶/۲	۲۳/۱	-	۳۰/۸	۴۶/۲	۲۳/۱	درصد	الكلمات المقنونة
	-	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۲۳/۱	-	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۲۳/۱	درصد جمعی	
۱۳	۵	-	-	۸	۸	۱	۲	۲	فراوانی	استيعاب تسلسل
	۳۸/۵	-	-	۶۱/۵	۶۱/۵	۷/۷	۱۵/۴	۱۵/۴	درصد	العبارات
	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۶۱/۵	۶۱/۵	۱۰۰/۰	۳۸/۵	۳۰/۸	۱۵/۴	درصد جمعی	
۱۳	-	۸	۲	۳	-	۵	۵	۳	فراوانی	ذکر النقاط
	-	۶۱/۵	۱۵/۴	۲۳/۱	-	۳۸/۵	۳۸/۵	۲۳/۱	درصد	المطلوبة
	-	۱۰۰/۰	۳۸/۵	۲۳/۱	-	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۲۳/۱	درصد جمعی	
۱۳	-	۲	۳	۸	-	-	۳	۱۰	فراوانی	استيعاب الخور
	-	۱۵/۴	۲۳/۱	۶۱/۵	-	-	۲۳/۱	۷۶/۹	درصد	الرئيس للنص
	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۶۱/۵	-	-	۱۰۰/۰	۷۶/۹	درصد جمعی	
۱۳	۳	۳	۲	۵	۵	۱	۳	۴	فراوانی	تمييز بين الصواب والخطأ
	۲۳/۱	۲۳/۱	۱۵/۴	۳۸/۵	۳۸/۵	۷/۷	۲۳/۱	۳۰/۸	درصد	
	۱۰۰/۰	۷۶/۹	۵۳/۸	۳۸/۵	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۵۳/۸	۳۰/۸	درصد جمعی	
۱۳	۱	۲	۵	۵	۱	۱	۳	۸	فراوانی	استيعاب القواعد النحوية
	۷/۷	۱۵/۴	۳۸/۵	۳۸/۵	۷/۷	۷/۷	۲۳/۱	۶۱/۵	درصد	
	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۷۶/۹	۳۸/۵	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۸۴/۶	۶۱/۵	درصد جمعی	
۱۳	-	۴	۲	۷	-	۱	۴	۸	فراوانی	المباحثة
	-	۳۰/۸	۱۵/۴	۵۳/۸	-	۷/۷	۳۰/۸	۶۱/۵	درصد	
	-	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۵۳/۸	-	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۶۱/۵	درصد جمعی	



شکل ۲: درصد سطح اعتبار پاسخ‌ها در پیش‌آزمون گروه کنترل

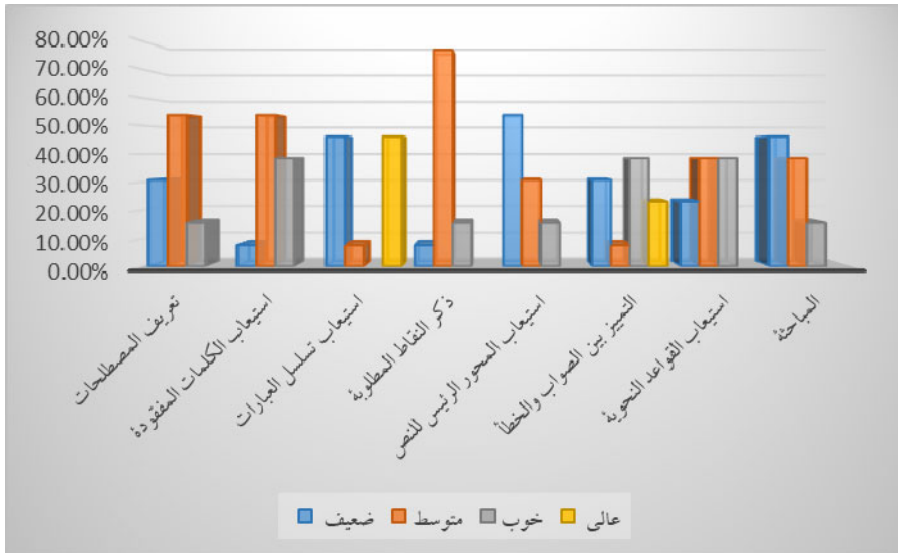


شکل ۳: درصد سطح اعتبار پاسخ‌ها در پس‌آزمون گروه کنترل

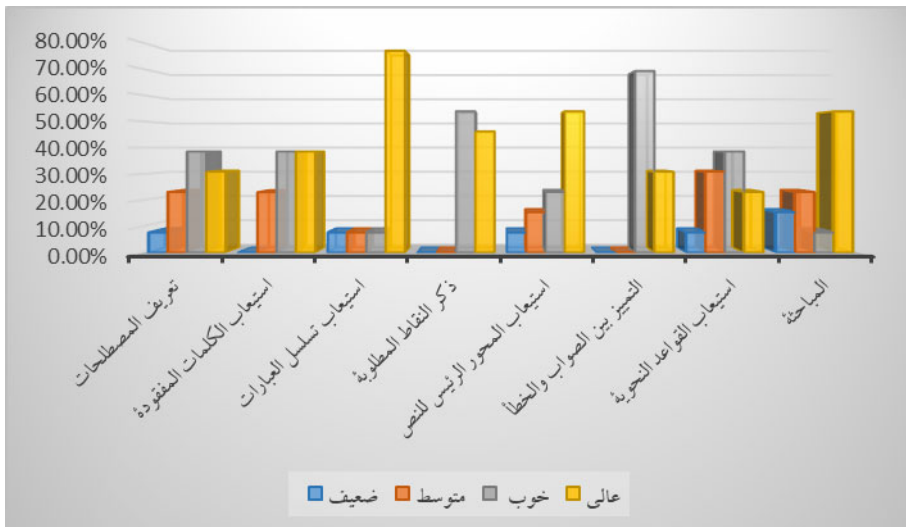


## جدول ۲: آمار توصیفی آزمون گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

جامعه آماری	پس آزمون				پیش آزمون				آمار اعتبار	مؤلفه
	عالی	خوب	متوسط	ضعیف	عالی	خوب	متوسط	ضعیف		
۱۳	۴	۵	۳	۱	-	۲	۷	۴	فراوانی	تعریف المصطلحات
	۳۰/۸	۳۸/۵	۲۳/۱	۷/۷	-	۱۵/۴	۵۳/۸	۳۰/۸	درصد	
	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۳۰/۸	۷/۷	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۳۰/۸	درصد تجمعی	
۱۳	۵	۵	۳	-	-	۵	۷	۱	فراوانی	استيعاب الكلمات المفقودة
	۳۸/۵	۳۸/۵	۲۳/۱	-	-	۳۸/۵	۵۳/۸	۷/۷	درصد	
	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۲۳/۱	-	-	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۷/۷	درصد تجمعی	
۱۳	۱۰	۱	۱	۱	۶	-	۱	۶	فراوانی	استيعاب تسلسل العبارات
	۷۶/۹	۷/۷	۷/۷	۷/۷	۴۶/۲	-	۷/۷	۴۶/۲	درصد	
	۱۰۰/۰	۲۳/۱	۱۵/۴	۷/۷	۱۰۰/۰	۵۳/۸	۵۳/۸	۴۶/۲	درصد تجمعی	
۱۳	۶	۷	-	-	-	۲	۱۰	۱	فراوانی	ذكر النقاط المطلوبة
	۴۶/۲	۵۳/۸	-	-	-	۱۵/۴	۷۶/۹	۷/۷	درصد	
	۱۰۰/۰	۵۳/۸	-	-	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۷/۷	درصد تجمعی	
۱۳	۷	۳	۲	۱	-	۲	۴	۷	فراوانی	استيعاب الخور الرئيس للنص
	۵۳/۸	۲۳/۱	۱۵/۴	۷/۷	-	۱۵/۴	۳۰/۸	۵۳/۸	درصد	
	۱۰۰/۰	۴۶/۲	۲۳/۱	۷/۷	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۵۳/۸	درصد تجمعی	
۱۳	۴	۹	-	-	۳	۵	۱	۴	فراوانی	تمييز بين الصواب والخطأ
	۳۰/۸	۶۹/۲	-	-	۲۳/۱	۳۸/۵	۷/۷	۳۰/۸	درصد	
	۱۰۰/۰	۶۹/۲	-	-	۱۰۰/۰	۷۶/۹	۳۸/۵	۳۰/۸	درصد تجمعی	
۱۳	۳	۵	۴	۱	-	۵	۵	۳	فراوانی	استيعاب القواعد النحوية
	۲۳/۱	۳۸/۵	۳۰/۸	۷/۷	-	۳۸/۵	۳۸/۵	۲۳/۱	درصد	
	۱۰۰/۰	۷۶/۹	۳۸/۵	۷/۷	-	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۲۳/۱	درصد تجمعی	
۱۳	۷	۱	۳	۲	-	۲	۵	۶	فراوانی	المباحثة
	۵۳/۸	۷/۷	۲۳/۱	۱۵/۴	-	۱۵/۴	۳۸/۵	۴۶/۲	درصد	
	۱۰۰/۰	۴۶/۲	۳۸/۵	۱۵/۴	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۴۶/۲	درصد تجمعی	



شکل ۴: درصد سطح اعتبار پاسخها در پیش آزمون گروه آزمایش



شکل ۵: درصد سطح اعتبار پاسخها در پس آزمون گروه آزمایش

با مقایسه جدول فراوانی دو گروه کنترل و آزمایش در دو آزمون پیشین و پسین، چنین بر می آید که درصد پیش آزمون و پس آزمون دانشجویان در گروه کنترل تفاوت چشمگیری با یکدیگر نداشته‌اند. به گونه‌ای که در مؤلفه‌های اول، چهارم، پنجم، هفتم و مولفه آخر (تعریف المصطلحات، ذکر النقاط المطلوبة، استيعاب المحور الرئيس للنص، استيعاب القواعد النحوية والمباحثه) رشد اندکی را در سطح برخی از پاسخها شاهد بودیم. افزون بر اینکه پاسخ هیچ‌یک از

این مؤلفه‌ها در پس‌آزمون به سطح پیشرفته نرسیده‌است. مؤلفه دوم (استیعاب الکلمات المفقودة) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل هیچ تغییری نداشته‌است. همچنین، مؤلفه‌های سوم و ششم (استیعاب تسلسل العبارات و تمییز بین الصواب والخطأ) نه تنها رشد نداشته بلکه در برخی از سطوح پاسخ‌ها از بالا به پائین تنزل داشته‌است. این تغییرات، در شکل (۴) و (۵) آشکار به نظر می‌رسد.

این در حالی است که با مقایسه جدول فراوانی گروه آزمایش چنین بر می‌آید که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون این گروه تفاوت چشمگیری وجود دارد و در تمامی مؤلفه‌های پس‌آزمون، شاهد رشد بالایی در سطح پاسخ‌ها هستیم. به گونه‌ای که در مؤلفه‌های دوم، چهارم و ششم (استیعاب الکلمات المفقودة، ذکر النقاط المطلوبة و تمییز بین الصواب والخطأ) درصد پاسخ‌های ضعیف به صفر رسیده‌است. حتی در مقوله چهار و شش افزون بر به صفر رسیدن درصد پاسخ ضعیف، درصد پاسخ‌های متوسط نیز به صفر رسیده‌است. در بقیه مؤلفه‌ها نیز درصد پاسخ‌های ضعیف و متوسط بسیار کاهش یافته‌است. در مقابل درصد پاسخ‌های خوب و عالی افزایش یافته‌است. به گونه‌ای که در پیش‌آزمون مؤلفه‌های اول، دوم، چهارم، پنجم، هفتم و هشتم هیچ درصدی از پاسخ در سطح عالی وجود ندارد، در حالی که در پس‌آزمون این مؤلفه‌ها شاهد درصد بالایی از پاسخ در سطح عالی هستیم. شکل (۴) و (۵) به صورت محسوس نشانگر این سطح از تغییرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش هست. هر چند، با مقایسه درصد فراوانی دو گروه، تا اندازه‌ای این تفاوت‌ها و اثربخشی رویکرد مورد آزمایش مشخص شد، ولی برای کشف سطح معناداری متغیرها، در ادامه به تحلیل داده‌های هر دو آزمون، بر مبنای آمار استنباطی می‌پردازیم.

#### ۴.۲.۲. آمار استنباطی

طرح پژوهش حاضر برای ارزشیابی بر مبنای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. بنابراین، در این بخش برای تحلیل داده‌های آماری، از آزمون تی<sup>۱</sup> استفاده شد تا ببینیم آیا تفاوت مشاهده‌شده مابین دو میانگین در گروه‌های آزمایش و کنترل در اثر عامل شانس به وجود آمده یا تفاوت مشاهده‌شده بیانگر تفاوت واقعی بین دو این گروه است. باید توجه داشت هدف نگارندگان در پژوهش حاضر، این بود که متغیر مستقل خود را در دو موقعیت مورد آزمون قرار دهند. همچنین، آزمودنی‌های پژوهش، همگی یکسان و هم‌تاستند (جدول (۳)). بنابراین، از میان آزمون‌های مختلف تی، از

<sup>۱</sup> آزمون تی (T-test) برای نمونه‌های کوچک (کمتر از ۳۰ مورد مشاهده) کاربرد دارد ( Hafeznia, 2009, p. 250).

آزمون تی مقایسه زوجی یا وابسته<sup>۱</sup> بهره گرفته شد تا اثر بخشی رویکرد فعالیت-محور بر یادگیری آزمودنی‌ها و معنادار بودن تفاوت بین نمره‌ها در قبل و بعد از اجرای روش مورد اشاره مورد بررسی قرار گیرد.

برای سنجش سطح معناداری<sup>۲</sup> یافته‌ها در آزمون مقایسه زوجی یا وابسته فرض بر این است که اگر سطح معناداری از مقدار ۰۰۵ بیشتر باشد آماره مورد نظر معنی‌دار نیست. ولی اگر سطح معناداری از مقدار ۰۰۵ کمتر باشد آماره مورد نظر معنی‌دار است. لازم به گفتن است که متغیرهای پژوهش حاضر از این قرارند: متغیر مستقل، آموزش مهارت شنیداری بر اساس رویکرد فعالیت-محور است و متغیر وابسته میزان تقویت توانش درک مطلب شنیداری زبان عربی است.

### جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل برای سنجش میانگین گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

آزمون T مستقل					
مؤلفه‌ها	گروه	مقدار T	درجه آزادی	آزمون T برای برابری میانگین‌ها	
				فاصله اطمینان ۹۵٪	سطح معناداری
				حداقل	حداکثر
تعریف المصطلحات	پیش آزمون	-۰.۵۴۴	۲۴	۰.۵۹۱	-۰.۷۳۷
	پس آزمون	-۳.۵۱۸	۲۴	۰.۰۰۲	-۱.۷۰۹
استيعاب الكلمات المقفودة	پیش آزمون	-۰.۸۴۳	۲۴	۰.۴۰۸	-۰.۷۹۶
	پس آزمون	-۳.۵۱۸	۲۴	۰.۰۰۲	-۱.۷۰۹
استيعاب تسلسل العبارات	پیش آزمون	۱,۱۹۰	۲۲,۹۶۵	۰.۲۱۰	-۰.۴۱۸
	پس آزمون	-۲.۷۷۲	۲۰,۳۵۹	۰.۰۱۲	-۲.۴۲۵
ذكر النقاط المطلوبة	پیش آزمون	۰.۲۹۵	۱۹,۹۶۹	۰.۷۷۱	-۰.۴۶۷
	پس آزمون	-۳.۳۵۰	۱۸,۶۹۹	۰.۰۰۳	-۱.۵۰۰
استيعاب محور الرئيس للنص	پیش آزمون	-۱.۵۶۸	۱۹,۰۷۴	۰.۱۳۳	-۰.۸۹۸
	پس آزمون	-۴.۵۱۰	۲۴	۰.۰۰۰	-۲.۲۴۳
تميز بين الصواب والخطأ	پیش آزمون	۰.۰۰۰	۲۴	۱,۰۰۰	-۱,۰۰۵
	پس آزمون	-۲.۵۱۱	۱۴,۹۰۷	۰.۰۲۴	-۱.۷۰۷
استيعاب القواعد النحوية	پیش آزمون	-۱.۵۵۲	۲۴	۰.۱۳۴	-۱.۲۵۴
	پس آزمون	-۲.۲۹۴	۲۴	۰.۰۳۱	-۱.۶۰۸
المباحثة	پیش آزمون	-۰.۸۳۲	۲۴	۰.۴۱۴	-۰.۸۰۳
	پس آزمون	-۲.۶۳۸	۲۴	۰.۰۱۴	-۱.۹۲۰

<sup>1</sup> paired sample test  
<sup>2</sup> «p-value» یا «sig»

بر مبنای جدول بالا، میانگین‌های دو گروه کنترل و آزمایش را می‌توان در دو حالت سنجید: نخست در پیش‌آزمون؛ و دوم، در پس‌آزمون.

