

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

## زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

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: ماندانا نوربخش

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نوجس منفرد، دکتری زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: فرزانه حمیدی، 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

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

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

صفحه آرایی: انتشارات مهرراوش

ترتیب انتشار: فصلنامه

کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

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

تلفن: ۸۵۶۹۲۹۱۰ کد پستی: ۱۹۹۳۸۹۱۱۷۶

پست الکترونیکی: Zabanpazuhhi@alzahra.ac.ir

مجله زبان پژوهی با همکاری انجمن زبان شناسی ایران

و انجمن زبان و ادبیات فرانسه ایران منتشر می شود.

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



معاونت پژوهشی دانشگاه

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده  
ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.  
<http://adabiat.alzahra.ac.ir>  
[www.SID.ir](http://www.SID.ir)  
به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ ب مورخ ۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در  
پایگاه استنادی علوم جهان اسام 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 نویسنده‌ای با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می‌شود، در بخش منابع، با حروف الفبا (زرین کوب، (۱۳۷۷الف)؛ زرین کوب، (۱۳۷۷ب)) از هم متمایز شود و به همان صورت هم در متن ارجاع داده شود (Zarrinkoub, 1999a, 1999b).

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

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

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

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

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

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

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

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

Author, 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**

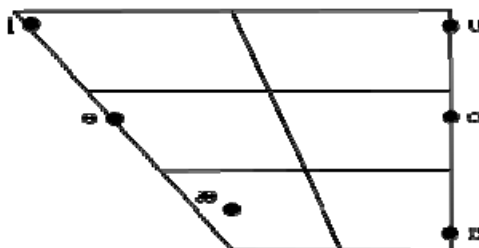
Tables and figures should appear in one column of a page and be numbered consecutively. Figures and texts may appear on the same page, and a centered caption should appear directly beneath the figure. It is preferable that figures be mounted in portrait style and figure captions are no longer than two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

- ۹-۳۳ **استعاره‌های مفهومی کرونا در زبان کردی سورانی**  
سیده ساره صادقی، لیلا اکبری، ابراهیم بدخشان
- ۳۵-۶۴ **بررسی پیکره‌بنیاد سازماندهی در نوشتار استدلالی فارسی آموزان:**  
**تلفیق دو رویکرد ساختار بلاغی و حرکت بلاغی**  
افسانه غریبی
- ۶۵-۸۸ **بررسی گفتمان کودکان اوتیستی بر پایه فراتنش بینافردی و متنی**  
نازیلا سرشار، محمدرضا اروجی، بهزاد رهبر
- ۸۹-۱۱۳ **تحلیل نظام گفتمانی تنش در نامه‌های امام علی (ع) به معاویه در نهج البلاغه**  
مهناز امیری، مهدی مطیع، محمدرضا حاجی اسماعیلی، حمیدرضا شعیری، روح‌الله نصیری
- ۱۱۵-۱۴۲ **ترکیب گروهی در زبان فارسی**  
موسی غنچه‌پور
- ۱۴۳-۱۶۸ **زباهنگ ناسزا در رمان نوجوان بر اساس رویکرد هایمز**  
**(مطالعه موردی مجموعه آبنبات)**  
زینب شیخ حسینی، مریم جعفرزاده
- ۱۶۹-۱۹۹ **ساخت‌های بنیادین جمله در نوشتار کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله**  
**بر اساس دستور وابستگی**  
معصومه نجفی پازکی، معصومه پرتوی بلاسجین
- ۲۰۱-۲۲۳ **مبتداسازی ضمیرگذار ساخت ملکی زبان فارسی بر اساس رویکرد بهینگی**  
بهمن عبدلی، علی علیزاده، والی رضایی
- ۲۲۵-۲۵۲ **متغیرهای مؤثر در ظهور/عدم ظهور «را» در گفتار گویشوران فارسی‌زبان**  
زهرا ترکاشوند، بلقیس روشن، غلامحسین کریمی دوستان، آذر مهری
- ۲۵۳-۲۸۷ **مقایسه گفتمان سالمندان مبتلا به آلزایمر و سالمندان طبیعی فارسی‌زبان**  
**از منظر زبانی و کاربردشناختی**  
آرزو جعفری‌فر، مریم دانای طوس، محمد یوسفوند
- ۲۸۹-۳۱۷ **ویژگی‌های گفتاری پاسخ‌گویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت**  
**از منظر کاربردشناسی**  
پدرام حاتمی، ملیحه ثمریها







## استعاره‌های مفهومی کرونا در زبان کردی سورانی<sup>۱</sup>

سیده ساره صادقی<sup>۲</sup>، لیلا اکبری<sup>۳</sup>، ابراهیم بدخشان<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

### چکیده

این پژوهش با تکیه بر دیدگاه چندسطحی استعاره، به بررسی استعاره‌های مفهومی کرونا از دیدگاهی شناختی پرداخته است. به این منظور، با استفاده از روشی پیکره‌بنیاد، ۹۳۲ عنوان خبری به دست آمده از عنوان‌های شبکه خبری کردپرس مابین سال‌های ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۰ بررسی شدند. گفتنی است همه عنوان‌های خبری مورد بررسی دربرگیرنده واژه کرونا بودند. سپس، با بهره‌گیری از دیدگاه‌های کوچش در پیوند با استعاره مفهومی، حوزه‌های مبدأ هر یک از عنوان‌های خبری مشخص شد. در گام بعدی، با استفاده از دیدگاه چندین سطحی کوچش، نگاشتهای بین دو حوزه مبدأ و مقصد در چهار سطح طرحواره تصویری، ماتریس حوزه، قاب حوزه و فضای ذهنی برای استعاره‌های کردی مشخص شد. این چهار سطح طرحواره تصویری، حوزه، قاب و فضای ذهنی با یکدیگر سلسله‌مراتبی از جزئیات درون خود را به صورت طرحواره در ذهن افراد تشکیل می‌دهند. سلسله‌مراتب به این صورت است که در بالاترین سطح طرحواره تصویری و در پایین‌ترین سطح فضای ذهنی قرار دارد. سطح‌های حوزه و قاب نیز به ترتیب از بالا به پایین، بین دو حوزه طرحواره و فضای ذهنی قرار دارند. ویژگی‌هایی که به صورت مشترک بین دو

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.41124.2213

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.1.8

<sup>۲</sup> دکتری زبان‌شناسی همگانی، مربی گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، ایران (نویسنده مسئول)؛ s.s.sadeghi94@basu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران؛ leilaakbari59@gmail.com

<sup>۴</sup> دانشیار گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران؛ ebadakhshan@uok.ac.ir

حوزه مبدأ و مقصد وجود دارد، سبب نگاشت بین مفاهیم انتزاعی و عینی می‌شود. در نهایت، حوزه‌هایی همچون بلا، عامل مرگ، حرکت، جنگ، رکوردزدن به‌عنوان مهم‌ترین حوزه‌های به‌کاررفته در استعاره‌های مفهومی مرتبط با بیماری کرونا در زبان کردی سورانی شناخته شدند. همچنین، با در نظر گرفتن تأثیر کلام بر نحوه نگرش افراد جامعه، به تحلیل نوع کاربردهای استعاره‌های بیان‌شده در عناوین خبری پرداختیم.

**واژه‌های کلیدی:** استعاره مفهومی، بیماری کرونا، دیدگاه چندسطحی استعاره، زبان کردی سورانی

## ۱. مقدمه

نخستین بار بیماری ویروس کرونا در دسامبر ۲۰۱۹ در شهر ووهران چین ثبت شد. با گذشت زمان و شیوع این بیماری، کرونا به دنیاگیری شوم و بحرانی بین‌المللی تبدیل شد. از جهتی دیگر به سبب آنکه رسانه‌ها نقش مهمی در انتقال رخدادها و وقایع روزمره در زندگی مردم دارند، بخش عظیمی از مطالب شبکه‌های خبری به بررسی موضوع کرونا در ابعاد مختلف زندگی انسان پرداختند و کوشیدند با بهره‌گیری از عبارت‌ها و اصطلاح‌های مناسب در زمان‌های گوناگون، احساس‌های ترس، غم، خشم، شادی و حیرت مردم را نسبت به موضوع‌های مرتبط با کرونا نشان دهند. توجه بیشتر به نوع مطالب گفته‌شده نشان از آن دارد که صورت‌های گوناگونی از واژه‌ها و مفاهیم استعاری در این زمینه به کار رفته‌است و همین امر نیز توجه بسیاری از پژوهشگران زبان‌شناس را که به بررسی زبان علاقه‌مند هستند، به خود جلب کرده‌است. برای نمونه، هنگامی که از ویروس کرونا به‌عنوان «مهمانی ناخوانده» در رسانه و گفت‌وگوی عادی زندگی روزمره مردم بحث می‌شود کرونا را به‌صورت مهمانی ناخوشایند معرفی می‌کند که صاحب‌خانه چندان تمایلی به دعوت از آن نداشته‌است و اطلاعی نیز از ورود فرد نداشته‌است و یا مواردی همچون «مدافعان سلامت در مقابل بیماری کرونا در حال جنگ هستند»، «قربانیان امروز کرونا رکورد جدیدی را ثبت کردند»، «کرونا به ایران رسید»، «موج دوم کرونا به پایان رسید» و دیگر موارد مشابه، نمونه مواردی استعاری هستند که در زمینه بیماری کرونا به چشم می‌خورند.

از جهتی دیگر نیز زبان کردی یکی از زبان‌های زنده دنیا است که در زمره زبان‌های ایرانی به‌شمار می‌آید و ریشه آن به زبان‌های هندی و اروپایی برمی‌گردد. این زبان در منطقه‌های مختلف ایران، عراق و ترکیه به‌صورت زبان اصلی صحبت می‌شود و به دلیل آنکه زبان اول یک کودک بخشی از هویت شخصی، اجتماعی و فرهنگی اوست، نیاز هست تا هر یک از مباحث‌های زبان‌شناسی در مورد زبان کردی به‌صورت تخصصی مورد بررسی قرار گیرد. با این رویکرد

انتخابی، ابتدا در این پژوهش تلاش می‌شود تا داده کافی و مناسب تهیه گردد. به این ترتیب، چندین هزار عنوان خبری با استفاده از روش خزش وب از شبکه خبری کردپرس تهیه می‌گردد که از این میزان حدود ۹۳۲ خبر واژه کرونا را در درون خود پوشش می‌دهند. در گام پسین، به پژوهش‌های شناختی استعاره‌های مفهومی مرتبط با کرونا پرداخته می‌شود و میزان رخداد حوزه‌های مبدأ<sup>۱</sup> پربسامد این استعاره‌ها در عنوان‌های خبری مشخص می‌گردد. از نوآوری پژوهش حاضر، بررسی مفاهیم استعاری برحسب دیدگاه چندسطحی<sup>۲</sup> است. این پژوهش با مشخص کردن نوع نگاشت<sup>۳</sup> در چهار سطح طرحواره تصویری<sup>۴</sup>، ماتریس حوزه<sup>۵</sup>، قاب<sup>۶</sup> و فضای ذهنی<sup>۷</sup> نشان می‌دهد که کدام حوزه‌های معنایی بیشتر در زبان کردی سورانی به کار رفته‌است و نگاشت بین دو حوزه مبدأ و مقصد<sup>۸</sup> در همه سطوح بر اساس چه عواملی بوده‌است. سپس با توجه به تأثیر زبان بر افکار افراد جامعه مشخص می‌گردد که هر یک از عنوان‌های خبری با ساختار استعاری خاص چه نقشی را در شیوه اندیشیدن افراد جامعه بازی کرده‌است.

## ۲. پیشینه پژوهش

بررسی‌های زبان‌شناختی که در پیوند با کرونا انجام شده‌است، را برحسب آنکه تحلیلی پیکره‌بنیاد بوده‌است یا تحلیلی محتوامحور در دسته‌های گوناگونی می‌توان قرارداد. پژوهشگران در دسته‌بندی خود از پژوهش‌های کرونایی انجام‌شده به دو نگاه در این حوزه توجه می‌کنند (Tan et al., 2020). در نگاه کلان زبان‌شناسی به مطالبی کاربردشناسی و جامعه‌محور همچون ارتباط دولت با مردم جامعه پرداخته شده‌است. برای نمونه، در پژوهشی انجام‌شده، یل شرز و منصفی (Yalsharzeh & Monsefi, 2021) می‌کوشند تا نشان دهند چگونه برخی دولتمردان آمریکایی با استفاده از زبان سیاست اصرار به انتساب ویروس کرونا به کشور چین را دارند. در نگاه خرد زبان‌شناسی نیز به بررسی مسایل مرتبط با حوزه‌های واژگانی، معنایی و نحوی پست‌هایی پرداخته شده‌است که کاربران شبکه‌های اجتماعی در مورد کرونا نوشته‌اند. برای نمونه، عاصف و همکاران (Asif et al., 2021) به بررسی واژه‌های جدیدی که در زمان کرونا به زبان وارد شده‌است و یا معانی جدیدی که به واژه‌ها افزوده شده‌است، پرداخته‌اند. سوا و لینگو

<sup>1</sup> source domains

<sup>2</sup> multilayer review

<sup>3</sup> mapping

<sup>4</sup> image scheme

<sup>5</sup> domain matrix

<sup>6</sup> frame

<sup>7</sup> mental space

<sup>8</sup> destination source

(Seva & Lingga, 2020) نیز به بررسی استعاره‌های به کاررفته در عنوان‌های شبکه خبری مرتبط با کرونا پرداخته‌اند. سابو کدو (Sabucedo et al., 2020) استعاره‌های مرتبط با مفهوم جنگ و کرونا را بررسی کرده‌است و صالح نیز واژه‌ها و وام‌واژه‌هایی که را که در مورد کرونا بین زبان‌ها مورد تبادل واقع شده‌اند را مورد بررسی قرار داده‌است (Saleh, 2021).

از نمونه پژوهش‌هایی که در حوزه استعاره انجام شده‌است، می‌توان به موردی اشاره کرد که در آن راجاندردان (Rajandran, 2020) به مطالعه استعاره‌های کرونایی داده‌های اجلاس خبری نخست‌وزیر کشور ژاپن پرداخته‌است. وی داده‌ها را با بهره‌گیری از استعاره مدل لیکاف و جانسون در سه دسته استعاره مفهومی ساختاری<sup>۱</sup>، جهت‌ی<sup>۲</sup> و هستی‌شناسی<sup>۳</sup> دسته‌بندی کرده‌است. در زبان انگلیسی نیز عبدالقادر و الخوانجی به بررسی موارد استعاره‌های کرونایی موجود در سخنرانی رئیس‌جمهور آمریکا جو بایدن پرداخته‌اند. این پژوهشگران پس از شناسایی حوزه‌های مبدأ استعاره‌ها با استفاده از نظریه استعاره مفهومی<sup>۴</sup>، به نقش استعاره‌ها در جامعه توجه کرده‌اند (Abdel-Qader & Alkhanji, 2022). گارندگان این پژوهش کوشیدند تا به پرسش‌هایی همچون «چه حوزه‌های مبدائی در سخنان بایدن بیشتر به کار رفته‌است؟» و «نقش اصلی استعاره‌ها در سخنان بایدن چه بوده‌است» پاسخ دهند. در ادامه، نمونه موارد مشابه پژوهشی وجود دارد که هر یک پس از استفاده از نظریه مفهومی استعاره، به شناسایی حوزه‌های مبدأ به کاررفته در بافت‌هایی همچون تجارت و رسانه و مانند آن پرداخته‌اند (Kozlova, 2021; Sarjono & Bram, 2021; Esmaili, 2020). در زبان فارسی نیز پژوهش‌هایی بر موارد استعاره‌های کرونایی (Javid & Rahimian, 2020; Mazhab & Shahidi Tabar, 2020) انجام شده‌است که اغلب به مقایسه عنوان‌های خبری روزنامه‌ها و بررسی حوزه‌های مبدأ استعاره‌های به کاررفته در مورد کرونا پرداخته‌اند. در ادامه، گفتنی است که دو ویژگی در این پژوهش وجود دارد که آن را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌سازد. نخستین ویژگی آن است که مطالعه مفاهیم استعاری به کاررفته حوزه کرونا در زبان کردی به صورت پیکره‌بنیاد انجام شده‌است. توجه به تهیه دادگان کافی برای مطالعه پیکره‌بنیاد در زبان کردی اهمیت این موضوع را به خوبی نشان می‌دهد. دومین ویژگی نیز آن است که برای نخستین بار سطوح طرحواره تصویری، ماتریس حوزه، قاب و فضای ذهنی برای استعاره‌های زبان کردی مشخص گردیده‌است. در نهایت، مهم‌ترین حوزه‌های به کاررفته در استعاره‌های مفهومی مرتبط با بیماری کرونا در زبان کردی شناسایی شده‌است.

<sup>1</sup> structural

<sup>2</sup> orientational

<sup>3</sup> ontological

<sup>4</sup> conceptual metaphor theory

### ۳. چارچوب نظری

زبان‌شناسان استعاره را سازوکاری شناختی تعریف می‌کنند که در آن یک حوزه تجربی به صورت نسبی بر حوزه تجربی دیگر نگاشت می‌شود (Lakoff & Kovecses, 1987). در حقیقت، استعاره‌های مفهومی، دو حوزه را برحسب برخی ویژگی‌های مشترکی که دارند به هم مرتبط می‌کنند. به‌طور معمول یکی از حوزه‌ها به نسبت دیگری عینی‌تر است که به‌عنوان حوزه مبدأ شناخته می‌شود. حوزه دیگر که انتزاعی‌تر است و نگاشت بر روی آن انجام می‌گیرد، حوزه مقصد نامیده می‌شود. ارتباط بین دو حوزه با عنوان نگاشت مطرح می‌شود و نشان می‌دهد که کدام عنصر هر حوزه با عنصر حوزه دیگر شباهت‌هایی برای ارتباط دارد. این ارتباط به دلیل فهم بهتر و آسان‌تر افراد از مفاهیم انتزاعی انجام می‌پذیرد. برای نمونه، اگر استعاره‌های مفهومی عشق توجه کنیم مواردی مشاهده می‌شود که عشق به‌مثابه سفر است. سفر به‌عنوان حوزه مبدأ در نگاشتی سازمان‌یافته نمایانگر حوزه مقصد عشق است. کوچش (Kovecses, 2010, p. 24) بیان می‌کند که این نگاشت سازمان‌یافته بر اساس رابطه تناظر<sup>۱</sup> برقرار شده است. تناظر بیان‌شده به قرار زیر است:

- عشاق متناظر با هم سفرها هستند
- هدف‌های مشترک متناظر با مقصد مشترک هم سفرها است.
- مشکلات رابطه متناظر با موانع سفر است
- ...
- ...

در ادامه رویه اشاره‌شده در ارتباط با پژوهش‌های زبان‌شناسان در مورد استعاره مفاهیم دیگری همچون سطوح طرحواره تصویری (Lakoff, 1993)، حوزه، قاب (Kovecses, 2006) و فضای ذهنی (Fauconnier & Turner, 2002) در مورد استعاره مفهومی بیان گردید. طرحواره تصویری ساختارهای مفهومی ضروری هستند که ارتباط تجربه و معنا را القا می‌کنند (Lakoff & Kovecses, 1987, p. 272). برای نمونه، طرحواره تصویری بدن به‌صورت ظرف نگه‌دارنده و طرحواره تصویری مسافرت به‌صورت حرکت از جایی به‌جای دیگر در مسیر است. ماتریس حوزه نیز دامنه منسجمی از مفهوم‌سازی است که واحدهای معنایی در آن مشخص می‌شوند (Langacker, 1987, p. 488). کوچش در پژوهش‌های خود بیان می‌کند که ساخت‌های استعاری دارای حوزه‌های مبدأ و مقصد هستند که به‌وسیله نگاشت با یک‌دیگر پیوسته شده‌اند. وی برای حوزه مبدأ نیز به‌صورت کلی ۱۳ مورد برای مفاهیم ذهنی معرفی می‌کند

<sup>1</sup> correspondence

(Kovecses, 2002, p. 24-26). این قلمروهای تعریف‌شده توسط کوچش که بسیاری از پژوهش‌ها می‌کوشند تا حوزه‌های خود را با آن بسنجند مواردی همچون «اعضای بدن»، «سلامتی و بیماری»، «جانوران»، «گیاهان»، «ساختمان‌ها»، «ابزار و ماشین‌آلات»، «ورزش و بازی‌ها»، «پول و معاملات اقتصادی»، «آشپزی و غذا»، «گرما و سرما»، «تاریکی و روشنایی»، «نیروها»، «حرکت‌ها و جهت‌ها» است. حوزه‌ها دارای بخش‌های بسیار بیشتری نسبت به طرحواره‌های تصویری هستند و بنابراین اطلاعات بیشتری درون خود دارند. یک حوزه در ساختاری ماتریس مانند مفاهیم مختلفی را پیش فرض می‌گیرد که جنبه‌های مختلف حوزه را مشخص کند. برای نمونه، هنگامی که بدن به صورت ساختمان فرض می‌شود به صورت شیء فیزیکی است که اندازه دارد، مکان دارد، ساختار کلی دارد، ساخته شده توسط فردی است، از ماده فیزیکی ساخته شده است، فضای سربسته است و مواردی مانند آن. فیلمور قاب‌ها (Fillmore, 1982, p. 126) را به این صورت تعریف می‌کند که قاب‌ها، ساختارهای مفهومی کمتر الگوواری نسبت به حوزه‌ها هستند. وی الگوواری را الگوی مسلط و چهارچوب فکری و فرهنگی می‌داند که مجموعه‌ای از نظریه‌ها در ذهن افراد جامعه شکل داده‌اند. هر گروه واقعیات پیرامون خود را در چارچوب الگوواره‌ای که به آن عادت کرده تحلیل و توصیف می‌کند. افزون بر این، حوزه ساختمان از تعدادی قاب تشکیل شده است. یک ساختمان به صورت کلی چیزی است که باید ساخته شود. همچنین دارای یک قاب پشتیبانی (فیزیکی) است که در آن عناصر خاصی وجود دارد که به روشی ساختاریافته سازمان‌دهی شده‌اند. همچنین دارای قابی برای قسمت‌های ساختمان مانند دیوارها، اتاق‌ها، درها، پنجره‌ها، دودکش‌ها، زیرزمین، سرداب، اتاق زیرشیروانی، سقف، کف، پله‌ها و بسیاری موارد دیگر است. افزون بر این، نوع نقشی که ساختمان دارد و اینکه چه افرادی و به چه منظوری در آن زندگی می‌کنند، خود می‌تواند قاب دیگری به قاب‌های قبلی ساختمان بیافزاید. فضاهای ذهنی را به این صورت تعریف می‌کنند که مجموعه‌های بسیار جزئی هستند که همان‌گونه که ما فکر می‌کنیم و صحبت می‌کنیم، برای اهداف و درک ما ساخته می‌شوند (Fauconnier & Turner, 2002). فضاهای ذهنی به دانش طرحواره‌ای بلندمدت، مانند چارچوبی برای راه رفتن در مسیر و به دانش خاص بلندمدت مرتبط هستند. فضاهای ذهنی را می‌توان با یک یا چند قاب مختلف ساخت. در فضاهای ذهنی مشخصه‌های بیشتری از هر یک از چارچوب‌های طرحواره تصویری، حوزه و قاب را خواهیم داشت. برای نمونه، توضیح چارچوب ساختمان فضای ذهنی مرتبط با جمله‌ای مانند جان برای خود خانه‌ای محکم ساخت به این صورت خواهد بود که اطلاعات بیشتری همچون نام سازنده و نوع استحکام خانه افزوده شده است.

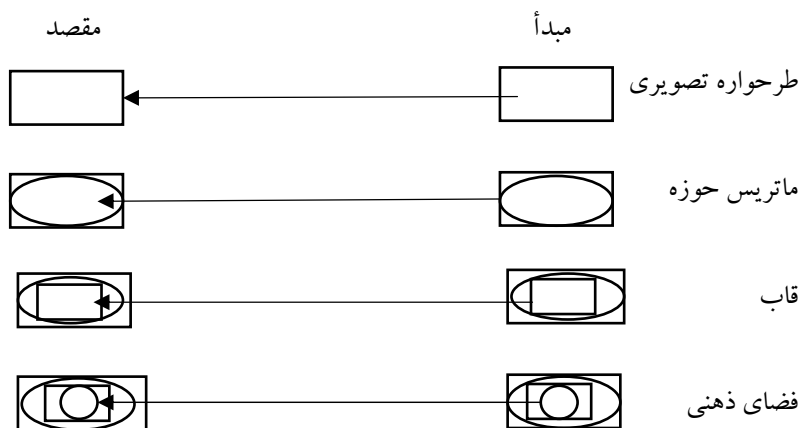
در ادامه پژوهش‌هایی که در حوزه استعاره انجام گرفته‌است، کوچش (Kovecses, 2017, p. 72) دیدگاه چندسطحی<sup>۱</sup> از استعاره را به‌عنوان بهترین روش برای مطالعه استعاره بیان می‌کند. مطابق با این دیدگاه، استعاره مفهومی در حقیقت ساخته‌شده از چهار سطح طرحواره تصویری، حوزه، قاب و فضای ذهنی هست. این چهار سطح طرحواره تصویری، حوزه، قاب و فضای ذهنی با یکدیگر سلسله‌مراتبی را تشکیل می‌دهند که بر اساس میزان دقت کافی در مشخص بودن یک یا چند پارامتر ساخته شده‌است. سلسله‌مراتب به این صورت است که در بالاترین سطح طرحواره تصویری و در پایین‌ترین سطح فضای ذهنی قرار دارد. سطوح حوزه و قاب نیز به ترتیب از بالا به پایین بین دو حوزه طرحواره و فضای ذهنی قرار دارند. در استعاره مفهومی نگاهت بین مفاهیم مبدأ و مقصد همواره در سطوح یکسان رخ می‌دهد. طرحواره تصویری مبدأ با طرحواره ذهنی مقصد، حوزه مبدأ با حوزه مقصد، قاب مبدأ با قاب مقصد و فضای ذهنی مبدأ با فضای ذهنی مقصد در ارتباط هستند. در ادامه، مفاهیم بیان‌شده به‌صورت نموداری از نگاهت در سطوح یکسان ترسیم شده‌است. از دیگر نکته‌هایی که اهمیت دارد آن است که چون فضای ذهنی شامل جزئیات بیشتری است و برحسب موقعیت برای افراد، مکان و زمان ویژه به کار می‌رود، در ارتباط با حافظه لحظه‌ای و سه سطح دیگر طرحواره تصویری، ماتریس حوزه و قاب‌ها در ارتباط با حافظه طولانی‌مدت افراد هستند. همچنین به‌صورت کلی، ویژگی‌های که در حوزه مبدأ وجود دارد، بیشتر از ویژگی‌هایی است که در حوزه مقصد وجود دارد. به این ترتیب، همان‌گونه که در نمودار مشخص است با حرکت به سمت پایین میزان مشخص‌بودگی<sup>۲</sup> و جزییات افزایش پیدا می‌کند و با حرکت از پایین‌ترین سطح به بالاترین سطح میزان نمای کلی افزایش می‌یابد. همچنین ویژگی‌هایی که به‌صورت مشترک بین دو حوزه مبدأ و مقصد وجود دارد، سبب نگاهت بین مفاهیم انتزاعی و عینی می‌شود.

کوچش (Kovecses, 2017) بیان می‌کند که تجاربی که انسان از محیط اطراف خود و جهان کسب می‌کند، سبب می‌شود تا استعاره‌های خاص و جدید را تولید کند. برای نمونه، هنگامی که فردی می‌خواهد بیان کند که سرعت یک فرایند افزایش یافته‌است، می‌تواند آن را با سرعت ماشین مقایسه کند. گوینده در این حالت بر اساس بافتی که درون آن قرار دارد تصمیم می‌گیرد از کدام یک از مفاهیم استعاری بهره‌گیرد. در این میان، یکی از ویژگی‌های مورد توجه و مهم استعاره‌های مفهومی آن است که می‌توانند واقعیت مجازی را ایجاد کنند (Kovecses, 2017, p. 107). این واقعیت‌های مجازی ایجادشده به‌وسیله استعاره‌ها می‌تواند

<sup>1</sup> multilevel view

<sup>2</sup> specificity

شوکه‌کننده، خنده‌دار، ترسناک، تلخ، فریب‌دهنده و مانند آن باشد. برای نمونه، استعاره‌های ایجادکننده واقعیات ترسناک می‌تواند با احساس افراد بازی کند و بر روان افراد جامعه تأثیرگذار باشد. از جهتی نیز می‌تواند با ایجاد احساس ترس درون افراد جامعه از بروز اتفاق‌های ناگوار در جامعه جلوگیری کند. به همین سبب، بررسی استعاره‌های مفهومی متن‌های خبری و تحلیل مطالب بیان‌شده در نشان دادن نوع نگرش خبرگزاری بسیار مؤثر است.



شکل ۱: نمای کلی استعاره‌های مفهومی

#### ۴. روش‌شناسی

به‌منظور بررسی استعاره‌های به‌کار رفته در پیوند با بیماری کرونا، گردآوری داده زبان کردی از اهمیت بالایی برخوردار است. به این ترتیب، با بهره‌گیری از زبان برنامه‌نویسی پایتون<sup>۱</sup> به طراحی برنامه خزش وب پرداخته شد. خزنده وب به‌صورت یک برنامه و نرم افزار کامپیوتری است که با نام‌هایی همچون عنکبوت وب، ربات عنکبوتی، ربات وب یا به زبان ساده خزنده نیز شناخته می‌شود. این ربات، به‌وسیله یک موتور جستجو به کار گرفته می‌شود تا از صفحه‌های وب و محتواهای موجود در شبکه گسترده جهانی یا همان اینترنت نسخه‌ای را در رایانه شما تهیه کند. برنامه مورد طراحی، قابلیت شناسایی عنوان‌های خبری را دارد که واژه کرونا را در درون خود شامل می‌شوند. به این ترتیب، ۹۳۲ عنوان خبری از خبرگزاری کرد پرس تهیه گردید. خبرگزاری کرد پرس از آن جهت که رسانه‌ای رسمی برای پوشش اخبار کردستان ایران، عراق، ترکیه و سوریه به‌صورت زبان کردی سورانی است، اعتبار کافی و لازم را برای سنجش داده‌های کردی

<sup>۱</sup> python



دارد. در مرحله پسین، به بررسی نوع استعاره‌های بیان شده در عنوان‌های خبری پرداخته شده است. تعیین نوع نگاشتی که در درون این جمله‌ها دیده می‌شود و تعیین چهار سطح بیان شده به وسیله کوچش از جمله اقدام‌های انجام شده در بخش روش‌شناسی است. به این ترتیب، چهار سطح طرحواره ذهنی، ماتریس حوزه، قاب‌ها، فضای ذهنی برای استعاره‌های دسته‌بندی مشخص می‌گردد. همسو با دیدگاه کوچش بهترین نوع از مطالعه استعاره به صورت مطالعه دیدگاه چندسطحی است. در حقیقت، نوع نگاشتی که بین دو حوزه مبدأ و مقصد انجام می‌گیرد، در همه چهار سطح مشخص شده انجام می‌شود و می‌بایست به این صورت مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

## ۵. تحلیل داده‌ها

پس از تهیه داده‌ها، مفاهیم استعاری کرونا برای هر عنوان خبری مشخص گردید. منبع‌های استعاری به همراه چندین مثال کردی به همراه ترجمه فارسی و چگونگی نگاشت بین دو حوزه مبدأ و مقصد بیان شده است.

### ۱. حوزه حیوان

#### الف) کورونا له کوردستان ته‌رائین‌دهکات

کرونا در کردستان می‌تازد.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری حیوان موجود زنده است که همانند کرونا دارای حرکت است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه حیوان به صورت ویژگی‌هایی همچون نفس کشیدن، حرکت کردن، نیاز به غذا، تولید مثل، زندگی گروهی و فردی و خوابیدن است.

قاب‌ها: قاب‌های تعریف شده برای حیوان به این صورت است که چه نوعی از حیوان است؟ پرنده، خزنده و یا چرنده است. اهلی یا وحشی هست. در مناطقی گرمسیر، سردسیر زندگی می‌کند؟ در آب یا خشکی زندگی می‌کند؟ تخم‌گذار یا غیرتخم‌گذار است؟ گوشت‌خوار یا گیاه‌خوار است؟ بدنش به چه شکلی است؟ نوع خوابیدنش، زندگی کردنش به چه صورتی است؟ حرکات حیوان به چه صورتی است؟

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در نمونه بیان شده آن است که کرونا از قاب حیوانات اهلی مثل اسب در قاب محل زندگی (منطقه‌ای به نام کردستان) با قاب حرکت تاختن در حرکت است.

### ۲. حوزه رکورد مسابقه

الف) له‌سەر ئاستی عێراق سلیمانی به پله‌ی یه‌که‌م دیتله مردن به کورونا.

در کل عراق، سلیمانی، در تلفات ناشی از کرونا مقام اول را دارد.  
(ب) نئیران؛ پله‌ی دوهمی له چار سسر کردنی کۆرۆنا به‌دهست هیناوه.

ایران در درمان کرونا مقام دوم را به دست آورده است.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری مسابقه به صورت رقابتی بین شرکت کنندگان است. کسب میزان تعداد افراد مبتلاها، فوت شده‌ها، بهبود یافته‌ها، واکسن زده‌ها در بین افراد و جامعه‌های گوناگون موضوعی است که سبب نگاشت می‌شود.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه مسابقه به صورت رقابتی است که ویژگی‌هایی همچون شرکت کننده، مکان مسابقه، زمان، جایزه، رکورد، تلاش افراد برای کسب بهترین نتیجه، تماشاگر، مدت زمان رقابت، داور و وسایل مورد نیاز برای برگزاری مسابقه را دارد.

قاب‌ها: قاب‌های تعریف شده برای این گونه از استعاره‌ها به این صورت است که چه افرادی با چه خصوصیتی در مسابقه شرکت کرده‌اند، مسابقه در چه مکان و زمانی برگزار می‌شود. جایزه افرادی که این مسابقه را می‌برند در نظر گرفته شده است. چه ابزاری برای برقراری مسابقه نیاز هست. کسب رکورد چه تأثیری در روند مسابقه دارد. داوران مسابقه چه افرادی هستند. تلاش افراد در مسابقه برای کسب نتیجه به چه صورتی است، برای نمونه آیا زورافزایی وجود دارد؟ فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در مثال بیان شده آن است که ایران در رقابت با دیگر کشورها در درمان بیماری کرونا مقام دوم را داشته است. قاب‌های شرکت کننده و نوع نتیجه به دست آمده فضای ذهنی است که به کار برده شده است.

### ۳. حوزه معیار زمانی

الف) له سسردهمی کۆرۆنادا هیرشی دژی هه‌دهپه زیادیان کردووه.

از زمان شروع کرونا، حمله‌های ضدحزب هدپه افزایش پیدا کرده است.

ب) قهبارهی بازرگانیی نیوان تورکیا و عیراق نزیک بۆتهوه له ئاستی پینش کۆرۆنا

قرارداد بازرگانیی بین ترکیه و عراق به زمان قبل از کرونا نزدیک می‌شود.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری زمان به این صورت است که زمان دنباله پیوسته هستی و رخدادهاست که ظاهراً در روند برگشت‌ناپذیری از گذشته تا به حال و از حال تا آینده رخ می‌دهند.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه زمان به صورت ویژگی‌هایی شروع و پایان رخداد، قبل و بعد یک رخداد، لحظه وقوع رخداد، طیف درجه‌بندی در گذشته و آینده به صورت گذشته در گذشته یا آینده بعد آینده‌ای دیگر، نحوه کیفی گذشت زمان است.

قاب‌ها: قاب‌های تعریف‌شده برای این مفهوم انتزاعی به این صورت است که چه رخدادی در حوزه زمان مورد بحث است؟ قبل از رخداد به چه صورت بوده است و بعد از رخداد به چه صورت وقایع بوده است. گذشت زمان برای چه افرادی مورد بحث است؟ نحوه گذشت زمان به صورت سریع یا یواش هست؟ بعد و قبل از وقوع رخدادی چه وقایع دیگری رخ می‌دهد. نحوه محاسبه زمان به چه صورتی است؟ ابزار محاسبه زمان چه ابزاری هست؟

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در نمونه بیان‌شده دیده می‌شود آن است که حمله‌های گروه ضد حزب با وقوع کرونا افزایش یافته است و یا در نمونه دیگر، قرارداد بازرگانی بین دو کشور خاص ترکیه و عراق به زمان پیش از پیدایش کرونا مرتبط بوده است. قاب‌های مورد استفاده در فضای ذهنی نوع رخداد و زمان قبل و بعد کرونا در منطقه خاص بوده است.

#### ۴. حوزه بحران

الف) ۴ پارایزگای کوردنشینی نیران له هیلی سووردان

چهار استان کردنشین ایران در وضعیت قرمز هستند

ب) به هوی کورونا دوخی په‌نابهرانی کورد له ژاپون ناله‌بارة

به خاطر کرونا وضعیت پناه‌جویان کرد در ژاپن اسفناک است.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری بحران به صورت موقعیتی خطرناک است که احتمال آسیب وجود دارد.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه بحران به صورت ویژگی‌هایی همچون عامل به وجود آورنده، نتایج اجتماعی و فردی بحران، ویژگی‌های رخداد، زمان، مکان، اندازه میزان خسارات ناشی از بحران، نتایج اقتصادی، سیاسی و مانند آن است. بحران پیشامدی است که به صورت ناگهانی و گاهی فزاینده رخ می‌دهد و به وضعیتی خطرناک و ناپایدار برای فرد، گروه یا جامعه می‌انجامد.

قاب‌ها: قاب‌هایی را که برای بحران می‌توان بیان کرد، در ادامه بیان‌شده است. بحران باعث به وجود آمدن شرایطی می‌شود که برای برطرف کردن آن، نیاز به اقدامات اساسی و فوق‌العاده است. بحران‌ها بر حسب نوع و شدت متفاوت‌اند. بحران یک فشارزایی بزرگ و ویژه است که سبب درهم‌شکسته شدن انگاره‌های متعارف و واکنش‌های گسترده می‌شود و آسیب‌ها، تهدیدها، خطرها و نیازهای تازه‌ای به وجود می‌آورد.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در نمونه بیان‌شده آن است که پناه‌جویان کرد به علت بحرانی که کرونا ایجاد کرده، وضعیت مناسبی برای زندگی ندارند و در نمونه دیگر تأکید بر آن است که بحران در استان‌های کردنشین است. قاب‌های نوع مکان، علت بحران، اثرات بحران از قاب‌های

مورد استفاده در این فضای ذهنی هستند.

#### ۵. حوزه جنگ

الف) دهستی بهتالی کوردانی سووریا همبهر کۆرؤنا.

ناتوانی کردهای سوریه در مقابل کرونا

ب) نوینهری حکومتهتی ههریمی کوردستان له تاران، کۆرؤنای تئیهرا اند

نماینده حکومت حریم کردستان در تهران کرونا را شکست داد.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری جنگ به صورت دعوایی بر سر موضوعی خاص است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه جنگ به صورت ویژگی‌هایی همچون زمان، مکان، اثرات اجتماعی و فردی جنگ، موضوع جنگ، وسایل جنگ، نیروهای جنگی، خسارات جنگ، نتایج جنگ است.

قاب‌ها: قاب‌های تعریف شده در حوزه جنگ به این صورت است که چه افرادی یا چه خصوصیتی جنگ کرده‌اند. چه ابزاری به کار برده شده‌است و برای ساخت آن ابزار چه روندی پیموده شده‌است. در چه زمان و مکانی جنگ رخ داده و چه مدت زمانی طول کشیده‌است. نتیجه جنگ به چه صورتی بوده‌است. چه اثراتی جنگ در زمان جنگ و زمان بعد از جنگ داشته‌است. دلیل جنگ چه بوده‌است.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در مثال بیان شده آن است که نماینده حریم کردستان پس از مبتلا شدن به کرونا در نبرد برای بهبود یافتن، حالش خوب شده‌است و در نمونه دیگر، کردها در مقابله با کرونا موفق نبوده‌اند، تأکید بر کردبودن نیز مشاهده می‌گردد. قاب‌های نوع افراد شرکت کننده در جنگ، مکان جنگ و نتیجه جنگ از قاب‌های مورد استفاده در این فضای ذهنی هست.

#### ۶. حوزه گیاه

الف) به‌همبهرستی تاوتوی کردنی ریشوشوینه‌کانی بنبر کردنی کۆرؤنا شانذیکی

ریشکخرای تهندرستی جیهانی دهگاته عیراق

به هدف پژوهش در مورد راهکارهای ریشه‌کن کردن کرونا، گروهی متشکل از سازمان بهداشت جهانی به عراق اعزام می‌شود.

ب) پاریزگاری کوردستان: فایرؤسی کۆرؤنا تهنها به هاوکاریی خه‌لک‌هوه بنبر

دهکریت.

استاندار کردستان: ویروس کرونا تنها با همکاری مردم ریشه‌کن می‌شود.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری گیاه به صورت موجود زنده‌ای است که انواع آن مانند

چمن، درختان، گل‌ها، بوته‌ها، سرخس‌ها و خزه‌ها سرتاسر زمین را پوشانده‌اند.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه گیاه به صورت ویژگی‌هایی همچون انواع گیاه، اجزای گیاه، محل رشد گیاه، فواید و مضرات گیاه، وسایل موردنیاز برای رشد گیاه، فرد نگه‌دارنده گیاه، علل رشد و خرابی گیاه، نحوه نگهداری گیاه است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان بیان کرد عبارت‌اند از این که چه گیاهی و با چه خصوصیات هست. چه اجزایی دارد و این اجزا به چه صورتی هستند. محل رویش گیاه به چه صورتی است. اثرات مفید و مضر نوع گیاه چه هست. چه فردی با چه خصوصیات از گیاه نگهداری می‌کند، نحوه نگهداری گیاه به چه صورتی است. به طور نمونه رشد کردن، ریشه‌داشتن، محصول‌داشتن، ساق و برگ داشتن از مواردی هست که به جزئیات می‌تواند در مورد گیاه گفته شود.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در مثال بیان شده آن است که استاندار کردستان گفته است که مردم همکاری کنند تا ویروس کرونا ریشه کن شود. قاب‌های نگه‌دارنده گیاه، نوع نگهداری و محل نگهداری از موارد مورد بحث در این فضای ذهنی است.

#### ۷. حوزه مانع

الف) نازادتوفیق: نهمسال به‌یونانی کوروناه یادی کیمیاپارانی هله‌بجه ناکریت‌هوه

آزاد توفیق: امسال کرونا مانع برگزاری مراسم یادبود شیمیایی حلبچه برگزار می‌شود

ب) قهده‌غی هاتوچو به مه‌به‌ستی پروبه‌روبوونوه‌ی کورونای جاریکی تر له  
هریمی کوردستان درپژ کرایه‌وه.

منع رفت‌وآمد به خاطر مقابله با کرونا بار دیگر در حریم کردستان تمدید گردید.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری مانع به صورت وسیله‌ای است که جلوی چیزی را می‌گیرد. ماتریس حوزه: ماتریس حوزه مانع به صورت ویژگی‌هایی همچون شیء، اندازه، مکان، جلوگیری از وقوع رخداد و حجم است.

قاب‌ها: قاب‌های تعریف شده نیز به این صورت است که چه مانعی با چه اندازه و چه حجمی و جنسی در چه مکانی و در چه زمانی وجود دارد. چه اثراتی دارد. چه راهکارهایی برای رفع مانع وجود دارد. مانع طبیعی یا غیرطبیعی است؟

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در مثال بیان شده آن است که کرونا سبب منع رفت‌وآمد مردم در حریم کردستان شده است. اطلاعات مکان و اثری که نیروی کرونا داشته است مورد تأکید قرار گرفته است. قاب‌های نوع جنس مانع، مکان مانع و اثرات مانع مورد بحث قرار گرفته است.

## ۸. حوزه شیء

الف) هیچ‌موسافیر یکی‌گه‌شته ئاسمانییه‌که‌ی تاران\_ئسته‌نبول هه‌لگری کۆرؤنا نه‌بوو

هیچ‌کدام از مسافران خط هوایی تهران استانبول حامل کرونا نبود

ب) ۹۳ نه‌خۆشی هه‌لگری کۆرؤنا له کوردستان چاک‌بوو نه‌وه

۹۳ بیمار حامل کرونا در کردستان بهبود یافتند.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری شیء به صورت یک جسم فیزیکی در جهان است که فضایی را اشغال می‌کند.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه شیء به صورت ویژگی‌هایی همچون جنس شیء، اندازه، مکان، جابه‌جا کردن و حجم است.

قاب‌ها: قاب‌های تعریف شده برای این حوزه به این صورت است که جسم فیزیکی از چه جنسی هست. در چه مکان و زمانی قرار دارد. چه حجمی دارد. قابلیت جابجایی دارد یا نه و اگر قابلیت دارد توسط چه جسم دیگری با چه ویژگی‌هایی از چه مکانی به چه مقصدی جابه‌جا می‌شود. چگونه ساخته شده‌است. سازنده آن چه خصوصیتی داشته‌است. چه نقشی آن جسم فیزیکی دارد. چه ویژگی‌های زیستی آن پدیده دارد.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در مثال بیان شده آن است که چه تعدادی از افراد حامل ویروس کرونا بوده‌اند. قاب‌های نوع فرد حمل‌کننده، مکان، جسم و داد حمل‌کنندگان در این فضای ذهنی مورد بحث قرار گرفته‌است.

## ۹. حوزه محصول

الف) ئایا ئهمریکا قایرۆسی کۆرۆنای دروست کردوو؟

آیا امریکا ویروس کرونا را درست کرده؟

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری محصول به صورت فرآورده و نتیجه یک عمل است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه محصول به صورت ویژگی‌هایی همچون شیء، اندازه، کاربرد، مکان، سازنده، وسایل تولید و زمان، فروش، خریدار است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از محصول چه هست و چه خصوصیتی دارد. سازنده آن چه کسی هست و چه خصوصیتی دارد. روش ساخت آن به چه صورت و در چه مکان و چه زمانی هست. خریدار محصول چه کسی و با چه خصوصیتی هست. روش خرید به چه صورتی هست. مواد سازنده محصول چه هست و چه ویژگی‌هایی دارد. نحوه نگهداری از محصول به چه صورتی است. کاربرد محصول در چه مواردی هست.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در مثال بیان شده آن است که ویروس کرونا ساخته دست بشر به ویژه آمریکا است. قاب‌های سازنده شیء (آمریکا) و محصول ساخته شده (ویروس کرونا) در جمله مشاهده می‌گردد.

#### ۱۰. حوزه دریا

الف) شهپولی دوو ههمی قایرؤسی کؤرؤنا ههریمی کوردستان دهگرتتهوه

ب) موج دوم ویروس کرونا حریم کردستان را در برمی‌گیرد

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری دریا به صورت مکانی بسته پر از آب است. ماتریس حوزه: ماتریس حوزه دریا به صورت ویژگی‌هایی همچون مکان، موجودات دریایی، کیفیت میزان آب، وضعیت بهداشتی آب، نوع آب دریا، کاربردهای آب دریا است. قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از نوع آب شور است یا شیرین. چه عمق و مساحتی و خصوصیتی دارد. در چه مکانی قرار دارد. چه موجودات دریایی با چه خصوصیتی در آن زندگی می‌کنند. چه افرادی در کنار آن زندگی می‌کنند. از آب دریا چه استفاده‌هایی می‌شود. وضعیت تمیزی آب به چه صورتی است. کیفیت میزان آب نسبت به سال‌های گذشته و بعد به چه صورتی است. تأثیرات دریا در آب و هوای منطقه به چه صورتی است. خصوصیات موجی دریا به چه صورتی است. کاربرد تفریحی، تجاری، سیاسی و مانند آن به چه صورتی است.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در نمونه بیان شده آن است که تعداد بسیاری از افراد کردستان به بیماری کرونا مبتلا شده‌اند. تعداد زیاد به صورت موج آب که در ارتفاعی بالاتر از اندازه معمول قرار می‌گیرد، تأکید بر تعداد بالای مبتلایان در مکان ویژه است. قاب‌های میزان ارتفاع و مکان (کردستان) در جمله مشاهده می‌گردد.

#### ۱۱. حوزه مقتول

الف) بلیمه‌تیککی کوردی ئیرانی ئامیزی ATM بانکی و ئامیزی پولژمیزی

کؤرؤناکؤژی داهیناوه

یک نخبه کرد ایرانی وسیله بانکی شمارش پول کروناکش را اختراع کرده است.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری مقتول به صورت موجود جان‌داری است که به هر دلیلی کشته شده است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه مقتول به صورت ویژگی‌هایی همچون فردی کشته شده، علت مرگ، مکان فوت، زمان فوت، نیازمند عامل کشته شده است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از چه کسی و با چه ویژگی‌هایی

در چه مکان و چه زمانی کشته شده‌است. چه ابزاری برای قتل به کار رفته‌است و چگونه ساخته شده‌است. قاتل چه کسی بوده و چه ویژگی‌هایی داشته‌است. بازپرس بررسی پرونده چه کسی و با چه خصوصیات هست. چه مدارکی وجود دارد. قتل به چه صورتی رخ داده‌است. چه کسی از قتل مطلع شده و در چه زمان و با چه خصوصیات اخلاقی. فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در مثال بیان شده آن است که فردی خاص (یک ایرانی) دستگاهی خاص را ساخته تا عمل کشتن ویروس کرونا را انجام دهد. قاب‌های عامل قاتل، وسیله قتل و مقتول در جمله مشاهده می‌گردد.

#### ۱۲. حوزه جهت

الف) نامارک‌گانی تووشبوون به کۆرۆنا له پاریزگای کوردستان به‌رده‌وامه له به‌رزبوونهوه.

شمار مبتلایان در استان کردستان همچنان رو به افزایش است.

ب) رۆحانی: به‌پیی داتاگان ته‌شه‌نه‌کردنی کۆرۆنا له زۆربه‌ی پاریزگاکانمان کهم بۆتهوه

روحانی: شدت شیوع کرونا در بیشتر استان‌ها کاهش یافته است.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری جهت به صورت اشاره از یک مکان مبدأ به مکان دیگر است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه جهت به صورت ویژگی‌هایی همچون مکان، حرکت و نحوه حرکت، میزان حرکت، حوزه مبدأ و مقصد، همسو و غیرهمسو است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از این که چه جسمی، با چه جهتی و با چه سرعت و با چه کیفیتی از مبدأ اشاره داشته‌است. علت جهت چه بوده‌است و چه اثراتی دارد.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در مثال بیان شده آن است که در استان کردستان تعداد افراد مبتلا کم و یا زیاد شده‌است و این کم‌وزیاد شدن‌ها به صورت جهتی رو به بالا و پایین و یا جلو، عقب نمایش داده شده‌است. قاب‌های عامل جهت و مکان در جمله مشاهده می‌گردد.

#### ۱۳. حوزه حرکت

الف) کۆرۆنا له ولاتانی در هاسنیوه گه‌یشته بی‌یران کهچی سنووره‌کانمان لی داده‌خه‌ن

کرونا از کشورهای همسایه به ایران رسیده اما مرزهای ما را می‌بندد.

ب) فاکسینی کۆرۆنا فایرۆس ره‌وانه‌ی وه‌زاره‌تی ته‌ندروس‌نتیی ئه‌م‌ریکا کرا

واکسن ویروس کرونا روانه وزارت بهداشت امریکا شد



(پ) ژماره‌ی تووشبووانی کۆرۆنا له ههریمی کوردستان گه‌یشته ۱۴۲ کهس.

شمار مبتلایان در کردستان به ۱۴۲ نفر رسید

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری حرکت به صورت جابجایی از یک مکان به مکان دیگر است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه حرکت به صورت ویژگی‌هایی همچون عامل محرک، وسیله محرک، مکان مبدأ و مقصد، زمان حرکت و رسیدن، جهت است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از چه پدیده‌ای با چه خصوصیتی از چه مکانی با چه خصوصیتی از چه زمانی با چه خصوصیتی به سمت مقصد حرکت کرده‌است. نحوه حرکت به چه صورتی بوده‌است. علت حرکت چه بوده‌است. وسیله حرکت چه بوده‌است و چه خصوصیتی داشته‌است. زمان رسیدن به مقصد در چه زمان و مکانی با چه خصوصیتی بوده‌است. حرکت به صورت فردی یا گروهی بوده‌است.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در مثال بیان شده آن است که ویروس کرونا از مکانی (کشور همسایه) به مکان دیگر (ایران) حرکت کرده‌است. تأکید بر حرکت و مکان جابجایی بوده‌است.

۱۴. حوزه بلا

(الف) دوا ئاماری تووشبووانی کۆرۆنا له کوردستان تا ۲۴ی ره‌شه‌مه.

آخرین آمار مبتلایان به کردستان تا ۲۴ اسفند

(ب) ژماره‌ی تووشبووانی کۆرۆنا له تورکیا گه‌یشته ۱۸ کهس.

شمار مبتلایان به کرونا در ترکیه به ۱۸ نفر رسید.

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری بلا به صورت مصیبتی است که به افراد واردشده‌است. ماتریس حوزه: ماتریس حوزه بلا به صورت ویژگی‌هایی همچون عامل بلا، اندازه بلا، مکان، زمان، افراد بلا دیده، اثرات بلا است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از بلا چه بوده و چه خصوصیتی داشته‌است. به صورت طبیعی یا غیر طبیعی بوده‌است. بر چه افرادی با چه خصوصیتی و در چه زمان و چه مکان با چه خصوصیتی نازل شده‌است. مدت زمان بلا چه مدتی بوده‌است. چه عواملی با چه خصوصیتی سبب بروز بلا شده‌است. چه اثرات اصلی و جانبی بر چه موجوداتی با چه خصوصیتی داشته‌است. میزان شدت بلا چه مقدار بوده‌است. چه راهکارهایی برای رفع بلا وجود داشته و چه خصوصیتی داشته‌اند. چه راهکارهای برای پیشگیری وجود داشته‌است.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجادشده در نمونه بیان شده آن است که ویروس کرونا همچون بلایی

بر افراد کرد استان کردستان، ترکیه فرود آمده‌است. وقوع بلا و نوع محل افراد درگیر از موارد مورد بحث بوده‌است. قاب‌های عامل بلا و مکان و زمان در جمله مشاهده می‌گردد.  
۱۵. حوزه عامل مرگ

الف) دووم حالمتی گیانله‌ده‌سندان به‌هوی کۆرؤناوه له به‌غدا تۆمار کرا.

دومین مرگ ناشی از کرونا در بغداد ثبت شد.

ب) ۱۶ قوربانای و ۱ هه‌زار و ۸۶ توشبووی نوئی دوایین ئاماری کۆرؤنا له تورکیا

۱۶ قربانی و ۱۰۸۶ مبتلای جدید آخرین آمار کرونایی در ترکیه

طرحواره تصویری: طرحواره تصویری عامل مرگ به صورت موردی است که سبب کشتن و فوت فردی شده‌است.

ماتریس حوزه: ماتریس حوزه عامل مرگ به صورت ویژگی‌هایی همچون عامل کشنده، مکان، زمان، وسیله قتل، علت قتل است.

قاب‌ها: قاب‌هایی که برای حوزه می‌توان تعریف کرد عبارت‌اند از قاتل و مقتول چه کسانی با چه ویژگی‌های بوده‌اند. در چه مکان و زمانی قتل انجام گرفته‌است. با چه ابزاری با چه خصوصیتی انجام گرفته‌است. علت قتل چه موضوعی بوده است. نحوه قتل به چه صورتی بوده‌است. چه تأثیراتی اجتماعی فرهنگی در قبل و بعد از قتل مشاهده می‌شود. پرونده قتل چگونه بررسی می‌شود.

فضای ذهنی: فضای ذهنی ایجاد شده در مثال بیان شده آن است که کرونا سبب قتل افراد مبتلا در مکان‌های مختلف است. قاب‌های عامل مرگ و مکان و زمان در جمله مشاهده می‌گردد.

همان‌گونه که در همه حوزه‌های چهار سطح مشخص گردید، یافته‌های به دست آمده نشان داده که در سطوح طرحواره مطالب به صورت کلی تر و در سطوح پایین تر مطالب با جزئیات بیشتری بیان شده‌است و نوع نگاشت بین دو حوزه مبدأ و مقصد برای همه سطوح قابل بحث و بررسی است. به این ترتیب، پس از آنکه عنوان‌های خبری مورد بررسی قرار گرفت و برای هر یک حوزه‌های مبدأ به همراه چهار سطح طرحواره تصویر، ماتریس حوزه، قاب‌های استعاره و فضای ذهنی مشخص گردید، میزان فراوانی هر حوزه نیز مشخص گردید. در ادامه، جدول زیر میزان فراوانی هر حوزه نمایش داده شده‌است.

### جدول ۱: میزان فراوانی حوزه‌های مبدأ

| حوزه مبدأ    | فراوانی حوزه‌های مبدأ | حوزه مبدأ | فراوانی حوزه‌های مبدأ |
|--------------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| شیء          | ۲                     | عامل مرگ  | ۴۵۰                   |
| رکورد مسابقه | ۶۱                    | بلا       | ۶۴۰                   |
| حیوان        | ۱                     | بحران     | ۵۲                    |
| مانع         | ۶                     | جنگ       | ۷۱                    |
| گیاه         | ۲                     | جهت       | ۳۹                    |
| محصول        | ۱                     | حرکت      | ۱۱۴                   |
| معیار زمانی  | ۳                     | دریا      | ۱                     |
| مقتول        | ۱                     | عامل      | ۱۵                    |

از موارد مورد بررسی قابل توجه در این پژوهش، کاربرد استعاره «تووشیون» است که با زبان فارسی فرق دارد و مشابه این استعاره با این میزان از فراوانی در زبان فارسی مشاهده نمی‌شود. در زبان کردی هنگامی که بخواهند بگویند بلایی سخت همچون آتش‌سوزی و تصادف، برای فردی رخ داده‌است از واژه تووشیون استفاده می‌کنند. در بیشتر عنوان‌های خبری در بیان مواقعی که فردی دچار بیماری کرونا شده‌است، از این واژه بهره گرفته شده‌است تا نشان دهند که بلایی سخت بر فرد نازل شده‌است. همین امر نیز سبب شده‌است تا حوزه بلا فراوانی بالایی در میان حوزه‌ها داشته باشد.

همان‌گونه که از تحلیل داده‌ها مشاهده می‌شود که بخش عظیمی از عنوان‌های به‌کاررفته در شبکه خبری کردپرس به بیان میزان افراد مبتلا و فوت‌شده در سرزمین‌های کرد ایران، ترکیه و عراق پرداخته شده‌است. این عناوین مفاهیمی حرکتی همچون میزان مبتلایان به تعداد خاصی رسیده‌است یا از مرز عددی خاصی گذشته‌است، را در بیشتر موارد درون خود پوشش می‌دهد. همچنین تعداد افرادی که بر اثر کرونا فوت کرده‌اند، به‌صورت قربانیان کرونا معرفی شد و همین امر سبب گردید تا کرونا در مفاهیمی همچون عامل مرگ را به نمایش بگذارد و این حوزه مبدأ نیز فراوانی بالایی داشته باشد. در مواردی که تعداد مبتلایان و افراد فوت‌شده کم بوده سبب احساس شادی در درون افراد شده و در مواقعی که ارقام افراد فوتی و مبتلا شده بالا بوده‌است، احساس ترس از مبتلا شدن و غم از فوت افراد احساسی بوده‌است که همواره افراد جامعه را به خود مشغول کرده‌است.