با توجه به آزمون برابری میانگین در پیش‌آزمون دو گروه، مقدار سطح معناداری در همگی مؤلفه‌های مورد سنجش از قبیل (تعریف المصطلحات:  $p=0.591$  / استيعاب الكلمات المفقودة:  $p=0.408$  / استيعاب تسلسل العبارات:  $p=0.210$  / ذكر النقاط المطلوبة:  $p=0.771$  / استيعاب المحور الرئيس للنص:  $p=0.133$  / تمييز بين الصواب والخطأ:  $p=1.000$  / استيعاب القواعد النحوية:  $p=0.134$  / المباحثة:  $p=0.414$ ) با فاصله اطمینان ۹۵٪ بیشتر از مقدار ۰۰۵ است. این گویای آن است که میانگین دو گروه در پیش‌آزمون با هم برابر بوده و تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود ندارد.

هر چند، بر مبنای جدول بالا، آزمون برابری میانگین در پس‌آزمون دو گروه، یافته‌های متفاوتی از پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. به گونه‌ای که مقدار سطح معناداری در تمامی مؤلفه‌های مورد سنجش از قبیل (تعریف المصطلحات:  $p=0.002$  / استيعاب الكلمات المفقودة:  $p=0.002$  / استيعاب تسلسل العبارات:  $p=0.012$  / ذكر النقاط المطلوبة:  $p=0.003$  / استيعاب المحور الرئيس للنص:  $p=0.000$  / تمييز بين الصواب والخطأ:  $p=0.024$  / استيعاب القواعد النحوية:  $p=0.031$  / المباحثة:  $p=0.014$ ) با فاصله اطمینان ۹۵٪ کمتر از مقدار ۰۰۵ است. این امر گویای آن است که میانگین دو گروه در پس‌آزمون با یک‌دیگر برابر نیست و تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود دارد. بنابراین، به طور کلی مقایسه میانگین دو گروه کنترل و آزمایش در دو زمان مختلف (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نشان می‌دهد که این دو گروه در ابتدا کاملاً همگن و هم سطح بوده‌اند. این در حالی است که پس از اجرای روش آموزشی مورد بحث، دیگر نشانی از هم سطح بودن آن‌ها وجود ندارد و گروه کنترل و آزمایش در تمامی مؤلفه‌های پس‌آزمون متفاوت از یک‌دیگر هستند. ولی برای اینکه بدانیم این تفاوت ناشی از اختلاف بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون کدام گروه بوده است؛ و اینکه آیا این اختلاف معنادار در میانگین دو گروه، حاصل اثر بخشی روش آموزشی فعالیت-محور بوده است یا خیر، باید به سنجش پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از دو گروه، طبق آزمون تی وابسته پردازیم. نتایج این آزمون در جدول‌های زیر ارائه می‌گردد.

### جدول ۴: نتایج آزمون تی گروه کنترل

آزمون t وابسته یا مقایسه زوجی									
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت ها					مؤلفهها	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین		
			حداکثر	حداقل					
۰.۳۳۷	۱۲	-۱.۰۰۰	۰.۱۸۱	-۰.۴۸۹	۰.۱۵۴	۰.۵۵۵	-۱۰۵۴	تعریف المصطلحات	۱
۱.۰۰۰	۱۲	۰.۰۰۰	۰.۴۹۳	-۰.۳۹۳	۰.۲۲۶	۰.۸۱۶	۰.۰۰۰	استيعاب الكلمات المفقودة	۲
۰.۰۶۶	۱۲	۲.۰۲۶	۲.۰۷۵	-۰.۰۷۵	۰.۴۹۴	۱.۷۸۰	۱.۰۰۰	استيعاب تسلسل العبارات	۳
۰.۳۸۷	۱۲	-۰.۸۹۸	۰.۳۲۹	-۰.۷۹۱	۰.۲۵۷	۰.۹۲۷	-۰.۲۳۱	ذكر النقاط المطلوبة	۴
۰.۲۱۹	۱۲	-۱.۲۹۸	۰.۲۰۹	-۰.۸۲۴	۰.۳۳۷	۰.۸۵۵	-۰.۳۰۸	استيعاب المحور الرئيس للنص	۵
۰.۶۱۰	۱۲	۰.۵۳۴	۱.۱۹۱	-۰.۷۳۰	۰.۴۴۱	۱.۵۸۹	۰.۲۳۱	التمييز بين الصواب والخطأ	۶
۰.۱۶۵	۱۲	-۱.۴۷۷	۰.۱۴۶	-۰.۷۶۲	۰.۲۰۸	۰.۷۵۱	-۰.۳۰۸	استيعاب القواعد النحوية	۷
۰.۱۶۵	۱۲	-۱.۴۷۷	۰.۱۴۶	-۰.۷۶۲	۰.۲۰۸	۰.۷۵۱	-۰.۳۰۸	الملاحظة	۸

### جدول ۵: نتایج آزمون تی گروه آزمایش

آزمون t وابسته یا مقایسه زوجی									
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت ها					مؤلفهها	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین		
			حداکثر	حداقل					
۰.۰۰۱	۱۲	-۴.۵۰۲	-۰.۵۵۶	-۱.۵۹۸	۰.۲۳۹	۰.۸۶۲	-۱.۰۷۷	تعريف المصطلحات	۱
۰.۰۰۹	۱۲	-۲.۰۹۱	-۰.۲۵۰	-۱.۴۴۲	۰.۲۷۴	۰.۹۸۷	-۰.۸۴۶	استيعاب الكلمات المفقودة	۲
۰.۰۲۷	۱۲	-۲.۲۴۴	-۰.۰۷۶	-۲.۰۷۸	۰.۴۵۹	۱.۶۵۶	-۱.۰۷۷	استيعاب تسلسل العبارات	۳
۰.۰۰۰	۱۲	-۹.۸۵۹	-۱.۰۷۹	-۱.۶۹۱	۰.۱۴۰	۰.۵۰۶	-۱.۲۸۵	ذكر النقاط المطلوبة	۴
۰.۰۰۰	۱۲	-۶.۶۹۷	-۱.۰۹۰	-۲.۱۴۱	۰.۲۴۱	۰.۸۷۰	-۱.۶۱۵	استيعاب المحور الرئيس للنص	۵
۰.۰۲۵	۱۲	-۲.۲۷۹	-۰.۰۶۵	-۱.۴۷۴	۰.۳۲۳	۱.۱۶۶	-۰.۷۶۹	التمييز بين الصواب والخطأ	۶
۰.۰۱۴	۱۲	-۲.۸۸۹	-۰.۱۵۱	-۱.۰۷۹	۰.۲۱۳	۰.۷۶۸	-۰.۶۱۵	استيعاب القواعد النحوية	۷
۰.۰۰۱	۱۲	-۴.۵۷۱	-۰.۶۸۴	-۱.۹۳۱	۰.۲۸۶	۱.۰۳۲	-۱.۳۰۸	الملاحظة	۸

بر مبنای آنچه در جدول (۴) و (۵) مشاهده می‌گردد، مقدار سطح معناداری در تمامی مؤلفه‌های مورد سنجش در گروه کنترل از قبیل (تعریف المصطلحات:  $p=0.337$ /استیعاب الكلمات المفقودة:  $p=1.000$ /استیعاب تسلسل العبارات:  $p=0.066$ / ذکر النقاط المطلوبة:  $p=0.387$ / استیعاب المحور الرئيس للنص:  $p=0.219$ / تمییز بین الصواب والخطأ:  $p=0.610$ / استیعاب القواعد النحویة:  $p=0.165$ / المباحثة:  $p=0.165$ ) با فاصله اطمینان ۹۵٪ بیشتر از مقدار ۰۰۵ است. این امر نشان می‌دهد که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، اختلاف، معنادار نیست. این در حالی است که مقدار سطح معناداری در تمامی مؤلفه‌های مورد سنجش در گروه آزمایش، از قبیل (تعریف المصطلحات:  $p=0.001$ / استیعاب الكلمات المفقودة:  $p=0.009$ / استیعاب تسلسل العبارات:  $p=0.037$ / ذکر النقاط المطلوبة:  $p=0.000$ / استیعاب المحور الرئيس للنص:  $p=0.000$ / تمییز بین الصواب والخطأ:  $p=0.035$ / استیعاب القواعد النحویة:  $p=0.014$ / المباحثة:  $p=0.001$ ) با فاصله اطمینان ۹۵٪ کمتر از مقدار ۰۰۵ بوده است. این امر نشان می‌دهد که تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها با بهره‌گیری از روش آموزشی (فعالیت-محور) معنادار و واقعی است.

همچنین با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از این آزمون، مقدار تی محاسبه شده در تمامی مؤلفه‌های گروه آزمایش نسبت به مؤلفه‌های گروه کنترل، با ۹۵٪ اطمینان بزرگتر از صفر است. از آن جایی که هر چه مقدار تی (چه در جهت مثبت و چه در جهت منفی) بزرگتر باشد احتمال بیشتری برای رد فرض صفر<sup>۱</sup> به وجود خواهد آمد. بنابراین فرض صفر در گروه آزمایش رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین نمره‌های دو گروه آزمودنی، تفاوت معناداری وجود دارد.

بنابراین، به طور کلی می‌توان گفت که متغیر مستقل (آموزش مهارت شنیداری بر اساس رویکرد فعالیت-محور) به صورت معناداری باعث رشد پشمگیری در متغیر وابسته (میزان تقویت توانش درک مطلب شنیداری زبان عربی) شده است.

## ۵. نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و مشاهده فراوانی و ارزیابی درصد اعتبار پاسخ‌های زبان‌آموزان گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نیز یافته‌های استخراج شده از آزمون تی در پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش، نشان می‌دهد که روش آموزشی فعالیت-محور تأثیر مثبت و معناداری را بر افزایش توانش شنیداری زبان‌آموزان در تمامی

<sup>۱</sup> فرض صفر یعنی تفاوت معنادار وجود ندارد.

مؤلفه‌های مورد بررسی داشته‌است. چرا که پس از آزمون زبان آموزانی که این آموزش‌ها را دریافت نکرده بودند، تغییر چندانی با پیش آزمون آن‌ها نداشته‌است. در مقابل، زبان آموزانی که این شیوه آموزشی را دریافت کرده بودند، رشد چشمگیری را در پس آزمون شاهد بوده و عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته‌اند. از این جهت می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار رویکرد فعالیت-محور بر رشد فهم شنیداری زبان آموزان مورد تأیید است و روش آموزشی فعالیت-محور توانسته عملکرد شنیداری آزمودنی‌ها را در سطح بالایی از معناداری تقویت کند. این یافته از این جهت با پژوهش‌هایی که اثر بخشی این رویکرد را بر مهارت شنیداری بررسی کرده‌اند همخوانی دارد.<sup>۱</sup>

بنابراین در سایه اثر بخشی رویکرد مذکور چنین نتیجه می‌گیریم که:

- مهم‌ترین شاخص‌هایی که می‌تواند در بهبود روند آموزش و تقویت مهارت شنیداری زبان آموزان نقش به‌سزایی داشته باشند؛ توجه به جنبه‌های واقعی زبان و معنادار بودن فعالیت‌ها در تدوین مواد درسی مهارت شنیداری است.
- توجه به جنبه شناختی زبان آموزان در فرایند یادگیری، تأثیر به‌سزایی در رشد مهارت‌های شنیداری زبان آموزان دارد؛ به گونه‌ای که با تقویت ذهن زبان آموز و آماده‌سازی او برای ورود به انجام فعالیت‌های شنیداری؛ سبب افزایش اعتماد به نفس زبان آموزان و ایجاد انگیزه شده، افزون بر اینکه آشنایی او با موضوع و واژه‌ها و اصطلاح‌های تخصصی و دشوار، مانع از پرش ذهنی زبان آموزان می‌شود. بنابراین زبان آموزان قادر خواهند بود در مرحله حین شنیداری، فعالانه ایفای نقش کنند؛ با دیگر زبان آموزان تعامل داشته باشند؛ بتواند درون داد حاصل از شنیدن را به برون داد قابل قبول تبدیل کنند؛ و واکنش‌های کلامی و غیر کلامی درستی، بر حسب موقعیت از خود بروز دهند.
- مراحل اجرایی در یک روش آموزشی تأثیر بسزایی در روند آموزش زبان دارد. همچنین، رویکرد فعالیت-محور با سه مرحله پیش از فعالیت، حین فعالیت و پس‌فعالیت

---

<sup>۱</sup> لازم به گفتن است که در زمینه اثربخشی آموزش مهارت شنیداری زبان عربی به فارسی‌زبانان از طریق رویکرد فعالیت-محور پژوهشی یافت نشد. منظور از مطابقت نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های پیشین، آثاری است که در حیطه اثر بخشی روش آموزشی مذکور بر مهارت شنیداری زبان‌های خارجی دیگر چون زبان انگلیسی انجام شده‌است. از جمله می‌توان به پایان‌نامه علی نقدی سپهوند (Naghdi Sepahvand, 2019) با عنوان «The Effect of Task-based Activities on Raising Iranian EFL Learners' Listening Comprehension and Metacognitive Awareness» اشاره کرد.



انجام می‌شود. ابتدا رویکرد فعالیت-محور درون‌داد مورد نیاز زبان‌آموزان را با تکیه بر معنا و نه دستور و صورت زبانی برای برقراری ارتباط معنادار فراهم می‌کند. سپس، این رویکرد با تمرین فعالیت‌هایی که با توجه به موقعیت‌های واقعی و نیاز زبان‌آموزان در دنیای خارج از کلاس درس آماده شده‌اند، به کارگیری زبان را در موقعیتی مشابه موقعیت‌های واقعی تجربه می‌کند. در نهایت، رویکرد فعالیت-محور در مرحله پس‌شنیداری، بساط فعالیت با بازیابی و تکرار فعالیت‌ها و ویرایش خطاهای خود در مرحله پس‌شنیداری، توانش ارتباطی خود را تثبیت نموده و به برون‌داد قابل قبول دست می‌یابد.

➤ زبان‌آموز محوری، تأثیر بسیار مؤثری بر بهبود فرایند یادگیری دارد؛ زیرا زبان‌آموز دیگر نقش منفعل و فقط دریافت‌کننده را ندارد و به صورت فعال به فایل‌های شنیداری گوش کرده و درگیر در انجام فعالیت‌ها می‌شود. در نتیجه، بدون آنکه روند آموزش برایش خسته‌کننده شود به صورت فعالانه و خلاق در فرایند آموزش شرکت می‌کند.

➤ یک روش آموزشی درست، در آموزش مهارت شنیداری، نباید فقط به جنبه درون‌داد و درک مطلب توجه کند، بلکه باید بتواند درون‌دادهای به‌دست‌آمده از شنیدن فایل‌های شنیداری را به برون‌داد قابل قبول تبدیل نماید. رشد چشمگیر زبان‌آموزان گروه آزمایش در مهارت صحبت کردن، نشان می‌دهد که رویکرد فعالیت-محور در آموزش مهارت شنیداری، تک بعدی عمل نکرده و توانسته با استفاده از فعالیت‌هایی همچون بحث و نظرخواهی، سایه‌زنی و موارد مشابه زبان‌آموزان را در تبدیل درون‌دادهای شنیداری به برون‌داد قابل قبول برساند.

به این ترتیب، به طور کلی و بر مبنای داده‌های پژوهش می‌توان آشکارا ادعا کرد که مدل آموزشی فعالیت-محور با محوریت تعامل محوری و تأکید بر فعالیت‌های واقعی مشابه با آنچه زبان‌آموز در موقعیت‌های واقعی با آن روبه‌روست. مدل آموزشی فعالیت-محور می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های مؤثر برای افزایش توانش درک شنیداری زبان‌آموزان، در تدریس دروس شنیداری و آزمایشگاه دانشجویان زبان عربی، مورد توجه و آموزش قرار گیرد. از آنجایی که یافته‌های پژوهش اثربخشی این روش آموزشی را در تقویت توانش شنیداری زبان‌آموزان نشان می‌دهد پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران علاقمند در زمینه آموزش زبان به سنجش اثربخشی این رویکرد در دیگر مهارت‌های زبانی چون درک مطلب خواندن و مهارت گفتاری نیز پردازند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در طراحی محتوای آموزشی از اصول این رویکرد استفاده شود. چراکه رویکرد آموزشی فعالیت-محور با در نظر گرفتن هر دو بُعد شناختی و رفتاری زبان‌آموزان را درگیر در یادگیری می‌کند و خروجی بهتری را برای آن‌ها در پی دارد.

## ۶. محدودیت‌های پژوهش

بی‌گمان این پژوهش نیز مانند بسیاری از پژوهش‌های علمی با محدودیت‌هایی همراه بود. در این میان، نگارندگان تمام تلاش خود را کردند تا این محدودیت‌ها تأثیری در روند انجام پروژه و یافته‌های آن نداشته باشد. یکی از این محدودیت‌ها، نبود الگوی عملی برای تدوین طرح درس‌هایی در آموزش مهارت شنیداری زبان عربی بر اساس رویکرد آموزشی فعالیت-محور و همچنین نبود پژوهش‌هایی در زمینه اثربخشی آموزش فعالیت-محور زبان عربی به فارسی‌زبانان بود. این امر سبب شد نتوان نتیجه پژوهش را با آن‌ها مقایسه کرد. بنابراین، یافته‌های پژوهش با پژوهش‌هایی که زبان انگلیسی را بر این اساس مورد آموزش قرار داده بودند قیاس شده و تأییدکننده یافته‌های آن پژوهش‌ها بود.

## فهرست منابع

- التنقاری، صالح محجوب محمد (۲۰۱۴). «دور مدخل التعليم بالمهمّات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية». *مجلة العربية للناطقين بغيرها*. السنة ۱۱. العدد ۱۷. صص ۳۷-۷۷.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. ج ۱۴. تهران: سمت.
- حقانی، نادر (۱۳۹۰). *آموزش زبان در بستر مجازی*. ج ۲. تهران: امیر کبیر.
- رضائی چوشلی، پوران (۱۳۹۹). *بررسی مهارت شنیداری و گفتاری دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی بر اساس استانداردهای (ACTFL)*. رساله دکتری. دانشگاه خوارزمی.
- ریچاردز، جک سی و تئودوراس راجرز (۱۳۸۴). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. ترجمه علی بهرامی. ج ۲. تهران: رهنما.
- ستوده‌نما، الهه و فاطمه تقی‌پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی» *زبان پژوهی*. سال ۱. شماره ۲. صص ۲۵-۵۲.
- طاهری، پویان و محمد عبداللهی گیلانی. (۱۳۹۸). «بررسی تأثیر فعالیت‌های پیش تکلیف پادکست، برنامه‌های کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی بر عملکرد زبان‌آموزان در انواع تکلیف درک شنیداری». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۹. شماره ۳. صص ۸۷۹-۹۰۹.
- فوزی‌فرد، امیر (۱۳۹۷). *دراسة إشکالية لاستخدام تقنية بث الأفلام في تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة في أقسام اللغة العربية وآدابها في إيران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- قضاوی، آذر (۱۳۹۸). *بررسی همبستگی آگاهی نحوی با درک شنیداری در دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان (مطالعه موردی: معرفه و نکره)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کاشان.

لارسن فریمن، دایان و مارتی اندرسون (۱۳۹۰). *اصول و فنون آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم و مستانه

حقانی. ج ۳. تهران: رهنما.

مرتضایی، علی (۱۳۹۷). بررسی میزان انطباق فرآیند آموزشی درس آزمایشگاه زبان عربی با الگوی آموزشی گانیه و بریکردر گروه‌های زبان و ادبیات عربی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

الهاشمی، عبدالله بن مسلم (۲۰۱۱). «مدخل تعلم اللغة و تعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية و التطبيقية». ارائه شده در المؤتمر الدولي الثاني للغات. ۲۲ - ۲۴ آوریل. مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

همایونی، سعداله (۱۳۹۴). میزان اثربخشی الگوی ترکیب ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی. رساله دکتری. دانشگاه تهران.

## References

- AL-Hashimi, A. M. (2011). A task-based approach to language learning and teaching: its theoretical and applied foundations. Paper presented at *The Second International Conference on Languages*. 22-24 April. The Language Center of the International Islamic University Malaysia. [In Arabic].
- Al-tanqari, S. M. M. (2014). The role of the task-based approach in teaching and learning Arabic as a foreign or second language. *Arabic Magazine for Non-Native Speakers*. 11 (17), 37-77 [In Persian & Arabic].
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel, P. A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70, 99-106.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition: Oxford introduction to language study*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, J. (2002). The changing face of listening. In Richards, J. C. and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge university press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fouzifard, A. (2018). *Pathology of the use of video broadcasting technology in the teaching of listening and speaking skills in Arabic language and literature groups of Iran*. (Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian & Arabic].
- Ghadavi, A. (2019). *The Correlation between syntactic awareness and auditory perception in undergraduate learners of Arabic at the University of Kashan* (Master's thesis). Kashan University, Kashan, Iran [In Persian].
- Hafeznia, M. R. (2008). *Introduction to the research method in humanities*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Haqqani, N. (2011). *Language teaching in a virtual context*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Homayooni, S. (2015). *Effectiveness of ATN-D Pattern on the Process of Learning Arabic Language Conversation*. (PhD dissertation). Tehran University, Tehran, Iran. [In Persian].

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press
- Larsen-Freeman, D., & Anderson. M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. (M. Fahim and M. Haqqani, Trans). 3<sup>rd</sup> ed. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Long, M. (1985). *A role for instruction in second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Mortezaei, A. (2018). *The study of the adaptation of the Arabic language lab course with the Gagne and Brigg's educational patterns in the Arabic language and literature department* (Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Naghdi Sepahvand, A. (2019). The Effect of Task-based Activities on Raising Iranian EFL Learners' Listening Comprehension and Metacognitive Awareness. (Master's thesis). Lorestan University, Tehran, Iran.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rezai Choushli, P. (2019). *Examining listening and speaking skills of undergraduate students of Arabic language and literature based on (ACTFL) standards* (Doctoral dissertation). Khwarazmi University, Tehran, Iran [In Persian].
- Richards. J. C., & Theodore S. R. (2005). *Approaches and methods in language teaching*. Translated by Ali Bahrami. 2<sup>nd</sup> ed. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Richards. J. C., & Willy. A. R. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge university press
- Samuda. V., & Bygate. M. (2008). *Tasks in second language learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan
- Skehan. P. (1996). *A framework for the implementation of task-based Instruction*. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62
- Skehan. P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Sotoudenama, E., & Taghipour, F. (2010). On the relationships among motivation, metacognitive awareness of listening strategies and listening proficiency of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Research*, 1(2), 25-52 [In Persian].
- Taheri, P., & Abdollahi, G. M. (2019). Investigating the effectiveness of using podcast, video short programs and topic preparation as pre-task activities on the performance of EFL learners' listening comprehension task types. *Foreign Language Research Journal*, 9 (3), 879-909 [In Persian].
- Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. Cambridge University. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53 (3), 168-176.
- Wilkins, D. A. (1977). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis. J. (2007). *Doing task-based teaching*. New York: Oxford University Press
- Willis. J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In Jane Dave Willis (Ed.), *Challenge and change in language teaching: Handbooks for the English classroom* (pp. 52-62). Oxford: Heinemann.





## The effectiveness of task-based language teaching (TBLT) in learning Arabic listening skill

Maryam Fouladi<sup>1</sup>, Sadolah Homayooni<sup>2</sup>  
Masod Fekri<sup>3</sup>, Adnan Tahmasebi<sup>4</sup>

Received: 16/08/2021

Accepted: 05/02/2022

### 1. Introduction

Learning a foreign language is a very complex process that depends on various elements such as student, teacher, teaching method, etc. Among these elements, however, the element of teaching method plays a decisive role in the state of education, and it influences the other elements as well. Therefore, it is very important to use a practical and effective teaching method.

One of the methods that has been proposed in recent decades and has received much attention in foreign language teaching is the task-based teaching approach. This approach, as a new approach that stems from the communicative approach in language teaching, is based on tasks/ a task. In defining a task, Ellis (Ellis, 2004, p.9-10) refers to a set of essential features and believes that; a task is a work plan (1); the main focus is on meaning; has real processes in the use of language; can include any of the four language skills; involves cognitive processes; and it has a very clear communicative result.

Therefore, it can be said that the main purpose of this teaching method is to increase language learners' communicative ability through tasks that are based on meaning and reality. In this method language is taught in three stages of pre-task, during task and post-task.

### 2. Materials and methods

Although this approach has been regarded as a highly effective and practical approach in foreign language teaching, its effectiveness in teaching Arabic listening skill, which is a basic skill in learning Arabic language and which requires a practical and effective method of teaching and learning, has not yet been investigated. Therefore, this study, with the aim of facilitating the learning process

---

<sup>1</sup> PhD Candidate of Arabic language and Literature, Tehran University, Iran (corresponding author); [maryamfouladi@ut.ac.ir](mailto:maryamfouladi@ut.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant professor of Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran. [Homayooni84@ut.ac.ir](mailto:Homayooni84@ut.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran. [mfekri@ut.ac.ir](mailto:mfekri@ut.ac.ir)

<sup>4</sup> Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran. [adnant@ut.ac.ir](mailto:adnant@ut.ac.ir)

and increasing language learners' listening comprehension ability, intends to empirically examine the effectiveness of the task-based approach in enhancing language learners' listening comprehension.

To this end, first, the topic has been analyzed and examined theoretically and its basic principles have been explained thoroughly. After that, to measure the effectiveness of this approach in teaching listening skill, the approach has been implemented practically.

To implement this teaching model, first an educational booklet which consisted of 10 lessons along with their audio files was prepared to be used in the implementation stage of this teaching method. The booklet was designed in accordance with the main principles of task-based approach.

In the next step, 30 undergraduate students of the University of Tehran were randomly selected and 15 of them were randomly placed in the control group and the other 15 in the experimental group. Of course, due to the absence of a number of students in the post-test, the statistical sample of the present study was reduced to 13 people in each group.

Prior to implementation of the project, to ensure the homogeneity of the groups, an identical pre-test was administered by a third party to both groups under the same conditions. After ensuring the homogeneity of the groups, the experimental group was taught for 16 two-hour sessions (which is equivalent to one academic semester) according to this approach, using the teaching package that was developed. At the end of the teaching sessions, an identical post-test was administered by a third party to both groups under same conditions. Finally, the test results of both groups were investigated using version 26 Of SPSS software.

### **3. Results and discussion**

The data of this study were analyzed by conducting both descriptive and inferential statistics. Descriptive statistics such as frequency, mean percentage, and standard deviation and the inferential statistic of t-test were used. An examination of the descriptive statistics showed that the mean score of the experimental group in the post-test was higher than in the pre-test. However, there was no significant change in the mean score of the pre-test and the post-test of the control group.

Also, t-test results showed that the P value in the control group was above (0.05) and the difference was not significant. Nevertheless, the P value in the experimental group was less than (0.05) which shows that the difference in performance of the participants in this group was significant and real. The independent variable (teaching listening skill based on TBLT approach) has significantly caused a remarkable growth in the dependent variable (the extent of the enhancement in the Arabic listening comprehension ability).

### **4. Conclusion**

The research hypothesis that claims a positive and significant effect of task-based approach on the development of the language learners' listening comprehension was confirmed. In addition, according to the research data, it can be explicitly claimed that the task-based teaching model that is based on interaction and that emphasizes the real activities similar to what the language learner encounters in real situations, can be regarded as one of the effective methods for increasing language learners' listening comprehension ability in teaching listening courses to Arabic language students in the laboratory.

**Keywords:** Arabic language; Language teaching; Listening skill; Task-based approach



## ناشنوایی تکیه در گونه‌های تهرانی و کرمانی زبان فارسی<sup>۱\*</sup>

انیس معصومی<sup>۱</sup>، گلناز مدرسی قوامی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۵

### چکیده

ناشنوایی تکیه، به ناتوانی در ادراک تکیه در زبان‌هایی اشاره دارد که تکیه در آن‌ها نقش تقابلی ندارد. در پژوهش حاضر، ناشنوایی تکیه در گونه‌های تهرانی و کرمانی بررسی شده است. این گونه‌ها از جنبه رده‌شناختی ریتم، در رده‌های متفاوت هجا - زمان و تکیه - زمان قرار می‌گیرند. آزمون این پژوهش تکلیف بازخوان توالی پیرکمپ و همکاران (Peperkamp et al., 2010) بود که بر روی این دو گونه تکرار شد تا توانایی آزمودنی‌ها (۲۰ مرد و ۲۰ زن از هر گونه) در ادراک جفت‌های کمینه واجی، تکیه‌ای دیرشی و تکیه‌ای غیر دیرشی بررسی شود. برای بررسی شاخص نرخ خطا، آزمون‌های تحلیل واریانس دوطرفه آمیخته و تعقیبی بنفرونی و برای بررسی تأثیر مقادیر فراوانی پایه بر ادراک جفت‌های کمینه آزمون رگرسیون خطی تعمیم یافته اجرا شد. یافته‌ها نشان داد که با وجود تفاوت در الگوی ریتمی، بین دو گونه تفاوت معناداری در عملکرد آزمودنی‌ها مشاهده نمی‌شود. با این وجود، عملکرد آزمودنی‌ها در ادراک جفت‌های کمینه واجی به صورتی معنادار بهتر از عملکرد آن‌ها در هر دو جفت کمینه تکیه‌ای بود که این نشانگر ناشنوایی تکیه در آن‌هاست. همچنین، در این گونه‌ها عملکرد آزمودنی‌ها

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.37545.2090

<sup>۲</sup> بر خود لازم می‌دانیم از پروفیسور پیرکمپ که داده‌های صوتی لازم برای انجام آزمون ادراکی این پژوهش را سخاوتمندانه در اختیارمان قرار دادند، به طور ویژه سپاسگزاری نماییم. همچنین قدردان زحمات بی‌دریغ جناب آقای سید احمد افتخاری در طراحی و اجرای آزمون و همکاری‌های بسیار ارزشمند خانم‌ها آناهید دشتی و انداز اویسی هستیم و از آن‌ها سپاسگزاری می‌کنیم.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ [anis.masoumi@atu.ac.ir](mailto:anis.masoumi@atu.ac.ir)

<sup>۳</sup> دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ [modarresighavami@atu.ac.ir](mailto:modarresighavami@atu.ac.ir)

در دو جفت کمینه تکیه‌ای دیرشی و غیر دیرشی تفاوت معناداری نداشت. تناوب در مقادیر فراوانی پایه هم تأثیر معناداری بر ادراک جفت‌های کمینه نشان نداد. پژوهش رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) میزان ناشنوایی تکیه را در هر سه زبان فارسی، فرانسوی و مجاری را بسیار دانسته، ولی پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این گونه‌ها بر اساس رده‌شناسی ناشنوایی تکیه و شاخص ناشنوایی وضعیتی شبیه زبان مجاری دارند.

**واژه‌های کلیدی:** ناشنوایی تکیه، گونه تهرانی زبان فارسی، گونه کرمانی زبان فارسی، شاخص ناشنوایی، جفت‌های کمینه تکیه‌ای.

## ۱. مقدمه

نوزادان در بدو تولد قادر به تولید و درک آواهایی هستند که بخشی از نظام واجی زبان پیرامون آن‌ها به شمار نمی‌آیند. با رشد تدریجی نوزاد، دانش وی از زبان پیرامون افزایش می‌یابد و در مقابل، از توانایی وی در تولید و ادراک آواهای غیر بومی کاسته می‌شود. به ناتوانی بزرگسالان در ادراک آن دسته از اطلاعاتی که در بازنمایی واجی زبان مادری آن‌ها ذخیره نشده‌است، ناشنوایی واجی<sup>۱</sup> گفته می‌شود. یکی از زیرمجموعه‌های ناشنوایی واجی، ناشنوایی تکیه<sup>۲</sup> است که به ناتوانی در ادراک تکیه در زبان‌هایی اشاره دارد که تکیه در آن‌ها فاقد نقشی واجی است. برای نمونه، گویشوران زبان فرانسوی در تشخیص جایگاه تکیه در جفت‌های کمینه تکیه‌ای<sup>۳</sup> با مشکل روبه‌رو می‌شوند، زیرا در این زبان تکیه نقش واجی ایفا نمی‌کند و گویشوران آن حساسیت لازم را برای تعیین جایگاه تکیه ندارند (Dupoux et al., 1997; Peperkamp, 2004). در مقابل، در گونه شمالی از زبان آلمانی گویشوران قادر به ادراک تکیه هستند، زیرا در این زبان تکیه نقش ایجاد تمایز معنایی دارد (مانند /kafe/ «قهوه» در برابر /ka'fe/ «کافی‌شاپ») و تکیه بخشی از نظام واجی این زبان است.

کودک طی دو سال نخست زندگی و بر اساس اطلاعات زبانی محدودی که در اختیارش قرار می‌گیرد، نقش تکیه را در زبان مادری خود تعیین و پارامتر تکیه<sup>۴</sup> را ارزش‌دهی می‌کند (Peperkamp & Dupoux, 2002). چنان‌چه کودک به الگویی قاعده‌مند برای تعیین جایگاه تکیه در زبان دست یابد، به پارامتر تکیه ارزشی منفی اختصاص داده می‌شود. در مقابل، در صورتی که الگوی مشخصی برای جایگاه تکیه در زبان کشف نشود، پارامتر تکیه ارزشی مثبت به

<sup>1</sup> phonological deafness

<sup>2</sup> stress deafness

<sup>3</sup> stress minimal pairs

<sup>4</sup> stress parameter



خود می‌گیرد و بخشی از واژگان<sup>۱</sup> و نظام واجی کودک را تشکیل می‌دهد. افزون بر این، دو وضعیت، در برخی از زبان‌ها اگرچه جایگاه تکیه به صورتی قاعده‌مند تعیین می‌شود، کودکان قادر به تشخیص نقش غیر تقابلی<sup>۲</sup> و غیر واجی تکیه نیستند. پپرکمپ و دوپو (Peperkamp & Dupoux, 2002) شواهدی در تأیید وجود این گونه از زبان‌ها به دست داده‌اند. آن‌ها پدیده ناشنوایی تکیه را در چهار زبان فنلاندی، مجاری، فرانسوی و لهستانی که در آن‌ها تکیه غیر واجی و قاعده‌مند مشاهده شده‌است، بررسی کردند. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که در زبان‌های فنلاندی، مجاری و فرانسوی ناشنوایی تکیه مشهود است، اما گویشوران زبان لهستانی می‌توانند تفاوت جفت‌های کمینه تکیه‌ای را بشنوند. در زبان لهستانی الگوی قاعده‌مندی وجود دارد که بر اساس آن تکیه بر روی هجای ماقبل پایانی<sup>۳</sup> واژه‌ها واقع می‌شود. ولی این زبان تعدادی واژه تک‌هجایی هم دارد که تکیه در آن‌ها به ناچار بر روی تنها هجای آن‌ها واقع می‌شود. به همین دلیل است که با وجود قاعده‌مند بودن الگوی تکیه در این زبان، گویشوران قادر به ادراک مناسب آن هستند (Peperkamp et al., 2010). این زبان شواهدی است در تأیید این مسئله که وضعیت پارامتر تکیه را نمی‌توان به سادگی و در قالب دو وضعیت نظام‌های واجی دارای تکیه و فاقد تکیه سامان بخشید؛ بلکه این پارامتر یک بازنمایی مدرج از وضعیت واجی واژه‌ها در زبان‌های مختلف را نمایش می‌دهد.