کاربرد استعاره‌های مرتبط با حوزه جنگ همچون شکست دادن، پیروزشدن، غلبه کردن،

تسلیم شدن، مدافعان سلامت از جمله موارد پر کاربرد استعاره‌ای بوده‌است که از زمان آغاز کرونا به کار رفته‌است. ابتدا کاربرد بسیار این نوع از استعاره‌ها سبب ترس بالایی در میان مردم شده و اثرات روانی منفی از خود برجای گذاشته‌است. در ادامه، این مدت رسانه‌های خبری با کاربرد کمتر بافت‌های منفی و استفاده از مواردی همچون مدافعان سلامت که شباهت آوایی با مدافعان حرم دارد تلاش کردند تا روحیه مثبتی را در افرادی که به بیمارستان منتقل می‌شوند، ایجاد کنند. این نوع از استعاره‌ها بدین ترتیب دارای بار معنایی مثبت و منفی برحسب نوع کاربرد داشته‌اند.

در استعاره‌های مرتبط با مسابقه، کسب مقام اول به صورت کلی بار معنایی مثبتی دارد، ولی هنگامی که برای اموری همچون فوت افراد به کار رود، دارای بار معنایی منفی می‌گردد. ایجاد احساسی که ممکن است نفر بعدی از افراد فوت شده خود خواننده باشد سبب می‌گردد تا فرد در جهت انجام موارد بهداشتی دقت بیشتری داشته باشد. کاربرد استعاره رقابتی در درمان کرونا و ساخت واکسن نیز دارای بار معنایی مثبت بوده‌است.

در ادامه رنگ قرمز در عنوان‌ها، نشان‌دهنده بحران همواره از رنگ‌هایی بوده‌است که برای نشان دادن خطر در جامعه به کار می‌رفته‌است. خود واژه بحران نیز دارای بار معنایی منفی بوده‌است. کاربرد واژه‌های گفته شده در فرد حس هشدار از وقوع حوادث ناخوشایند را ایجاد می‌کند و بار دیگر بر تأکید رعایت موارد بهداشتی اهتمام می‌ورزد. عنوان‌هایی که در مورد اثرات کرونا صحبت می‌شود و بیشتر به نکته‌هایی همچون اثرات اقتصادی، اجتماعی و روانی افراد جامعه پرداخته می‌شود نیز به طور معمول دارای مضامین ناگوار برای خواننده هستند و احساس غم را در درون فرد ایجاد می‌کند. در نهایت، برخی از حوزه‌های معنایی همچون گیاه، حیوان، مسابقه فراوانی بسیاری کمتری در عناوین شبکه خبری کردپرس بیان گردیده‌است.

## ۶. نتیجه گیری

به دلیل آنکه رسانه‌ها نقش مهمی در انتقال مفاهیم به مردم دارند، نوع واژه‌هایی که انتخاب می‌کنند، در انتقال مفاهیم بسیار اهمیت دارد. همچنین انتخاب موضوعاتی که رسانه‌ها مورد بحث قرار می‌دهند تا در جامعه بیشتر و کمتر مورد توجه عموم مردم قرار گیرد، از دیگر مواردی است که همواره باید به آن توجه شود. به این ترتیب، بررسی تأثیر کلام به کار برده شده بر افکار عمومی مردم جامعه بسیار مؤثر خواهد بود. یکی از موضوع‌های بسیار بااهمیت این دوران، موضوع کرونا به همراه تمام خطرهای، محدودیت‌ها و مشکلاتش بوده‌است. پس در این مقاله به توجه به آنچه رسانه‌ها در مورد کرونا بیان کرده‌اند، پرداخته‌است و به بررسی استعاره‌های مفهومی مرتبط با بیماری کرونا و تعیین چهار سطح از طرحواره ذهنی، ماتریس حوزه، قاب‌های حوزه و فضاهای

ذهنی در عناوین خبری شبکه کردپرس پرداخته‌است تا مشخص گردد که رسانه با چه واژه‌ها و استعاره‌هایی کوشیده‌است توجه مردم را به رعایت نکته‌های بهداشتی و ماندن در خانه، واکسن زدن و دیگر موارد ترغیب کند. از دیگر مواردی که به‌خوبی در تحلیل چهار سطح از استعاره‌های به‌کاررفته مشخص گردید آن است که اطلاعات در سطح طرحواره ذهنی به‌صورت کلی مشاهده شد و با بررسی بیشتر در سطح‌های بعدی اطلاعات به‌صورت جزئی‌تر و با دقت بیشتری بیان شده‌است. در هنگام بهره‌گیری از استعاره هر فردی ابتدا برحسب طرحواره کلی خود ایده‌پردازی می‌کند و سپس به هنگام بیان استعاره به‌صورت ناخودآگاه بخش‌هایی جزئی‌تر از حوزه ماتریس استعاره انتخاب می‌کند و در ادامه روند با استفاده از قاب‌ها اطلاعات بیشتری را در درون جمله خود قرار می‌دهد و در نهایت در بخش فضای ذهنی اطلاعات بسیار جزئی‌تری که در حالت کلی مشاهده نمی‌گردد، در درون جمله خویش به کار می‌برد. همچنین نوع نگاشت بین دو حوزه مبدأ و مقصد در تمامی سطح‌های بیان‌شده انجام می‌گردد و قابل بررسی و مطالعه است.

روی هم‌رفته، پس از بررسی حوزه‌های مبدأ مشخص شده در عنوان‌های شبکه خبری کردپرس، یافته‌ها نشان داد که حوزه‌های معنایی همچون جنگ، بلا و عامل مرگ، حرکت و رکورد زدن از جمله موارد پرکاربرد در این شبکه خبری بود. در این میان دو حوزه عامل مرگ و بلا به‌صورت بارزی در خبرگزاری مورد توجه و تأکید قرار گرفت. بیشتر حوزه‌های به‌کاررفته در این گونه از استعاره‌ها دارای بار معنایی منفی بوده و موقعیت‌هایی غم‌انگیز و ترسناک را در زندگی عموم مردم ایجاد کرده‌است. دلیل کاربرد این حوزه‌های معنایی را در تلاش خبرگزاری در نشان‌دادن اندوه بحران‌های مالی و جانی افراد می‌توان جستجو کرد. همچنین استفاده از حوزه‌های معنایی ترس را می‌توان در ایجاد دلهره درون افراد جامعه قرار داد تا موارد بهداشتی را بیشتر رعایت کنند. دلیل این امر نیز بدان مربوط است که رعایت بیشتر موارد بهداشتی سبب می‌گردد که تعداد مرگ افراد کاسته شده و با کمتر شدن تعداد افراد مبتلا به کرونا محدودیت‌های کرونایی از جمله تعطیلی صنف تجاری برداشته شود و فشار اقتصادی زندگی مردم کاهش یابد. در حقیقت، خبرگزاری‌ها با بیان واقعیات تلخ تلاش می‌کنند تا مردم را به رعایت بیشتر موارد بهداشتی برای کنترل بیماری وادارند. همچنین در کنار حالت ترس و غمی که برای حفظ رعایت موارد بهداشتی در جامعه پیاده‌سازی می‌کنند، با انتشار محتوای خبری همچون تعداد کم افراد فوت و مبتلا شده، ساخت واکسن‌های جدید، برداشتن محدودیت‌ها سبب ایجاد آرامش درونی در افراد جامعه می‌گردند.

### فهرست منابع

- اسماعیلی، پریش (۱۳۹۹). «استعاره در برجسته‌سازی شرایط پاندمی: بررسی گفتمان خبری متمرکز بر کرونا در خبرگزاری ایرنا». ارائه شده در اولین همایش ملی تولید دانش سلامتی در مواجهه با کرونا و حکمرانی در جهان پساکرونا. ۲۰ آبان. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نجف‌آباد.
- یل شرز، رضا و رویا منصفی (۱۴۰۰). بیماری «کووید-۱۹» یا «ویروس چینی»؟. *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۳. شماره ۴۰. صص ۶۵-۸۷.
- جاوید، سیده‌سحر و جلال رحیمیان (۱۳۹۹). «تفاوت‌های استعاری ویروس کرونا در عناوین روزنامه‌های اعتماد و ایران». *رسانه*. دوره ۳۱. شماره ۴. صص ۸۱-۱۰۰.
- مذهب، محمدامین و مصطفی شهیدی تبار (۱۳۹۹). «بررسی کاربرد استعاره‌های مفهومی در اخبار برخط مرتبط با بیماری کرونا در ایران». *نامه فرهنگ و ارتباطات*. دوره ۲. شماره ۸. صص ۴۵-۶۰.

### References

- Abdel-Qader, L. M., & Al-Khanji, R. R. (2022). Conceptual Metaphor in COVID-19 Speeches of the American President Joe Biden. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 810-818.
- Asif, M. Zhiyong, D. Iram, A. & Nisar, M. (2021). Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19). *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100201.
- Fauconnier, Gilles and Turner, Mark. (2002). *The Way We Think*. New York: Basic Books.
- Esmaili, P. (2020). Metaphor in highlighting pandemic conditions: A review of the corona-focused news discourse at Irna. Paper presented at *The first national conference of health knowledge production, confronting covid-19 and governing the post-corona world*. 10 November. Islamic Azad University, Najafabad Branch [in Persian].
- Fillmore, Charles. (1982). Frame semantics. In Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, pp. 111-35. Seoul: Hanshin.
- Javid, S.S. & Rahimian, J. (2020). Metaphorical differences between the Corona virus in the titles of Etemad and Iran newspapers. *Mass media scientific quartely*, 31(4), 81-100 [in Persian].
- Kozlova, T. (2021). Cognitive metaphors of Covid-19 pandemic in business news. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 100, p. 02004). France: EDP Sciences.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kovecses, Z. (2006). *Language, Mind, and Culture: A Practical Introduction*. Oxford and New York: Oxford University Press
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford and New York: Oxford University Press, USA.
- Kovecses, Z. (2017). Levels of metaphor. *Cognitive linguistics*, 28(2), 321-347.
- Lakoff, G, Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English., *Cultural models in language and thought*, 195-221.

- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Ortony, A. (ed.), *Metaphor and Thought*. Second edition (pp. 202-51). Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Langacker, Ronald. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Mazhab, M.A, & Shahiditabar, M. (2020). Investigating the use of conceptual metaphors in online news related to corona disease in Iran. *Letter of Culture and Communication*, 2(8) 45-60[in Persian].
- Rajandran, K. (2020). 'A Long Battle Ahead': Malaysian and Singaporean prime ministers employ war metaphors for COVID-19. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 20 (3), 261-267.
- Sabucedo, J. M., Alzate, M. & Hur. D. (2020). COVID-19 and the metaphor of war. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 618-624.
- Saleh, A. S. (2021). COVID-19 trending neologisms and word formation processes in English. *Russian Journal of Linguistics*, 25(1), 24-42.
- Sarjono, R. I. L., & Bram, B. (2021). Portraying Coronavirus through Metaphors in Online Mass Media Headlines. *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7(1), 105-117.
- Seva, K., & T. R. Lingga, (2020). Conceptualizing Corona Virus Metaphor in Media Headlines: a Cognitive Semantic Approach. *English Journal Literacy Utama*, 5(1), 278-286.
- Tan, K. H., P Woods, H. Azman, I. H Abdullah, R. S. Hashim., H. A. Rahim & I. Kosem, (2020). COVID-19 insights and linguistic methods. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 26(2):1-23.
- Yalsharzeh, R., Monsefi, R. (2021). "Covid-19" or "the Chinese Virus"? *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 13(40), 65-87. doi: 10.22051/jlr.2020.32771.1912 [In Persian].





## Conceptual Metaphors of Corona in Surani Kurdish Language

Seyedeh Sareh Sadeghi<sup>1</sup>, Leila Akbari<sup>2</sup>, Ebrahim Badakhshan<sup>3</sup>

Received: 26/7/2022

Accepted: 13/03/2023

### 1. Introduction

Due to the fact that the media plays an important role in the transmission of daily events, it examines the issue of Corona in different aspects of human life. One of the innovations of the current research is the investigation of metaphorical concepts from a multi-level view. By specifying the type of mapping in the four levels of image schema, domain matrix, frame and mental space between the two domains of origin and destination, this research shows which semantic domains are mostly used in the Kurdish language. Then, according to the influence of language on the thoughts of people in the society, it is determined what role has played in the society by each of the metaphorical structures.

### 2. Material and methods

In order to investigate the metaphors used in connection with the corona disease, it is of great importance to collect Kurdish data. In this way, the web crawling program was designed using the Python 3.2 programming language. The designed program has the ability to identify news headlines that include the word Corona. In this way, 932 news headlines were selected from Kurdpress news agency. Determining the type of mapping that can be seen in these sentences and determining the four levels expressed by Kovecsess are among the actions of this section. In this way, four levels of image schema, domain matrix, frames, and mental space are determined for category metaphors. Image schemas are essential conceptual structures that convey the connection of experience and meaning. For example, the image schema of the body is as a container. The domain matrix is also a coherent domain of conceptualization in which semantic units are defined. A domain in a matrix-like structure presupposes different concepts that define different aspects of the domain. For example, when the body is assumed to be a building, it is a physical object that has size, location, general structure, and so on. Fillmore defines frames in such a way that frames are less systematic. The building has a supporting frame in which there are certain elements that are organized in a structured way. It also has frames for building parts like walls, rooms, and many more. Other frames can also be added another frames to the previous frames such as which people live in it and for what purpose. Mental spaces are defined as very small collections that are constructed for

---

<sup>1</sup> Department of English Language and Linguistics, University of Kurdistan, sarehsadeghi36@yahoo.com

<sup>2</sup> Department of English Language and Linguistics, University of Kurdistan, leilaakbari59@yahoo.com

<sup>3</sup> Department of English Language and Linguistics, University of Kurdistan, ebadakhshan@uok.ac.ir



our purposes and understanding as we think and speak. For example, the explanation of the mental space building frame associated with a sentence such as John built himself a strong house would be such that more information such as the name of the builder and the type of strength of the house is added. According to Kovecsess' view, the best type of metaphor study is a multi-level perspective study. In fact, the type of mapping that takes place between the two areas of source and target is done in all four specified levels and should be studied in this way. In the following, after the mentioned concepts have been clarified, the effect of using these metaphors on people's daily thinking and behavior will be examined. Also, frequency of specified categories are determined on the data.

### **3. Result and discussion**

After analyzing data, the frequency of each area was also determined. Finally, areas such as disaster, cause of death, movement, war, record setting were recognized as the most important areas used in conceptual metaphors related to Corona disease in Surani Kurdish language. Some areas of meaning such as plants, animals, the competition is mentioned much less frequently in the headlines of Kordpress news network.

As it can be seen from the data analysis, a huge part of the headlines used in the Kurdpress news network is about the number of infected and dead people. The use of metaphors related to the field of war such as defeating, winning, overcoming, surrendering, health defenders have been among the most used metaphors that have been used since the beginning of Corona. First, the widespread use of this type of metaphors has left negative psychological effects. In the rest of this period, the news media tried to create a positive spirit in the society by using metaphors such as health defenders. In the metaphors related to the competition, winning the first place generally has a positive meaning, but when it is used for things like the death of people, it has a negative meaning. In addition, the red color in the headlines indicating the crisis has always been one of the colors used to show the danger in the society. Titles that talk about the effects of Corona and focus more on points such as the economic, social and psychological effects of people in the society also create the feeling of sadness within the society.

### **4. Conclusion**

This article has investigated conceptual metaphors related to Corona disease, and determined four levels of image schema, domain matrix, domain frames and mental spaces in the news headlines of Kurdpress network. It has found out what words and metaphors the media has used to encourage people's attention to follow health tips. Among the other things that were clearly identified in the analysis of the four levels of the used metaphors is that the information at the level of the image schema was observed in general, and with further investigation at the next levels, the information was expressed in more detail. Most of the areas used in this kind of metaphors have a negative meaning in the lives of the general public. Also, in addition to the state of fear and sadness that they implement, media create inner peace by publishing good news in the society.

**Keywords:** Conceptual metaphor, Corona disease, Multilayer view, Kurdish language





فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۶۴-۳۵

## بررسی پیکره بنیاد سازماندهی در نوشتار استدلالی فارسی آموزان: تلفیق دو رویکرد ساختار بلاغی و حرکت بلاغی<sup>۱</sup> افسانه غریبی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی سازماندهی یا پیوستگی در متن های فارسی آموزان است. سازماندهی ارتباط ایده ها در متن و انسجام، مرتبط با ارتباط بندهاست. از میان رویکردهای گوناگون، دو رویکرد ساختار بلاغی مان و تامپسون (Mann & Thompson, 1988) و حرکت بلاغی سواز (Swales, 1990) نسبت به دیگر رویکردها برای تحلیل پیوستگی تولیدات نوشتاری زبان آموزان مزایایی دارند و هر کدام دارای کاستی هایی هستند که رویکرد دیگر آن را از بین می برد. از این رو، در پژوهش حاضر این دو رویکرد با هم دیگر تلفیق می شوند تا با روشی کارآمد نوع پیوستگی و میزان و خطای آن در متن های نوشتاری فارسی آموزان بررسی شود. در این پژوهش، تعداد ۳۹ تکلیف نگارش فارسی آموزان در آزمون بسندگی بنیاد سعدی بررسی شد. سطح کیفیت نوشتاری این متن ها بر اساس روبریک بنیاد سعدی و توسط دو ارزیاب، تعیین گردید. سپس ساختار یک متن استدلالی مورد انتظار ارزیابان، براساس نظرسنجی از ۱۰ ارزیاب آموزش دیده با روبریک تعیین شد. متن ها براساس این ساختار و ایده های اصلی یک متن استدلالی (مقدمه-بیان مسأله-پرداختن به دیدگاه ها-موضع گیری و جمع بندی) برجسب گذاری شدند. یافته ها نشان می دهند که فارسی آموزان متن های خود

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40851.2208

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.2.9

<sup>۲</sup> دکتری زبان شناسی، مدیریت واحد آموزش و پژوهش بنیاد سعدی، تهران، ایران؛  
a.gharibi@saadifoundation.ir

را با همهٔ ایده‌های اصلی سازماندهی و ایده‌ها را پشتیبانی می‌کنند، ولی متن‌های با سطح کیفی بالاتر، بیشتر احتمال دارد که بخش مقدمه داشته باشند. همچنین، بخش مقدمه، بیان مسأله و موضع را پشتیبانی کنند و کمتر بخش جمع‌بندی را در بر می‌گیرند. افزون بر این، میزان بندهای بی‌ربط نیز در متن آن‌ها کمتر است. میان کیفیت نوشتاری متن‌ها و نوع سازماندهی آن‌ها رابطه معنادار فقط در شش متغیر مورد اشاره دیده می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** ساختار بلاغی، سازماندهی، روبریک، نوشتار استدلالی، فارسی‌آموزان.

## ۱. مقدمه

نوشتن، مهارت مهمی است که زبان‌آموزان باید در هنگام یادگیری هر زبانی آن را گسترش دهند. زبان‌آموزان باید گزارش‌ها، پایان‌نامه‌ها، مقاله‌ها و انشاها را به گونه‌ای بنویسند که انتظارات مخاطبان خود را برآورده کنند. ولی آن‌ها اغلب با تأخیر بر این مهارت چیرگی یافته و یا نمی‌توانند تسلط خوبی بر آن پیدا کنند. این مسأله هنگامی اهمیت بیشتری می‌یابد که زبان‌آموزان در آزمون‌های بسندگی مهارتی، نیاز به نوشتن دارند. زبان‌آموزان در این آزمون‌ها با تکلیف‌های نوشتن مختلف در ژانرهای گوناگون روبه‌رو می‌شوند که با توجه به محدودیت زمان، محدودیت حجم متن، تشویش امتحان و انتظاراتی که استانداردهای ارزیابی هر مؤسسه از متن دارند باید از عهدهٔ آن برآیند. چنانچه این آزمون‌ها سرنوشت‌ساز باشند، ضروری است زبان‌آموزان بدانند از آن‌ها انتظار می‌رود دقیقاً چه کاری را انجام دهند و چه اصولی را رعایت کنند تا انتظارات را برآورده سازند.

انتظارات ارزیاب از متن تأثیر بسیاری بر تعیین کیفیت متن دارد. از آنجایی که انتظارات متفاوت ارزیابان یا به اصطلاح سوگیری<sup>۱</sup>های آن‌ها می‌تواند منجر به نمره‌های متفاوتی شود، مؤسسه‌ها تمایل دارند از مقیاس‌های مشخصی برای ارزیابی متن استفاده کنند تا تأثیر ذهن ارزیاب را کاهش دهند. جلیلی (Jalili, 2017) بر این باور است که تصحیح و ارزیابی متن‌های برآمده از آزمون نگارش وقت و وسواس زیادی را نیاز دارد، زیرا در مرحلهٔ تصحیح این متن‌ها، سرنوشت آموزشی یا حتی شغلی آزمون‌دهنده تا اندازهٔ بسیار زیادی متأثر از شیوه و کیفیت ارزیابی خواهد بود. بهره‌گیری از یک چارچوب، ارزیابی را پایا می‌سازد و از سوگیری مصحح‌ها جلوگیری می‌کند (Jalili, 2017). البته نوع و میزان تخصص ارزیابان هم تأثیرگذار است. ترنگ (Trung Nguyen, 2020) در پژوهش خود نشان می‌دهد که ارزیابان با تخصص کمتر، بر

<sup>۱</sup> برای آگاهی بیشتر در زمینهٔ سوگیری، نگاه کنید به (Esfandiari, 2015)

مکانیک متن و زبان متمرکز هستند و ارزیابان ماهر بر محتوا و سازماندهی. همچنین ارزیابان بومی به سازماندهی اهمیت می‌دهند و ارزیابان غیر بومی به محتوا. ترنگ (Trung Nguyen, 2020, p. 27) نشان می‌دهد که مؤلفه سازماندهی در کنار قواعد زبانی یکی از راهبردهای اساسی رفتار ارزیابان هنگام ارزیابی است.

نوع تکلیف، عامل دیگری است که بر تعیین کیفیت متن از سوی ارزیابان تأثیر می‌گذارد. ابدالی و فاطمی‌پور (Abdali & Fatemipour, 2014) این تأثیر را به دقت بررسی می‌کنند و نشان می‌دهند که انواع تکلیف اعم از عنوان‌محور، خلاصه، توضیح نمودار و توضیح تصویر بر عملکرد زبان‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. از طرفی انتظارات سازمانی هم بسیار تعیین‌کننده است. ترنگ (Trung Nguyen, 2020) نشان می‌دهد که ارزیابان اغلب دیدگاه شخصی خود را نسبت به یک متن با کیفیت دارند، ولی به هر حال روبریک‌ها که در آن‌ها الزامات زبانی مؤسسه (مانند واژه، ساختار بلاغی و ساختار جمله) آشکارا بیان شده باشد، هم مؤثر است.

چارچوب‌های ارزیابی که به روبریک شهرت دارند، در دو نوع کلی نگر و جزئی‌نگر کیفیت تولیدات زبان‌آموزان اعم از گفتاری و نوشتاری را تعیین می‌کنند و در صورتی که پیوسته به یک استاندارد زبانی باشند می‌توانند مستقیم سطح تسلط زبانی افراد را نیز تعیین کنند. البته هر کدام نقاط ضعف و قوتی دارند و متناسب با اهداف مراکز به کار می‌روند (Ebere Chukwuere, 2021) در روبریک‌های نگارش، دو دسته کلی شاخص در نظر گرفته می‌شوند: شاخص‌های مربوط به درستی متن و شاخص‌های مربوط به روانی متن (Shabani & Panahi, 2020). به بیان دیگر، ارزیابان انتظار دارند متن زبان‌آموز درست و روان باشد. درستی به معنای رعایت قواعد ساختاری بندها اعم از نگارش واژه‌ها، قواعد حاکم بر واژه و دستور است؛ و روانی مرتبط است با ارتباط درست بندها و سازماندهی درست ایده‌هاست. اگر متنی شامل تعدادی بند با ساختارهای نحوی درست باشد، ولی بندهای آن هیچ ارتباط معنایی با هم نداشته باشند و در شمای کلی متن نقش مشخصی را ایفا نکنند، آن متن روان نیست یا به بیان دقیق‌تر متن نیست! روانی متن، تابعی است از انسجام و پیوستگی متن. در مقاله حاضر پیوستگی متن، یعنی سازماندهی درست ایده‌ها و پشتیبانی از ایده‌ها بررسی می‌شود.

اغلب روبریک‌ها معیارهای یکسانی با هم دارند و تنها تفاوت آن‌ها در دو چیز است: (۱) واژه‌پردازی و بیان معیارها و (۲) تعداد سطوح کیفیتی که از هم متمایز می‌شوند. برای نمونه، معیارهای روبریک ارزیابی نگارش در آزمون آیلتس تکلیف ۲ که از ۰ تا ۹ دسته‌بندی می‌شوند، این موارد هستند: محتوا (ارتباط و کامل بودن)، زبان (واژگان، دستور زبان، نقطه‌گذاری، و املا)،

سازماندهی (منطق، انسجام، تنوع پاره‌گفته‌ها و جمله‌ها و استفاده درست از واژه‌ها و عبارات پیونددهنده) و در نهایت دستاوردهای ارتباطی (ثبت نام، لحن، وضوح و علاقه). آزمون جی.آرای<sup>۱</sup> نیز همین معیارها را در ۶ سطح مشخص می‌کنند. پیوستگی و سازماندهی یکی از معیارهای اغلب روبریک‌های نگارش است. حتی جلیلی (Jalili, 2017) که برای ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان غیر ایرانی یک روبریک معرفی می‌کند و در آن فقط سه بخش مربوط به درستی متن (دستور، واژه و درست‌نویسی) را می‌گنجاند نیز، اشاره می‌کند که

معمولاً در ارزیابی تولیدات نوشتاری، به مقوله‌های دیگری نیز توجه می‌گردد؛ به‌عنوان مثال، انسجام و عوامل انسجامی، محتوا و سازماندهی و مانند این‌ها، اما از آن‌جا که پرداختن به نحوه ارزیابی این مقوله‌ها در تولیدات نوشتاری، به دلیل گستردگی مباحث، پژوهشی جداگانه را طلب می‌کند در چارچوب مورد نظر این پژوهش از ذکر آن‌ها خودداری می‌شود، اما قدر مسلم آن است که یک چارچوب جامع و ایده‌آل چارچوبی خواهد بود که به این عوامل نیز پردازد (Jalili, 2017, p. 44).

به نظر می‌رسد علت اصلی حذف این مقوله از چارچوب مورد اشاره این است که مقوله‌های دستور، واژه و املاء از قواعد ویژه‌ای پیروی می‌کنند و سرپیچی از آن‌ها می‌تواند شناسایی و از نظر میزان مهلک بودن درجه‌بندی شود، ولی از آن‌جایی که سازماندهی در متن به خوبی توصیف نشده‌است و برای آن قاعده مشخصی وجود ندارد، امری سلیقه‌ای است و خطایی در آن نمی‌توان یافت. در واقع، ضروری است در روبریک‌های نگارش قاعده‌هایی برای سازماندهی نیز ارائه شود تا بتوان ارزیابی این جنبه از متن را نیز تا اندازه‌ای پایا کرد و سوگیری مصحح‌ها را کاهش داد.

گل‌پور (Golpour, 2019) می‌کوشد انتظار از انواع تکلیف‌ها را نشان دهد، انسجام و پرداختن به ایده اصلی را فقط در پیوند با تکلیف‌های پاراگراف‌نویسی از انواع تکلیف‌های کنش‌گسترده بیان می‌کند، در حالی که مطابق با انواع روبریک‌های نگارش، انتظار می‌رود همه تکلیف‌هایی که به نحوی کنش‌گسترده هستند و فرآورده نهایی آن‌ها یک متن است، بلاغت و سازماندهی مشخصی داشته باشند. البته در پژوهش گل‌پور (همان) مشخص نیست که تحلیل خطای نحوی چرا در پیوند با طراحی آزمون و مسأله انواع ارزیابی بحث شده‌است.

انتظار از متن زبان‌آموز چه از نگاه ارزیاب دیده شود و چه از دیدگاه روبریک، پیوستگی و سازماندهی یکی از عناصر کلیدی و مهم آن به شمار می‌آید. به باور گلشائی (Golshaie, 2019, p. 33) خوانندگان در رویارویی با هر متنی، آن را فقط زنجیره‌ای از جمله‌های پی‌درپی نمی‌دانند،

<sup>1</sup> GRE

بلکه همواره ارتباطی منطقی میان جمله‌ها و بخش‌های مختلف یک متن مفروض است که از آن‌ها با عنوان انسجام و پیوستگی یاد می‌شود. هرچه میزان انسجام و پیوستگی در متن بیشتر باشد، ارتباط مفاهیم مطرح‌شده در متن مشخص‌تر و خوانش‌پذیری متن بیشتر خواهد شد.