## ۲.۱. رده‌شناسی ناشنوایی تکیه

به باور دوپو و پپرکمپ (Dupoux & Peperkamp, 2002) می‌توان الگوهای مختلف ناشنوایی تکیه را به مرحله‌ای از فراگیری زبان مرتبط دانست که کودک طی آن ارزش پارامتر تکیه را در زبان پیرامون خود تثبیت می‌کند. آن‌ها پژوهش خود را بر اساس فرضیات زیر پیش برده‌اند:

... نوزادان یک بازنمایی آوایی جهانی ذاتی<sup>۴</sup> دارند. این بازنمایی، آواهای گفتار رمزگذاری شده<sup>۵</sup> و همه تمایزات آوایی را که می‌توانند تقابل دهنده باشند دربردارد، اما متغیرهای غیرزبانی مانند صدای گوینده، طول مجرای گفتار و صداهای پس‌زمینه در آن از اهمیت کمتری برخوردارند... در نخستین سال زندگی، نوزادان به یک بازنمایی پیش‌واژگانی زبان‌ویژه<sup>۶</sup> دست می‌یابند. این بازنمایی که گسسته<sup>۷</sup> است و فقط

<sup>1</sup> lexicon

<sup>2</sup> non-contrastive

<sup>3</sup> penultimate

<sup>4</sup> universal phonetic representation

<sup>5</sup> encoded

<sup>6</sup> language-specific prelexical representation

<sup>7</sup> discrete

زیرمجموعه محدودی از تمایزات آوایی ممکن را به رمز در آورده، قالبی را که در آن اقلام واژگانی صورت‌بندی می‌شوند، مشخص می‌نماید. فرایندی که این بازنمایی را می‌سازد/ استخراج واجی<sup>۱</sup> نامیده می‌شود، زیرا به قاعده‌مندی‌های مشاهده‌شده در زبان مادری توجه دارد. در یک سن بحرانی خاص، این بازنمایی پیش‌واژگانی تثبیت می‌شود و در افراد بالغ به بروز الگوهای «ناشنوایی» واجی برای برخی از تقابل‌های موجود در یک زبان غیرمادری منجر می‌شود... نوزادان در نخستین سال‌های زندگی ذخیره‌ای واژگانی از صورت کلمات را به دست می‌آورند و به این منظور از راهبردهای تقطیع<sup>۲</sup> که ممکن است بخشی از آن‌ها جهانی و بخشی دیگر زبان‌ویژه باشند، استفاده می‌کنند (Dupoux & Peperkamp, 2002, p. 5-6).

دوپو و پپرکمپ (Dupoux & Peperkamp, 2002) بر اساس این فرضیه‌های یک رده‌شناسی چهاربخشی از وضعیت ناشنوایی تکیه در زبان‌های جهان ارائه داده‌اند. در رده نخست، زبانی مانند زبان فرانسوی قرار می‌گیرد. در این زبان، تکیه صرفاً یک پدیده آوایی قلمداد می‌شود و بدون هیچ استثنائی همواره بر روی هجای پایانی گروه واجی<sup>۳</sup> قرار می‌گیرد. این الگوی قاعده‌مند نشان می‌دهد که تکیه در زبان فرانسوی در سطح بازنمایی آوایی جهانی فراگرفته شده و پارامتر مرتبط با آن بر اساس شواهد غیرزبان‌ویژه تثبیت شده است.

در رده دوم از زبان‌ها، زبانی مانند زبان فیجی<sup>۴</sup> دیده می‌شود. در این زبان تکیه به شرط سنگین<sup>۵</sup> بودن هجای پایانی بر روی آن قرار می‌گیرد و در غیر این صورت هجای ماقبل پایانی<sup>۶</sup> تکیه‌بر می‌شود. در این زبان، تمامی پسوندها در حوزه تکیه قرار می‌گیرند. پیش‌نیاز تشخیص الگوی تکیه در این زبان تفکیک هجاهای سبک<sup>۷</sup> از هجاهای سنگین است و چون بازنمایی پیش‌واژگانی پس از فراگیری این تقابل فراگرفته می‌شود، انتظار آن می‌رود که گویشوران این زبان نسبت به تکیه ناشنوا باشند.

در رده سوم زبان‌هایی قرار می‌گیرند که تکیه آن‌ها به جز در موارد واژه‌بست‌ها<sup>۸</sup> و واژه‌های نقشی الگویی قاعده‌مند را نشان می‌دهد. پژوهش‌هایی که بر روی بسیاری از زبان‌ها انجام گرفته است گویای آن هستند که واژه‌بست‌ها به صورت نظام‌مند تمایلی به دریافت تکیه ندارند.

<sup>1</sup> phonological extraction

<sup>2</sup> segmentation

<sup>3</sup> Phonological Phrase ( $\varphi$ )

<sup>4</sup> Fijian

<sup>5</sup> heavy

<sup>6</sup> penultimate

<sup>7</sup> light

<sup>8</sup> clitics

برای نمونه، در زبان مجاری تکیه بر روی هجای آغازین واژه واقع می‌شود، مگر آنکه این واژه میزبانی برای یک پیش‌بست<sup>۱</sup> قلمداد شود و هجای آغازین متعلق به واژه‌بست باشد. در چنین شرایطی این هجای دوم است که تکیه بر ادا می‌شود. به منظور فراگیری الگوی تکیه در این رده از زبان‌ها لازم است کودکان افزون بر توانایی تفکیک واحدهای واژگانی از عناصر نقشی این دانش را نیز فراگرفته باشند که عناصر نقشی در حوزه تکیه قرار نمی‌گیرند. در این زبان‌ها، تثبیت پارامتر تکیه پس از فراگیری مشخصه‌های واجی و عناصر نقشی و پیش از فراگیری واحدهای واژگانی روی می‌دهد.

زبان‌های رده چهارم زبان‌هایی هستند که پارامتر تکیه در آن‌ها فقط پس از اعمال فرایند تقطیع واژگانی و فراگیری بخش اعظمی از واژگان تثبیت می‌شود. در زبان‌هایی که در این رده قرار می‌گیرند، لازم است کودک پیش از استخراج الگوی تکیه، اطلاعاتی از مرز واژه‌ها و تقطیع واژگانی کسب کرده باشد. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، در زبان لهستانی، تکیه پایانی به صورت قاعده‌مند بر روی هجای ماقبل پایانی واژه‌ها واقع می‌شود، ولی در واژه‌های تک‌هجایی تکیه بر روی تنها هجای این واژه‌ها واقع می‌شود. بر این اساس، با توجه به متفاوت بودن الگوی تکیه در واژه‌های چندهجایی و تک‌هجایی این گویشوران توانایی ادراک تکیه را کسب کرده‌اند (Dupoux & Peperkamp, 2002, p. 8-11).

### ۳.۱. عوامل مؤثر در ایجاد ناشنوایی تکیه

دوپو و همکاران (Dupoux et al., 2001) در پژوهش خود به آن دسته از عوامل آوایی پرداخته‌اند که با بررسی آن‌ها می‌توان ناشنوایی تکیه در زبان‌های مختلف را مورد بررسی قرار داد. بر اساس این پژوهش، تناوب‌های آوایی<sup>۲</sup> و به ویژه کاهش یا افزایش تناوب در الگوهای زیرویمی<sup>۳</sup> می‌توانند به عنوان معیاری مناسب به منظور بررسی ناشنوایی تکیه در گویشوران یک زبان به کار گرفته شوند. از آن جایی که در نظام واجی گویشوران زبان فرانسوی تکیه جایی ندارد، این گویشوران قادر به ادراک تکیه نیستند. با این وجود، در شرایطی که محرک‌های پژوهش تغییرات اندکی در الگوهای زیرویمی نشان دهند گویشوران می‌توانند با استفاده از راهکارهای آوایی جایگاه هجای تکیه بر را تشخیص دهند. افزون بر این، ظرفیت حافظه کوتاه‌مدت<sup>۴</sup> نیز بر تشخیص درست جایگاه تکیه تأثیرگذار است. به این صورت که گویشوران فرانسوی‌زبان در تعیین

<sup>۱</sup> proclitic

<sup>۲</sup> phonetic alternations

<sup>۳</sup> pitch patterns

<sup>۴</sup> short-time memory

جایگاه تکیه در توالی‌های کوتاه از جفت‌های کمینه تکیه‌ای عملکرد بهتری نسبت به توالی‌های بلندتر نشان داده‌اند. تأثیر تعاملی دو عامل تناوب‌های آوایی و حافظه کوتاه مدت نشان داده است که حتی در مواردی که یک توالی طولانی از جفت‌های کمینه وجود داشته باشد، نبود تناوب‌های آوایی نقش بسیار مؤثری در توانایی آزمودنی در تعیین جایگاه تکیه ایفا می‌کند.

#### ۱. ۴. ناشنوایی تکیه در زبان فارسی

رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2012) بر این باورند که زبان فارسی تکیه تقابلی ندارد و اطلاعات مربوط به تکیه در واژگان ذخیره نمی‌شود. گرچه فارسی زبانی دارای تکیه ثابت قلمداد می‌شود، تکیه همواره در مرز پاره‌گفتار قرار نمی‌گیرد و فرایندهای صرفی - نحوی<sup>۱</sup> ممکن است جای آن را تغییر دهند. بر این اساس، درجه ثابت بودن تکیه در فارسی کاهش می‌یابد. از میان همبسته‌های تکیه، گویشوران فارسی زبان در ادراک دیرش<sup>۲</sup> بیش از سایر همبسته‌ها به مشکل بر می‌خورند و ادراک تغییرات بسامد پایه<sup>۳</sup> برای آن‌ها آسان‌تر از سایر همبسته‌ها است. در واقع، دیرش به تنهایی می‌تواند ملاک مناسبی برای تعیین میزان ناشنوایی تکیه در نظر گرفته شود. دلیل این امر آن است که توانایی ادراک بسامد پایه جهانی است و محدود به گویشوران یک زبان خاص نمی‌شود. از آن جا که دیرش در نظام واکه‌ای زبان فارسی نقش واجی ایفا نمی‌کند، بار نقشی آن را می‌توان به همبستگی آن با تکیه محدود کرد. بر این اساس، از آن جا که گویشوران این زبان نسبت به تغییرات دیرش حساسیت نشان نمی‌دهند، می‌توان چنین نتیجه گرفت که بازنمایی ذهنی تکیه واژگانی در زبان فارسی وجود ندارد. به طور کلی، هر چه تکیه در زبان اول شنوندگان قابل پیش‌بینی تر باشد، میزان ناشنوایی تکیه در آن‌ها بیشتر می‌شود، چرا که الگوهای منظم تکیه نیاز به رمزگذاری واژگانی ندارند (Rahmani et al., 2012, p. 96-98).

پپرکمپ (Peperkamp, 2004) به این مسئله اشاره کرده است که گویشوران بومی هر زبان پیش از تشخیص واژه‌ها الگوهای نوایی زبان پیرامون خود را فرا گرفته‌اند. در این زمینه، رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) معتقدند که چنانچه کودک دانشی از ارتباط بین مرز واژه و تکیه واژگانی کسب نکرده باشد، قادر به تعیین واژه‌ها نخواهد بود. در زبان فرانسوی از این جهت که ارتباطی بسیار قاعده‌مند بین جایگاه برجستگی و مرز واژه وجود دارد، کودکان می‌توانند الگوی منظم تکیه در زبان مادری خود را استخراج کنند. پپرکمپ (Peperkamp, 2004)

<sup>1</sup> morpho-syntactic

<sup>2</sup> duration

<sup>3</sup> fundamental frequency (F0)

همچنین این فرضیه را مطرح کرده است که در تمامی زبان‌ها تکیه استثنائی<sup>۱</sup> و تکیه صرفی<sup>۲</sup> دو عاملی هستند که سبب ذخیره تکیه در نظام واجی می‌شوند و به آن نقشی واجی اعطا می‌کنند. رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) این فرضیه را فرضیه شفافیت در سطح<sup>۳</sup> نامیده و به بررسی آن در زبان فارسی پرداخته‌اند. در زبان فارسی، بر خلاف حساس نبودن گویشوران نسبت به تکیه، ارتباطی غیر شفاف بین جایگاه تکیه و مرز واژه‌ها وجود دارد. بر این اساس، آنچه سبب رخداد ناشنوایی تکیه در یک زبان می‌شود، فقط درج نشدن تکیه در واژگان است و نه عاملی دیگر. به بیان دقیق‌تر، نبود نگاشت<sup>۴</sup> بین مرز واژه‌های واجی<sup>۵</sup> و واژه‌های صرفی<sup>۶</sup> در زبان فارسی این پرسش را به ذهن می‌آورد که اگر تشخیص واحدهای واژگانی به تشخیص مرز واژه‌ها بستگی دارد، با وجود تمامی بی‌قاعدگی‌های<sup>۷</sup> موجود در جایگاه تکیه در این زبان، کودکان چگونه قادر به تشخیص واژه‌ها هستند؟ در واقع، این مسئله نتیجه نگاشت پیچیده بین ساخت‌های صرفی - نحوی و واجی است. پژوهش‌های پیشین نمایانگر آن اند که در زبان فارسی تکیه در تمامی واژه‌های صرفی (چه ساده، چه مشتق و چه مرکب) بر روی هجای پایانی واقع می‌شود. این در حالی است که در بیشتر موارد واژه‌بست‌ها خارج از حوزه تکیه واقع می‌شوند و تکیه بر روی هجای پایانی میزبان آن‌ها قرار می‌گیرد (Chodzko, 1852; Amini, 1997; Rahmani, 2019). در زبان فارسی بخش صرف حاوی اطلاعاتی از وضعیت تکیه در واژه‌ها است و این مسئله در تأیید فرضیه پپرکمپ (Peperkamp, 2004) شواهدی ارائه می‌کند. در مورد این زبان به نظر می‌رسد که امکان فراگیری اطلاعات صرفی پیش از فراگیری واژگان وجود ندارد، زیرا در بخش پیش‌واژگانی کودکان به اطلاعات صرفی دسترسی ندارد.

در زبان فارسی جفت‌های کمینه تکیه‌ای وجود ندارند، اما جفت‌های کمینه‌ای در سطح پساواژگانی وجود دارند که بر اساس جایگاه تکیه زیروبمی<sup>۸</sup> با یکدیگر در تقابل هستند. از جمله می‌توان به مواردی اشاره کرد که یک واژه واژگانی به همراه واژه‌بست در تقابل با یک واژه

<sup>1</sup> exceptional stress

<sup>2</sup> morphologically induced stress

<sup>3</sup> Surface Transparency Hypothesis (STH)

<sup>4</sup> mapping

<sup>5</sup> Phonological Words (ω)

<sup>6</sup> Morphological Words

<sup>۷</sup> منظور رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) از بی‌قاعدگی در الگوی تکیه در زبان فارسی تکیه‌بر نبودن واژه‌بست‌ها در این زبان است. ولی از نگاهی دیگر می‌توان تکیه فارسی را قاعده‌مند دانست، به این معنا که تکیه اقلام واژگانی به صورت قاعده‌مند روی هجای پایانی قرار می‌گیرد. در گروه‌های واژه‌بستی نیز تکیه روی آخرین هجای واحد واژگانی درون این گروه قرار می‌گیرد.