پژوهش حاضر در پی آن است که نشان دهد در آزمون‌های نگارش بنیاد سعدی که زبان‌آموزان باید در آن به یک تکلیف نگارش گسترده با رعایت طول متن و مسأله‌ زمان پاسخ دهند. پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه فارسی‌آموزان چگونه متن خود را سازماندهی می‌کنند؟ دوم آنکه، بین نوع سازماندهی متن و سطح کیفیتی که ارزیابان از متن تشخیص داده‌اند، رابطه‌ای وجود دارد؟ سوم اینکه، در نهایت اینکه آیا بر اساس مؤلفه‌های سازماندهی متن در ایده‌های اصلی و چگونگی ایده‌های پشتیبان می‌توان متن‌ها را در سطوح کیفی طبقه‌بندی کرد؟ به بیان دیگر، می‌توان بدون دخالت ارزیاب و براساس مؤلفه‌های سازماندهی متن‌های نگارش را سطح‌بندی کرد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

انسجام و پیوستگی مفاهیمی نزدیک به یکدیگرند که گاهی به جای یکدیگر به کار می‌روند، ولی در واقع باید آن‌ها را دو مفهوم جدا در نظر گرفت که هر دو مرتبط با ارتباط بندهای یک متن هستند. به باور هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) انسجام عاملی است که نشان می‌دهد آیا یک متن مجموعه‌ای از جمله‌های به هم مرتبط است یا متشکل از جمله‌هایی است که ارتباطی با یکدیگر ندارند. بر پایه این دیدگاه، انسجام مشخصه‌ای ظاهری و صوری از متن است که به واسطه عناصر آشکار زبانی و متنی مانند عناصر واژگانی حروف ربط و فرایندهای دستوری نشانه‌گذاری می‌شود. ولی پیوستگی، مشخصه‌ی بازنمایی ذهنی خواننده از متن است. البته براون و یول (Brown & Yule, 1983) بر این باور است پیوستگی اغلب، وابسته به تفسیر پیام‌های زبانی از سوی خواننده است. در واقع، خواننده تلاش می‌کند زنجیره‌ای از جمله‌های یک متن را مجموعه‌ای پیوسته فرض کند، حتی اگر ابزار انسجام بخشی آشکاری در آن به کار نرفته باشد.

پژوهش‌هایی که کوشیده‌اند سازماندهی متن تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان را تحلیل کنند، در دو دسته کلی قرار می‌گیرند. پژوهش‌هایی که سازماندهی متن زبان‌آموزان را در یک ژانر و تکلیف معین بررسی کرده‌اند و پژوهش‌هایی که سازماندهی متن زبان‌آموزان را در یک ژانر و تکلیف معین مانند تفسیری یا استدلالی یا چکیده در زبان اول و دوم برای نمونه (Hirose, 2003) آن‌ها مقایسه کرده‌اند یا سازماندهی متن زبان‌آموزان را با گویشوران بومی مقایسه کرده‌اند. پژوهش‌های مقایسه‌ای براساس رویکرد بلاغت تطبیقی تحلیل شده‌اند، برای نمونه، بررسی

مقابله‌ای بلاغی زیادی بین زبان انگلیسی و زبان‌های آسیایی، مانند مالایی ( Misyana Susanti & Ariffin, 2012)، چینی (Yang Cahill, 2008) و دیگر زبان‌ها انجام شده‌است. پژوهش‌هایی نیز در زمینه بررسی مقایسه‌ای ساختار بلاغی مقاله‌های تفسیری ( Dehghanpisheh, 1971) یا مقاله‌های استدلالی (Khodabande et al., 2013) میان زبان فارسی و انگلیسی انجام شده‌است. رشیدی و همکاران (Rashidi et al., 2009) این مسأله را در نوشتار استدلالی ایرانی‌های انگلیسی‌آموز بررسی کرده‌اند و به طور مستقیم نشان می‌دهند که فارسی‌زبان‌ها در زبان اول خود هم دچار مشکل هستند.

در شناسایی نوع سازماندهی متن در تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان، اغلب یکی از رویکردهای مطرح در پیوستگی مبنا قرار گرفته‌اند و از پیش انواع سازماندهی‌های مورد انتظار در یک ژانر معین را مشخص کرده‌اند. سپس نشان داده‌اند که زبان‌آموزان چه نوع سازماندهی‌ای را بر می‌گزینند و چه عواملی بر این تصمیم آن‌ها تأثیر دارد. اوربین (O'brien, 1995) خطاهای بلاغی ۱۷ نوشته انگلیسی‌آموزان بر اساس روابطی که در چارچوب مان و تامپسون (Mann, & Thompson, 1988) هست را نشان دهد. اوربین (O'brien, 1995) متن دو زبان‌آموز را با شمای دقیق روابط بین همه بندها نشان می‌دهد. این روابط بسیار پیچیده هستند و تحلیل آن‌ها برای ارزیابی بسیار دشوار و هزینه‌بر است. شکوهی و شیرالی (Shokouhi & Shirali, 2011) در همین چهارچوب، ساختار بلاغی ژانر روایی را نشان می‌دهند و مشخص می‌کنند که از میان انواع رابطه‌ها، چه رابطه‌هایی به‌هیچ‌وجه دیده نمی‌شوند.

احمدی و پرهیزگار (Ahmadi & Parhizgar, 2017) نشان می‌دهند که ژانر بر سازماندهی متن و حتی بر خطاها تأثیر دارد. همچنین عواملی مانند دستورالعمل، محدودیت زمان و تشویش امتحان نیز بی‌تأثیر نیست. زیرا در نوشتار عادی امکان تصحیح وجود دارد. از آنجایی که سازماندهی یک فرایند ذهنی است و بعد به رفتار تبدیل می‌شود با فرصت اصلاح می‌تواند منظم شود، ولی در آزمون این فرصت وجود ندارد، در نتیجه زبان‌آموز باید در کنار تسلط بر زبان تا اندازه زیادی بر نظم ذهنی نیز مسلط شود و در حجم و زمان محدود، ایده‌ها را آن‌گونه سازماندهی کند که متنی تولید شود و قابل فهم باشد. از این رو نظریه‌ای مفید است که بتواند سازماندهی یک متن از یک نوع تکلیف و ژانر معین با اجزائی که در آزمون خواسته شده‌است را نشان دهد و پیوستگی یا ناپیوستگی آن را شناسایی کند.

در مورد آزمون آیلتس، مشکل اصلی در نوشتن مقاله‌های استدلالی، سازماندهی استدلال به‌عنوان استدلال کارآمد است، زیرا آیلتس تعداد واژه‌های محدود خود را در مقاله برای پاسخ به



پرسش دارد. استارکی (Starkey, 2004) نشان می‌دهد که اگر آزمون‌شوندگان ساختار روشنی در ذهن خود داشته باشند، سازماندهی محتوای انشاء برای آن‌ها آسان‌تر می‌شود و دانش موضوع را به بهترین شکل ممکن به خواننده نشان می‌دهند. او سازه‌های عنصر استدلال را به دو گونه گروه‌بندی می‌کند: ساختار استدلال ساده و ساختار استدلال قوی. ساختار ساده برای اجرای بخش اصلی مقاله به کار برده می‌شود، ولی برای اثبات درستی گفته‌ها، آزمون‌شوندگان باید جمله‌ها/پاراگراف‌های پشتیبان ارائه دهند تا آزمودنی‌ها را متقاعد کنند که نظر نویسنده درست است. آناندا و همکاران (Ananda, et al., 2018) نیز این دو نوع ساختار استدلالی را در مقاله‌های موفق آیلتس دانشگاهی نشان می‌دهند. آن‌ها شصت مقاله آکادمیک از شش موضوع مختلف مشترک با نمره‌های گروهی ۸-۹ (مقاله‌های با کیفیت بالا) را بررسی کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که الف) بخش‌های متداول موجود در مقاله‌ها مشتمل اند بر گریز، بیانیه پایان‌نامه و استنتاج. ب) عناصر مشترک استدلال در مقاله‌ها مشتمل اند بر ادعا، داده‌ها و ارائه شواهد. و ج) انواع متداول ساختارهای استدلالی مقالات مشتمل اند بر ساختار استدلال ساده و ساختار استدلال قوی. پیشنهاد این مقاله این است که برای اینکه آزمون‌شوندگان بتوانند انشاهایی با کیفیت خوب بنویسند، باید بر بخش‌های انشاء، عناصر استدلال و نوع ساختار استدلالی انشاءهای با کیفیت خوب تسلط کافی داشته باشند.

پیوستگی متن در آزمون آیلتس از دیگر ابعاد هم بررسی شده‌است برای نمونه، ترانگ (Trung Nguyen, 2020) ساختار موضوعی مقاله‌های آیلتس را براساس آغاز و پایانه هلیدی؛ و ابراهیم (Ebrahimi, 2014) متون نوشتاری تکلیف ۲ آیلتس را بر اساس چارچوب پیشبرد آغاز هلیدی بررسی کرده‌اند. ابراهیمی (همان) نشان می‌دهد که ژانر موضوع متن، مستقیم نوع پیشبرد آغاز را تعیین می‌کند و این امر به این معناست که نویسنده لازم است نوع پیشبرد آغاز را انتخاب کند که بتواند به اهداف کلی مورد انتظار از آن ژانر برسد.

معرفت (Marefat, 2020) در بررسی مؤلفه‌های بلاغی نوشته‌های ۱۲ ایرانی انگلیسی‌آموز پس از اجرای یک دوره آموزشی ژانر محور مطابق با چهارچوب مقدمه، روش، نتیجه، بحث<sup>۱</sup> مشکلات زبان‌آموزان در سازماندهی متن با چنین انتظاراتی را نشان می‌دهد. برای نمونه، زبان‌آموزان مقدمه را خیلی گسترده شروع می‌کنند و نمی‌توانند به سرعت به هدف پژوهش برسند، این نوع ارزیابی نشان می‌دهد که در ژانر مقاله‌های پژوهشی از ساختار بلاغی متن انتظاراتی وجود دارد که زبان‌آموزان باید آن را برآورده کنند. برای نمونه، الگوی غالب برای بیشتر رشته‌ها، اعم از

<sup>۱</sup> IMRD

علوم انسانی، فنی-مهندسی و علوم پایه، الگوی مقدمه-هدف-روش-یافته‌ها<sup>۱</sup> و هدف-روش-یافته‌ها<sup>۲</sup> است و در این میان دو رشته فلسفه و شیمی تفاوت‌هایی با دیگر رشته‌ها دارند. گلشائی (Golshaie, 2019) با تحلیل چکیده‌های پایان‌نامه‌های این رشته‌ها در قالب حرکت‌های بلاغی و مدل پنج حرکتی هایلند این انتظارات را نشان می‌دهد. البته در این نوع الگوها، همه بخش‌ها دارای اهمیت و وزن یکسان نیستند. برای نمونه، زند مقدم و میهمی (Zand-Moghadam & Meihami, 2016) با بررسی چکیده‌های پایان‌نامه‌های انگلیسی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه علامه طباطبایی در قالب حرکت بلاغی به این نتیجه می‌رسند که بالاترین میانگین اطلاعات، مربوط به حرکت هدف پژوهش است و دیگر حرکت‌ها، به‌ویژه حرکت نتیجه‌گیری، مهم انگاشته نشده‌است. زارع و ناصری (Zare & Naseri, 2022) نیز نشان می‌دهند که مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی با مقدمه مقاله‌های پژوهشی اندکی تفاوت دارند. این تفاوت هم در ایده‌های اصلی مقدمه‌ها و هم در گسترانیدن ایده‌هاست که در این پژوهش از آن‌ها با عنوان‌های گام و زیرگام یاد می‌شود.

پژوهش‌هایی هم متن را از منظر پیوستگی، انسجام و ابزارهای انسجامی در کتاب‌های درسی (برای نمونه (Rashidi & Cheraghi, 2021) در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان (Rostambeik, et al., 2017) و نوشتار فارسی‌آموزان (Alizadeh Memar & KamyabiGol, 2020) بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش‌ها اغلب، فراوانی بهره‌گیری از ابزارهای انسجامی را نشان می‌دهد و نقش انسجام در بندهای پشتیبان ایده‌های اصلی و در شمای کلی متن کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است.

پژوهش حاضر، رویکرد مقابله‌ای ندارد و فقط سازماندهی در تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان بدون در نظر گرفتن ملیت و زبان اول آن‌ها بررسی می‌گردد. در این جا، سازماندهی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان براساس رویکرد مان و تامپسون (Mann & Thompson, 1988) از دو دیدگاه ایده‌های اصلی و ایده‌های پشتیبان بررسی می‌شود. ولی از آنجایی که این رویکرد دارای ایراداتی است، با بهره‌گیری از رویکردهای حرکت بلاغی (Swales, 1990) یک انگاره عملیاتی کاربردی‌تر معرفی می‌گردد که بر اساس آن می‌توان سازماندهی تولیدات نوشتاری و خطاهای آن را بهتر تحلیل کرد.

<sup>1</sup> I-P-M-P

<sup>2</sup> P-M-Pr

### ۳. مبانی نظری

گفتمان‌ها چیزی بیش از توالی جمله‌ها هستند و معنای یک گفتمان منسجم، بیش از مجموع معناهاى اجزای گوناگون آن است. ولی چه مؤلفه‌ای جمله‌های متوالی را به یک گفتمان تبدیل می‌کند؟ این پیوستگی است که به ما کمک می‌کند تا معنای قابل ملاحظه‌ای بیشتر از معنای جمله‌های فردی را بفهمیم و منتقل کنیم. هیچ متنی نمی‌تواند به طور کامل قابل درک باشد مگر اینکه در همه اجزای تشکیل دهنده آن پیوستگی وجود داشته باشد. رویکردهای بسیاری در پیوند با تحلیل و ارزیابی پیوستگی و ارتباط آن با دیگر اجزای یک متن نوشتاری مانند دستور زبان، واژگان، نقطه گذاری، دقت، محتوا و موارد مشابه ارائه شده‌است. گلشائی (Golshaie, 2019) هفت نظریه از انواع نظریه‌های گفتمانی مرتبط با پیوستگی را بررسی می‌کند و مزایای هر یک را نسبت به دیگر نظریه‌ها نشان می‌دهد. مانند هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976)، کینچ و ون دایک (Kintsch & van Dijk, 1978) ساختار بلاغی مان و تامسون (Mann & Thompson, 1988) و مدل پیشبرد آغازه دنش (Daneš, 1974). او رویکرد ساختار بلاغی مان و تامسون را از کارآمدترین رویکردها برای تحلیل پیوستگی متن زبان‌آموزان معرفی می‌کند.

#### ۳.۱. رویکرد ساختار بلاغی مان و تامسون (Mann & Thompson, 1988)

نظریه ساختار بلاغی<sup>۱</sup> (Mann & Thompson, 1988) نظریه‌ای درباره سازمان متن است که در دهه ۸۰ به دنبال تحلیل گسترده متن‌ها پدید آمد. کاربردهای این نظریه به‌ویژه در زبان‌شناسی رایانشی بسیار گسترده بوده‌است. در رویکرد ساختار بلاغی، متن منسجم متنی است که فاقد هر گونه بی‌توالی منطقی باشد. یعنی هر قسمت از متن حضور معقولی دارد که برای خوانندگان قابل توجه است. بی‌گمان، هنگامی که شنوندگان یا خوانندگان نمی‌توانند بفهمند که چرا دو بخش گفتمان در کنار یک‌دیگر قرار گرفته‌اند یا هنگامی که نمی‌توانند رابطه بین آن‌ها را بیابند، متن را ناهماهنگ می‌دانند. این نظریه روش نظام‌مندی برای مطالعه پیوستگی دارد. از آنجا که این روش رویکردی نقشی به سازمان متنی دارد و تحلیل متن را مستقل از صورت‌های واژگانی و دستوری به دست می‌دهد، تعریف آن از پیوستگی متنی تعریفی مبتنی بر نقش ارتباطی متن و نیت نویسنده از گنجاندن آن در متن است. در این نظریه، یک متن تا به آنجا ویژگی پیوستگی دارد که با دیگر عناصر متن دارای رابطه باشد. در صورتی که نتوان بخشی از متن را به دیگر اجزاء سازمان متن

<sup>1</sup> Rhetorical Structure Theory (RST)

مرتبط ساخت، در این صورت طبق این نظریه این بخش از گفتمان فاقد پیوستگی آشکار خواهد بود.

نوع تحلیلی که در نظریه ساختار بلاغی دیده می‌شود معمولاً از بالا به پایین است و به شدت به شهود تحلیلی گرگفتمان نیاز دارد (Golshaie, 2019, p. 40). در مرحله نخست، متن به بزرگترین واحدهای ارتباطی گروه‌بندی شده و روابط بین آن‌ها مشخص می‌شود. سپس این فرآیند تا زمانی ادامه می‌یابد که واحدهای با اندازه بسیار کم (اغلب بندها) شناسایی شوند و روابط بین آن‌ها پیدا شود. در این نظریه، پیوستگی به واسطه ساختار سلسله‌مراتبی و متصل‌به‌هم متون تبیین می‌شود. در این ساختار سلسله‌مراتبی هر بخش از متن نسبت به دیگر بخش‌های متن نقشی برای ایفا کردن دارد. تحلیل متن معمولاً با خواندن متن و ترسیم نمودار درختی از متن انجام می‌گیرد.

مان و تامپسون (Mann & Thompson, 1988) ۲۴ رابطه میان هسته‌ها و هسته‌ها و وابسته‌ها پیشنهاد کردند که سپس به ۳۰ مورد گسترش یافتند. این روابط را می‌توان به دو گروه متمایز طبقه‌بندی کرد: موضوعی که در آن، رابطه عمداً به وسیله خواننده تشخیص داده می‌شود (برای نمونه، توضیح، شرایط، راه حل، علت و بیان دوباره) و روابط ارائه‌ای که به وسیله آن‌ها تمایل خواننده افزایش می‌یابد (مانند انگیزه، پیشینه، توجیه و امتیاز).

نظریه ساختار بلاغی دارای سه فرض اساسی است: نخست اینکه، متون زنجیره‌ای از جمله‌واره‌ها نیستند، بلکه متشکل از جمله‌واره‌ها و گروه‌های جمله‌واره‌ای سازمان‌یافته سلسله‌مراتبی‌اند که به شیوه‌های گوناگون به یک‌دیگر مرتبط می‌شوند. دوم آنکه، این روابط که می‌توان آن‌ها را به صورت نقشی و در قالب اهداف و مفروضات نویسنده درباره خواننده توصیف کرد، بازتابی از گزینه‌های نویسنده برای سازمان‌دهی و ارائه مفاهیم است. سوم اینکه، رایج‌ترین نوع رابطه متنی رابطه هسته-وابسته است که در این نوع رابطه، یک بخش از متن نقش کمکی برای بخش دیگر ایفا می‌کند.

در این نظریه، افزون بر روابط هسته-وابسته، روابطی نیز وجود دارند که دو هسته را به یک‌دیگر پیوسته می‌کنند و به بیان دیگر چندهسته‌ای هستند. روابط گوناگونی برای پیوند زدن بخش‌های گوناگون متن به یک‌دیگر تعریف شده‌است که البته مجموعه بسته‌ای را تشکیل نمی‌دهند و می‌توان تعداد این روابط را گسترش داد. در فرایند تحلیل متن، تحلیلگر تلاش می‌کند قطعات یا واحدهای یک متن را مشخص کند و آن‌ها را در قالب روابط متداول هسته-وابسته در آورد که ساختاری سلسله‌مراتبی و نامتقارن دارد. در این مدل نظری، ساختار کلامی واحد دارای محدودیت‌هایی نیز هست و نقض محدودیت خطای انسجام انگاشته خواهد شد.

نظریه ساختار بلاغی برخلاف دیگر نظریه‌ها، نمایی سلسله‌مراتبی به‌جای خطی از انسجام ارائه می‌دهد و روشی نظام‌مند برای تحلیل خطا در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد که آن را به یکی از پذیرفته‌شده‌ترین و تأثیرگذارترین رویکردها در تحلیل روابط انسجام تبدیل می‌کند (Ahmadi & Parhizgar, 2017, p. 14). ولی از آنجایی که این تحلیل، نیازمند تعریف روابط گسترده است که تشخیص آن‌ها نیز در بسیاری از موارد به قدرت نیت‌خوانی تحلیلگر وابسته است، از سادگی و کاربردی بودن نظریه کاسته می‌شود (Golshaie, 2014). به بیان دیگر، تعیین روابط هسته‌ها و هسته‌ها و وابسته‌هایشان در این نظریه بسیار پیچیده است و از سویی با ترسیم درختچه روابط، باز هم شمای کلی متن، یعنی بخش‌هایی که به یک ایده اصلی می‌پردازند، در آن مشخص نیست. در نتیجه، با وجود توانمندی این نظریه در نشان‌دادن نقش بندهای یک متن و رابطه بندهای وابسته به یک هسته، نقصان در نشان‌دادن شمای کلی متن به یک صورت ساده و جایگاه هسته‌ها به‌عنوان ایده‌های اصلی، ایجاب می‌کند تا از چارچوب نظری دیگری برای رفع این کاستی بهره گرفته شود.

### ۳.۲. تلفیق ساختار بلاغی با حرکت بلاغی

افزون بر چهارچوبی که براساس آن بتوان بندها را از هم جدا کرد و برای هر بند نقشی در نظر گرفت، به روشی نیاز است که با آن بتوان روابط هسته‌ها را در یک شمای کلی نشان داد. به بیان دیگر، اگر بتوانیم بر مبنای نوع ژانر و تکلیف، انتظارمان از بخش‌های یک متن و ایده‌های اصلی یا در واقع هسته‌ها را از ابتدا مشخص کنیم و سپس با تعیین بندهای هسته به‌عنوان ایده‌های اصلی، بندهای پشتیبان هر هسته را مشخص کنیم، تحلیل متن به‌ویژه در مورد متون نوشتاری زبان‌آموزان ساده و کاربردی‌تر خواهد بود. به این منظور، می‌توان روابط هسته‌ها را در چارچوب حرکت‌های بلاغی توصیف کرد.

حرکت بلاغی عبارت است از «واحد گفتمانی یا بلاغی که کارکرد یا نقش ارتباطی منسجمی را در گفتمان نوشتاری یا گفتاری ایفا می‌کند» (Swales, 1990). برای توصیف ساختار یک ژانر عمدتاً ساختار بلاغی آن تحلیل می‌شود که خود این ساختار هم متشکل از واحدهایی به نام حرکت‌های بلاغی است. تعداد و نوع حرکت‌های بلاغی متأثر از ژانر است. برای نمونه، هایلند (Hyland, 2004) برای تحلیل سازماندهی چکیده‌های مقاله‌ها از یک مدل پنج حرکتی بهره می‌گیرد: مقدمه، هدف، روش، نتایج، نتیجه‌گیری.

در تحلیل حرکت‌های بلاغی می‌توان شمای کلی متن را نشان داد، ولی از آنجایی که در این رویکرد، نقش هر بند دیده نمی‌شود، به‌تنهایی برای تحلیل متون نوشتاری زبان‌آموزان به‌ویژه در

آزمون‌ها کارآمد نیست. زیرا در متنی که محدودیت‌های بسیاری (نوع تکلیف، زمان، موضوع، تعداد واژه و مانند آن) برای تولید آن وجود دارد، هر بند ارزش بسیاری دارد که باید نشان داده شود. از نگاهی دیگر، هنگامی که یک بند نتواند در شمای کلی ایده‌های اصلی و پشتیبانی ایده‌ها نقشی را ایفا کند، به نوعی خطای گفتمانی است که به پیوستگی متن آسیب می‌زند. در نتیجه، با تلفیق دو رویکرد ساختار بلاغی و حرکت بلاغی می‌توان به روش زیر متن را تحلیل کرد. نخست اینکه، ابتدا بر اساس نوع تکلیف و ژانر آن، بخش‌های مورد انتظار (ایده‌های اصلی) تعیین می‌شود. دوم اینکه، بندها تفکیک می‌شوند تا بندهای هسته که نقش بیان‌کننده ایده‌های اصلی را به عهده دارند مشخص شوند. در این جا می‌توان حضور یا عدم حضور هسته‌ها یا همان حرکت‌ها را نشان داد و یا توالی خطی هسته‌ها را مشخص کرد. هسته‌ها نشان‌دهنده حرکت‌ها هستند و با شناسایی آن‌ها میزان پیوستگی کلی متن مشخص می‌شود. سوم آنکه، در نهایت بندهایی که نقش پشتیبانی هسته را به عهده دارند شناسایی می‌شوند، تا مشخص شود کدام هسته‌ها دارای پشتوانه هستند و کدام یک تنها در حد یک هسته باقی مانده‌اند. چهارم اینکه، در تحلیل خطا و نوع ناپیوستگی متن مشخص می‌شود که: الف) کدام ایده‌های اصلی مورد انتظار در متن وجود ندارند؟ ب) کدام ایده‌های اصلی پشتیبانی نشده‌اند؟ و پ) کدام بندها هیچ نقشی را به عنوان هسته یا وابسته دریافت نکرده‌اند؟

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴.۱. پیکره تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان

از میان پیکره بنیاد سعدی تعداد ۶۰ متن نوشتاری که تکلیف استدلالی با دو موضوع داشتند و زبان آموزان باید از میان آن‌ها انتخاب می‌کردند، نمونه‌گیری شدند.

- **موضوع نخست:** بعضی از افراد معتقدند کودکان باید در اوقات فراغت خود آزاد باشند، و برخی معتقدند کودکان باید در اوقات فراغت خود در کلاس‌های آموزشی شرکت کنند. این دو دیدگاه را مقایسه کنید و نظر خود را بنویسید.
- **موضوع دوم:** برخی از افراد معتقدند پدر و مادرها باید به کودکان یاد بدهند که شهروند خوبی باشند و بعضی معتقدند مدرسه این وظیفه را به عهده دارد. این دو دیدگاه را مقایسه کنید و نظر خود را بنویسید.

سپس متن‌ها توسط دو ارزیاب متخصص مطابق با روبریک بنیاد سعدی (با چهار شاخص توفیقی در تکلیف، انسجام، واژه و دستور) ارزیابی شدند و در سطوح کیفیت ۱ تا ۷ قرار گرفتند. جدول

(۱)، شاخص توفیق در تکلیف<sup>۱</sup> در این روبریک را نشان می‌دهد. این شاخص مرتبط با مؤلفه سازماندهی است.

### جدول ۱: شاخص توفیق در تکلیف روبریک بنیاد سعدی

| سطح      | توفیق در تکلیف   |
|----------|--|
| نوآموز   | چیزی نمی‌نویسد یا فقط یک پاسخ حفظ‌شده کوتاه می‌نویسد.  |
| مقداری   | موضوع را اشتباه درک کرده است و بنابراین پاسخ نامرتب است. تنها بخشی از موضوع را درک کرده است و بنابراین پاسخ ارتباط بسیار کمی با موضوع دارد. پاسخ ویژگی‌های یک متن اعم از سازماندهی و استفاده از علائم سجاوندی را ندارد.  |
| تجزیه    | موضوع را درک کرده است، اما به هیچ کدام از نکات مطرح‌شده در تکلیف به اندازه کافی نمی‌پردازد و پاسخ تا حدی غیر شفاف و تکراری است. ایده اندکی ارائه می‌دهد که تا حد زیادی بسط نیافته هستند. موضع مشخصی نمی‌گیرد تسلط بسیار کمی بر مؤلفه‌های سازماندهی متن دارد و از علائم سجاوندی استفاده نمی‌کند.  |
| جزئی     | موضوع را درک کرده است و جوانب اصلی آن را توصیف می‌کند یا توضیح می‌دهد. برای توضیح ایده‌ها سعی می‌کند از اطلاعات جزئی استفاده کند اما نتیجه‌گیری نمی‌کند. موضع خود را مشخص می‌کند، اما اطلاعاتی ارائه می‌کند که پشتیبانی ندارند. مؤلفه‌های سازماندهی و علائم سجاوندی را هرچند گاهی اشتباه به کار می‌گیرد.   |
| فوق‌میان | متن را متناسب با موضوع می‌پروراند. ایده‌هایی که مطرح می‌کند، با موضوع مرتبط هستند، اما احتمال دارد تعدادی از آن‌ها را به اندازه کافی بسط ندهد برای موضع خود اطلاعات شفافی درباره تفاوت‌ها، مراحل یا مسائل اصلی موضوع ارائه می‌کند که البته می‌توانند بسط بیشتری پیدا کنند. نتیجه‌گیری او نیز ناواضح یا تکراری است. سازماندهی نامناسب و استفاده نادرست از علائم سجاوندی در برخی موارد خواننده را دچار ابهام می‌کند. |
| تفصیلی   | به اندازه کافی به نکته‌های مطرح‌شده در تکلیف می‌پردازد. ایده‌ها را، که مرتبط با موضوع هستند، بسط می‌دهد و برای آن‌ها دلیل و مثال می‌آورد. متن موضع و نتیجه‌گیری مشخص دارد. سازماندهی متن مناسب است و علائم سجاوندی را درست و مناسب به کار می‌برد.  |

<sup>1</sup> task fulfillment

|  |   |
|--|---|
| <p>به تمام آنچه در تکلیف از او خواسته شده است، می‌پردازد و پاسخ خود به پرسش مطرح شده را به شکلی کامل و بی‌نقص می‌پروراند.</p> <p>ایده‌ها را، که تماماً مرتبط با موضوع هستند، به طور کامل بسط می‌دهد و به خوبی برای آن‌ها دلیل و مثال می‌آورد.</p> <p>متن از منظر پرورش موضوع، سازماندهی، نتیجه‌گیری، استفاده از علائم سجاوندی، ویژگی‌های یک متن طبیعی فارسی رسمی را است.</p> | ۳ |
|--|---|

جدول (۲) فراوانی توافق دو ارزیاب را نشان می‌دهد. ضریب توافق کاپای دو ارزیاب معدل عدد (۰,۷۴۰) است که نشان‌دهنده توافق قابل قبول است.