<sup>8</sup> pitch accent

واژگانی واحد قرار می‌گیرد. در واقع، در این گونه نمونه‌ها یک گروه واژه‌بستی<sup>۱</sup> به لحاظ تکیه<sup>۱</sup> زیرویمی در تقابل با یک واژه واجی قرار می‌گیرد. برای نمونه می‌توان به دو صورت «ماهی» (/mahi/ [ma.hi]) و «یک ماه، هر ماه» (/mah=i/ [ma.hi]) اشاره کرد. بررسی ادراک گویشوران فارسی زبان نشانگر آن است که آزمودنی‌ها قادر به تشخیص جایگاه تکیه<sup>۱</sup> زیرویمی در صورت‌های مشابه هستند و موارد نادرست را تشخیص می‌دهند. گفتنی است که این توانایی ارتباطی به ناشنوایی تکیه ندارد، زیرا به منظور تولید و تفسیر جمله‌های این زبان نیازی به ارجاع به واژگان وجود ندارد. شواهد به‌دست آمده از زبان فارسی در این زمینه فرضیه شفافیت در سطح پیشنهادشده توسط پپرکمپ (Peperkamp, 2004) را زیر سؤال می‌برد، زیرا با وجود رابطه‌ای نه چندان شفاف بین جایگاه تکیه<sup>۱</sup> زیرویمی و مرز واژه، گویشوران این زبان همچنان نسبت به تکیه ناشنوا هستند. بر این اساس، رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) این مسئله را مطرح کرده‌اند که ممکن است این فرضیه فقط در مراحل اولیه<sup>۱</sup> فراگیری زبان نقش ایفا کند و کودکان در این دوره از مرز واژه و جایگاه برجستگی برای تشخیص واژه استفاده کنند. ولی با افزایش دانش کودک از زبان فارسی وی به نبود نگاشت کامل بین مرز واژه و جایگاه برجستگی واقف خواهد شد. برای نمونه در /mahi/ و /mah=i/، در صورت اول تکیه به صورت قاعده‌مند بر روی هجای پایانی واقع شده‌است. ولی در صورت دوم تکیه<sup>۱</sup> زیرویمی بر روی هجای ماقبل پایانی واقع شده‌است. همچنین همخوان پایانی واژه میزبان خارج از حوزه<sup>۱</sup> تکیه قرار گرفته و همراه با واژه‌بست هجابندی شده‌است (Rahmani et al., 2015, p. 11-12).

پدیده ناشنوایی تکیه فقط در گونه تهرانی از زبان فارسی بررسی شده‌است. در این پژوهش بر آنیم به بررسی و مقایسه<sup>۱</sup> ناشنوایی تکیه در دو گونه<sup>۱</sup> محاوره‌ای تهرانی و کرمانی پردازیم. گونه<sup>۱</sup> کرمانی افزون بر برخی از تفاوت‌های آوایی و واژگانی، از منظر برخی از ویژگی‌های صرفی و ساختاری نیز با گونه<sup>۱</sup> فارسی تهرانی تفاوت دارد. با این وجود، به دلیل قابلیت درک متقابل بین گویشوران آن‌ها، هر دو گونه<sup>۱</sup> اشاره‌شده گونه‌های زبان فارسی به شمار می‌روند (Sharifi Moghaddam, 2014; Shabani, 2021). دلیل گزینش این دو گونه آن است که تاکنون فقط وضعیت ریتمی<sup>۲</sup> این دو گونه از زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته‌است. بر این اساس، در برخی از پژوهش‌های پیشین (Haghshenas, 1978; Pourtajadini, 2016) گونه<sup>۱</sup> تهرانی در رده<sup>۱</sup> زبان‌های هجا - زمان<sup>۳</sup> قلمداد شده و در برخی پژوهش‌های دیگر، این گونه در

<sup>1</sup> clitic group (CG)

<sup>2</sup> rhythmic

<sup>3</sup> syllable-timed

رده‌های تکیه - زمان<sup>۱</sup> و ترکیبی<sup>۲</sup> (James, 1940, p. 25; Asiaee & Nourbakhsh, 2020) قرار گرفته‌است. این در حالی است که بر اساس پژوهش پورتاج‌الدینی (Pourtajadini, 2016) گونه کرمانی در رده تکیه - زمان جای دارد. هدف آن است که بدانیم آیا از جنبه ناشنوایی تکیه در این دو گونه ریتمی تفاوتی وجود دارد یا خیر.

## ۲. آزمون پژوهش

به منظور انجام پژوهش حاضر، آزمون ناشنوایی تکیه پیرکمپ و همکاران (Peperkamp et al., 2010)، که در پژوهش رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) نیز به کار گرفته شده، شبیه‌سازی شد. آزمون با استفاده از سامانه‌ای برخط در چارچوب نرم‌افزاری تحت وب جنگو<sup>۳</sup> (زبان برنامه‌نویسی پایتون<sup>۴</sup>) اجرا گردید. شرکت کنندگان در این آزمون بین سنین ۲۵ تا ۳۵ سال قرار داشتند. گویشوران تهرانی ۱۱ خانم و ۱۱ آقا با میانگین سنی ۳۱/۳ و گویشوران کرمانی ۱۲ خانم و ۱۱ آقا با میانگین سنی ۳۲/۲ سال بودند. تمامی آزمودنی‌ها تک‌زبانه و غیر مسلط به علم زبان‌شناسی بودند. پیش از شرکت در آزمون، در صفحه‌ای که اطلاعات مربوط به آزمودنی‌ها آورده می‌شود، از آن‌ها خواسته شد تا در صورتی که مشکل شنوایی شدیدی دارند، آن را اعلام کنند. تمامی شرکت کنندگان با انتخاب گزینه‌های طراحی شده اعلام کردند که مشکلی در شنوایی ندارند.

## ۲.۱. داده‌های پژوهش

به منظور بررسی ناشنوایی تکیه در گونه کرمانی و مقایسه آن با گونه تهرانی لازم بود عملکرد آزمودنی‌ها در تشخیص جفت‌های کمیته واجی و تکیه‌ای با استفاده از تکلیف بازخوان توالی<sup>۵</sup> مورد بررسی قرار گیرد. با نامه‌نگاری‌هایی که با پروفیسور پیرکمپ انجام گرفت، ایشان داده‌های پژوهش پیرکمپ و همکاران (Peperkamp et al., 2010) را در اختیار نویسندگان این مقاله

<sup>1</sup> stress-timed

<sup>2</sup> mixed

<sup>۳</sup> اصطلاح تکیه - زمان برای اشاره به زبان‌هایی به کار رفت است که در آن‌ها تکیه تمایل به تکرار در فاصله‌های زمانی تقریباً یکسان دارد و از آن جاکه تعداد هجاهای بی تکیه در فواصل بین تکیه‌ای متفاوت است، برای حفظ فاصله زمانی مساوی بین هجاهای تکیه‌بر، هجاهای بینابین کوتاه یا کشیده می‌شوند (Pike, 1945; Abercrombie, 1967). در مقابل، در زبان‌های هجا - زمان فاصله هجاهای تکیه‌بر در آن‌ها بسته به تعداد هجاهای بینابین متغیر است (Dauer, 1983).

<sup>4</sup> Django

<sup>5</sup> Python

<sup>6</sup> sequence recall task

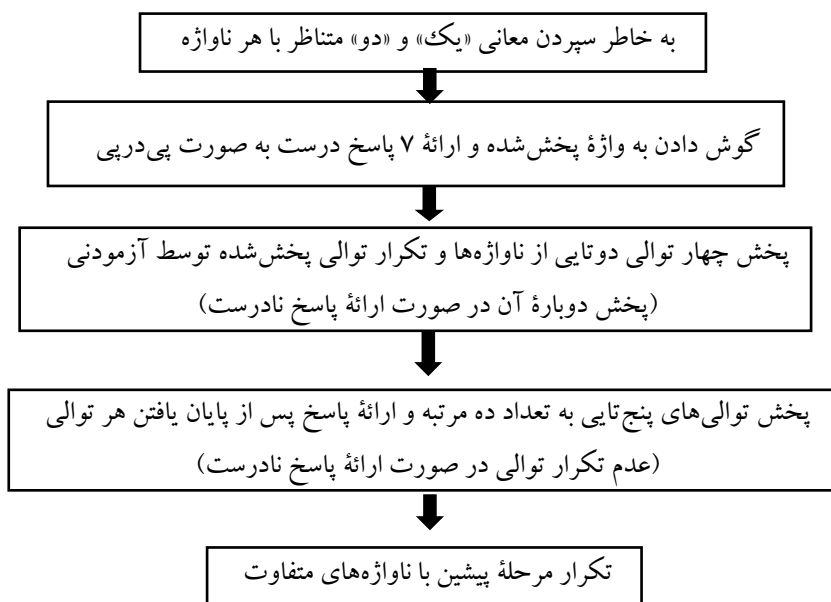
قرار دادند. آزمون از سه بخش تشکیل شده‌است و در هر بخش لازم است آزمودنی دو ناواژه<sup>۱</sup> با ساختار هجایی CVCV را فرا گیرد که با هم تشکیل جفت کمینه‌های واجی و تکیه‌ای می‌دهند. در بخش نخست آزمون و به منظور بررسی تقابل واجی، از محرک‌های /muku/ و /munu/ استفاده شد که فقط در جایگاه تولید همخوان میانی با هم تفاوت داشتند. در جفت‌های کمینه واجی هجای نخست تکیه‌بر است و دیرش هر کدام از ناواژه‌ها ۲۸۱ هزارم‌ثانیه است. با به کار گرفتن جفت کمینه واجی در این آزمون می‌توان سطحی برای تعیین وضعیت عملکرد هر آزمودنی ایجاد کرد. به بیان دقیق‌تر، تشخیص جفت‌های کمینه واجی برای تمامی گویشوران یکسان است و عملکرد ضعیف آن‌ها در این مورد می‌تواند نشانگر تأثیر عوامل غیر زبانی همچون خستگی، بی‌حوصلگی و مانند آن بر آزمودنی باشد. بر این اساس، می‌توان عملکرد آزمودنی‌ها در آزمون تشخیص جفت‌های کمینه تکیه‌ای را با توجه به عملکرد آنان در آزمون تشخیص جفت تکیه واجی بررسی کرد. در بخش‌های دوم و سوم، از دو نوع جفت کمینه تکیه‌ای استفاده کردیم که در آن‌ها تغییر جایگاه تکیه جفت‌های کمینه /numi/ و /nu'mi/ را ایجاد می‌کرد. در دسته نخست، هجای تکیه‌بر به طور میانگین ۱۲/۴ هزارم‌ثانیه کشیده‌تر از هجای بی‌تکیه ادا می‌شود. تفاوت دیرش در هجای نخست واژه‌های تکیه‌آغازی و واژه‌های تکیه‌پایانی بسیار معنادار و ۱۹/۹ هزارم‌ثانیه است. این در حالی است که اختلاف دیرش در هجای دوم واژه‌های تکیه‌آغازی و تکیه‌پایانی معنادار نیست و میانگین اختلاف دیرش آن‌ها ۴/۹ هزارم‌ثانیه است. همچنین هجاهای تکیه‌بر و بی‌تکیه از منظر همبسته‌های صوت‌شناختی شدت و بسامد پایه نیز با هم تفاوت دارند. به این صورت که در هجاهای تکیه‌بر بسامد پایه به طور میانگین ۸۶/۵ هر تیز و شدت نیز به طور میانگین ۵/۵ دسی‌بل بیشتر از هجاهای بی‌تکیه است. در داده‌های تکیه‌ای دسته دوم تقابل دیرشی بین هجاهای تکیه‌بر و بی‌تکیه خنثی شده‌است و تقابل بین این هجاها فقط به همبسته‌های شدت و بسامد پایه بستگی دارد. برای سهولت در ارجاع به دو جفت کمینه تکیه‌ای از این به بعد به داده‌های تکیه‌ای دسته اول جفت کمینه دیرشی و به داده‌های تکیه‌ای دسته دوم جفت کمینه غیر دیرشی گفته می‌شود. از آن جاکه تناوب‌های آوایی و به ویژه کاهش یا افزایش تناوب در الگوهای زیرویمی می‌توانند به عنوان معیاری مناسب به منظور بررسی ناشنوایی تکیه در گویشوران یک زبان به کار گرفته شوند، برای هر بخش و برای هر یک از ناواژه‌ها ۶ سطح بسامد پایه، از یک تا شش، با ضرب کردن مقدار اولیه در اعداد ۰/۹۵، ۰/۹۷، ۰/۹۹، ۱/۰۱، ۱/۰۳، ۱/۰۵ ایجاد شد تا بتوان تأثیر این همبسته بر ادراک واژه‌ها را مورد بررسی قرار داد (Peperkamp et al., 2010, p. 425).

<sup>۱</sup> non-word




## ۲.۲. شیوه انجام پژوهش

برای شرکت کنندگان در آزمون شرح داده شد که هر کدام از سه دسته ناواژه‌های بیان شده بخشی از یک زبان فرضی را تشکیل می‌دهند. در هر زبان فرضی، از آزمودنی خواسته شد این ناواژه‌ها را که به معنای «یک» یا «دو» هستند بیاموزند. در بخش نخست، توانایی کلی آزمودنی در تشخیص جفت‌های کمینه واجی بررسی شد. در دو بخش دوم و سوم، عملکرد آزمودنی در تشخیص جفت‌های کمینه تکیه‌ای مورد بررسی قرار گرفت که هدف اصلی از انجام این پژوهش است. روند انجام آزمون را می‌توان به صورت روندنمای<sup>۱</sup> زیر به نمایش درآورد:



شکل ۱: مرحله‌های مختلف آزمون ناشنوایی تکیه (Peperkamp et al., 2010)

آزمون مورد نظر به این صورت بود که در ابتدا به آزمودنی گفته می‌شد که از وی انتظار می‌رود دو ناواژه به معنای «یک» و «دو» را در سه زبان فرضی به خاطر بسپارد. به این صورت که در مرحله آغازین فرد با کلیک کردن بر روی عددهای ۱ و ۲ روی صفحه نمایش و یا فشردن دکمه‌های (۱) و (۲) بر روی صفحه کلید می‌توانست ناواژه متناظر با آن را بشنود. آزمودنی‌ها تا زمانی که از آموختن این دو ناواژه اطمینان به دست نیاورده بودند، این کار را تکرار کردند. سپس در مرحله دوم، آزمودنی با کلیک بر روی علامت  یکی از دو ناواژه را می‌شنید و باید عدد

<sup>۱</sup> flowchart

متناظر با آن را با فشردن دکمه‌های ۱ یا ۲ بر روی صفحه کلید مشخص کند. پس از پاسخ دادن آزمودنی، پیامی به مدت ۸۰۰ هزارم ثانیه بر روی صفحه نمایش داده می‌شد که درست یا نادرست بودن پاسخ را به اطلاع آزمودنی می‌رساند. در این مرحله لازم بود که آزمودنی ۷ مرتبه به صورت متوالی پاسخ درست را انتخاب کند تا قادر به ادامهٔ آزمون باشد. در این مرحله، توالی داده‌ها به گونه‌ای نمایش داده می‌شد که بیش از چهار ناواژه با معنی یکسان پشت سر هم واقع نشوند. پس از گذر از این مرحله آزمودنی وارد مرحله‌ای می‌شد که چهار توالی از دو ناواژه برای وی پخش می‌شد. بین هر دو ناواژه ۸۰ هزارم ثانیه مکث بود که پس از آن صدای «OK» پخش شنیده می‌شد. لازم بود آزمودنی پس از شنیدن واژه «OK» با فشردن دکمه‌های ۱ یا ۲ بر روی صفحه کلید توالی شنیده‌شده را تکرار کند و سپس دکمه «Enter» را فشار دهد. استفاده از واژه «OK» بعد از توالی به منظور جلوگیری از اتکای آزمودنی بر حافظهٔ پژوهاکی<sup>۱</sup> بود. چنانچه پاسخ نادرست بود، توالی بار دیگر تکرار می‌شد و از آزمودنی خواسته می‌شد توالی درست را وارد کند. مراحل چهارم و پنجم شبیه به هم بودند و دو بخش اصلی آزمون را تشکیل می‌دادند. در هر کدام از این مراحل، توالی پنج ناواژه ده مرتبه پخش می‌شد. پس از توالی پنج‌تایی لازم بود آزمودنی در مدت زمان ۱۵۰۰ هزارم ثانیه توالی شنیده‌شده را تکرار کند و سپس دکمه «Enter» را فشار دهد. در این مرحله، هیچ پیامی مبنی بر درست یا نادرست بودن پاسخ آزمودنی نشان داده نمی‌شد و فقط در صورتی که تعداد پاسخ‌های واردشده کمتر یا بیشتر از پنج بود، از وی خواسته می‌شد توالی پنج‌تایی را بار دیگر وارد کند. در این بخش، فرصت شنیدن دوبارهٔ توالی به آزمودنی داده نمی‌شد. تمامی مراحل که بیان شد برای دو زبان فرضی دیگر نیز تکرار شدند. مدت زمان انجام آزمون برای هر آزمودنی بین ۳۰ الی ۵۰ دقیقه در نوسان بود.

### ۳. تحلیل داده‌ها

پس از پایان آزمون، پاسخ‌های هر آزمودنی در برابر محرک‌های شنیده‌شده در سامانه ثبت شد. بررسی داده‌ها به این صورت بود که توالی‌هایی که تمامی پنج پاسخ آن درست بودند با عنوان «درست» و توالی‌های دیگر با عنوان «نادرست» ذخیره شدند. در میان توالی‌های نادرست نیز آن دسته از توالی‌هایی که تمامی پاسخ‌های ثبت‌شده در آن نادرست بودند با عنوان «وارونه»<sup>۲</sup> ذخیره شدند. پاسخ‌های آزمودنی‌هایی که در یکی از سه مرحلهٔ آزمون تعداد توالی‌های «وارونه» آن‌ها بیش از توالی‌های «درست» بود کنار گذاشته شدند، زیرا ممکن بود آزمودنی تناظر بین ناواژه و

<sup>۱</sup> echoic memory

<sup>۲</sup> reversal

عدد را وارونه فراگرفته باشد و یا به طور کلی قادر به تشخیص تقابل‌ها نبوده باشد. بر این اساس، یافته‌های ۲ آزمودنی تهرانی و ۳ آزمودنی کرمانی کنار گذاشته شد و در پایان یافته‌های ۲۰ آزمودنی از هر گونه از زبان فارسی برای تجزیه و تحلیل آماری مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی آماری داده‌ها از نرم‌افزار آر استودیو<sup>۱</sup> (نسخه ۱/۱۰۵۶/۳) (RStudio Team, 2021) بهره گرفته شد.