**جدول ۲: فراوانی توافق دو ارزیاب**

|            |   | ارزیاب دوم |    |    |   | جمع توافق |
|------------|---|------------|----|----|---|-----------|
|            |   | ۲          | ۳  | ۴  | ۵ |           |
| ارزیاب اول | ۲ | ۴          | ۰  | ۰  | ۰ | ۴         |
|            | ۳ | ۱          | ۱۴ | ۰  | ۰ | ۱۵        |
|            | ۴ | ۰          | ۳  | ۱۰ | ۰ | ۱۳        |
|            | ۵ | ۰          | ۰  | ۳  | ۴ | ۷         |
| جمع توافق  |   | ۵          | ۱۷ | ۱۳ | ۴ | ۳۹        |

در مواردی که اختلاف وجود داشت یک ارزیاب سوم سطح نهایی را تعیین کرد. جدول زیر، توزیع متن‌ها در سطح‌های کیفیت را نشان می‌دهد. برای سهولت اشاره به سطح‌های کیفی، نام هر سطح در استاندارد مرجع بنیاد سعدی نیز در ردیف نخست جدول آورده شده است.<sup>۱</sup>

**جدول ۳: توزیع متن‌ها در سطوح کیفی**

|                 | ماهر     | پیشرفته  | فوق میانی | میانی    | پیش میانی | مقدماتی  | نوآموز   |        |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|--------|
| جمع             | سطح<br>۷ | سطح<br>۶ | سطح<br>۵  | سطح<br>۴ | سطح<br>۳  | سطح<br>۲ | سطح<br>۱ | سطح‌ها |
| درصد<br>فراوانی | ۰        | ۰        | ۴         | ۱۳       | ۱۷        | ۵        | ۰        | ۳۹     |

<sup>۱</sup> روشن است که سطح کیفی با سطح بسندگی متفاوت است. در این مقاله، سطح کیفی مورد نظر است. ولی از آنجایی که سطح کیفی با روبریک نگارش بنیاد سعدی تعیین گردیده و در استاندارد مرجع بنیاد سعدی این سطوح در تعیین سطح بسندگی یک برجسب/نام دارند، برای سهولت امر در این پژوهش از نام آن سطح بهره گرفته می‌شود.



بر اساس جدول (۲) متن‌های بررسی شده در پژوهش حاضر فقط در ۴ سطح کیفی از مقدماتی تا فوق میانی قرار دارند. از موضوع اول تعداد ۲۰ و از موضوع دوم تعداد ۱۹ متن مورد تحلیل قرار گرفتند.

#### ۴.۲. انتظار ارزیابان و روبریک

ایده‌های مورد انتظار در تکلیف‌های این نوع آزمون، بر اساس چارچوب حرکت بلاغی سواز در یک ژانر موضوع محور شامل حرکت‌های مقدمه، بیان مسأله، دیدگاه‌ها، موضع و جمع‌بندی، به ۱۰ ارزیاب تولیدات نوشتاری فارسی آموزان که با آزمون‌های بنیاد سعدی آشنا بودند و با روبریک بنیاد این تولیدات را ارزیابی کرده بودند، داده شد تا میزان ضروری بودن حرکت‌های این نوع تکلیف مشخص شود.

پنج حرکت مورد انتظار از یک متن استدلالی را می‌توان این گونه تعریف کرد: (۱) **مقدمه** شامل بندهای آغازین متن است که موضوع کلی متن را مطرح می‌کنند و در واقع نقش ورود به بحث را دارند. (۲) **بیان مسأله** بندهایی هستند که به طور مستقیم موضوع محدود شده در محرک (پرسش تکلیف) را مطرح می‌کنند و اغلب یا همان عبارت پردازی محرک را دارند یا دربردارندهٔ واژه‌های کلیدی محرک هستند و اندکی در عبارت پردازی متفاوتند. (۳) **پرداختن به دیدگاه‌ها** حرکتی است که در متن‌های استدلالی با مقایسهٔ دو دیدگاه دیده می‌شود. گاهی هر دو دیدگاه در متن در کنار هم بیان می‌شوند و گاه به هر یک جداگانه پرداخته می‌شود. به سبب محدودیت واژه و زمان در آزمون‌ها، گاه زبان آموزان طرح این دیدگاه‌ها در محرک را کافی دانسته و به طور مستقیم به آن نمی‌پردازند. (۴) **موضع**، بخشی از متن است که نگرش نویسنده را نشان می‌دهد. متن بدون موضع نویسنده، در واقع عبارت پردازی دوبارهٔ همان محرک است و فاقد اعتبار یک متن استدلالی خواهد بود. (۵) **جمع‌بندی** شامل تمام بندهایی است که در انتهای متن می‌آیند و تلاش نویسنده برای به پایان بردن متن را نشان می‌دهند. جمع‌بندی‌ها بیشتر دربرگیرندهٔ گزاره‌های انشائی و شعارگونه و تجویزی هستند که در واقع مطابق با موضع نویسنده، نوعی نتیجه‌گیری، حکم نهایی یا راه حلی برای چالش مطرح شده ارائه می‌دهند.

#### جدول ۴: میزان ضرورت حرکت‌های بلاغی براساس نظر ارزیابان

| بخش اصلی مورد انتظار | مقدمه | بیان مسأله | دیدگاه‌ها | موضع | جمع‌بندی |
|----------------------|-------|------------|-----------|------|----------|
| فراوانی              | ۷     | ۵          | ۱۰        | ۱۰   | ۷        |

بر اساس جدول (۴) فقط دو حرکت پرداختن به دیدگاه‌ها و اتخاذ موضع از دید تمام ارزیابان حرکت‌های الزامی هستند و بیان مسأله از نظر نیمی از ارزیابان ضروری به شمار نمی‌آید. در واقع، بیشتر ارزیابان میان مقدمه و بیان مسأله فقط یکی را ضروری دانسته‌اند. هیچ‌یک از ارزیابان، بخش دیگری را به این قسمت‌ها نیافزوده‌اند، در نتیجه برای برجسب‌گذاری حرکت‌های بلاغی (یا بندهای هسته)، به ترتیب بخش‌های مقدمه، بیان مسأله، پرداختن به دیدگاه‌ها، موضع و جمع‌بندی، بدون توجه به ضروری بودن یا نبودن در نظر گرفته می‌شوند.

#### ۴.۳. برجسب‌گذاری بر اساس رویکرد تلفیقی

بر پایه چارچوب نظری، ابتدا بندها از هم جدا شدند. واحدی که به کار گرفته می‌شود واحد تسی<sup>۱</sup> است. تسی مخفف «حداقل واحد پایان‌پذیر» است و به این معناست که یک بند (یا بند مستقل) افزون بر هر بند فرعی دیگر یا غیر بندها به آن یک بند اصلی پیوست شده یا در داخل آن گنجانده شده‌اند (Hunt, 1987).

بر این اساس، هر متن به بندهای جداگانه تفکیک شد. بندهای مرکب و ناهمپایه یک بند به شمار می‌آیند، ولی بندهای همپایه دو بند جداگانه به شمار آمدند. در این مقاله، از روش بالا به پایین برای نوع سازماندهی ایده‌های اصلی و پشتیبان بهره گرفته می‌شود. در روش بالا به پایین، از ساختار معنایی برای تعیین حرکت‌های بلاغی استفاده می‌شود. ولی در روش پایین به بالا از نشانگرهای زبانی برای تعیین حرکت‌ها بهره گرفته می‌شود. آنچه موجب تمایز این دو رویکرد از یک‌دیگر می‌شود، نقش هدف ارتباطی است که هر یک از اجزای متن بر عهده دارند (Biber, et al., 2007, p. 3).

پس از تفکیک بندها، ایده‌های اصلی و جمله‌هایی که آن ایده را پشتیبانی می‌کردند شناسایی شدند. طبق این چارچوب هر بند یکی از این دو نقش را بازی می‌کند: یکم- ایده‌ای را مطرح می‌کند (هسته). دوم- ایده مطرح شده را پشتیبانی می‌کند (پشتیبان).

در پژوهش حاضر، باز نمود خطی و توالی حرکت هسته‌ها مورد توجه نیست؛ بلکه حضور یا عدم حضور و میزان فراوانی بندهای پشتیبان بررسی می‌گردد. هر بند، بر اساس اینکه یکی از ایده‌های اصلی است یا پشتیبان آن ایده، برجسب‌گذاری شد. همچنین بندهایی که نه ایده اصلی هستند و نه پشتیبانی، بند بی‌ربط به شمار آمده‌اند.

<sup>1</sup> T unit

### **نمونه متن با برجسب گذاری سازماندهی**

**<مقدمه>** اوقات فراغت یعنی اوقات آزادی است **<پشتیبانی از مقدمه>** این یعنی وقتی که یک کسی تمام کارهایش انجام می دهد و دوست ندارد چیزی دیگر کار کند **<بیان مسأله>** بعضی از افراد معتقد هستند که کودکان باید اوقات خودشان را در کلاس های آموزشی بگذرانند دیگران فکر می کنند که باید آزاد باشند **<پشتیبانی از بیان مسأله>** کدام رای درست است. کودکان هنگام برگشتن از مدرسه یا در روزهای تعطیل وقت آزادی داشته باشند. **<پرداختن به دیدگاه اول>** و به این ترتیب بعضی از افراد فکر می کنند که کودکان باید وقتشان را در کلاس های آموزش بگذرانند **<پشتیبانی از دیدگاه اول>** ولی بعضی وقت ها کودکان احساس می کنند که کلاس های آموزشی جاهای خسته کننده و؟؟؟ باشند و دوست ندارند بعد از برگشتن از مدرسه یا بعد از تمام کردن انجام تکلیف ها در خانه دوباره به کلاس های آموزشی بروند اما این یعنی نیست که کودکان باید در وقت فراغشان آزاد باشند چون درست نیست که کودک وقتش را بیهوده هدر برود و بگذارد. کودک ها می توانند چیزهایی گوناگون یاد بگیرند در کلاس های ورزش مثلاً می توانند شنا و اسب سواری را یاد بگیرند و اگر می خواهند به کلاس های آموزشی بروند. **<موضوع>** باید آن ها را بگذارند تا خود خودشان این چیزی را انتخاب کنند یا آن ها را با روش های جالب تر وادار می کنیم **<پشتیبانی از موضوع>** کودک وقتی که می بیند که او مجبور شود کار بکند چیزی که اصلاً دوست ندارد حتماً کارش حتی اگر آموزش باشد بی فایده خواهد شد. **<جمع بندی>** باید سعی کنیم همیشه کنار کودکانمان باشیم **<پشتیبانی از جمع بندی>** و دستمان در دستشان بگذاریم تا می توانند از وقتی آزادشان استفاده کنند بدون هیچ زحمت.

### **۵. یافته ها**

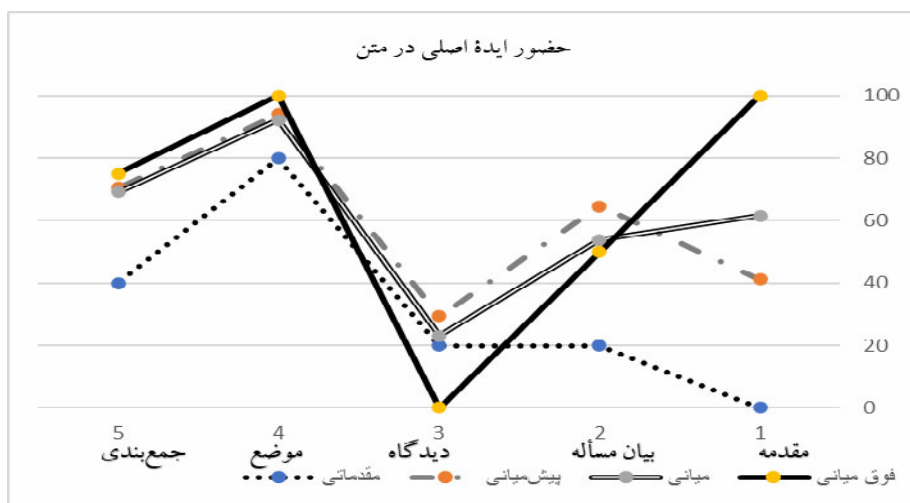
هدف از پژوهش حاضر، بررسی نوع سازماندهی متن در تکلیف نگارش فارسی آموزانی است که در آزمون های بسندگی بنیاد سعدی شرکت کرده اند و برای یک تکلیف نگارش موضوع محور، با محدودیت واژه، یک متن تولید کرده اند. برای بررسی نوع سازماندهی، مطابق با رویکرد تلفیقی از دو چهارچوب ساختار بلاغی و حرکت بلاغی، سه پرسش اصلی مطرح شد. مسأله نخست آن است که فارسی آموزان چگونه متن خود را سازماندهی می کنند؟ و دوم آن که آیا بین نوع سازماندهی متن و سطح کیفیتی که ارزیابان از متن تشخیص داده اند، رابطه ای وجود دارد؟ و در نهایت اینکه آیا بر اساس مؤلفه های سازماندهی متن در ایده های اصلی و چگونگی ایده های پشتیبان می توان متن ها را در سطوح کیفی طبقه بندی کرد؟ در پاسخ به این پرسش ها، ابتدا لازم

است مشخص کنیم برای کدام هسته‌های مورد انتظار ارزیابان از متن‌های موضوع‌محور در متن‌های نگارش، بندی اختصاص داده می‌شود. سپس با تعیین نوع سازماندهی، مشخص می‌کنیم که با بالارفتن کیفیت متن، در نوع سازماندهی چه تغییری ایجاد می‌شود. در نهایت، با تعیین نوع سازماندهی متن، اعم از ایده‌های اصلی و پشتیبان، و رابطه آن با کیفیت متن، می‌توانیم کارآیی شاخص سازماندهی در تعیین سطح کیفی را نشان دهیم.

### ۵. ۱. وضعیت متن در پشتیبانی از ایده‌های اصلی

پیوستگی در جایگاه یک مؤلفه ضروری برای متن، یک امر ذهنی است. ایده‌ها در ذهن نویسنده خلق و مرتب می‌شوند و در متن بازنمایی می‌یابند. خواننده نیز هنگام رمزگشایی متن، بر اساس همین نظم و ترتیب می‌تواند جمله‌های متوالی را به‌عنوان یک متن درک کند. از این‌رو، آنچه در نگاه اول مورد انتظار خواننده و نیز ارزیاب است آن است که نویسنده بتواند شمای کلی متن خود را از طریق بندهایی که ایده‌های اصلی را نشان می‌دهند، به‌طور پیوسته ارائه دهد و هر بند هسته (ایده اصلی) را با بندهای دیگر پشتیبانی کند.

در پژوهش حاضر برای پاسخ به پرسش نخست که «فارسی‌آموزان چگونه متن خود را سازماندهی می‌کنند؟» ابتدا بندهای هسته که نشان‌دهنده ایده‌های اصلی بودند برچسب گذاری شدند. شکل (۱) نشان می‌دهد که متن‌های فارسی‌آموزان در ۴ سطح کیفی که برای سهولت امر در ۴ سطح مقدماتی، پیش‌میانی، میانی و فوق‌میانی قرار گرفتند، دارای کدام هسته‌ها هستند.

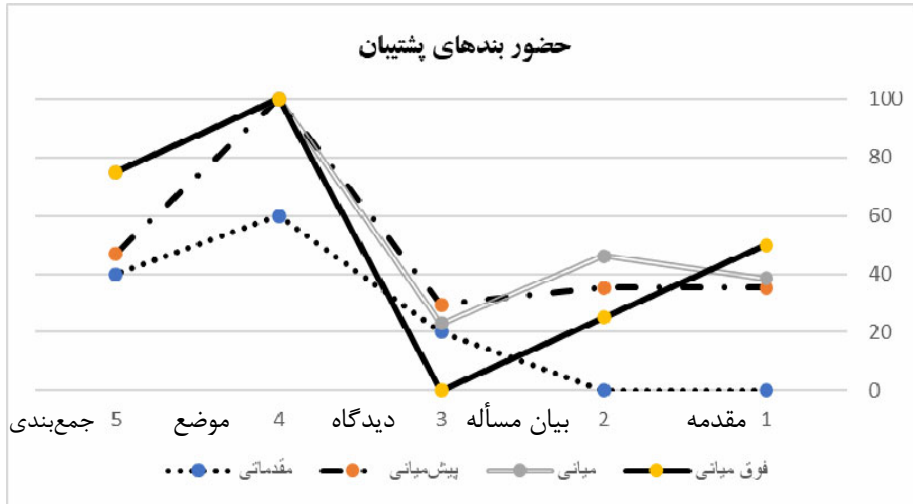


شکل ۱: وضعیت متن در طرح ایده اصلی (هسته)

بر اساس شکل (۱) از پنج بخش اصلی که برای تکلیف نگارش مورد انتظار است، زبان آموزان سطح مقدماتی بخش مقدمه و زبان آموزان سطح فوق میانی، بخش پرداختن به دیدگاه‌ها را در متن خود ایجاد نمی‌کنند. به بیان دیگر، زبان آموزان پایین‌ترین سطح هیچ مقدمه‌ای برای متن خود در نظر نمی‌گیرند و زبان آموزان سطح پیشرفته متن خود را با یک مقدمه آغاز می‌کنند، ولی به دیدگاه‌های متفاوت در متن به طور جداگانه نمی‌پردازند. در حالی که پرداختن به دیدگاه‌ها در این نوع تکلیف، یکی از بخش‌های ضروری از نظر ارزیابان است. بر پایه این نمودار، سطح میانی (پیش‌میانی، میانی و فوق‌میانی) در بیان مسأله و موضع در متن خود به هم‌دیگر شبیه هستند.

## ۲.۵. وضعیت متن در پشتیبانی از ایده‌های اصلی

پس از نشان دادن نوع سازماندهی کلی متن، یعنی وجود ایده‌های اصلی، حضور و میزان بندهای پشتیبان برای هر بند هسته تعیین شد. در این مرحله مشخص شد که متن‌ها در هر سطح کیفی از این منظر که ایده اصلی را پشتیبانی می‌کنند یا نه و اینکه تا چه میزان برای ایده‌های خود اطلاعات پشتوان ارائه می‌کنند.

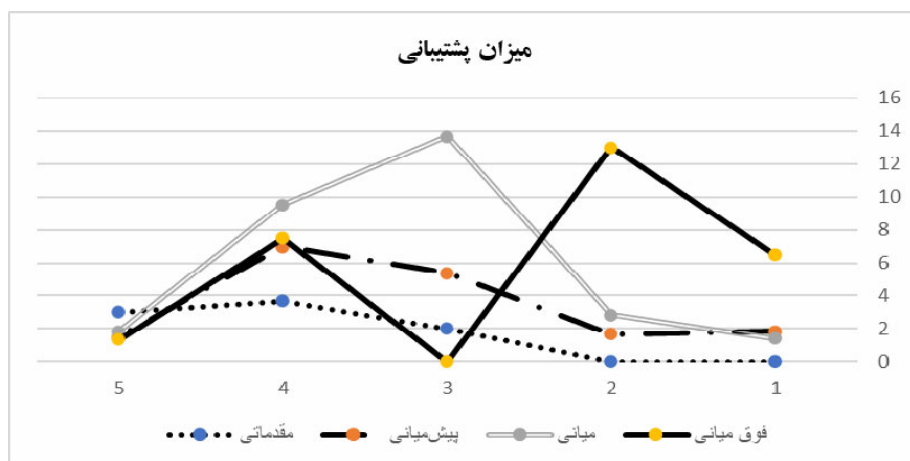


شکل ۲: وضعیت متن در طرح بندهای پشتیبان (قمر)

بر مبنای نمودار (۲) متن‌ها در سطح کیفی (۲)، یا ایده اصلی بیان مسأله ندارند، و یا اگر دارند بندی به پشتیبانی آن‌ها اختصاص داده نمی‌شود. متن‌ها در سطوح کیفی پایین‌تر از فوق میانی، بندهایی را به پشتیبانی از دیدگاه‌های مطرح شده اختصاص می‌دهند. ولی متن‌ها در سطح کیفی

فوق میانی به تعریف دیدگاه‌ها نمی‌پردازند و آن‌ها را پشتیبانی نمی‌کنند. متن‌ها در سطح‌های کیفی میانی (سه سطح) بیشتر از سطح مقدماتی از موضع خود در متن پشتیبانی می‌کنند. دو سطح کیفی بالاتر (میانی و فوق میانی) از هسته جمع‌بندی نیز پشتیبانی می‌کنند، ولی پشتیبانی از این هسته در دو سطح کیفی مقدماتی و پیش میانی کمتر است.

### یک- نسبت میزان پشتیبانی از ایده‌های اصلی در متن‌های هر سطح کیفی



شکل ۳: وضعیت متن در میزان پشتیبان از هسته

شکل (۳) نشان می‌دهد که اگر یک ایده اصلی در هر سطح کیفی وجود داشته باشد و آن ایده پشتیبانی شود، میانگین بندهایی که برای پشتیبانی تولید می‌شود به چه اندازه است. سطح مقدماتی و پیش میانی بیشترین میزان بندهای پشتیبان را به هسته موضع اختصاص می‌دهد، سطح میانی بیشتر از دیدگاه‌ها پشتیبانی می‌کند و سطح فوق میانی از بیان مسأله. در سه نمودار (۱) تا (۳)، حضور و عدم حضور هسته و بند پشتیبان و میزان پشتیبانی از هر ایده اصلی نشان داده شد.

### دو- همبستگی کیفیت متن و هسته‌ها

پرسش دوم پژوهش این است که بین نوع سازماندهی متن و سطح کیفیتی که ارزیابان از متن تشخیص داده‌اند رابطه‌ای وجود دارد؟

#### جدول ۴: میزان همبستگی کیفیت متن و هسته‌ها

| موضع | جمع‌بندی | دیدگاه | بیان مسأله | مقدمه  |                       |
|------|----------|--------|------------|--------|-----------------------|
| .141 | .151     | -.123  | .085       | .502** | ضریب همبستگی با کیفیت |
| .391 | .358     | .456   | .607       | .001   | درجه معناداری         |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

مطابق با جدول (۴) فقط میان هسته مقدمه و کیفیت متن رابطه معنادار وجود دارد. به بیان دیگر، هرچه سطح کیفی متن بالا رفته‌است، احتمال حضور مقدمه در متن بیشتر است. میان سه هسته بیان مسأله، موضع و جمع‌بندی و سطح کیفیت متن رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود. این امر به این معناست که عملکرد فارسی‌آموزان در ایجاد این هسته‌ها در متن، در تمام سطوح‌ها یکسان است و نمی‌توان به واسطه حضور یا عدم حضور یک هسته، سطح کیفی را تعیین نمود. ولی میان پرداختن به دیدگاه و کیفیت متن یک رابطه تا اندازه‌ای معنادار مشاهده می‌شود. اگرچه مطابق درجه معناداری نمی‌توان این امر را تعمیم داد، ولی تا اندازه‌ای می‌توان از آمار توصیفی نیز استنباط کرد که هرچه سطح فارسی‌آموزان بالاتر می‌رود، احتمال اینکه دیدگاه‌های مطرح‌شده در محرک (پرسش تکلیف) را در متن خود تکرار کنند و آن را به‌عنوان ایده اصلی مطرح کنند، کمتر می‌شود.

#### سه - همبستگی کیفیت متن و میزان بندهای پشتیبان

##### جدول ۵: میزان همبستگی کیفیت متن و بندهای پشتیبان

| موضع  | جمع‌بندی | دیدگاه | بیان مسأله | مقدمه | پشتیبانی از ایده اصلی |
|-------|----------|--------|------------|-------|-----------------------|
| .347* | -.014    | .067   | .356*      | .350* | ضریب همبستگی با کیفیت |
| .030  | .934     | .684   | .026       | .029  | درجه معناداری         |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

بر پایه جدول (۵) عملکرد فارسی‌آموزان در پشتیبانی از ۵ ایده اصلی متن، در سه بخش مقدمه، بیان مسأله و موضع در بین چهار سطح کیفی، متفاوت بوده‌است. به بیان دیگر، با بالا رفتن سطح کیفی، میزان پشتیبانی از ایده‌ها در این سه ایده اصلی نیز بالا رفته‌است. از طرفی، رابطه سطح کیفی و پشتیبانی از بخش جمع‌بندی منفی بوده‌است. به این معنا که افراد در سطوح پایین‌تر، بیشتر تمایل دارند بخش جمع‌بندی متن خود را با بندهای دیگری گسترش دهند، ولی با بالا رفتن سطح کیفی، میزان بندهای اختصاص یافته به جمع‌بندی کاهش و در مقابل، میزان پشتیبانی از سه بخش مقدمه، بیان مسأله و موضع افزایش پیدا می‌کند.

در پشتیبانی از دیدگاه‌های مطرح‌شده در پرسش تکلیف، تفاوتی میان چهار سطح کیفی مشاهده نمی‌شود. البته با نگاهی دقیقه به آمار توصیفی مشخص می‌شود که سطح فوق میانی تلاشی برای مطرح کردن دوباره دیدگاه‌ها نمی‌کند، و این سطح کیفی با سه سطح دیگر متفاوت است، ولی علت عدم معناداری رابطه میان این هسته و سطح کیفی به این دلیل است که سه سطح دیگر کیفی پایین‌تر از فوق میانی یکسان عمل کرده و ممکن است فارسی آموزان در هر سطح به این بخش پردازند یا نپردازند و از آن پشتیبانی نکنند یا نکنند.

### چهار - همبستگی کیفیت متن و بندهای بی‌ربط: ناپیوستگی

جدول ۶: میزان همبستگی کیفیت متن و ناپیوستگی

| تعداد بند بی‌ربط   | تعداد بند |                       |
|--|-----------|-----------------------|
| -132   | .478**    | ضریب همبستگی با کیفیت |
| .423   | .002      | درجه معناداری         |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |           |                       |

جدول (۶) رابطه تعداد بند و میزان ناپیوستگی با کیفیت متن را نشان می‌دهد. رابطه هر دو متغیر معنادار است. به این معنا که با بالا رفتن سطح کیفی تعداد بندهایی که زبان آموزان تولید می‌کنند بیشتر می‌شود. ولی رابطه بندهای بی‌ربط که منجر به ناپیوستگی می‌شود و سطح کیفی منفی است. در واقع، هر چه سطح کیفی متن بالاتر می‌رود، کمتر احتمال دارد بندی که نه هسته باشد و نه پشتیبان تولید شود. تعداد بندهای بی‌ربط می‌تواند عامل مهمی در تعیین میزان ناپیوستگی و نیز سطح کیفی متن باشد.

و در نهایت، پژوهش حاضر در پی آن است که مشخص کند آیا براساس مؤلفه‌های سازماندهی متن در ایده‌های اصلی و چگونگی ایده‌های پشتیبان می‌توان متن‌ها را در سطوح کیفی طبقه‌بندی کرد؟ به بیان دیگر، می‌توان بدون دخالت ارزیاب و بر اساس مؤلفه سازماندهی متن‌های نگارش را سطح بندی کرد؟

متن‌ها در چهار سطح کیفی، فقط با پنج متغیر (۱) وجود مقدمه و (۲) پشتیبانی از مقدمه، (۳) پشتیبانی از بیان مسأله، (۴) پشتیبانی از موضع و (۵) تعداد بندهای بی‌ربط، رابطه مثبت و با پشتیبانی از جمع بندی رابطه منفی دارند. هر چند، بر اساس فراوانی بندها در هر هسته یا پشتیبانی از هسته‌ها، گاهی دو سطح کیفی یا بیشتر، بسیار به هم نزدیک می‌شوند یا کاملاً شبیه به هم هستند، به همین سبب، نمی‌توان به طور دقیق عملکرد فارسی آموزان هر سطح کیفی را توصیف و از دیگر سطوح متمایز کرد. از این رو، تعیین سطح کیفی تنها براساس نوع سازماندهی روایی نخواهد داشت.



## ۶. بحث و نتیجه گیری

نوشتن یکی از چهار مهارت اصلی است که انتظار می‌رود زبان‌آموزان در فرایند پیشرفت زبانی به آن تسلط پیدا کنند. از میان دو مهارت سوادآموزی (خواندن و نوشتن)، مهارت نوشتن درگیر با فرایندهای ذهنی و زبانی پیچیده تر و به مراتب دشوارتر است. تشخیص ژانر و سازماندهی مرتبط با هر ژانر یکی از انواع فرایندهای ذهنی و شناختی است که زبان‌آموزان لازم است کم‌کم بر آن مسلط شوند تا بتوانند تکلیف‌های نوشتاری را با موفقیت انجام دهند. موفقیت در تکلیف‌های نوشتاری آزمون‌های نگارش تابعی است از انتظارات جامعه آموزشی و یا ارزیابانی که متن‌های نوشتاری را به صورت کیفی ارزیابی می‌کنند و نه کمی. اگرچه به منظور زدودن اثرات سوگیری و کاهش اعمال سلیقه، ابزارهایی مانند روبریک‌ها از سوی سازمان‌های سیاست‌گذار تهیه می‌شوند تا ارزیابان بر اساس آنها اقدام به ارزشیابی یا ارزیابی متن‌ها کنند.

روبریک‌های نگارش عمدتاً چهار معیار توفیق در تکلیف شامل رعایت سازماندهی متن (پیوستگی)، انسجام، واژه و دستور را در تعیین کیفیت متن در نظر می‌گیرند. سازماندهی - که موضوع پژوهش حاضر است - مهارتی فرازبانی است و زبان‌آموزان ممکن است حتی در زبان اول خود نیز کمتر با آن آشنا باشند. در این مهارت، انتظار می‌رود فرد بتواند ایده‌های خود را به صورت پیوسته و هدفمند و در یک شمای کلی و ذهنی ترسیم کند و سپس بندهایی را در متن خود به بازنمایی هر ایده اعم از این که ایده اصلی باشد یا ایده‌های پشتیبان اختصاص دهد.

پژوهش حاضر در پی آن بود که بر اساس تلفیقی از دو چهارچوب نظری ساختار بلاغی (مان و تامپسون) و حرکت بلاغی (Swales, 1990) نشان دهد که فارسی‌آموزان به چه صورتی متن خود را مطابق با انتظار ارزیابان از یک تکلیف نگارش موضوع‌محور در آزمون‌های بسندگی (ژانر رسمی) سازماندهی می‌کنند. همچنین یافته‌های پژوهش باید به این پرسش پاسخ می‌دادند که کدام یک از اجزاء سازماندهی متن تأثیر بیشتری در نوع تعیین کیفیت متن از سوی ارزیابان داشت (پرسش دوم) و آیا بر اساس عملکرد افراد در هر یک از اجزاء سازماندهی، می‌توان به معیاری برای تعیین سطح کیفی بدون دخالت ارزیاب رسید؟

یافته‌های پژوهش نشان دادند که در مورد بخش‌هایی که انتظار می‌رود فارسی‌آموزان در شمای کلی متن خود ایجاد کنند، تنها میان سطح کیفیت متن و بخش مقدمه رابطه معنادار وجود دارد. به بیان دیگر، تمام متن‌ها در همه سطوح کیفیت ممکن است حرکت‌های مورد انتظار را داشته باشند، ولی متن‌های با سطح کیفیت بالاتر، بیشتر احتمال دارد که بخش مقدمه داشته باشند.

همچنین در مورد میزان پشتیبانی از حرکت‌ها یا ایده‌های اصلی، یافته‌ها نشان می‌دهند که میان سطح کیفیت و پشتیبانی از بخش‌های مقدمه، بیان مسأله و موضع رابطه معنادار وجود دارد. در

واقع، هرچه سطح کیفیت متن بالاتر می‌رود بندهایی که برای پشتیبانی از این حرکت‌ها به کار می‌روند بیشتر هستند. در پیوند با میزان ناپوستگی در متن، یافته‌ها نشان‌دهنده آن اند که هرچه کیفیت متن بالاتر باشد، میزان بندهای بی ربط در متن کمتر خواهد بود.

اگرچه یافته‌ها رابطه سطح کیفیت با چند متغیر را نشان می‌دهند، ولی نبود رابطه معنادار میان دیگر متغیرها و سطح کیفیت و نیز وضعیت سازماندهی در سطوح نزدیک به هم (برای نمونه، پیش‌میان و میانی) به این معناست که سازماندهی متن به‌تنهایی و بدون دخالت ارزیاب نمی‌تواند شاخص معتبری برای تعیین سطح کیفیت باشد.

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان تا اندازه‌ای توصیف‌گرهای زیر را به‌عنوان شاخص ارزیابی توفیق در تکلیف پیشنهاد داد که بی‌شک نیازمند راستی آزمایی در پیکره‌های وسیع‌تر است.

#### جدول ۷: توصیف‌گرهای سازماندهی و پیوستگی در چهار سطح کیفی

| سطح کیفی    | توصیف‌گر سازماندهی   | میزان ناپوستگی                 |
|-------------|--|--------------------------------|
| پایین       | متن مقدمه ندارد.<br>مسئله را بیان نمی‌کند، یا اگر بیان کند پشتیبانی نمی‌کند.<br>دیدگاه‌های مطرح شده در پرسش تکلیف را بیان می‌کند اما پشتیبانی نمی‌کند.<br>موضع‌گیری می‌کند و موضع خود را به‌صورت محدود پشتیبانی می‌کند.<br>جمع‌بندی و پشتیبانی می‌کند.                     | بندهای بی‌ربط قابل توجهی دارد. |
| پایین-متوسط | گاهی مقدمه دارد. مسئله را بیان می‌کند اما به‌صورت محدود پشتیبانی می‌کند.<br>دیدگاه‌های مطرح شده در پرسش تکلیف را بیان می‌کند و پشتیبانی می‌کند.<br>موضع‌گیری می‌کند و موضع خود را پشتیبانی می‌کند.<br>جمع‌بندی و پشتیبانی می‌کند.  | گاهی بند بی‌ربط دارد.          |
| متوسط-بالا  | گاهی مقدمه دارد. مسئله را بیان می‌کند اما به‌صورت محدود پشتیبانی می‌کند.<br>گاهی دیدگاه‌های مطرح شده در پرسش تکلیف را بیان می‌کند و اگر مطرح کند به میزان زیادی از آنها پشتیبانی می‌کند.<br>موضع‌گیری می‌کند و موضع خود را پشتیبانی می‌کند.<br>جمع‌بندی و پشتیبانی می‌کند. | گاهی بند بی‌ربط دارد.          |

|                             |  |                  |
|-----------------------------|--|------------------|
| <p>بند بی ربط کمی دارد.</p> | <p>متن مقدمه دارد. مسأله را بیان می کند و پشتیبانی می کند.<br/>به دیدگاه های مطرح شده در پرسش تکلیف به طور مستقیم نمی پردازد.<br/>موضع گیری می کند و موضع خود را به صورت کامل پشتیبانی می کند.<br/>جمع بندی می کند اما پشتیبانی چندانی می کند.</p> | <p>۳۰<br/>۳۱</p> |
|-----------------------------|--|------------------|

توصیف گرهای بالا بر اساس شش متغیر بیان مقدمه، پشتیبانی از بیان مقدمه، بیان مسأله، موضع و جمع بندی و میزان ناپیوستگی (تعداد بند بی ربط) پیشنهاد می شوند که اندازه ای می توانند عامل تمیز سطوح کیفی از هم دیگر باشند. هر چند همین عوامل هم نمی توانند بین تمام گروه ها تفکیک قائل شوند. زیرا گاهی دو گروه کیفی در یک متغیر بسیار بهم نزدیک هستند. در واقع، این عوامل تمیز دهنده پایین ترین و بالاترین سطح کیفی هستند و نه سطوح میانی. در نتیجه کار ارزیابی میان سطوح کیفی دشوارتر از تفکیک آن ها در دو سر پیوستار کیفیت است. دلیل اینکه با وجود این همه شباهت در نوع سازماندهی، ارزیابان متن ها را در سطوح کیفی متفاوت دسته بندی می کنند، سه شاخص دیگر روبریک (انسجام، واژه و دستور است). در پژوهش های دیگری این رابطه و میزان تأثیر هر یک از این عوامل نیز باید سنجیده شود.

یافته های این پژوهش نشان می دهند که تفاوت در سطح کیفیت متن به معنای تفاوت در نوع سازماندهی نیست. زبان آموزان اگرچه ممکن است بندهای بیشتری تولید کنند و یا در دایره واژگان و دستور پیشرفت نشان دهند، ولی نوع سازماندهی متن آن ها ارتباطی به بالارفتن دانش زبانی آن ها ندارد. این یافته سه نکته دارد: نخست آنکه زبان آموزان برای رعایت سازماندهی متن نیاز به آموزش دارند؛ و دوم آنکه ارزیابان در تعیین سطح کیفی متن که یک ارزیابی هنجارمدار و مقایسه افراد با هم دیگر است، کمتر به ویژگی سازماندهی و بیشتر به معیارهای دیگر روبریک توجه داشته اند؛ و سوم آنکه میان روبریک و واقعیت متن همخوانی کامل وجود ندارد و این به معنای لزوم پژوهش های بسیار در حوزه پیکره های نگارش، به روزرسانی روبریک ها و مسأله ارزیابان است تا توصیف گرهای روبریک ها روایی بیشتری داشته باشند. زیرا اگرچه تعیین سطح کیفی فقط بر اساس نوع سازماندهی روایی نخواهد داشت، ولی پیشرفت سطح آگاهی ارزیابان از اصول سازماندهی متن می تواند به ارزیابی دقیق و پایای آن ها کمک کند.

یافته های پژوهش حاضر برای جامعه مدرسان و مؤلفان مواد آموزشی نیز این پیام را دارد که لازم است مفاهیم مرتبط به ژانر و رعایت پیوستگی و انسجام در متن و آموزش آن در برنامه های درسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان - و شاید به فارسی زبانان نیز - گنجانده شود.

### فهرست منابع

- اسفندیاری، رجب (۱۳۹۳). «تصحیح نوشته‌های غیر فارسی‌زبانان: سوگیری مصححان فارسی‌زبان با استفاده از انگاره چندوجهی راش». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۳. شماره ۳. صص ۲۵-۵۴.
- جلیلی، سید اکبر (۱۳۹۶). «ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب جزئی‌نگر». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۶. شماره ۱ (پیاپی ۳۱). صص ۲۹-۵۶.
- رستم بیگ تفرشی، آتوسا، امین حاجی رضایی، سید مصطفی عاصی و مهسا پهلوان زاده (۱۳۹۵). رشد ابزارهای انسجام دستوری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان. *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۱۲. شماره ۲۴ (پیاپی ۲۴). صص ۴۵-۷۲.
- رشیدی، ناصر و اعظم چراغی (۱۳۹۹). «بررسی تفاوت ساختار بلاغی نگارش تفسیری فارسی و انگلیسی و کاربرد آن در ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی آموزش نگارش زبان دوم». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. سال ۲۴. شماره ۴۷. صص ۱۵۴-۱۷۹.
- علیزاده معمار، زهرا و عطیه کامیابی گل (۱۴۰۰). «بررسی ابزارهای انسجامی در نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۱۰. شماره ۲ (پیاپی ۲۲). صص ۵۳-۸۱.
- گل‌پور، لایلا (۱۳۹۷). «طراحی آزمون مهارت نوشتاری ویژه غیر فارسی‌زبانان: راهکارها و تحلیل خطاها». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۷. شماره ۲. صص ۴۵ تا ۶۸.
- گلشنائی، رامین (۱۳۹۲). «ارزیابی نظریه‌های انسجام و پیوستگی متنی: به سوی چارچوبی برای ارزیابی خوانش‌پذیری در سطح گفتمان». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. دوره ۱۷. شماره ۳۱. صص ۳۱-۵۷.
- گلشنائی، رامین (۱۳۹۸). «تحلیلی پیکره‌ای از ساختار گفتمانی چکیده‌های پایان‌نامه‌های فارسی در برخی رشته‌های علوم انسانی، فنی مهندسی و علوم پایه». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. سال ۹. شماره ۱۸. صص ۱۸۱-۱۵۳.

### Reference

- Abdali, A., & Fatemipour, H. (2014). The Impact of Different Writing Tasks on Intermediate EFL Learners' Writing Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 730-735.
- Ahmadi, A., & Parhizgar, S. (2017). Coherence Errors in Iranian EFL Learners' Writing: A Rhetorical Structure Theory Approach. *Journal of Language Horizons*, 1, 9-37. <https://doi.org/10.22051/lghor.2017.8588.1011>
- Alizadeh Memar, Z., & KamyabiGol, A. (2020). A Study on Cohesive Devices in the Writing Samples of Advanced Persian Learners. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 6(1), 29-56.

- Ananda, R. P., Arsyad, S., & Dharmayana, W. (2018). Argumentative Features Of International English Language Testing System (IELTS) Essays: A Rhetorical Analysis On Successful Exam Essays. *International Journal of Language Education*, 2 (1), 1-13.
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. A. (2007). *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, G., & G. Yule. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chukwuere, J. E. (2021). The comparisons between the use of analytic and holistic rubrics in information systems discipline. *Academia Letters*, Article 3579. <https://doi.org/10.20935/AL3579>
- Daneš, F. (1974). "Functional sentence perspective and the organization of the text." In F. Danes (ed.). *Papers in Functional Sentence Perspective* (pp. 106-128). Prague: Academia.
- Dehghanpisheh, I. (1971). *Contrastive Analysis of the Rhetoric of Persian & English Paragraphs for Pedagogical Purposes* (Master's thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Ebrahimi, S. F. (2014). The status of theme in the IELTS task 2 essay. *Shadegan*, 3, 339-397.
- Esfandiari, R. (2015). The Study of the Extent of Bias by Persian Native Raters towards Non-Iranian Persian Language Learners's Writing Based on Many-Facet Rasch Measurment Model. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 3(3), 25-54 [In Persian].
- Golpour, L. (2019). Development of a writing skill test for non-Persian learners: Approaches and analysis of errors. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(17), 41-64 [In Persian].
- Golshaie, R. (2014). Evaluating theories of textual coherence and coherence: Towards a framework for evaluating readability at the discourse level. *University Textbooks; Research and Writting*, 17(31), 31-57 [In Persian].
- Golshaie, R. (2019). A Corpus analysis of the discourse structure of Persian abstracts in some disciplines of humanities, engineering, and basic science. *Iranian Journal of Comprative Linguistic Research*, 9(18), 153-181 [In Persian].
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- Hirose K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.
- Hunt, K.W. (1987). *Grammatical structures written at three grade levels*. USA: National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: The University of Michigan Press.
- Jalili, S. A. (2017). Assessing Advanced Persian Language Learners' Writing Production: Developing a Detailed Rubric. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 6(1), 29-56 [In Persian].
- Khodabande, F., Jafarigohar, M. & Soleimani, F. (2013). Overall rhetorical structure of students; English and Persian argumentative essays. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 684-690 [In Persian].

- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. *Text*, 8(3), 243-81.
- Marefat, M. (2020). Writing in Light of Moves Analysis: Learner Awareness. *MEXTESOL Journal*, 44(3), 1-17.
- MisyanaSusanti, H., & Ariffin, K. (2012). The Rhetorical Organisation of English Argumentative Essays by Malay ESL Students: The Placement of Thesis Statement. *The Journal of Asia TEFL*, 9(1), 147-169.
- O'brein, T. (1995). Rhetorical Structure Analysis and the Case of the Inaccurate, Incoherent Source-hopper Get access Arrow. *Applied Linguistics*, 16(4), 442-482.
- Rashidi, N., Alimorad, Dastkhezr, Z. (2009). A comparison of English and Persian Organizational Patterns in the Argumentative Writing of Iranian EFL Students. *JOLIE*, 2, 131-152. 10.29302/jolie.2009.2.1.9.
- Rashidi, N., & Cheraghi, A. (2021). A Contrastive Rhetorical Analysis of the Iranian EFL Learners' English and Persian Expository Writings: implications for University Second Language Writing Textbooks Evaluation. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 24 (47), 154-179 [In Persian].
- Rostambeik, A., Hajirezayi, M., & Pahlavanzadeh, M. (2017). An Analysis of the Development of Grammatical Cohesion in Persian-Speaking Students' Writing Discourse. *Journal of the Linguistics Society of Iran*, 12 (24), 45-72 [In Persian].
- Shabani, E. A., & Panahi, J. (2020). Examining consistency among different rubrics for assessing writing. *Language Testing in Asia*, 10 (12), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00111-4>.
- Shokouhi, H. Shirali, F. (2011). Rhetorical Structure Analysis of EFLs' Written Narratives of a Picture Story. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3(2) 63/4, 179-208.
- Starkey, L. (2004). *How to Write Great Essays*. New York: Learning Express.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, T. T., & Nguyen, T. Q. H. (2020). An Analysis of Thematic Progression Strategies in Academic IELTS Sample Essays. *International Journal of Humanities, Philosophy and Language*, 1(4), 85-93.
- Yang, L., & Cahill, D. (2008) The Rhetorical Organization of Chinese and American students' Expository Essays: A Contrastive Rhetoric Study. *IJES*, 8(2), 113-132.
- Zand-Moghadam, A., & Meihami, H. (2016). A Rhetorical Move Analysis of TEFL Thesis Abstracts: The Case of AllamehTabataba'i University. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 5(1), 1-23.
- Zare, J., & Naseri, Z. S. (2022). The Rhetorical Structure of Introductions in English Review Articles. *Scientific Journal of Language Research*, 13(41), 167-186.





## Rhetorical Structure Analysis of EFLs' Written Argumentative: Combining the two Approaches of Rhetorical Structure and Rhetorical Movement

Afsaneh Gharibi<sup>1</sup>

Received: 16/07/2022  
Accepted: 02/11/2022

### 1. Introduction

This research aims to investigate the organization of Persian learner's writings. Organization refers to the relationship between main ideas and the coherence of the text. Among the various approaches, the rhetorical structure (RST) by Mann and Thompson (Mann & Thompson, 1988) and Swale's rhetorical movement (Swales, 1990) are advantageous for analyzing the coherence of written productions. Since each approach has its shortcomings that the other can address, this study combines these two approaches to efficiently investigate organization.

### 2. Material and methods

The study examined 39 writing tasks of Persian learners from the adequacy test of the Saadi Foundation. The writing quality of these texts was assessed using the Saadi Foundation Rubric by two trained evaluators, resulting in four quality levels. Subsequently, the expected structure of an argumentative text was determined by 10 Rubric-Trained evaluators, identifying five movements: introduction, statement of the problem, addressing viewpoints, position, and conclusion. Each clause was tagged as a core clause (representing main ideas) or a supporting clause. The study measured the frequency of core and supporting clauses in texts of each level and calculated the correlation coefficient between quality level and organizational structure.

### 3. Result and discussion

The examination of texts across various quality levels highlights a positive relationship between text quality and several key variables. These variables include the presence of an introduction, the level of support for the introduction, support for the statement of the problem, support for the position, and the presence of irrelevant clauses. Notably, the number of irrelevant clauses within texts exhibits an inverse relationship with the quality level. In essence, higher-quality texts tend to contain fewer clauses that do not serve as either core or supporting elements. This underscores the significance of irrelevant clauses in assessing text discontinuity and overall text quality. However, it is worth noting that variations in text quality levels

---

<sup>1</sup> PhD in Applied Linguistics, Research Manager of Teaching and Research Department, Saadifoundation; Gharibi.afsaneh@gmail.com; a.gharibi@saadifoundation.ir

do not necessarily correlate with differences in text organization. While language learners may produce an increased number of clauses and make advancements in vocabulary and grammar, the organization of their texts may not directly align with their language proficiency growth.

Additionally, the research findings uncover a meaningful connection between the quality level of texts and the presence of an introduction section. Essentially, texts across all quality levels may encompass the anticipated structural components. However, those at higher quality levels are more likely to include a dedicated introduction section. Furthermore, concerning the level of support for the main structural movements or ideas, the results indicate a substantial relationship between the quality level and the extent of support for the introduction, the statement of the problem, and the position. In essence, higher-quality texts tend to utilize more clauses to bolster these structural components. When it comes to the issue of text discontinuity, the findings suggest that higher-quality texts are associated with a reduced number of irrelevant clauses. This underscores the idea that the level of text quality is linked to the degree of text discontinuity.

Despite establishing correlations between the quality level and several variables, the absence of a significant relationship between other variables and the quality level, coupled with similar organizational patterns observed at close quality levels (such as pre-intermediate and intermediate), suggests that relying solely on evaluators' judgments for text organization assessment may not provide a dependable indicator for determining the quality level.

#### **4. Conclusion**

The research findings lead to a fundamental conclusion: differences in text quality levels may not necessarily manifest as variations in organizational types. This key insight points to several important considerations. Firstly, it emphasizes the need for language learners to receive explicit training in recognizing and applying effective text organization principles. Secondly, it highlights the normative nature of text quality assessment, where evaluators may have focused on various rubric criteria while possibly allocating less attention to the organizational aspect. Finally, it underscores the possibility of imperfect alignment between the rubric's criteria and the actual textual state. This, in turn, accentuates the importance of further research in the field of writing assessment, including revisiting and updating rubrics, and addressing evaluator-related issues to enhance the validity of rubric descriptors. While relying solely on text organization for determining text quality may not be entirely valid, enhancing evaluators' awareness of text organization principles can contribute to more precise and reliable evaluations. Ultimately, the research findings underscore the need to incorporate genre-related concepts and emphasize continuity and coherence in the development of Persian learning syllabi.

**Keywords:** Argumentative Writing, Organization, Persian Students, Rubric





فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۸۸-۶۵

## بررسی گفتمان کودکان اوتیستی بر پایه فرانش بینافردی و متنی<sup>۱</sup>

نازیلا سرشار<sup>۲</sup>، محمدرضا اروجی<sup>۳</sup>، بهزاد رهبر<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۳۱

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی گفتار کودکان ۶ تا ۱۰ ساله دارای اُتیسْم بر اساس فرانش بینافردی و متنی در نظریه نقش‌گرایی هلیدی (Halliday, 2014) است. دو گروه از کودکان سالم و دارای اُتیسْم، گروه‌های شاهد و تجربی پژوهش را شکل می‌دهند که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. داده‌های گفتاری هر دو گروه، ثبت شده و بر اساس فرانش بینافردی و متنی مورد تحلیل قرار گرفته‌است. پرسش اصلی پژوهش حاضر از این قرار است که آیا فرانش بینافردی می‌تواند در بررسی جمله‌های افراد مبتلا به اُتیسْم مؤثر باشد و اینکه گفتمان افراد مبتلا به اُتیسْم چگونه بر اساس مدل فرانش متنی نقش‌گرایی هلیدی بازنمایی می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ارتباط بینافردی در کودکان مبتلا به اُتیسْم، به دلیل کم‌حرف‌بودن و تمایل نداشتن به برقراری ارتباط، بسیار ضعیف است. بین میزان به‌کارگیری مقوله وجهیت در دو گروه کودکان مبتلا به اُتیسْم و کودکان سالم، تفاوت معناداری وجود دارد. هرچند که در کاربرد مقوله قطیبت منفی، تفاوت آشکاری بین دو گروه مشاهده نشد و هر دو گروه، به

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34533.1971

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.3.0

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی،

زنجان، ایران؛ Nazilarasrhar@gmail.com

<sup>۳</sup> استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، زنجان،

ایران (نویسنده مسئول)؛ mohammadreza.oroji@iauz.ac.ir

<sup>۴</sup> استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،

ایران؛ behzadrahbar@atu.ac.ir

استفاده از جمله‌های مثبت تمایل داشتند. مبتلایان به اُتیسْم، درک شفافی از مفهوم زمان نداشتند و در جمله‌های خود از زمان حال بیشتر بهره می‌بردند. از نظر وجه، وجه‌های اخباری و امری پرکاربرد بوده و کاربرد وجه التزامی بسیار محدود است. فاعل و نیز آغازگرها در گفتار مبتلایان به اُتیسْم، اغلب واژه‌های ملموس و در دسترس هستند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مربیان کودکان دارای اُتیسْم، روان‌شناسان و زبان‌شناسان مفید باشد.

### واژه‌های کلیدی: اُتیسْم، فرانش بینافردی، فرانش متنی، نقش‌گرایی هلیدی

#### ۱. مقدمه

اختلال زبانی ممکن است در تعامل بین گوینده و شنونده، در فرایند تولید و یا ادراک رخ دهد و زبان در هر یک از سطح‌های آواشناسی، واج‌شناسی، نظام نوشتاری، ساخت‌واژه، نحو، واژه‌شناسی، معناشناسی و کاربردشناسی دچار آسیب شود. اغلب این آسیب در بیش از یک حوزه اتفاق می‌افتد (Cummins et al, 2006).

بلولر (Bleuler, 1950) برای نخستین بار، اصطلاح اُتیسْم را برای توصیف رفتارهایی مانند درخودفرورفتگی و انزوایطلبی برخی از کودکان مبتلا به اسکیزوفرنی به کار برد. کانر (Kanner, 1943) نیز اصطلاح اُتیسْم را به‌عنوان نوعی اختلال به‌وجودآمده در فرآیند رشد کودک، برای توصیف گروهی از کودکان به کار برد. وی مجموعه‌ای از ویژگی‌های مشترک را در بین ۱۱ کودک مراجعه‌کننده مشاهده کرد، که آن‌ها را در مقاله‌ای به نام «اختلالات اُتیسْمی برخوردی عاطفی» به نگارش درآورد. ویژگی‌های این دسته از کودکان به‌وسیله کانر در بخش‌هایی از مقاله‌اش چنین بیان شده‌است که در مراحل اولیه زندگی، کودک در برقراری ارتباط با دیگران و محیط، با استفاده از شیوه‌های معمول، ناتوان است. زندگی این گروه از کودکان از آغاز با نوعی انزوایطلبی و درخودماندگی آغاز می‌شود. این کودکان ارتباط خوبی با اشیا برقرار می‌کنند، ولی برقراری ارتباط آن‌ها با دیگر کودکان متفاوت است. کودک میل باطنی و وسواس گونه‌ای به تکرار دارد (Akbari Bayatiani, 2018).

اُتیسْم یا درخودماندگی نوعی اختلال رشدی-عصبی است که مشکل در برقراری روابط اجتماعی، اشکال در ایجاد ارتباط و انجام فعالیت‌های محدود و تکراری از جمله نشانه‌های آن است. این اختلال مشکلات شناختی و اختلالات زبانی را نیز شامل می‌شود. ژنتیک یکی از عوامل بروز اُتیسْم است که معمولاً بین ۱۸ تا ۳۶ ماهگی قابل مشاهده است (Roohparvar et al., 2014). کودکان و بزرگسالان دارای اُتیسْم در ارتباط‌های کلامی و غیر کلامی، تعاملات

اجتماعی و فعالیت‌های مربوط به بازی، مشکل دارند. این اختلال ارتباط با دیگران و دنیای خارج را برای آن‌ها دشوار می‌سازد. هسته مرکزی اختلال در اتیسم اختلال در ارتباط است. ۵۰ درصد از کودکان دارای اتیسم نمی‌توانند از زبان به‌عنوان وسیله اصلی برقراری ارتباط با دیگران بهره‌گیرند. به کار نبردن ضمیر «من»، از ویژگی‌های کلامی این کودکان است. از دیگر مسائل تکلمی تکرار واژه‌ها و جمله‌های اطرافیان است که پژواک‌گویی<sup>۱</sup> نام دارد ( American Psychiatric Association, 2000).

تفاوت‌های فردی فراوانی در زمینه رشد زبان در بین افراد مبتلا به اتیسم دیده می‌شود. برخی از آن‌ها هرگز در طول حیات خود صحبت نمی‌کنند، درحالی‌که برخی دیگر، اگرچه روان صحبت می‌کنند، در درک و کاربرد زبان با مشکلاتی روبه‌رو هستند (Cohen, & Re´ millard, 2003). به دلیل وجود تفاوت‌های فردی و شدت بیماری، طیفی از ناتوانی‌ها، اعم از شدید و خفیف، را اتیسم می‌نامند. یکی از تفاوت‌های اصلی به توانایی‌های زبانی افراد مربوط است (Paul et al., 2008). مبتلایان به اتیسم شدید ممکن است گنگ باشند و یا حداقل سطحی از گفتار را با پژواک‌گویی را به دست آورند. مبتلایان به اتیسم خفیف زبان را فرامی‌گیرند، ولی واژه‌ها و پاره‌گفته‌ها را متناسب با تصورات خود به کار می‌برند و در مکالمه با مشکل روبه‌رو می‌شوند (Bushwick, 2001).

دستور نقش‌گرایی نظام‌مند یکی از نظریه‌های مهم در حوزه زبان‌شناسی کاربردی است که با رویکردی معناگرایانه ارائه شده‌است. هلیدی و متیسن (Halliday & Matthiessen, 2014) مفهوم کلان نقش‌زبانی را به سه «فرانقش»<sup>۲</sup> دسته‌بندی کرده و به تبیین آن‌ها می‌پردازد. از دیدگاه او عناصر بند و جمله در قالب این سه فرانقش بازنمایی می‌شوند: ۱) فرانقش تجربی<sup>۳</sup> ۲) فرانقش بینافردی<sup>۴</sup> ۳) فرانقش متنی<sup>۵</sup>. در این مقاله گفتار افراد اتیسم از دیدگاه فرانقش بینافردی و متنی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

زبان‌شناسی نقش‌گرایی نظام‌مند نظریه‌ای از زبان است که در پی تبیین این موضوع است که چگونه انسان معنا را می‌سازد. زبان‌شناسی نقش‌گرایی نظام‌مند از یک سو به رابطه بین زبان و مغز و از سوی دیگر زبان و جامعه توجه دارد. مایکل هلیدی<sup>۶</sup> طراح اصلی این رویکرد این قیاس را

<sup>1</sup> echolalia

<sup>2</sup> metafunction

<sup>3</sup> experiential metafunction

<sup>4</sup> interpersonal metafunction

<sup>5</sup> textual metafunction

<sup>6</sup> M. Halliday

مطرح می‌کند که همان‌گونه که زبان و مغز با هم خلق می‌شوند و با هم آسیب‌می‌بینند و با هم از بین می‌روند، زبان و جامعه هم با هم تکامل می‌یابند و تحول می‌یابند و یا از بین می‌روند (Halliday & Matthiessen, 2014). زبان‌شناسان نقش‌گرا الگویی را پیشنهاد داده‌اند که معنا، نقش، دستور و بافت را به هم پیوند می‌زند. از دیدگاه کاربردی این الگو برای پرداختن به ملاحظات مورد نظر در زبان‌شناسی کاربردی، بسیار کاربرد دارد (Coffin, Lillis, & O'Halloran, 2009). دستور نقش‌گرای نظام‌مند چشم‌اندازی معناشناختی به زبان در بافت کاربردی آن است و از دهه هشتاد به‌عنوان رویکردی که می‌تواند در آسیب‌شناسی زبان و گفتار کاربرد داشته باشد به رسمیت شناخته شده است (Gotteri, 1988). در واقع، زبان‌شناس به دنبال تفاوت‌های فراگیری زبان در فردی عادی با فرد بیمار است و کار وی فقط به بیان و توصیف این اختلالات محدود می‌شود. کریستال (Crystal, 1995) می‌نویسد: «متخصص نیاز دارد که دقیقاً تشخیص دهد که ماهیت ناتوانی و اختلال چیست. این مسئله مستلزم تحلیل حوزه‌هایی از زبان است که به طور ویژه متأثر از این اختلال هستند که می‌تواند ساختاری باشد (در آواشناسی، واج‌شناسی، دستور، نگارش، دایره واژگان و گفتمان) یا نقشی باشد (زبان در کاربرد مداخله موثر مستلزم تشخیص درست مشکل و اختلال است)» (Crystal, 1995, p. 434).