### ۳.۱. شاخص نرخ خطا

شاخص نرخ خطا<sup>۲</sup> برای هر آزمودنی تعریف شد تا برخی از تحلیل‌های مورد نیاز بر اساس این شاخص انجام پذیرد. نرخ خطای هر آزمودنی عبارت است از نسبت تعداد خطاهای وی در تشخیص درست واژه‌ها به تعداد کل واژه‌های آزمون. این شاخص برای هر آزمودنی و هر گونه از زبان فارسی به صورت جداگانه سنجیده شده و مقایسه داده‌ها بر اساس آن انجام گرفت.

### ۳.۱.۱. آمار توصیفی نرخ خطا

در جدول (۱)، مقادیر مرتبط با متغیر نرخ خطا در سه گروه تقابل واجی، تقابل تکیه‌ای<sup>۳</sup> دیرشی و تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی و برای دو گونه تهرانی و کرمانی به صورت جداگانه نشان داده شده‌است:

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیر نرخ خطا برای هر سه گروه و دو گونه

گونه	تقابل	میانگین	کمینه	بیشینه	انحراف معیار
واجی	۰/۱۳	۰	۰/۴۴	۰/۱۲۲	
تهرانی	تکیه‌ای دیرشی	۰/۳۱۶	۰/۰۵	۰/۵۱	۰/۱۴۳
تکیه‌ای غیر دیرشی	۰/۳۳۶	۰/۰۹	۰/۶۳	۰/۱۴۳	
واجی	۰/۱۰۱	۰	۰/۳۷	۰/۰۸۴	
کرمانی	تکیه‌ای دیرشی	۰/۲۵۴	۰/۰۳	۰/۴۹	۰/۱۵۶
تکیه‌ای غیر دیرشی	۰/۲۶۲	۰/۰۱	۰/۵	۰/۱۶	

<sup>۱</sup> RStudio®

<sup>۲</sup> error rate index

<sup>۳</sup> stress contrast

با توجه به شاخص میانگین هر متغیر، میانگین نرخ خطا در تقابل واجی، برای هر دو گونه کمتر از میانگین نرخ خطا در تقابل تکیه‌ای است. این نتیجه به این معناست که آزمودنی‌ها در تشخیص ناواژه‌هایی که تقابل واجی دارند نسبت به جفت‌های کمیته تکیه‌ای عملکرد بهتری داشتند. افزون بر این، در هر دو گونه و در جفت‌های کمیته تکیه‌ای عملکرد آزمودنی در تشخیص جفت‌های کمیته دیرشی بهتر از عملکرد آنان در تشخیص جفت‌های کمیته غیردیرشی بوده است. از سوی دیگر با مقایسه میانگین هر مورد برای دو گونه، مشاهده می‌شود که میانگین نرخ خطا در گونه کرمانی کمتر از میانگین نرخ خطا در گونه تهرانی است. این نتیجه در هر سه مورد تقابل دیده می‌شود. این یافته‌ها را می‌توان با انجام آزمون‌های آماری دقیق به اثبات رساند، زیرا نتیجه‌گیری و تصمیم‌گیری تنها بر مبنای شاخص‌های آماری کافی نیست و یافته‌های به‌دست آمده را نمی‌توان به کل جامعه تعمیم داد.

### ۳. ۱. ۲. آمار تحلیلی نرخ خطای دو گونه و نرخ خطای تقابل‌های واجی و تکیه‌ای

به منظور بررسی و مقایسه تفاوت موجود بین نرخ خطای دو گونه و همچنین نرخ خطای مواردی با تقابل واجی و تکیه‌ای از تحلیل واریانس دوطرفه آمیخته<sup>۱</sup> استفاده شد. با توجه به ماهیت آزمون، آزمودنی‌های دو گروه تهرانی و کرمانی کاملاً مستقل از هم هستند، ولی متغیرهای تقابل واجی و تقابل تکیه‌ای متغیرهای وابسته قلمداد می‌شوند و به آن‌ها اندازه‌های مکرر<sup>۲</sup> گفته می‌شود. به این معنا که هر آزمودنی در سه آزمون شرکت کرده است و پاسخ وی در هر سه مرحله (تقابل واجی، تقابل تکیه‌ای دیرشی و تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی) به هم وابسته است. هدف از انجام تحلیل واریانس پاسخ به این پرسش بود که آیا نرخ خطای دو گروه تهرانی و کرمانی یکسان است یا خیر. افزون بر این، مقایسه‌ای هم بین نرخ خطای تقابل واجی و نرخ خطای تقابل تکیه‌ای انجام شد. در گام بعدی و به منظور بررسی اختلاف میان نرخ خطاهای سه تقابل و همچنین میان دو گونه تهرانی و کرمانی، تحلیل واریانس دوطرفه آمیخته اجرا گردید که یافته‌های آن در جدول (۲) گزارش شده است:

<sup>۱</sup> two-way mixed ANOVA

<sup>۲</sup> repeated measures

**جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس دوطرفه آمیخته**

سطح معناداری	آماره آزمون	درجه آزادی مخرج	درجه آزادی صورت	گونه
۰/۲۷	۱/۲۵۷	۳۵	۱	گونه
< ۰/۰۵	۴۷/۲۷۲	۷۰	۲	نوع تقابل
۰/۶۳۴	۰/۴۵۹	۷۰	۲	گونه × تقابل

بر مبنای یافته‌های جدول (۲)، مقدار آماره آزمون برای تأثیر گونه ۱/۲۵۷ با سطح معناداری ۰/۲۷ است. با توجه به اینکه ارزش پی بیشتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که نرخ خطا در دو گونه تهرانی و کرمانی تفاوت معناداری ندارد. این نتیجه بدان معنا است که در هیچ‌یک از سطوح تقابل (تقابل واجی و دو سطح تقابل تکیه‌ای) تفاوتی میان دو گونه تهرانی و کرمانی از نظر میزان خطا و پس از آن در پاسخ‌گویی وجود ندارد.

همچنین، مقدار آماره آزمون برای تأثیر نوع تقابل برابر با ۴۷/۲۷۲ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۵ بود. این نتیجه بیان می‌کند که میان تقابل واجی و تقابل‌های تکیه‌ای اختلافی معنادار از نظر نرخ خطا وجود دارد. بنابراین می‌توان بیان کرد که نوع تقابل بر پاسخ‌گویی آزمودنی اثرگذار است و منجر به نرخ خطاهای متفاوت می‌شود. در پایان، سطح معناداری اثر متقابل گونه و نوع تقابل ۰/۶۳۴ به دست آمد و این عدد نشانگر معنادار نبودن تأثیر متقابل این دو عامل بر پاسخ‌های آزمودنی‌هاست.

در گام بعد، با توجه به اینکه اثر نوع تقابل در هر دو گروه معنادار است، به مقایسه دوبه‌دوی این سه تقابل با استفاده از آزمون تعقیبی بنفرونی<sup>۱</sup> پرداختیم. یافته‌های این آزمون در گونه تهرانی و برای هر نوع تقابل در جدول (۳) ارائه شده است:

**جدول ۳: نتایج آزمون‌های مقایسه‌ای دوبه‌دوی بنفرونی در گونه تهرانی**

انواع تقابل	مقدار آماره	درجه آزادی	ارزش پی
تکیه‌ای دیرشی - تکیه‌ای غیردیرشی	-۰/۶۰۵	۱۹	۰/۵۲۵
تکیه‌ای دیرشی - واجی	۲۰/۲	۱۹	< ۰/۰۵
تکیه‌ای غیردیرشی - واجی	۱۸/۵	۱۹	< ۰/۰۵

<sup>۱</sup> Bonferroni post-hoc test

بر مبنای یافته‌های جدول (۳)، در گونه تهرانی، مقدار آماره برای تفاضل نرخ خطای تقابل تکیه‌ای دیرشی و غیر دیرشی عددی منفی است. این نتیجه بیان می‌کند نرخ خطای تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی بیشتر از نرخ خطای تقابل تکیه‌ای دیرشی است. از طرفی، مقدار ارزش پی برای این مقایسه برابر ۰/۵۲۵ به دست آمده است که مقادیر آن بیشتر از ۰/۰۵ است. بر این اساس می‌توان گفت که در گونه تهرانی میان نرخ خطای تقابل تکیه‌ای دیرشی و تکیه‌ای غیر دیرشی تفاوت معناداری وجود ندارد.

مقایسه بعدی در گروه تهرانی، بین تقابل تکیه‌ای دیرشی و تقابل واجی است. مقدار آماره برای این مقایسه عددی مثبت است و نشان می‌دهد که نرخ خطای ایجادشده توسط تقابل تکیه‌ای دیرشی بیشتر از نرخ خطای تقابل واجی است. ارزش پی به دست آمده نیز کمتر از ۰/۰۵ است که به این ترتیب می‌توان چنین نتیجه گرفت که میان نرخ خطای این دو تقابل تفاوت معناداری وجود دارد.

مقایسه پایانی مابین تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی و تقابل واجی در گونه تهرانی انجام گرفته است. در این مقایسه نیز مقدار آماره مثبت گویای بیشتر بودن نرخ خطای تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی نسبت به نرخ خطای تقابل واجی است. ارزش پی نیز در این مقایسه کمتر از ۰/۰۵ است و تفاوتی معنادار میان این دو تقابل را نشان می‌دهد.

در جدول (۴)، یافته‌های مربوط به آزمون بنفرونی در گونه کرمانی و برای هر سه نوع تقابل آورده شده است:

#### جدول ۴: نتایج آزمون‌های مقایسه‌ای دوبه‌دوی بنفرونی در گونه کرمانی

انواع تقابل	مقدار آماره	درجه آزادی	ارزش پی
تکیه‌ای دیرشی - تکیه‌ای غیردیرشی	-۰/۳۰۳	۱۹	۰/۷۶۵
تکیه‌ای دیرشی - واجی	۱۹/۰۵	۱۹	< ۰/۰۵
تکیه‌ای غیردیرشی - واجی	۱۵/۳	۱۹	< ۰/۰۵

بنابر آنچه در جدول (۴) آمده است، یافته‌های به دست آمده از آزمون بنفرونی در گونه کرمانی شباهت بسیاری به نتایج به دست آمده از گونه تهرانی دارد. به بیان دقیق‌تر، مقدار آماره در مورد تقابل تکیه‌ای دیرشی و تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی عددی منفی است. منفی بودن این عدد نشانگر آن است که نرخ خطای تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی بیشتر از نرخ خطای تقابل تکیه‌ای دیرشی است. همچنین ارزش پی حاصل از این مقایسه ۰/۷۶۵ است که نشانگر معنادار نبودن تفاوت بین این دو

تقابل در گونه کرمانی است.

در مورد تقابل تکیه‌ای دیرشی و تقابل واجی مقدار آماره عددی مثبت است که نمایانگر بیشتر بودن نرخ خطای تقابل تکیه‌ای دیرشی نسبت به نرخ خطای تقابل واجی است. در این مورد، ارزش پی مقداری کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده آن است که تفاوت بین این دو تقابل در گونه کرمانی معنادار است.

در مورد پایانی نیز همانند مورد پیشین مقدار آماره به‌دست آمده از تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی و تقابل واجی مقداری مثبت را نشان می‌دهد که نمایانگر بیشتر بودن نرخ خطای تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی نسبت به نرخ خطای تقابل واجی است. در این مورد هم ارزش پی به‌دست آمده کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده معنادار بودن تفاوت بین این دو تقابل در این گونه از زبان فارسی است.

### ۳.۲. بررسی تأثیر مقادیر بسامد پایه بر ادراک تکیه

همان گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، در آزمون حاضر تأثیر ۶ سطح از بسامد پایه بر روی پاسخ‌های آزمودنی‌ها نیز به عنوان معیاری برای آزمون ناشنوایی تکیه مورد بررسی قرار گرفته است. به این منظور، از انگاره رگرسیون خطی تعمیم‌یافته<sup>۱</sup> استفاده شده است. علت تعمیم‌یافته بودن این آزمون این است که در آن پاسخ‌های درست با کد ۱ و پاسخ‌های نادرست با کد ۲ نشانه‌گذاری شده‌اند. در این آزمون نوع ۱ بسامد پایه به عنوان سطح مرجع در نظر گرفته شده و سطوح دیگر نسبت به آن سنجیده شده است.

### ۳.۲.۱. تأثیر سطوح بسامد پایه بر تقابل‌های واجی

در جدول (۵)، نتایج آزمون رگرسیون خطی تعمیم‌یافته حاصل از بررسی تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل‌های واجی آورده شده است:

جدول ۵: برآورد تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل واجی

متغیر	برآورد	خطای معیار	مقدار زی	ارزش پی
عرض از مبدأ	۲/۳۶۱	۰/۲۲۴	۱۰/۵۴۴	*۰/۰۰۰
سطح ۲	-۰/۰۲۲	۰/۱۷۶	-۰/۱۲۴	۰/۹۰۲
سطح ۳	۰/۰۳۶	۰/۱۷۶	۰/۲۰۳	۰/۸۳۹
سطح ۴	۰/۲۴۷	۰/۱۸۱	۱/۳۶۴	۰/۱۷۳
سطح ۵	۰/۰۲۳	۰/۱۷۵	۰/۱۳	۰/۸۹۶
سطح ۶	۰/۲۲۱	۰/۱۸۱	۱/۲۲	۰/۲۲۲

<sup>۱</sup> generalized linear regression model

بر اساس جدول (۵)، ارزش پی عرض از مبدأ معنادار است (ارزش پی: ۰/۰۵). بر این اساس، به صورت کلی و با ضرب کردن مقادیر اولیه بسامد پایه در عدد ۱/۰۵ اختلافی معنادار در عملکرد آزمودنی‌ها مشاهده می‌شود. برای کسب اطلاعات دقیق‌تر در این زمینه به بررسی و مقایسهٔ دوبه‌دوی تغییرات بسامد پایه می‌پردازیم:

**جدول ۶: مقایسهٔ دوبه‌دوی تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل واجی**

مقایسه	برآورد	خطای معیار	مقدار زی	ارزش پی
۲-۱==۰	۰/۰۲۲-	۰/۱۷۶	۰/۱۲۴-	۱
۳-۱==۰	۰/۰۳۶	۰/۱۷۶	۰/۲۰۳	۱
۴-۱==۰	۰/۲۴۷	۰/۱۸۱	۱/۳۶۴	۰/۷۴۹
۵-۱==۰	۰/۰۲۳	۰/۱۷۵	۰/۱۳	۱
۶-۱==۰	۰/۲۲۱	۰/۱۸۱	۱/۲۲	۰/۸۲۷
۳-۲==۰	۰/۰۵۸	۰/۱۷۶	۰/۳۲۶	۱
۴-۲==۰	۰/۲۶۹	۰/۱۸۱	۱/۴۸۲	۰/۶۷۶
۵-۲==۰	۰/۰۴۴	۰/۱۷۵	۰/۲۵۴	۱
۶-۲==۰	۰/۲۴۳	۰/۱۸۲	۱/۳۳۶	۰/۷۶۵
۴-۳==۰	۰/۲۱۱	۰/۱۸۱	۱/۱۶۵	۰/۸۵۳
۵-۳==۰	۰/۰۱۳-	۰/۱۷۵	۰/۰۷۵-	۱
۶-۳==۰	۰/۱۸۵	۰/۱۸۱	۱/۰۲	۰/۹۱۱
۵-۴==۰	۰/۲۲۴-	۰/۱۸	۱/۲۴۶-	۰/۸۱۴
۶-۴==۰	۰/۰۲۶-	۰/۱۸۶	۰/۱۳۹-	۱
۶-۵==۰	۰/۱۹۸	۰/۱۸	۱/۱	۰/۸۸۱

همان‌گونه که در جدول (۶) نشان داده شده‌است، با وجود اینکه در جدول (۵) و بر اساس آزمون رگرسیون خطی تعمیم‌یافته آزمودنی‌ها قادر به تشخیص جایگاه تکیه در محرک‌های سطح ۱ بوده‌اند، مقایسهٔ دوبه‌دوی سطوح بسامد پایه نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از تغییرات بسامد پایه تأثیر معناداری بر ادراک آزمودنی‌ها از تقابل واجی نشان نمی‌دهند (ارزش پی < ۰/۰۵).