پژوهش حاضر، به بررسی فرانش بینافردی و متنی با رویکرد نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسن (Halliday & Matthiessen, 2014) می‌پردازد. همچنین تعداد افعال و جهی در گفتمان افراد مبتلا به اتیسم ساکن شهر زنجان را بررسی می‌کند و داده‌های موجود را از دیدگاه فرانش بینافردی و متنی مورد بررسی قرار می‌دهد تا نشان دهد که آیا گفتار آن‌ها دارای افعال یا افزوده‌های جهی هست یا خیر و آغازگر پیام آن‌ها به چه صورتی بازنمایی می‌شود؟ در این راستا، پس از گردآوری داده‌های مورد نیاز برای این پژوهش، با استفاده از زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (Halliday & Matthiessen, 2014) به بررسی این داده‌ها می‌پردازیم و آن‌ها را با داده‌های برگرفته از گفتار افراد غیر اتیسم مقایسه می‌کنیم و یافته‌ها را ثبت می‌نماییم.

اهمیت پژوهش حاضر بدیع بودن طرح آن است و یافته‌های آن نیز می‌تواند بیانگر نکته‌های بسیار ارزنده‌ای در زمینه بررسی زبان‌شناختی و روان‌شناختی زبان باشد و ابزار تحلیلی دقیق‌تری را در اختیار زبان‌شناسان و حتی کارشناسان گفتار درمانی قرار دهد. پس در این پژوهش، در پی آن هستیم که دریابیم افزوده‌های جهی، کاربرد زمان‌های حال، گذشته و آینده و بررسی آغازگر پیام در گفتمان افراد اتیسم از چه الگوهایی پیروی می‌کنند و آگاهی از این الگوها و ساختارهای زبانی چه دستاوردهایی را برای پژوهشگران در پی دارد.

هدف از این پژوهش، بررسی گفتار کودکان مبتلا به اتیسم در شهر زنجان بر اساس زبان‌شناسی نقش‌گرای هیلیدی بود. در این مقاله بر آن بودیم تا با بهره‌گیری از راهبردهای نقشی در این مدل، گفتار کودکان ۶- تا ۱۰ ساله زنجانی را بر اساس دو فرانش بینافرادی و متنی مورد ارزیابی قرار دهیم و پل ارتباطی بین عصب‌شناسی/روان‌شناسی را با زبان‌شناسی استحکام بخشیم. با توجه به هدف و اهمیت پژوهش، دو پرسش زیر برای این پژوهش در نظر گرفته شد: نخست، اینکه آیا فرانش بینافرادی می‌تواند در بررسی جمله‌های افراد مبتلا به اتیسم مؤثر باشد؟ دوم، آنکه گفتمان افراد مبتلا به اتیسم چگونه بر اساس مدل فرانش متنی نقش‌گرای هیلیدی بازنمایی می‌شود؟

## ۲. پیشینه پژوهش

کریمی (Karami, 2012) در پژوهش خود، ویژگی‌های زبان‌شناختی گفتار کودکان مبتلا به اتیسم و غیر اتیسم را مورد بررسی قرار داده‌است. او دو گروه از کودکان اتیسم و غیر اتیسم را با میانگین سنی ۶ تا ۱۰ سال مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش‌های او نشان داد که حذف همخوان، جایگزینی واجی، تکیه، آهنگ کلام، زمان، حروف اضافه، اسامی جمع، جمله‌های پیچیده، اصطلاح‌ها، پیوستگی مطالب در افراد مبتلا به اتیسم بسیار با افراد غیر اتیسم تفاوت دارد، ولی در درج واج میانجی، قلب، تطابق بین فاعل و فعل، منفی‌سازی و کاربرد ضمیر اشاره تفاوتی مشاهده نگردید.

جلیلی (Jalili, 2013) تأثیر روش گفتاردرمانی شناختی و تقلیدی را بر رشد مهارت‌های زبانی کودکان مبتلا به اختلالات اتیسم بررسی نمود که شامل مهارت‌هایی مانند زبان‌گفتاری، گوش کردن، سازماندهی، صحبت کردن، معناشناسی، و نحو است. در این پژوهش، سی کودک شش تا هشت ساله مبتلا به اتیسم به دو گروه جداگانه گروه‌بندی شدند. ابتدا توانایی‌های زبانی هر دو گروه بررسی و اندازه‌گیری شد. پس از آن هر دو گروه به مدت شش ماه مورد گفتاردرمانی قرار گرفتند. به یک گروه با روش تقلیدی و به گروه دیگر با روش شناختی آموزش داده شد. پس از پایان این دوره آموزشی، دوباره توانایی‌های زبانی هر دو گروه توسط پس‌آزمون اندازه‌گیری شد که نشان‌دهنده تفاوت‌های چشمگیری بین دو گروه بود. بر مبنای یافته‌های به‌دست‌آمده، مشاهده گردید که کودکان اتیستیکی که با روش شناختی آموزش دیده بودند نسبت به کودکان گروه دیگر که با روش تقلیدی مورد آموزش قرار گرفته بودند در رشد مهارت‌های زبانی پیشرفت چشمگیری داشتند.

مهری و همکاران (Mehri et al., 2010) در مقاله خود با نام «بررسی کاربرد زمان‌های

مختلف افعال فارسی در بیماران مبتلا به زبان پریشی بروکای بی‌دستور، مشکلات دستوری گویشوران فارسی‌زبان در زبان پریشی‌های بروکای بی‌دستور را مورد بررسی قرار داده‌اند. هدف ایشان، بررسی میزان کاربرد درست زمان‌های مختلف افعال فارسی در این گروه از بیماران بود. هشت بیمار مبتلا به زبان پریشی بی‌دستور، با میانگین سنی ۵۷ سال، در این پژوهش شرکت داشتند. بر مبنای مشاهده‌های آن‌ها، بین زمان‌های مختلف گذشته، یعنی ساده، نقلی، استمراری و بعید اختلاف معناداری وجود نداشت. نتیجه این پژوهش نمایانگر آن بود که زمان افعال در بیماران زبان‌پریش بروکای بی‌دستور، در زبان فارسی همانند دیگر زبان‌ها دستخوش آسیب می‌شود. این بیماران در درک و بیان زمان گذشته، نسبت به زمان حال و آینده اشکال بیشتری دارند. با وجود اینکه این پژوهش مبتنی بر رویکرد نقش‌گرایانه نیست، ولی به سبب آنکه به بررسی فعل در زبان فارسی پرداخته است، بسیار اهمیت دارد.

ابراهیمی‌پارسا (Ebrahimi Pasra, 2010) در رساله خود با عنوان «بررسی اختلالات زبانی کودکان دارای اتیسم» به این نتیجه رسید که برخی از کودکان مبتلا به اتیسم به‌هیچ‌وجه صحبت نمی‌کنند. ۷۱٪ از کودکانی که صحبت می‌کردند پژوهش‌گویی داشتند و میانگین طول پاره‌گفته‌ها در ۶ کودک پایین‌تر از کودکان عادی بود. آن‌هایی هم که قادر به سخن گفتن بودند، به‌هنگام صحبت کردن اشکالات نحوی داشتند، برای نمونه، مطابقت میان نهاد و فعل جمله رارایت نمی‌کردند و در کاربرد ساخت مجهول، حروف اضافه، فعل نفی و وجه التزامی مشکل اساسی داشتند.

چارمن و همکاران (Charman et al., 2011) نظام ارتباطی مبادله تصویری برای کودکان اتیسم را بر روی ۸۴ کودک ۴ تا ۱۱ ساله به‌کار بردند و دریافتند که این روش موجب افزایش خودانگیزگی ارتباطی کودکان مبتلا به اتیسم می‌شود و روشی سریع و آسان برای این کودکان است. ولی این روش در بلندمدت، تأثیر بسزایی در افزایش ارتباطی آن‌ها ندارد. بوچر (Boucher, 2003) بر این باور است که ناکارآمدی نحوی، واجی و معنایی موجود در اختلال اتیسم، تعاملات اجتماعی فرد مبتلا را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کودکان مبتلا به اتیسم زبان را فقط به‌هنگام ضرورت، برای نمونه، برای درخواست یا اعتراض به کار می‌برند و زبان ابزاری برای برقراری ارتباط برای آن‌ها نیست. این‌گونه محدودیت‌های کاربردشناختی در زبان سبب بروز مشکلاتی در تعاملات اجتماعی این کودکان می‌گردد (Hart & Walon, 2011).

علیزاده (Alizadeh, 2014)، در مقاله «اثربخشی گفتار ریتیمیک در رشد گفتار کودکان اتیسم» و بر اساس روش پژوهش شبه‌تجربی و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و بدون گروه کنترل

بر روی ۳۲ دانش آموز پیش دبستانی شهر مشهد نشان داد که گفتار ریتمیک بر رشد گفتار کودک اوتیسم تأثیر دارد.

میری و همکاران (Miri et al., 2020) در بررسی تأثیر قصه گویی بر زبان گفتاری کودکان دارای اتیسم (طیف خفیف تا متوسط) با بررسی ۲۰ کودک ۴ تا ۷ ساله دارای اتیسم خفیف و متوسط و دسته بندی آنها به دو گروه شاهد و مورد به این نتیجه رسیدند که به کارگیری قصه گویی در افزایش رشد زبانی و نظام های مربوط با زبان کودکان مبتلا به طیف خفیف تا متوسط اتیسم مؤثرند.

تقی پور و نعمتی (Taghipour & Ne'mati, 2018) در پژوهش خود با نام «توانبخشی اختلال طیف اتیسم از طریق فناوری کمکی: مطالعه موردی نظام مند» به این نتیجه رسیدند که افراد دارای اختلال طیف اتیسم به دلیل خزانه گفتاری بسیار محدود اغلب در گفت و گو با دیگران شکست می خورند و همچنین تکرار و سواس گونه دربارہ موضوعات مکالمه مورد علاقه و اضطراب مربوط به موقعیت های اجتماعی دارا هستند. فناوری های کمکی مانند نرم افزارهای آموزشی چند رسانه ای، بازی کامپیوتری و الگودهی ویدیویی به افراد اتیسم در شروع کردن به گفتگو و مشارکت در مهارت های شناختی، اجتماعی و عاطفی یاری می رساند.

فردوسی و همکاران (Ferdowsi et al., 2013) در پژوهشی به نام «تأثیر روش آهنگین بر کیفیت گفتار کودکان در خودمانده (اوتیستیک) هفت تا دهم ساله پسر فارسی زبان» با پژوهش بر روی ۱۳ شرکت کننده به این یافته ها رسیدند که پس از درمان با روش آوار آنگین، میزان پژواک گویی کاهش، سرعت گفتار افزایش، میانگین طول پاره گفتار افزایش و توانایی نامیدن نیز افزایش داشت. آنها روش آواز آهنگین را در حل مشکلات گفتاری افراد مبتلا به اتیسم موثر می دانند.

صالحی حیدرآباد و همکاران (Salehi Heydarabad et al., 2017) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی تقلید حرکتی غیر گفتاری بر طول گفتار کودکان ۸-۱۶ ساله دارای اختلالات طیف اتیسم پرداختند. آنها با بررسی ۳۰ کودک ۸-۱۶ ساله به روش نمونه گیری در دسترس و دسته بندی آنها به دو گروه آزمایشی و کنترل به این نتیجه رسیدند که کودکان دارای اتیسم گروه آزمایشی در پس آزمون الزاماً از تعداد واژه های بیشتری در جمله های خود استفاده نکردند بلکه افعال پیچیده تری را که دارای تعداد تکواژهای بیشتری بود به کار بردند.

آرمسترانگ (Armstrong, 2001) چگونگی شکل گیری معنا در کلام را در افراد زبان پریش بررسی می کند و آن را با گفتمان و متون مکتوب افراد غیر اتیسم مقایسه می نماید. او در مقاله خود

تأثیر الگوهای واژگانی در گفتمان افراد زبان‌پریش را بر معنای کل گفتمان و نیز بر توانایی شرکت در گونه‌های زبانی روزمره بررسی می‌کند. به بیان دقیق‌تر، آرمسترانگ در این مقاله کاربرد انواع مختلف فعل و نقش آن‌ها را در گفتمان چهار فرد زبان‌پریش بررسی نموده و آن را با افراد غیر اتیسم مقایسه می‌کند. برای نمونه، او به این نتیجه رسید که افراد غیر اتیسم هنگام توصیف یک صحنه، نسبت به افراد زبان‌پریش، از فرایندهای رابطه‌ای بیشتری بهره می‌گیرند.

فرگوسن (Ferguson, 1992) سهم زبان‌شناسی نقش‌گرا را در جنبه‌های بینافردی گفتگوهای زبان‌پریشان مورد بررسی قرار می‌دهد. او ابتدا تمایز معنای بینافردی در زبان‌شناسی نقش‌گرا را بیان می‌کند و آن را با دیگر رویکردها مقایسه می‌نماید. سپس به‌عنوان مقدمه، خلاصه‌ای از اصول کلی زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند را بیان می‌کند و با استفاده از روش‌های خاص، ویژگی‌های بینافردی داده‌های به‌دست‌آمده از زبان‌پریشان را گردآوری و تحلیل می‌نماید. فرگوسن بر این باور است که روش پژوهش او در این مقاله از جنبه‌ی زمانی بسیار سریع‌تر و مقرون به صرفه‌تر است که دلیل آن بهره‌گیری از زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند است.

آرمسترانگ (Armstrong, 2002) الگوهای روابط پیچیده بند از دیدگاه معناشناسی ساختاری و منطقی را در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرا تحلیل می‌نماید. او بر این باور است در بررسی‌های زبان‌شناختی، به‌ویژه بررسی متون مربوط به زبان‌پریشان، به روابط درون بند و بین بندها توجهی نمی‌شود و این دقیقاً همان چیزی است که او در بررسی مقایسه یک فرد زبان‌پریش با یک فرد سالم آن را مورد نظر قرار می‌هد و به یافته‌های جالب توجهی نیز می‌رسد. او در می‌یابد که در گستره انتخاب‌های موجود در هر دو فرد، با وجود تفاوت‌هایی که در فراوانی انتخاب‌ها وجود دارد، شباهت‌های نیز دیده می‌شود. وجود این تفاوت‌ها در گفتار یک فرد زبان‌پریش نشانگر استراتژی‌هایی است که فرد با استفاده از آن‌ها نقص‌های زبانی خود را پوشش می‌دهد. بررسی این استراتژی‌ها برای زبان‌شناسان نقش‌گرا پهنه‌ی پرباری است، که می‌تواند مهر تأیید و تأکیدی دوباره بر نقش اجتماعی زبان و تأثیر آن بر آسیب‌دیدگان زبانی بزند.

آرمسترانگ (Armstrong, 2005) در این مقاله هدف خود را توصیف ضایعات گفتمانی و چگونگی رسیدگی به آن‌ها در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرا بیان می‌کند. او بیان می‌کند که آسیب‌های زبانی سال‌های پی‌درپی است که فقط از منظر دستور صورت‌گرا تعریف می‌شوند. به این معنا که اختلالات را در یک یا چند سطح سنتی زبانی (واج‌شناسی، نحو و معناشناسی) در نظر می‌گیرند. ولی دستاوردهای جدید نشانگر این هستند که مشکلات زبانی می‌توانند در یک یا چند سطح دیگر از زبان نیز روی دهند. رویکردهای اخیری که از دستور نقش‌گرا بهره گرفته‌اند سبب



گسترش این نظریه زبانی بوده‌اند که مفاهیم معنا و بافت را از زبان جدانشدنی می‌پندارند. این امر به پژوهشگران و درمانگران این امکان را می‌دهد که مهارت‌های زبانی زبان‌پریشان را در موقعیت‌ها و متغیرهای بافتی مختلف مورد کاوش قرار دهند.

### ۳. مبانی نظری

فرانکش بینافردی<sup>۱</sup>: فرانکش بینافردی به مفاهیمی چون وجه<sup>۲</sup>، وجهیت<sup>۳</sup>، زمان و قطبیت<sup>۴</sup> می‌پردازد و تمامی انتخاب‌هایی را که در بیان معانی بینافردی داریم، توصیف می‌کند. این فرانکش در پی آن است که فاعل در چه زمانی، با چه میزان قطعیتی و با چه نوع جمله‌ای، منفی یا مثبت، پیامی را با مخاطب خود در میان می‌گذارد. در این فرانکش هر بند از دو بخش «وجه» و «مانده»<sup>۵</sup> ساخته می‌شود. وجه شامل فاعل و عنصر زمان‌دار<sup>۶</sup> است و مانده از محمول<sup>۷</sup>، متمم<sup>۸</sup> و افزوده حاشیه‌ای ساخته شده است (Halliday & Matthiessen, 2014).

در فرانکش بینافردی، زبان به برقراری، حفظ، تثبیت و تنظیم روابط اجتماعی می‌پردازد و کنش متقابل میان مردمان را رقم می‌زند. بنابراین متن بر کنش میان افراد درگیر در ارتباط دلالت دارد. مشارکت‌کننده‌های کلام در چهارچوب نقش‌های زبانی خبری می‌دهند، پرسشی می‌پرسند و ارائه خدماتی را پیشنهاد می‌کنند. تحقق زبانی این نقش توسط ساختار وجهی<sup>۹</sup> انجام می‌گیرد (Mohajer & Nabavi, 1997). شکل‌گیری وجه کلام در گرو عمل عنصری است که عنصر وجه<sup>۱۰</sup> خوانده می‌شوند و دو جزء فاعل و عنصر خودایستای فعل<sup>۱۱</sup> را در برمی‌گیرند. عنصر خودایستا عنصری است که گزاره را محدود می‌کند، آن را از حالت انتزاعی خارج می‌کند و سه نقش اساسی زمان<sup>۱۲</sup>، قطبیت<sup>۱۳</sup> و وجهیت<sup>۱۴</sup> را نشان می‌دهد (Halliday & Matthiessen, 2014).

<sup>1</sup> interpersonal metafunction

<sup>2</sup> mood

<sup>3</sup> modality

<sup>4</sup> polarity

<sup>5</sup> residue

<sup>6</sup> finite

<sup>7</sup> predicator

<sup>8</sup> complement

<sup>9</sup> mood structure

<sup>10</sup> mood element

<sup>11</sup> finite element

<sup>12</sup> tense

<sup>13</sup> polarity

<sup>14</sup> modality

قطبیت به معنای تقابل میان مثبت و منفی است. معمولاً گزاره مثبت از نظر شکل، بدون علامت است، در حالی که گزاره منفی از تعدادی عنصر منفی اضافی فهمیده می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2014).

وجهیت به دو دسته گروه‌بندی می‌شود. ۱. درجه میانی احتمال<sup>۱</sup> مانند «احتمالاً، شاید، قطعاً» ۲. درجه میانی تناوب<sup>۲</sup> مانند «گهگاهی، معمولاً، همیشه» ۳. درجه‌های میانی از اجبار<sup>۳</sup> و ۴. درجه میانی از تمایل<sup>۴</sup>. پس وجهیت یک مقوله معنایی است که نگرش‌گوینده نسبت به گزاره را بیان می‌کند و به دو دسته معرفتی<sup>۵</sup> و تکلیفی<sup>۶</sup> دسته‌بندی می‌شود. وجهیت معرفتی در بردارنده نظر و درجه شناخت‌گوینده نسبت به محتوای جمله است و مفاهیمی مانند امکان، احتمال، و قطبیت را نشان می‌دهد. در وجه تکلیفی، گوینده ضرورت انجام عملی را بیان می‌کند و مفاهیمی چون الزام، فرمان و تمایل را انتقال می‌دهد. می‌توانیم وجهیت را در زبان به کمک افعال یا قیدها نشان دهیم (Halliday & Matthiessen, 2014). ولی عناصر دیگری هم چون محمول<sup>۷</sup>، متمم<sup>۸</sup> و افزوده<sup>۹</sup> (قیود مکان و زمان) در بند وجود دارند که نقشی در شکل‌گیری وجه سخن ندارند و آن‌ها را باقی مانده می‌خوانیم (Halliday & Matthiessen, 2014).

فرانش متنی به متنتیت<sup>۱۰</sup> بند می‌پردازد؛ اینکه آیا متن از ابزار انسجامی<sup>۱۱</sup> کافی برخوردار است و میزان پیوستگی<sup>۱۲</sup> مطالب به چه میزان است. همچنین، فرانش متنی در پی پاسخ به این مسأله است که چگونه یک بند می‌تواند به متنتیت متن کمک کند. به بیان دیگر، کدام بخش از بند «آغازگر»<sup>۱۳</sup> و کدام بخش «پایان‌بخش»<sup>۱۴</sup> است (Halliday & Matthiessen, 2014).

تا آن‌جا که نگارندگان آگاهی دارند، هیچ پژوهشی، بررسی گفتار افراد اتیسم را بر اساس چارچوب فرانش بینافردی و متنی بررسی نکرده است. در این پژوهش بر آنیم تا با بررسی فرانش بینافردی و متنی در گفتار افراد اتیسم و مقایسه آن‌ها با عناصر به کاررفته در گفتار افراد غیر اتیسم،

<sup>1</sup> degree of probability

<sup>2</sup> degree of usuality

<sup>3</sup> obligation

<sup>4</sup> inclination

<sup>5</sup> epistemic

<sup>6</sup> deontic

<sup>7</sup> predicator

<sup>8</sup> complement

<sup>9</sup> circumstantial adjunct

<sup>10</sup> textuality

<sup>11</sup> cohesive devices

<sup>12</sup> coherence

<sup>13</sup> theme

<sup>14</sup> rheme

نشان دهیم که زبان‌شناسی نقش‌گرا در توصیف گفتار مبتلایان به اتیسم کفایت لازم را دارد، و نیز نشان دهیم الگوی انتخاب وجه و زمان در گفتمان افراد اتیسمی چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با افراد سالم دارد.

#### ۴. روش پژوهش

در سنت روان‌شناسی -عصب‌شناسی زبان رسم بر این بوده که با مشاهده موارد منفردی از بیماری و به صورت موردی به بررسی زبانی می‌پرداختند. یعنی فقط با بررسی یک یا چند نفر بیمار به جمع‌بندی و تعمیم می‌پرداختند. ولی از اوایل دهه ۳۰ و ۴۰ میلادی اعتبار بررسی‌های موردی زیر سؤال می‌رود و برعکس پژوهش‌های گروهی را معتبر می‌داند. فرض دانشمندان در این دوره این است که با بررسی‌های گروهی نشانه‌های بیماری می‌توانیم به ارزیابی‌های بهتر و دقیق‌تری از بیماری برسیم. این فرضیه البته مشکلاتی هم داشت، زیرا یافته‌های دقیق ملزم به بررسی جمعیت بسیار زیادی بود تا بتوان به ارائه میانگین قابل قبولی دست یافت؛ از آن‌جا که تفاوت‌های فردی مانع از پیشرفت کار می‌شد و از سوی دیگر اگر برای دست‌یابی به میانگین مورد نظر از تفاوت‌های فردی چشم‌پوشی می‌شد، به این وسیله مشخصه‌های بسیار جالب فردی از بین رفته و مورد توجه قرار نمی‌گرفت. در نتیجه، ارزش این گونه کارهای گروهی هم زیر سوال رفت. بعدها با پژوهش‌های گشویند اهمیت مطالعات موردی دوباره مطرح گردید. او از یافته‌های روان‌شناسی شناختی بسیار استفاده کرد و پایه علم «neurocognitive psychology» را بنا نهاد که مطالعه فرایندهای طبیعی ذهن و سپس کشف فرایندهای ذهنی در افراد طبیعی مورد توجه آن‌هاست. بنابراین، می‌توان همچون پژوهش حاضر، از جنبه روش‌شناختی با شمار بیماران بسیار کمی به یافته‌های معتبری دست یافت.

این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی بود. در این مقاله، سخنان دو گروه از کودکان ۶ تا ۱۰ سال مورد بررسی و قیاس قرار گرفت. گروه اول شامل ۱۰ کودک مبتلا به اتیسم بود و گروه دیگر را ۷ نفر از کودکان سالم تشکیل می‌دادند. از میان ۱۰ نفر مبتلا به اتیسم، ۳ فرد فاقد هرگونه توانایی تکلم بودند و به همین جهت از گروه کنار گذاشته شدند. ۷ نفر دیگر با وجود داشتن توانایی تکلم (هرچند به میزان کم) فاقد توانایی ارتباطی بودند. تمامی شرکت‌کنندگان چه افراد مبتلا به اتیسم و چه افراد غیر اتیسمی افراد دوزبانه ترکی - فارسی بودند و بر هر دو زبان ترکی و فارسی تسلط کافی داشتند و در کلام آن‌ها رمزگردانی از ترکی به فارسی و برعکس دیده می‌شد. پژوهشگران

این مقاله در ابتدا با کسب مجوزهای لازم به مدت دو ماه به یکی از مؤسسات نگهداری کودکان اتیسم مراجعه کردند. گفتنی است که افراد اتیسم از پژوهشگران یا همان افراد بیگانه فاصله می‌گرفتند و فقط در حضور مربی خود و با گرفتن جایزه همچون شکلات اقدام به شرکت در بحث می‌کردند. از بچه‌ها خواسته می‌شد تا نقاشی بکشند و سپس پژوهشگران با همکاری مربی و با توجه به تصاویر و نقاشی‌های موجود، از آزمودنی‌های اتیسم و غیر اتیسم می‌خواستند تا درباره تصاویر، مطالبی را بیان کنند، یا داستانی در این زمینه مطرح کنند. همچنین از کودکان، پرسش‌هایی در مورد اینکه مامان و بابا کجا هستند و چه کار می‌کنند، می‌پرسیدند. همچنین پرسش‌هایی در مورد اعضای خانواده می‌پرسیدند و از آن‌ها می‌خواستند تا پاسخ دهند. در بسیاری از موارد در گفتار افراد مبتلا به اتیسم پاسخ‌ها کوتاه، منقطع و گاهی در اندازه یک واژه بود. با این حال، گفتار آن‌ها ضبط شد و سپس به صورت مکتوب درآمد. داده‌هایی که قابل بررسی بود، انتخاب شد و سپس براساس مدل نقش‌گرایی هیلیدی و بر مبنای فرانش بینافردی و متنی مورد تحلیل قرار گرفت. به این صورت که افعال کمکی و قطبیت هر جمله مشخص شد تا معلوم گردد فرد اتیسم از چه عناصری در کلام خود بهره می‌گیرد. همچنین جمله‌ها براساس فرانش متنی به آغازگر و پایان‌بخش تقطیع شدند تا مشخص شود چینی ذهنی افراد مبتلا به اتیسم به چه صورت بوده و از چه آغازگرهایی برای آغاز جمله‌ها بهره می‌گیرند. برای تحلیل داده‌ها، از نرم افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۲ استفاده شد.

## ۵. تحلیل داده‌ها

تمامی ۲۸۹ جمله تولیدشده توسط افراد اتیسم و ۵۹۵ جمله‌ای که توسط افراد غیر اتیسم تولید شد، در فرانش بینافردی مورد بررسی قرار گرفت و جدول‌های مرتبط به هر جمله طراحی شد. در ادامه، به سه مورد از آن جمله‌ها اشاره شده است:

۱. مال تو پارک بازی می‌کنیم.

| بازی می‌کنیم | تو پارک | حال             | (ما) |
|--------------|---------|-----------------|------|
| محمول        | افزوده  | خودایستا (زمان) | فاعل |
| مانده        |         | وجه             |      |

در جمله بالا، وجه جمله از فاعل و عنصر خودایستا که حاوی عنصر زمان است، تشکیل شده است. همان گونه که در جدول بالا آشکار است، زمان جمله، زمان حال است، جمله مثبت بوده و فاقد وجهیت است. در بخش مانده، جمله شامل افزوده حاشیه‌ای (قید زمان و مکان) و محمول (فعل بازی کردن) است.

۲. من با زهرا عمو زنجیرباف بازی می‌کنم.

| بازی می‌کنم | عمو زنجیرباف | با زهرا | حال             | (من) |
|-------------|--------------|---------|-----------------|------|
| محمول       | متمم         | متمم    | خودایستا (زمان) | فاعل |
| مانده       |              |         | وجه             |      |

در جمله بالا، وجه شامل فاعل (ضمیر محذوف من) و عنصر خودایستا (زمان حال) است. جمله مثبت و فاقد عنصر وجهیت و فعل وجهی است. در بخش مانده، جمله از متمم (با زهرا) و (عمو زنجیرباف) و محمول (فعل بازی کردن) تشکیل شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود جمله فاقد افزوده حاشیه‌ای است.

۳. ما باید کاکتوس‌ها جمع کنیم.

| جمع کنیم | کاکتوس‌ها | باید                | حال             | (ما) |
|----------|-----------|---------------------|-----------------|------|
| محمول    | متمم      | خودایستا (فعل وجهی) | خودایستا (زمان) | فاعل |
| مانده    |           |                     | وجه             |      |

جمله بالا با فاعل محذوف (ما) آغاز شده و عنصر خودایستا شامل زمان حال و فعل وجهی (باید) است. بخش باقیمانده شامل متمم (کاکتوس‌ها) و محمول (فعل جمع کردن) است. جمله خبری و مثبت است.