### ۳.۲. تأثیر سطوح بسامد پایه بر تقابل‌های تکیه‌ای غیردیرشی

در جدول (۷)، یافته‌های به‌دست‌آمده از برآورد تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی آورده شده‌است:



**جدول ۷: برآورد تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی**

ارزش پی	مقدار زی	خطای معیار	برآورد	بسامد پایه
*۰/۰۰۰	۴/۵	۰/۱۹۴	۰/۸۷۶	عرض از مبدأ
۰/۱۲	۱/۵۵۴	۰/۱۲۵	۰/۱۹۵	سطح ۲
۰/۱۹۵	۱/۲۹۵	۰/۱۲۶	۰/۱۶۳	سطح ۳
۰/۴۱۱	۰/۸۲۳	۰/۱۲۵	۰/۱۰۳	سطح ۴
۰/۱۲۷	۱/۵۲۶	۰/۱۲۶	۰/۱۹۳	سطح ۵
۰/۳۵۴	۰/۹۲۶	۰/۱۲۷	۰/۱۱۸	سطح ۶

بر اساس این جدول، مقادیر عرض از مبدأ ارزش پی کمتر از ۰/۰۵ را نشان می‌دهد. به منظور بررسی دقیق‌تر این مسئله لازم است به صورت دوبه‌دو تأثیر سطوح بسامد پایه بر تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی سنجیده شود:

**جدول ۸: مقایسه دوبه‌دوی تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل تکیه‌ای غیر دیرشی**

ارزش پی	مقدار زی	خطای معیار	برآورد	مقایسه
۰/۶۲۹	۱/۵۵۴	۰/۱۲۶	۰/۱۹۵	۲-۱==۰
۰/۷۸۸	۱/۲۹۵	۰/۱۲۷	۰/۱۶۴	۳-۱==۰
۰/۹۶۳	۰/۸۲۳	۰/۱۲۶	۰/۱۰۳	۴-۱==۰
۰/۶۴۷	۱/۵۲۶	۰/۱۲۷	۰/۱۹۳	۵-۱==۰
۰/۹۴	۰/۹۲۶	۰/۱۲۷	۰/۱۱۸	۶-۱==۰
۱	۰/۲۵-	۰/۱۲۶	۰/۰۳۲-	۳-۲==۰
۰/۹۷۷	۰/۷۳۷-	۰/۱۲۵	۰/۰۹۲-	۴-۲==۰
۱	۰/۰۱۷-	۰/۱۲۶	۰/۰۰۲-	۵-۲==۰
۰/۹۹	۰/۶۰۹-	۰/۱۲۷	۰/۰۷۷-	۶-۲==۰
۰/۹۹۷	۰/۴۸۱-	۰/۱۲۶	۰/۰۶۱-	۴-۳==۰
۱	۰/۲۳۱	۰/۱۲۷	۰/۰۲۹	۵-۳==۰
۰/۹۹۹	۰/۳۵۸-	۰/۱۲۸	۰/۰۴۶-	۶-۳==۰
۰/۹۸	۰/۷۱۳	۰/۱۲۶	۰/۰۹	۵-۴==۰
۱	۰/۱۱۶	۰/۱۲۷	۰/۰۱۵	۶-۴==۰
۰/۹۹۲	۰/۵۸۷-	۰/۱۲۸	۰/۰۷۵-	۶-۵==۰

اگر چه با توجه به جدول (۷)، ارزش پی عرض از مبدأ معادل ۰/۰۰۰ است، با این وجود اطلاعات موجود در جدول (۸) نشان می‌دهد که تغییرات در سطوح بسامد پایه تأثیری بر ادراک تکیه در تقابل‌های تکیه‌ای غیر دیرشی نداشته‌است و در تمامی موارد ارزش پی عددی بیشتر از ۰/۰۵ را نشان می‌دهد.

### ۳.۲.۳. تأثیر سطوح بسامد پایه بر تقابل‌های تکیه‌ای دیرشی

در این بخش نیز با استفاده از انگارۀ رگرسیون خطی تعمیم‌یافته به بررسی تغییرات بسامد پایه بر ادراک تقابل‌های تکیه‌ای دیرشی می‌پردازیم. بر مبنای اطلاعات موجود در جدول (۹)، ارزش پی عرض از مبدأ و سطح ۴ از بسامد پایه معنادار هستند (ارزش پی  $> 0/05$ ):

جدول ۹: برآورد تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل تکیه‌ای دیرشی

متغیر	برآورد	خطای معیار	مقدار زی	ارزش پی
عرض از مبدأ	۰/۹۴۱	۰/۱۵۹	۵/۹۰۱	*۰/۰۰۰
سطح ۲	۰/۱۷۷	۰/۱۲۶	۱/۴۰۷	۱/۶
سطح ۳	۰/۱۵۴	۰/۱۲۵	۱/۲۲۸	۲/۲
سطح ۴	۰/۲۶۵	۰/۱۲۶	۲/۱۰۸	*۰/۰۰۴
سطح ۵	۰/۰۲۱	۰/۱۲۵	۰/۱۷۱	۲/۶
سطح ۶	۰/۱۸۴	۰/۱۲۷	۱/۴۵۱	۱/۵

به منظور بررسی دقیق‌تر تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل‌های دیرشی مقایسهٔ دوه‌دو بین

آن‌ها انجام شده‌است:

جدول ۱۰: مقایسهٔ دوه‌دوی تأثیر سطوح بسامد پایه بر ادراک تقابل تکیه‌ای دیرشی

مقایسه	برآورد	خطای معیار	مقدار زی	ارزش پی
۲-۱==۰	۰/۱۷۷	۰/۱۲۶	۱/۴۰۷	۰/۷۲۳
۳-۱==۰	۰/۱۵۴	۰/۱۲۵	۱/۲۲۸	۰/۸۲۳
۴-۱==۰	۰/۲۶۵	۰/۱۲۶	۲/۱۰۸	۰/۲۸۳
۵-۱==۰	۰/۰۲۱	۰/۱۲۵	۰/۱۷۱	۱
۶-۱==۰	۰/۱۸۴	۰/۱۲۷	۱/۴۵۱	۰/۶۹۶
۳-۲==۰	۰/۰۲۳-	۰/۱۲۹	۰/۱۷۴-	۱
۴-۲==۰	۰/۰۸۹	۰/۱۲۹	۰/۶۸۶	۰/۹۸۴
۵-۲==۰	۰/۱۵۵-	۰/۱۲۹	۱/۲۰۵-	۰/۸۳۵
۶-۲==۰	۰/۰۰۷	۰/۱۳	۰/۰۵۵	۱
۴-۳==۰	۰/۱۱۱	۰/۱۳	۰/۸۵۹	۰/۹۵۶
۵-۳==۰	۰/۱۳۳-	۰/۱۲۹	۱/۰۳۱-	۰/۹۰۸
۶-۳==۰	۰/۰۳	۰/۱۳	۰/۲۲۸	۱
۵-۴==۰	۰/۲۴۴-	۰/۱۲۹	۱/۸۹۱-	۰/۴۰۸
۶-۴==۰	۰/۰۸۲-	۰/۱۳۱	۰/۶۲۵-	۰/۹۸۹
۶-۵==۰	۰/۱۶۲	۰/۱۳	۱/۲۴۹	۰/۸۱۳

اگرچه در جدول (۹)، ارزش پی عرض از مبدأ و سطح ۴ رقمی معنادار را نشان می‌دهند، بر اساس اطلاعات موجود در جدول (۱۰)، مقایسه دوه‌دو بین تغییرات بسامد پایه نشانگر آن است که این تغییرات تأثیر معناداری بر ادراک آزمودنی‌ها از تقابل تکیه‌ای دیرشی نداشته و در تمامی موارد ارزش پی به دست آمده بیشتر از ۰/۰۵ است.

### ۳.۳. مقایسه شاخص ناشنوایی بین دو گونه تهرانی و کرمانی

در بررسی ناشنوایی تکیه شاخصی دیگر به نام شاخص ناشنوایی<sup>۱</sup> تعریف می‌شود که از اختلاف نرخ خطای تقابل واجی و نرخ خطای تقابل تکیه‌ای به دست می‌آید. از آن جا که در پژوهش حاضر از دو نوع تقابل تکیه‌ای استفاده شده است، لازم است شاخص ناشنوایی سه مرتبه برآورد شود: الف) تفاضل نرخ خطای تقابل تکیه‌ای دیرشی و تقابل واجی (ناشنوایی نوع ۱)؛ ب) تفاضل نرخ خطای تقابل تکیه‌ای غیردیرشی و تقابل واجی (ناشنوایی نوع ۲)؛ پ) تفاضل نرخ خطای تقابل تکیه‌ای و تقابل واجی (ناشنوایی نوع ۳).

یافته‌های سنجش مقادیر شاخص‌های ناشنوایی تکیه در جدول (۱۱) آورده شده است:

**جدول ۱۱: سه شاخص ناشنوایی تکیه در دو گونه تهرانی و کرمانی**

تهرانی	کرمانی	
۲۰/۲	۱۹/۰۵	ناشنوایی نوع ۱
۱۸/۵	۱۵/۳	ناشنوایی نوع ۲
۲۰/۷	۱۸/۴	ناشنوایی نوع ۳

همان گونه که در جدول (۱۱) نشان داده شده است، در تمامی موارد شاخص ناشنوایی تکیه در گویشوران تهرانی بیشتر از گویشوران کرمانی است. بر اساس اعداد به دست آمده از شاخص ناشنوایی، بین این سه شاخص در دو گونه مقایسه‌ای انجام گرفته است که یافته‌های آن در جدول (۱۲) آورده شده است:

**جدول ۱۲: مقایسه سه شاخص ناشنوایی بین دو گونه تهرانی و کرمانی**

شاخص	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	آماره آزمون	ارزش پی
ناشنوایی نوع ۱	۱	۳۸	۰/۴۵۶	۰/۵۰۴
ناشنوایی نوع ۲	۱	۳۸	۰/۹۵۷	۰/۳۳۴
ناشنوایی نوع ۳	۱	۳۸	۰/۶۳	۰/۱۴۴

<sup>۱</sup> deafness index

یافته‌های جدول (۱۲) نشان می‌دهد که در هر سه شاخص ناشنوایی بین دو گونه تفاوتی معنادار وجود ندارد (ارزش پی  $< 0.05$ ).

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

اگر بخواهیم به یافته‌های به‌دست آمده از آزمون ناشنوایی تکیه در دو گونه تهرانی و کرمانی از زبان فارسی بپردازیم، به این نتیجه می‌رسیم که عملکرد گویشوران کرمانی، به عنوان یک گونه تکیه-زمان، در تشخیص جایگاه تکیه بهتر از عملکرد گویشوران تهرانی است که در بیشتر پژوهش‌ها به عنوان زبانی هجا-زمان یا ترکیبی انگاشته می‌شود. هر چند این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست. در هر دو گونه عملکرد گویشوران در تشخیص تقابل واجی بهتر از عملکرد آن‌ها در تشخیص تقابل تکیه‌ای بوده است و اختلاف بین عملکرد آن‌ها بسیار معنادار است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2012) در مورد گونه تهرانی هم‌راستا است. زیرا در پژوهش حاضر نیز نشان داده شد که تغییرات در شدت، دیرش و سطوح بسامد پایه واکه‌ها تأثیری بر ادراک تکیه ندارد و از این رو می‌توان عدم حساسیت آزمودنی‌های به تکیه را اثبات کرد. به بیان دقیق‌تر، در پژوهش حاضر بررسی تأثیر تغییرات بسامد پایه نشان داد که این گونه تغییرات تأثیری بر ادراک تکیه در هیچ کدام از تقابل‌های واجی، تکیه‌ای دیرشی و تکیه‌ای غیر دیرشی ندارند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) هم‌راستا است. به این صورت که در مراحل نخستین فراگیری زبان بازنمایی واجی واژه‌ها همراه با الگوی برجستگی در اختیار کودک قرار می‌گیرد و وی با توسل به این الگو قادر به تشخیص مرز واژه‌ها است. این در حالی است که در مراحل بعدی از فراگیری زبان و با توجه به عدم نگاشت بین مرز واژه‌های واجی و تکیه زیروبمی در گروه واژه‌بستی، توانایی ادراک هجای برجسته از بین می‌رود و این مسئله منجر به بروز ناشنوایی تکیه در گویشوران بزرگسال می‌شود.

اگر میزان خطای آزمودنی‌ها در هر دو مورد تقابل‌های تکیه‌ای را در نظر بگیریم به این نتیجه می‌رسیم که به صورت میانگین اگر چه عملکرد آزمودنی‌ها در این دو مورد از عملکرد آن‌ها در زمینه تقابل واجی ضعیف‌تر است. با این وجود نتایج بسیار بهتر از آن است که بخواهیم آن‌ها را حاصل گزینش تصادفی پاسخ‌ها بدانیم (بیش از ۵۰٪ پاسخ‌ها درست بوده‌اند). در این زمینه دوپو و همکاران (Dupoux et al., 2001) به نتیجه‌ای مشابه در زبان فرانسوی رسیده‌اند و علت آن را این مسئله می‌دانند که در بازنمایی واجی این زبان‌ها همچنان بازمانده‌هایی از اطلاعات مرتبط به تکیه باقی مانده است. اگر چه دسترسی به این گونه اطلاعات بسیار مشکل است، ولی می‌توان با توجه به

نقش آن‌ها در تقطیع واژه‌ها وجود آن‌ها را اثبات کرد. برای نمونه، در زبان فرانسوی از آن‌جا که برجستگی بر روی هجای پایانی قرار می‌گیرد، در مواردی که گویشور با جفت کمینه‌ای چون [piki] و [pi'ki] روبه‌رو می‌شود، تفاوت آن‌ها را به الگوهای تقطیع متفاوت آن‌ها مرتبط می‌داند. به این صورت که در [piki] مرز واژه پس از هجای اول قرار می‌گیرد، ولی در [pi'ki] مرز در انتهای واژه قرار دارد. در آزمونی مشابه در زبان فارسی، صادقی (Sadeghi, 2012) به بررسی نقش مرزنامایی<sup>۱</sup> برجستگی در دو دسته زنجیره آوایی سه‌هجایی با ساخت CVC.CV.CV(C) پرداخته است. هر زنجیره بسته به جایگاه مرز واژگانی به دو صورت تک‌واژه‌ای و یا دو واژه‌ای خوانش می‌شود. این ساخت‌ها عبارت‌اند از «روزنامه/روز نامه، زودباور/زود باور و دیرباور/دیر باور». برای نمونه در ساخت اول، حضور مرز واژگانی پس از هجای اول خوانش دو واژه‌ای آن (#ruz#name#) را به دست می‌دهد. این در حالی است که اگر مرز واژگانی در انتهای هجای سوم واقع شود، خوانش تک‌واژه‌ای (#ruzname#) ایجاد می‌شود. از آن‌جا که در زبان فارسی تکیه [برجستگی] واژه‌ها بر روی هجای پایانی قرار می‌گیرد، این قاعده ملکه ذهن گویشوران این زبان شده است. به این صورت که هر هجایی که تکیه [برجستگی] را به خود بگیرد به عنوان مرز پایانی واژه تشخیص داده می‌شود. بر این اساس، خوانش دو واژه‌ای به این سبب ایجاد می‌شود که تکیه [برجستگی] هم بر روی هجای نخست و هم بر روی هجای سوم قرار دارد و به این ترتیب هجای نخست یک واژه و دو هجای دوم و سوم نیز واژه‌ای دیگر را تشکیل می‌دهند. این در حالی است که در خوانش تک‌واژه‌ای تکیه [برجستگی] فقط بر روی هجای پایانی واقع شده است. بررسی این ساخت در زبان فارسی گویای آن است که بسامد پایه در مقایسه با شدت، دیرش و کیفیت واژه‌ها همبسته ادراکی - تولیدی قوی‌تری برای ساخت عروضی [نوایی] جمله به شمار می‌رود. از این رو، گویشوران هر جایگاهی که بسامد پایه بر روی آن قرار گیرد را به عنوان مرز پایانی واژه در نظر می‌گیرند (Sadeghi, 2012). بر این اساس، می‌توان عملکرد نسبتاً خوب آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر را به این مسئله مرتبط دانست که آن‌ها از نقش بسامد پایه به منظور تقطیع واژه‌ها به عنوان سرنخی برای تشخیص هجای تکیه‌بر در این آزمون استفاده کرده‌اند.

در زبان فرانسوی که بیشترین شاخص ناشنوایی تکیه را دارد، کودک پیش از فراگیری کامل واژگان، با توجه به الگوی برجستگی در مرز پاره‌گفتار نقش غیرتقابلی تکیه را تشخیص می‌دهد. با این وجود، تعیین وضعیت برجستگی در تمامی زبان‌های دارای برجستگی قابل‌پیش‌بینی به آسانی زبان فرانسوی نیست. در این‌جا لازم است به رده‌بندی مطرح‌شده از سوی دوپو و پیرکمپ

<sup>۱</sup> boundary marking

(Dupoux & Peperkamp, 2002) بازگردیم. بر اساس این رده‌بندی، به منظور تعیین جایگاه تکیه در زبان فرانسوی نیازی به دانش زبان ویژه نیست، زیرا در این زبان در تمامی موارد برجستگی رخدادی آوایی است و بدون هیچ استثنائی همواره بر روی آخرین هجای پاره گفتار واقع می‌شود. این در حالی است که در زبانی مانند زبان مجاری چنانچه واژه‌بستی در ابتدای پاره گفتار داشته باشیم، برجستگی بر روی هجای اول میزبان آن قرار می‌گیرد. در واقع، تفاوتی که زبان مجاری با زبان فرانسوی دارد آن است که در زبان مجاری لازم است کودک به منظور مسلط شدن بر الگوی منظم برجستگی، تقابل بین واژه‌های واژگانی و واژه‌های نقشی را فرا گرفته باشد و بداند که واژه‌های نقشی در حوزه برجستگی قرار نمی‌گیرند (Vago, 1980). از این نظر می‌توان وضعیت زبان فارسی را بسیار مشابه به زبان مجاری قلمداد کرد. در واقع، در این زبان این واژه‌بست‌ها هستند که استثنائی بر قاعده برجستگی پایانی به شمار می‌آیند و لازمه تشخیص برجستگی در این زبان آن است که بدانیم که تمامی واژه‌های ساده، مشتق، مرکب و مشتق - مرکب برجستگی پایانی دارند و این تنها گروه‌های واژه‌بستی هستند که به سبب قرار گرفتن واژه‌بست در انتهای آن‌ها، برجستگی غیر پایانی دارند. اگر چنین باشد و کودک پیش از تثبیت پارامتر تکیه به تقابل بین این دو دسته از تکواژها دست یافته باشد، گویشوران بزرگسال این زبان نسبت به تکیه ناشنوا خواهند بود. این در حالی است که آزمون حاضر ناشنوایی تکیه در گویشوران تهرانی و کرمانی زبان فارسی را اثبات می‌کند. بر این مبنای، می‌توان چنین استدلال کرد که کودکان این تقابل را پیش از تثبیت پارامتر تکیه فرا گرفته‌اند و با کنار گذاشتن واژه‌بست‌ها به الگویی قاعده‌مند از جایگاه برجستگی دست یافته‌اند. از سوی دیگر همان گونه که در جدول (۱۱) نیز اشاره شده‌است، عدد مربوط به شاخص ناشنوایی نوع ۳ در دو گونه تهرانی و کرمانی به ترتیب ۲۰/۷ و ۱۸/۴ هستند. در پژوهشی که توسط پپر کمپ و دوپو (Peperkamp & Dupoux, 2002) انجام گرفته با استفاده از آزمونی مشابه مقدار این شاخص در زبان‌های گوناگون به شرح جدول ۱۳ به دست آمده‌است:

### جدول ۱۳: شاخص ناشنوایی نوع ۳ در زبان‌های جهان (برگرفته از پپر کمپ و دوپو

((Peperkamp & Dupoux, 2002, p. 17)

زبان	شاخص ناشنوایی نوع ۳
فرانسوی	۳۸/۱
فنلاندی	۲۴
مجاری	۲۳/۷
لهستانی	۱۱/۶
اسپانیایی	-۴/۴

بر این اساس می توان چنین نتیجه گرفت که اگرچه رحمانی و همکاران (Rahmani et al., 2015) میزان بالایی از ناشنوایی تکیه را برای هر سه زبان فارسی، فرانسوی و مجاری در نظر گرفته اند. با این وجود یافته های به دست آمده از بررسی رده شناسی ناشنوایی تکیه (Dupoux & Peperkamp, 2002) و شاخص ناشنوایی (Peperkamp & Dupoux, 2002) نمایان گر آن اند که نه تنها این دو گونه از زبان فارسی از نظر چگونگی فراگیری الگوی تکیه رفتاری مشابه زبان مجاری دارند؛ بلکه همچنین شاخص های ناشنوایی نوع ۳ آن ها نیز به زبان مجاری بسیار نزدیک تر است.

### فهرست منابع

- آسیائی، مارال و ماندانا نوریخش (۱۳۹۹). «پارامترهای دیرش - بنیاد ریتم گفتار، سنجه ای برای تشخیص تقلب فارسی زبانان در گفتار؟». پژوهش های زبانی. دوره ۱۱. شماره ۱. صص ۱-۲۳.
- پورتاح الدینی، امین (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه وزن در لهجه کرمانی و تهرانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- حق شناس، علی محمد (۱۳۵۶). آواشناسی (فونتیکی). تهران: انتشارات آگاه.
- رحمانی، حامد، محمود بی جن خان و مهران قاجارگر (۱۳۹۱). «ناشنوایی تکیه در گویشوران فارسی». شنوایی شناسی. جلد ۲۱. شماره ۳. صص ۱۰۲-۸۷.
- شریفی مقدم، آزاده (۱۳۹۲). «درباره نند /-l/ در گونه زبانی کرمانی». زبان پژوهی. دوره ۵. شماره ۹، صص ۷۳-۹۶.
- شعبانی، منصور (۱۳۹۹). «تمایز میان زبان و گویش: بررسی وضعیت گونه گیلکی». زبان پژوهی. دوره ۱۲. شماره ۳۷. صص ۱۲۱-۱۴۸.
- صادقی، وحید (۱۳۹۷). ساخت نوایی زبان فارسی: تکیه واژگانی و آهنگ. تهران: سمت.

### References

- Abercrombie, D. (1967). *Elements of general phonetics*. Chicago: Aldine Publishing Corporation.
- Amini, A. (1997). On stress in Persian. *Proceedings of the Montréal-Ottawa-Toronto Phonology Workshop 16*(1), 1-20.
- Asiaee, M. & Nourbakhsh, M. (2020). Durational parameters of speech rhythm, a measure for detection of the Persian speaker's use of disguise? *Journal of Language Research 11*(1), 1-23 [In Persian].
- Chodzko, A. (1852). *Grammaire Persane, ou principes de l'iranien moderne accompagnés de fac-simile pour servir de modèles d'écriture et de style pour la correspondance diplomatique et familière*. Paris: Maisonneuve & Cie.
- Dauer, R. M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics, 11*(1), 51-62.

- Dupoux, E., & Peperkamp, S. (2002). Fossil markers of language development: phonological ‘deafnesses’ in adult speech processing. In J. Durand & B. Laks (Eds.), *Phonetics, phonology, and cognition* (pp. 168-190). Oxford: Oxford University Press.
- Dupoux, E., Pallier, C., Sebastián-Gallés, N. S., & Mehler, J. (1997). A destressing “deafness” in French?. *Journal of Memory and Language* 36(3), 406-421.
- Dupoux, E., Peperkamp, S., & Sebastián-Gallés, N. S. (2001). A robust method to study stress “deafness”. *The Journal of the Acoustical Society of America* 110(3), 1606-1618.
- Haghshenas, A. M. (1978). *Phonetics*. Tehran: Agah [In Persian].
- James, A. L. (1940). *Speech signals in telephony*. London: Pitman.
- Peperkamp, S. (2004). Lexical exceptions in stress systems: Arguments from early language acquisition and adult speech perception. *Language* 80, 98-126.
- Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress “deafness?”. *Laboratory Phonology* 7, 203-240.
- Peperkamp, S., Vendelin, I., & Dupoux, E. (2010). Perception of predictable stress: A cross-linguistic investigation. *Journal of Phonetics*, 38(3), 422-430.
- Pike, K. L. (1945). *The Intonation of American English*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Pourtajadini, M. A. (2016). *The study and comparison of rhythm in Kermani and Tehrani Accents* (Master’s thesis). Allameh Tabataba’i University, Tehran, Iran [In Persian].
- Rahmani, H. (2019). *An evidence-based new analysis of Persian word prosody* (Doctoral dissertation). Radboud University, Nijmegen.
- Rahmani, H., Bijankhan, M., & Ghajargar, M. (2012). Stress deafness in Persian speakers. *Audiology*, 21(3), 87-102. [In Persian]
- Rahmani, H., Rietveld, T., & Gussenhoven, C. (2015). Stress “deafness” reveals absence of lexical marking of stress or tone in the adult grammar. *PloS one* 10(12), 1-16.
- RStudio Team. (2021). RStudio: Integrated development for R. RStudio, PBC, Boston, Retrieved from <<http://www.rstudio.com/>>
- Sadeghi, V. (2012). The effects of prosodic cues on disambiguation in Persian. *Researches in Linguistics*, 4(6), 67-80. [In Persian].
- Shabani, M. (2021). The distinction between language and dialect: Exploring the state of Gilaki variety. *Journal of Language Research*, 12(37), 121-148 [In Persian].
- Sharifi Moghadam, A. (2014). On the affix /-u/ in Kermani. *Zabanpazhuhi* 5(9), 73-96 [In Persian].
- Vago, R. M. (1980). *The Sound Pattern of Hungarian*. Washington, D. C: Georgetown University Press.







## Stress deafness in Tehrani and Kermani varieties of Persian

Anis Masoumi<sup>1</sup>, Golnaz Modarresi Ghavami<sup>2</sup>

Received: 16/09/2021

Accepted: 25/01/2022

### 1. Introduction

Stress deafness is the difficulty in the perception of stress in the speakers of a language which does not deal with its contrastive function (Peperkamp et al., 2010). According to stress deafness typology proposed by Dupoux & Peperkamp (2002), diverse patterns of stress deafness can be related to different phases in which infants make decisions regarding the role stress plays in their ambient language. Within the first two years of life and based on the limited amount of linguistic information, infants are required to evaluate the role of stress to set the stress parameter of their native language (Peperkamp & Dupoux, 2002). If infants discover the regular stress pattern of their ambient language, this will lead to the negative value of this parameter. In contrast, in case of no regular stress pattern, the positive value will be selected, and stress will be regarded as an essential part of the phonological representation of words in the lexicon.

Comparing stress deafness in Persian speakers with that of the speakers of Dutch, Japanese, French and Indonesian, Rahmani et al. (2015) have shown that Persian participants performed as poorly as French participants. It seems that in languages such as Persian and French the phonological representation of words is provided with their accent location within the first stages of language acquisition which serves to detect word boundaries. Nevertheless, at later stages, this type of information would not survive in the grammar of the adult speakers, and they are not able to perceive stress.

The purpose of the present paper was to replicate the perceptual study conducted by Rahmani et al. (2015) on stress deafness for the Tehrani variety of Persian, which shows the characteristics of a syllable-timed language and compare the results with those obtained from the hearers of the Kermani variety which is known as a stress-timed language.

### 2. Materials and method

The perceptual experiment of the present study followed the one conducted by Peperkamp et al. (2010) and later used by Rahmani et al. (2015). Professor

---

<sup>1</sup> Ph.D. Candidate of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; [anis\\_masoumi@yahoo.com](mailto:anis_masoumi@yahoo.com)

<sup>2</sup> Associate Professor of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); [modarresighavami@atu.ac.ir](mailto:modarresighavami@atu.ac.ir)

Peperkamp generously shared the stimuli and instructions necessary to perform the experiment. The experiment consisted of three stages and in each stage the participants were instructed to learn two bi-syllabic CVCV non-words. In the first stage, the participants were tested on the perception of phonemic minimal pairs (/muku/ and /munu/) as a test of their ability to distinguish consonantal phonemes. In the second and the third stages, the perception of stress minimal pairs (/munu/ and /mu'nu/) was tested. Two sets of stress minimal pairs were designed: in the first set, henceforth called the “durational minimal pairs”, duration, F0 and intensity were the acoustic cues for stress, but in the second set henceforth referred to as the “non-durational minimal pairs”, the durational differences were neutralized and only F0 and intensity were kept as stress cues. Participants included 12 male and 11 female Kermani speakers (mean age: 27.8) and 11 male and 11 female Tehrani speakers (mean age: 28.9). For more details regarding stimuli and instructions, one can consider Peperkamp et al.’s (2010) work.

### 3. Results and discussion

To analyze stress deafness, an individual index (error rate index) was defined which denotes the ratio of incorrect answers to total answers:

**Table 1. Descriptive indices for error rates of varieties and contrasts.**

Variety	Contrasts	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.
Tehrani	phonemic contrast	0.13	0	0.44	0.122
	durational stress contrast	0.316	0.05	0.51	0.143
	non-durational stress contrast	0.336	0.09	0.36	0.143
Kermani	phonemic contrast	0.101	0	0.37	0.084
	durational stress contrast	0.254	0.03	0.49	0.156
	non-durational stress contrast	0.262	0.01	0.5	0.16

As the results indicate, speakers of both varieties had considerably lower error rates in the perception of phonemic contrasts compared to stress contrasts. They also performed better in the perception of durational compared to non-durational stress contrasts. Conducting a two-way mixed ANOVA, the effect of language variety, phonemic, and stress contrasts on the error rates were calculated.

**Table 2. Results of two-way mixed ANOVA for the effect of variety and contrast on error rates**

Effect	NumDF	DenDF	F	p (p < (0.05))
Variety	1	35	1.257	0.27
Contrast	2	70	47.272	< 0.05
Variety × Contrast	2	70	0.459	0.634

According to the results in table 2, there is no significant effect of variety on error rate (p-value: 0.27). However, contrast type has a significant effect on this rate (p-value < 0.05). Moreover, the interactive effect of variety and contrast does not result in a significant effect (p-value: 0.634). The results of a further Bonferroni test for contrast indicated that in both varieties there was a significant difference between the performance of participants in the durational versus phonemic contrast and in the non-durational versus phonemic contrast (p-value < 0.05). The difference between durational versus non-durational contrast was not significant.

**Table 3. Results of Bonferroni tests for analyzing the effect of contrasts on error rates.**

Variety	Contrast type	F	DF	p-value
Tehrani	durational-non-durational	-0.605	19	0.525
	durational – phonemic	20.2	19	0 < 0.05
	non-durational - phonemic	18.5	19	0 < 0.05
Kermani	durational-non-durational	-0.303	19	0.765
	durational – phonemic	19.05	19	< 0.05
	non-durational - phonemic	15.3	19	< 0.05

Finally, another three individual stress deafness indices were defined:

- a) Deafness index (1): the difference between durational and phonemic contrasts;
- b) Deafness index (2): the difference between non-durational and phonemic contrasts;
- c) Deafness index (2): the difference between stress and phonemic contrasts.

Regarding these indices, the results are illustrated in table 4:

**Table 4. Deafness indices of Tehrani and Kermani varieties.**

	Tehrani	Kermani
Deafness index (1)	20.2	19.05
Deafness index (2)	18.5	15.3
Deafness index (3)	29.7	18.4

The results indicated that in all of the cases, the deafness indices of Tehrani participants are higher than those of Kermani participants.

#### 4. Conclusion

Despite different rhythmic patterns of Tehrani and Kermani varieties of Persian, no significant difference was detected between the performance of their subjects in the stress deafness tests performed in this research. In each variety, compared to the stress minimal pairs, the subjects significantly outperformed in the perception of phonemic minimal pairs, which provides evidence for stress deafness. In addition, no significant difference was observed between durational and non-durational stress minimal pairs. F0 alternations indicated no significant effect on the perception of stress minimal pairs either. In their study, Rahmani et al. (2019) regarded Persian, French, and Hungarian as languages which have fairly strong stress deafness. But considering stress deafness typology (Dupoux & Peperkamp, 2002) and stress deafness index (Peperkamp & Dupoux, 2002), the two varieties of Persian show more similarity with Hungarian. In this type of languages, clitics fall outside the stress domain, and in both phonological words and clitic groups, stress is assigned regularly to the edge of the phonological word. The formation of this type is based on the acquisition of the distinction between lexical items and functional items, in a way that lexical items fall within and functional items fall outside the stress domain. If the distinction is acquired prior to the setting of the stress parameter, stress deafness results. Based on the results, it seems that the speakers of the studied varieties have acquired this distinction prior to the setting of the stress parameter, which in turn indicates their ability to detect regular stress pattern by removing unstressed syllables of clitics.

**Keywords:** Deafness index; Kermani variety; Persian; Stress deafness; Tehrani variety



## Contents

- 9 **Persian proficiency test: Designing and analyzing the structure, reliability, and validity**  
*Masomeh Estaji, Azam Rostami*
- 35 **Discursive strategies for managing coronavirus fake news (rumors) by analyzing some pages in Telegram**  
*Mohammad Hatefi*
- 59 **Lexical retrieval in read speech: The effect of speech prosody**  
*Vahid Sadeghi, Negin Mohammadi Nafchi*
- 87 **Enhancing metacognitive awareness in listening and EFL motivation through L1-mediated metacognitive intervention**  
*Ghazaleh-Sadat Razavi, Ebrahim Fakhri Alamdari, Mehrshad Ahmadian*
- 115 **The effect of individual and collaborative writing on fluency, accuracy, and complexity of writing performance of Iranian intermediate learners: Mediating role of multimodal instruction**  
*Samira Danandeh, Zohre Mohamadi Zenouzagh*
- 145 **Designing a framework for analyzing linguistic errors in the national-media news: Providing solutions for challenges**  
*Mahmoud Afrouz*
- 181 **Relative clause extraposition in historical prose texts: The NasirKhusraw Travelogue**  
*Elham Mizban, Ali Alizadeh, Azam Estaji*
- 209 **Causality in the Persian language (from Bondarko's St.Petersborgian school of applied grammar)**  
*Leila Khanjani*
- 227 **The effectiveness of task-based language teaching (TBLT) in learning Arabic listening skill**  
*Maryam Fouladi, Sadolah Homayooni, Masod Fekri, Adnan Tahmasebi*
- 255 **Stress deafness in Tehrani and Kermani varieties of Persian**  
*Anis Masoumi, Golnaz Modarresi Ghavami*

In the Name of God

**Quarterly Scientific Journal of  
Language Research (Zabanpazhuhi)**  
Vol. 14, No. 44, Autumn 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](mailto:Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir)

ISSN: 2008-8833  
E-ISSN: 2538-1989