تعداد و میانگین افعال وجهی و قطبیت منفی به کار گرفته شده در گفتار افراد اتیسم در جدول (۱) آورده شده است:

جدول ۱: تعداد افعال وجهی و قطبیت در گفتار افراد اتیسم

| نام بیمار  | افعال وجهی | قطبیت منفی |
|------------|------------|------------|
| محمد رضا   | ۱۳         | ۱۵         |
| ابوالفضل   | ۰          | ۴          |
| سبحان      | ۰          | ۰          |
| ابوالفضل ۲ | ۰          | ۰          |
| آیدین      | ۰          | ۰          |
| هلن        | ۰          | ۱          |
| نگین       | ۰          | ۲          |
| جمع        | ۱۳         | ۲۲         |
| میانگین    | ۱,۸۵       | ۳,۱۴       |

با توجه به جدول بالا، محمدرضا در گفتار خود از ۱۳ فعل وجهی بهره گرفته است، در حالی که ۶ نفر دیگر در کلام خود به هیچ وجه از فعل وجهی استفاده نکرده‌اند. استفاده نکردن از افعال وجهی در کلام افراد اتیسم دور از ذهن نیست. این امر نشان می‌دهد که افراد اتیسم از دیدگاه فرانش بینافردی در ایجاد ارتباط کلامی و مفاهیمی مانند توانستن، بیان احتمالات و الزام ناتوانند. همچنین از دیدگاه قطبیت، محمدرضا ۱۵، ابوالفضل ۴، هلن ۱ و نگین ۳ بار از جمله منفی استفاده کرده‌اند. با توجه به آمار موجود، افراد اتیسم در درک مفهوم قطبیت منفی دچار مشکل بوده‌اند.

تعداد و میانگین افعال وجهی و قطبیت منفی استفاده شده در گفتار افراد سالم در جدول (۲)

آورده شده است:

**جدول ۲: تعداد افعال وجهی و قطبیت در گفتار افراد غیر اتیسم**

| نام فرد سالم | افعال وجهی | قطبیت منفی |
|--------------|------------|------------|
| معصومه       | ۱۲         | ۱۴         |
| امیرحسین     | ۸          | ۳          |
| زینب         | ۵          | ۶          |
| المیرا       | ۹          | ۴          |
| مهدی         | ۴          | ۵          |
| محمد         | ۸          | ۶          |
| مائده        | ۱۱         | ۵          |
| جمع          | ۵۷         | ۴۳         |
| میانگین      | ۸,۱۴       | ۶,۱۴       |

وظیفه افعال وجهی از نقطه نظر فرانش بینافردی که نشان‌دهنده تعامل کلامی بین افراد جامعه بوده، بسیار مهم است. این افعال بیانگر تصمیم‌گیرنده، قطعیت و احتمال وقوع محمول و توانایی‌گیرنده هستند. افراد سالم روی هم رفته ۵۷ بار از افعال وجهی بهره گرفته‌اند که میانگین آن در حدود ۸/۱۴ بوده است. این مسئله نشان می‌دهد که افراد سالم با به کار بردن افعال وجهی مشکلی نداشته‌اند. همچنین این افراد مفهوم قطبیت منفی را نیز به خوبی درک کرده‌اند و ۴۳ بار از فعل منفی استفاده کرده‌اند. این امر نشان‌دهنده آن است که مفهوم منفی برای افراد سالم قابل درک است. جدول (۳)، به مشخصات توصیفی افراد اتیسم و غیراتیسم می‌پردازد:

جدول ۳: مشخصات توصیفی افراد اتیسم و غیر اتیسم

| میانگین خطای استاندارد | انحراف معیار | میانگین | عدد | گروه      |             |
|------------------------|--------------|---------|-----|-----------|-------------|
| ۱,۸۵۷۱۴                | ۴,۹۱۳۵۴      | ۱,۸۵۷۱  | ۷   | اتیسم     | افعال و جهی |
| ۱,۱۰۰۴۰                | ۲,۹۱۱۳۹      | ۸,۱۴۲۹  | ۷   | غیر اتیسم |             |
| ۲,۰۵۲۰۴                | ۵,۴۲۹۲۰      | ۳,۱۴۲۹  | ۷   | اتیسم     | قطیبت منفی  |
| ۱,۳۷۰۲۴                | ۳,۶۲۵۳۱      | ۶,۱۴۲۹  | ۷   | غیر اتیسم |             |

همان گونه که می بینید، میانگین کاربرد افعال و جهی در افراد اتیسم و غیر اتیسم ۱/۸۵ و ۸/۱۴ است. همچنین میانگین کاربرد جمله های منفی ( قطیبت منفی) در افراد اتیسم و غیر اتیسم به ترتیب ۳/۱۴ و ۶/۱۴ است. برای اینکه روشن شود آیا تفاوت این دو گروه در کاربرد افعال و جهی و قطیبت منفی معنادار است یا خیر، از آزمون تی مستقل استفاده می شود که در ادامه می بینیم:

جدول ۴: آزمون نمونه مستقل

| آزمون t برای برابری معنی ها               |                       |                |                 | تست لون برای برابری متغیرها |        |          |       |
|---|-----------------------|----------------|-----------------|-----------------------------|--------|----------|-------|
| 95% Confidence Interval of the Difference | اختلاف خطای استاندارد | اختلاف میانگین | Sig. (2-tailed) | Df                          | تست    | معنی دار | F     |
| بالا                                      | پایین                 |                |                 |                             |        |          |       |
|   |                       |                |                 |                             |        |          |       |
| -۱/۰۵۸۲۳۷                                 | -۱۰/۹۸۹۰۶             | ۲/۱۵۸۶۷        | -۶/۲۸۵۷۱        | ۰/۰۱۳                       | ۱۲     | -۲/۹۱۲   | ۰/۵۰۴ |
|   |                       |                |                 |                             |        |          |       |
| -۱/۴۵۹۱۷                                  | -۱۱/۱۱۲۲۶             | ۲/۱۵۸۶۷        | -۶/۲۸۵۷۱        | ۰/۰۱۶                       | ۹/۷۵۱  | -۲/۹۱۲   |       |
|   |                       |                |                 |                             |        |          |       |
| ۲/۳۷۶۱۷                                   | -۸/۳۷۶۱۷              | ۲/۴۶۷۴۸        | -۳/۰۰۰          | ۰/۲۴۷                       | ۱۲     | -۱/۲۱۶   | ۰/۴۴۲ |
|   |                       |                |                 |                             |        |          |       |
| ۲/۴۶۵۰۶                                   | -۸-۴۶۵۰۹              | ۲/۴۶۷۴۸        | -۳/۰۰۰          | ۰/۲۵۱                       | ۱۰/۴۶۳ | -۱/۲۱۶   |       |

با توجه به آزمون تی بالا، تفاوت معناداری در بهره گیری از افعال و جهی بین دو گروه مشاهده می شود. افراد غیر اتیسم از افعال و جهی بیشتری در گفتار خود بهره برده بودند، در حالی که افراد

اتیسم به نظر می‌رسد با درک و کاربرد افعال و جبهی مشکل داشتند. ولی در کاربرد جمله‌های منفی با توجه به میزان  $p > 0.05$  می‌توان گفت تفاوت معناداری بین آن دو گروه مشاهده نشد. هر دو گروه تمایل داشتند از جمله‌های مثبت بهره‌گیرند.

نکته دیگر اینکه افراد اتیسم ۸۲٪ از جمله‌های زمان حال، فقط ۱۲٪ از زمان گذشته و فقط ۶٪ از زمان آینده استفاده کردند. این امر نشان می‌دهد که افراد اتیسم در به کارگیری درست از مفهوم زمان با مشکل روبه‌رو می‌شوند و بیشتر خواسته‌های آن‌ها در زمان حال بیان می‌شود و تا اندازه‌ای می‌توانند از رخداد‌های گذشته حرف بزنند، ولی به ندرت درباره آینده مفهومی در ذهن دارند. البته این ادعا با توجه به کم حرف بودن و گوشه‌گیر بودن افراد اتیسم کمی مبالغه‌آمیز هم هست. در مقابل افراد سالم ۴۱٪، ۳۵٪ و ۳۴٪ به ترتیب از زمان حال، گذشته و آینده بهره‌گرفته‌اند.

از همه جمله‌هایی که افراد اتیسم به کار برده‌اند، ۸۵٪ در وجه اخباری، ۱۲٪ در وجه امری و تنها ۳٪ در وجه التزامی بود. این نشان می‌دهد که افراد اتیسم از زبان بیشتر برای گزارش درباره رویدادهای واقعی بهره می‌گیرند و از رویدادهای غیر واقعی و ذهنی مانند پنداشت، احتمال، میل و قصد پرهیز می‌کنند. افراد اتیسم همچنین از وجه امری (دستوری) برای بیان درخواست و خواهش بهره می‌گیرند و جمله‌های خود را به صورت امر یا نهی بیان می‌کنند. این در حالی است که افراد غیر اتیسم در جمله‌های خود ۴۸٪ در وجه اخباری، ۲۲٪ در وجه التزامی و ۳۰٪ از وجه امری بهره می‌گیرند که با توجه به درصد وجه التزامی می‌توان نتیجه گرفت که افراد غیر اتیسم درباره رویدادهای ذهنی و غیر واقعی هم به راحتی می‌توانند نظر دهند.

نمونه‌های زیر از دیدگاه فرانش متنی به دو بخش آغازگر (نقطه عزیمت کلام) و پایان بخش مورد تقطیع قرار گرفته‌است:

۴. اون هلی کوپتر دوربین داره.

| دوربین داره | اون هلی کوپتر |
|-------------|---------------|
| پایان بخش   | آغازگر        |

نمونه بالا، زمانی بیان می‌شود که بحث هلی کوپتر در نقاشی یکی از بچه‌ها مطرح است. فرد مبتلا به اتیسم بدون تفکر و دلیل آوردن جمله بالا را بیان می‌کند. اون هلی‌کوپتر آغازگر ساده و بی‌نشان است زیرا فاعل با آغازگر پیام همپوشی دارد و وجه جمله خبری است.

۵. مامان قصه می‌خونه.

| قصه می‌خونه | مامان  |
|-------------|--------|
| پایان بخش   | آغازگر |



در مثال بالا، «مامان» آغازگر پیام است و وجه جمله خبری و جمله بی نشان است زیرا فاعل جمله با آغازگر پیام همپوشی دارد.

۶. دیروز رفتیم فرش بخریم.

| رفتیم فرش بخریم | دیروز  |
|-----------------|--------|
| پایان بخش       | آغازگر |

در این نمونه، جمله با افزوده حاشیه‌ای «دیروز» آغاز شده است که نشان‌دهنده آغازگر نشاندار است، زیرا فاعل با آغازگر همپوشی ندارد. همان گونه که می‌بینید وجه جمله خبری است.

۷. اونایی که تیغ داره کاکتوسه.

| کاکتوسه   | اونایی که تیغ داره |
|-----------|--------------------|
| پایان بخش | آغازگر             |

در نمونه بالا، که بحث در مورد کاکتوس است، آغازگر پیام آغازگری مرکب است (اونایی که تیغ داره) و پایان بخش که درباره آغازگر حاوی پیام بوده عبارت (کاکتوسه) است. این نمونه جز اندک مثال‌هایی هست که آغازگر مرکب است. در بخش بحث و نتیجه‌گیری به این امر می‌پردازیم که برخلاف پیش‌بینی‌های پژوهشگران، درصد بسیاری از آغازگرها نشان‌دار است و در آن هم‌پوشی بین فاعل و آغازگر وجود ندارد. شاید دلیل آن نبود ضمیر فاعلی در ابتدای جمله، به سبب حضور شناسه فعلی باشد.

۸. اون شکلات رو باید بخوریم.

| باید بخوریم | اون شکلات رو |
|-------------|--------------|
| پایان بخش   | آغازگر       |

نمونه بالا هنگامی بیان می‌شود که پژوهشگران برای تشویق و ترغیب بچه‌های مبتلا به اتیسم به حرف زدن، به آن‌ها شکلات و جوایز گوناگون می‌دهند. در نمونه بالا، آغازگر سازه، ملموس (اون شکلات رو) است که آغازگری ساده و غیر مرکب است. همان گونه که می‌بینید آغازگر نشان‌دار است زیرا در جمله‌های خبری فاعل با آغازگر همپوشی دارد که این نمونه، خلاف آن را نشان می‌دهد و جمله با مفعول شروع می‌شود. جمله دارای وجه التزامی است و این مثال جزء اندک نمونه‌هایی است که در وجه التزامی به وسیله افراد مبتلا به اتیسم بیان می‌شود. وجه التزامی برای بیان شرط، احتمال، آرزو، تردید، میل و مانند آن به کار می‌رود و همچنین هنگامی که واقع شدن فعل مسلم نباشد از وجه التزامی بهره گرفته می‌شود. در همه نمونه‌های بالا، آغازگر ملموس و غیرانتزاعی است و اصولاً در جمله‌های تولیدشده به وسیله افراد مبتلا به اتیسم آغازگر غیر ملموس بسیار کم دیده می‌شود. این هم به دلیل این است که پردازش آغازگرهای ملموس برای این افراد

راحت تر است.

## ۶. بحث و نتیجه گیری

در پاسخ به این پرسش که آیا فرانش بینافردی می تواند در بررسی جمله های افراد اتیسمی مؤثر باشد باید گفت که این فرانش به راحتی و با توجه به سازوکارهایی که دارد قابلیت این را دارد که جمله های افراد اتیسم را نیز مورد بررسی قرار دهد. فرانش بینافردی با تأکید بر روی عنصر وجه، فاعل و عنصر خودایستا، در پی آن است تا نشان دهد که افراد اتیسم از چه عناصری برای نشان دادن فاعل استفاده می کردند. گفتنی است که افراد اتیسم هیچ ایده ای درباره فاعل جمله نداشتند و بر آن بودند تا واژه ای را از پرسشی که از آنها پرسیده می شد به عنوان فاعل جمله برگزینند. برای نمونه، در پاسخ به این پرسش که چی تو دستت؟ فرد اتیسم پاسخ می دهد که هلی کوپتر، و ادامه می دهد که هلی کوپتر دورین دارد و مانند آن می بینیم که واژه هلی کوپتر را به عنوان فاعل جمله برمی گزیند. درباره جمله های خودایستا که خود شامل عنصر زمان، قطبیت و وجهیت است، بیشتر از زمان حال، جمله های مثبت و از فعل معین خواستن استفاده می کند. برای نمونه، می خواهم با هلی کوپتر بازی کنم. آن ها ۸۲٪ زمان حال را انتخاب کردند. چون زمان حال برای آن ها ملموس تر بوده است. همچنین جمله های امری نیز زیاد به کار می بردند جمله هایی مانند «اون شکلات و بده به من». به جز فعل «خواستن» در جمله هایی مانند «می خوام با هلی کوپتر بازی کنم» فعل وجهی دیگری انتخاب نکردند. در مورد وجه فعل، ۸۵٪ جمله های آن ها در وجه اخباری و برای بیان رویداد واقعی و ملموس استفاده شد. فعل الترامی «باید» تنها در ۳٪ جمله ها دیده شد، جمله هایی مانند «باید بروم». آن ها همچنین از جمله های منفی در کلام خود بسیار کم استفاده کردند.

مورد دیگر اینکه، افراد اتیسم در ایجاد ارتباط مشکل داشتند و جز در حضور مربی خود و مشوق هایی مانند هدیه و شکلات از حرف زدن خودداری می کردند. بررسی گفتار آن ها از دیدگاه فرانش بینافردی، که به گفتار میان مشارکین کلام می پردازد، بسیار سخت بود. موضوع کلام همون موضوع هایی بود که از آن ها پرسیده می شد یا به آن ها اشاره می شد. افراد اتیسم از صحبت درباره رخدادهای و چیزهایی که در محیط پیرامون آن ها نبود پرهیز می کردند. آن ها اصولاً حرفی برای گفتن درباره مسائل غیر پیرامونی خود نداشتند.

با تکیه بر فرانش متنی و اینکه گفتمان افراد مبتلا به اتیسم چگونه براساس مدل فرانش متنی نقش گرایی هلیدی بازنمایی می شود باید بیان داشت که آغازگر جمله، همانند فاعل جمله، همان سازه ای بود که در پرسش از شخص مبتلا به اتیسم پرسیده می شد و یا مربوط به داستانی بود که

شخص اتیسم از نقاشی خود بر روی دیوار بیان می‌کرد. برای نمونه، در پرسشی در این باره که «بابات و دوست داری؟» شخص پاسخ می‌داد که «بابا رفته تهران» یعنی همان سازه «بابا» را به عنوان آغازگر استفاده می‌کرد. تقریباً در همه موارد آغازگر ساده بود و از آغازگرهای مرکب بسیار کم استفاده می‌شد. نکته جالب اینکه بر خلاف پیش‌بینی‌های نگارندگان، ۷۲ درصد آغازگرها نشان‌دار بود و درصد کمتری دارای آغازگر بی‌نشان بود. گفتنی است که در جمله‌های خبری، هرگاه فاعل همان آغازگر جمله باشد، جمله بی‌نشان، و چنان‌چه آغازگر، متمم (مفعول) و افزوده‌های موقعیتی (قیود مکان و زمان) باشد، جمله نشان‌دار است. دلیل نشان‌دار بودن آغازگر این بود که به دلیل وجود شناسه فعلی، افراد از به کار بردن ضمیر فاعلی خودداری می‌کردند و به همین دلیل جمله با سازه متمم یا همان مفعول آغاز شده‌است و بنابراین برچسب نشان‌دار به خود می‌گیرد. بر این مبنا، چینش ذهنی جمله به آغازگر و پایان‌بخش در میان افراد مبتلا به اتیسم، ملموس و آغازگرها نیز همگی ملموس و غیرانتزاعی بودند. یافته‌های این پژوهش به روان‌شناسان و زبان‌شناسان نشان می‌دهد که سازوکارهای ذهنی افراد مبتلا به اتیسم چگونه بوده و چگونه می‌اندیشند. اینکه چگونه فاعل روان‌شناختی یا همان آغازگرهای آن‌ها ساده، ملموس و غیرانتزاعی بوده و اینکه برای ایجاد ارتباط و حرف کشیدن از این افراد باید از ابزارآلات ملموسی مانند تصویر و نقاشی استفاده کرد. همچنین این یافته‌ها به پژوهشگران نشان می‌دهد که افراد اتیسم از مفهوم افعال و افزوده‌های وجهی و همچنین قطبیت منفی ایده قابل ملاحظه‌ای ندارند ولی در به کار بردن افزوده‌های موقعیتی مانند قید زمان و مکان مشکل خاصی ندارند.

## فهرست منابع

- ابراهیمی پارسا، فاطمه (۱۳۸۹). بررسی اختلالات زبانی کودکان دارای اتیسم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- اکبری بیاتانی، زهرا (۱۳۹۷). «اختلال طیف اتیسم از تشخیص تا درمان». *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*. دوره ۶. شماره ۴. صص ۱۰۱-۹۳.
- تقی پور، کیومرث و شهروز نعمتی (۱۳۹۷). «توانبخشی اختلال طیف اتیسم از طریق فناوری کمکی: مطالعه مروری نظام‌مند». *فصلنامه سلامت روان کودکان*. دوره ۵. شماره ۳. صص ۲۰۲-۱۹۲.
- جلیلی، منیره (۱۳۹۲). *بررسی تأثیر روش‌های تقلیدی و شناختی بر رشد گفتار کودکان اوتیستیک*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- روح پرور، رحیمه، مهدیه کرمی و محسن مددی (۱۳۹۳). «مقایسه ویژگی‌های آوایی-واجبی و صرفی- نحوی کودکان دارای اتیسم با کودکان سالم». *توانبخشی نوین*. دوره ۱۸. شماره ۳. صص ۶۴-۶۸.

صالحی حیدر آباد، مجتبی، علی عیسی زادگان و فرزانه میکائیلی منبع (۱۳۹۶). «اثر بخشی تقلید حرکتی غیر گفتاری بر طول گفتار کودکان ۱۶-۸ ساله دارای اختلالات طیف اتیسم». *کودکان/استثنایی*.

دوره ۱۷. شماره ۲. صص ۱۲-۵.

علیزاده، مرضیه (۱۳۹۳). «اثر بخشی گفتار ریتمیک در رشد گفتار کودک اوتیسم». ارائه شده در نخستین همایش ملی توانمندسازی فردی اجتماعی افراد با نیازهای ویژه. ۲۳ تا ۲۴ مهر. قائنات، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائنات.

فردوسی، ندا، حسن عشایری، حسن، یحیی مدرسی، یحیی و بلقیس روشن (۱۳۹۲). «تأثیر روش آواز آهنگین بر کیفیت گفتار کودکان درخودمانده (اوتیستیک) هفت تا ده ساله پسر فارسی زبان». *تازه‌های علوم شناختی*، دوره ۱۵. شماره ۳. صص ۱۲-۲۳.

کریمی، مهدیه (۱۳۹۰). «مقایسه ویژگی‌های زبانی کودکان مبتلا به اوتیسم با کودکان سالم». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید باهنر کرمان.

مهاجر، مهران و محمد نوی (۱۳۷۶). *بسوی زبان‌شناسی شعر*. رهیافتی نقشگرا. تهران. نشر مرکز.

مهری، آذر، بهنوش طحان زاده و یونس جهانی (۱۳۸۹). «بررسی کاربرد زمان‌های مختلف افعال فارسی در بیماران دارای زبان‌پریشی بروکای بی دستور». *شنوایی‌شناسی*. دوره ۹. شماره ۱. صص ۷۸-۸۵.

میری، ملیحه، شهلا شریفی و اعظم استاجی (۱۳۹۹). «بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان گفتاری کودکان مبتلا به اوتیسم (طیف خفیف تا متوسط)». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۶. صص ۱۰۹-۱۲۹.

## References

- Akbari Bayatiani, Z. (2018). The disorder in the autism spectrum from diagnosis to remedy. *Shafaye Khatam Journal* 6 (4), 93-101 [In Persian].
- Alizadeh, M. (2014). The effectiveness of rhythmic speech on the development of Autistic children's speech. *Paper presented at The First Conference on Individual-Social empowerment of People with Special Needs*. 15-16 October, Ghaenat, Islamic Azad University Ghaenat [In Persian].
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision DSM IV-TR*. (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Armstrong, E. M. (2001). Connecting lexical patterns of verb usage with discourse meanings in aphasia. *Aphasiology*, 15, 1029-1046
- Armstrong, E. M. (2002). Clause Complex Relations in Aphasic Discourse: a longitudinal case study. *Journal of Neurolinguistics*, 7(4), 261-275.
- Armstrong, E. M. (2005). Language disorder: A functional linguistic perspective. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19(3), 137-153.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia praecox or the group of schizophrenias*. New York: International Universities Press.
- Boucher, J. (2003). Language development in autism. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 1, 159-163.
- Bushwick NL. (2001). Social learning and the etiology of autism. *New Ideas in Psychology*, 19, 49-75.

- Charman, T., Pickies, A., Simonoff, E., & Chandler, S. (2011). IQ in Children with autism spectrum disorders: Data from the special needs & Autism Project. *Psychological Medicine*, 41(3), 619-627.
- Coffin, C., Lillis, T., O'Halloran, K. (2009). *Applied linguistics methods: A reader*. UK: Routledge.
- Cohen, H., & Re' millard, S. (2003). *Encyclopedia of language and linguistics (ELL2)* (2<sup>nd</sup> ed.). UK: Elsevier.
- Crystal, D. (1995). *Child language teaching and therapy*. USA: Sage publication.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, J. S. (2006). Inter parental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development*, 77(1), 132-152.
- Ebrahimi Parsa, F. (2010). The study of autistic children's speech disorder (Master thesis). Allame Tabataba'i University. Tehran. Iran [In Persian].
- Ferdowsi, N., Ashayeri, H., Modarresi, Y., & Roshan, B. (2013). The effects of melodic intonation therapy on 7-10- year, Persian, autistic, male children's speech. *Advances in Cognitive Science*, 15(3), 12-23 [In Persian].
- Ferguson, A. (1992). Interpersonal aspects of aphasic conversation. *Journal of Neurolinguistics* 7, 277-294.
- Gotteri, N. (1988). Systemic Linguistics in speech pathology. In Robin P. Fawcett and David Young (eds). *Theory and application* (pp. 219-225). New York: Academic.
- Halliday, M.A.K. & Matthiesson, C.M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed). New York: Routledge.
- Hart Barnett, J. E., & Whalon, K. (2011). Creating social opportunities for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Invention in Schools and Clinic*, 46(5), 273-279.
- Jalili, M. (2013). The study of the effect of mimicry and cognitive approaches on autistic children's speech development (Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashad, Iran [In Persian].
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact: Nervous child. *Quarterly Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child*, 2, 217-250.
- Karami, M. (2012). Comparing linguistic features of speech in children with autism and typically developing children (PhD Dissertation). Shahid Bahonar, Kerman, Iran [In Persian].
- Mehri, A., Tahanzadeh, B., & Jahani, Y. (2010). The study of the use of Persian tenses among Broca aphasic patients. *Auditory and Vestibular Research*, 9 (1), 78-85 [In Persian].
- Miri, M., Sharidi, S., & Stagi, A. (2020). The effect of storytelling on children with autism spoken language (Mild to Moderate Spectrum). *ZabanPazhuhi*, 12(34), 109-139 [In Persian].
- Mohajer, M. & Navabi, M. (1997). *Towards the linguistics of poetry*. Tehran: Agah [In Persian].
- Paul, R., Bianchi, N., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmar, FR. (2008). Production of syllable stress in speakers with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 110-124.
- Roohparvar, R., Karami, M., & Madadi, M. (2014). Comparing phonetic, phonologic, morphologic and syntactic features of speech in children with

- autism and typically developing children. *TavanBakshi Novin Journal*, 18(3), 64-68 [In Persian].
- Salehi Heydarabad, M., Issazadegan, A., & Mikaieli, F. (2017). The effectiveness of non-verbal motor imitation on length of utterance in 8- 16-Year-Old children with autism spectrum disorders. *Journal of Exceptional Children*, 17(2), 5-12 [In Persian].
- Taghipour, K. & Nemati, S. (2018). The rehabilitation of autism spectrum disorder through assistive technology: A systematic review. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5, (3), 193-209 [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/>).



## The Study of the Autistics Children's speech based on Interpersonal and textual Metafunctions in the Halliday's Systemic Functional Grammar

Nazila Sarshar<sup>1</sup>, Mohammad Reza Oroji<sup>2</sup>, Behzad Rahbar<sup>3</sup>

Received: 23/01/2021

Accepted: 20/03/2021

### 1. Introduction

Autism, first introduced by Bleuler (1940) and later developed by Kanner (1940), is a neurodevelopmental disorder that poses challenges in communication for autistic individuals, hindering their social interactions and activities. Autism encompasses cognitive and linguistic difficulties, with genetics believed to be a contributing factor. Symptoms often become evident between 18 to 36 months of age. Autistic individuals commonly struggle with verbal and non-verbal communication, social interaction, and other activities. Communication difficulties are a core characteristic of autism, with approximately 50% of autistic individuals being unable to use language for communication. A notable trait is the avoidance of the pronoun "I," and the repetition of words and phrases, known as 'echolalia.' There is a wide spectrum of language development among autistic individuals, ranging from those who never speak to those who exhibit slow comprehension despite fluent speech. This spectrum includes both mild and severe forms of autism, with some severely affected individuals being non-verbal or having echolalia. Milder cases learn language but tend to use words and expressions based on their own perspectives, making simple conversations challenging. The speech performance of autistic individuals has been a subject of controversy in psychology, as their appearance is often similar to non-autistic individuals, making it difficult for families to recognize and accept their children's challenges. This lack of recognition can lead to frustration for parents, who may not receive the verbal and practical affection they need.

### 2. Materials and methods

This study aimed to examine the speech of autistic children aged 6 to 10 using Systemic Functional Grammar. Two groups, an experimental group comprising seven 6-10-year-old autistic children and a control group of seven non-autistic children in the same age range, participated in the study through stratified random sampling. Data collection and analysis were carried out using interpersonal and textual metafunctions. The Interpersonal metafunction encompasses concepts such as 'mood,' 'modality,' 'time,' and 'polarity,' seeking to address when and how the

---

<sup>1</sup> Department of English and Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran; [nazilasarshar@gmail.com](mailto:nazilasarshar@gmail.com)

<sup>2</sup> Department of English and Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University (corresponding author); [mohammadreza.oroji@iau.ac.ir](mailto:mohammadreza.oroji@iau.ac.ir)

<sup>3</sup> Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University; [behzadrahbar@atu.ac.ir](mailto:behzadrahbar@atu.ac.ir)

subject of a sentence conveys their message to the receiver with varying degrees of probability and positivity or negativity. Each sentence comprises 'mood' and 'residue,' with mood encompassing the subject and finite elements, including time, modality, and polarity, while residue incorporates predicators, complements, and circumstantial adjuncts. The Textual metafunction focuses on the textuality of the text, examining the presence of cohesive devices and coherence within the text. It also aims to identify the 'theme' and 'rheme' of each sentence.

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

The results indicated that interpersonal communication among autistic children was infrequent due to their reticence and reluctance to communicate. A significant difference between the two groups was observed in terms of modality, but there was no significant difference in negative polarity. Both groups predominantly produced positive sentences. Autistic children exhibited a limited grasp of the concept of time, mainly using the present tense and, to a lesser extent, the simple tense. Future tense was rarely used in their speech. In terms of mood, indicative and imperative moods were most common among autistic children, while the subjunctive mood was rarely used. Out of all sentences produced by autistic children, 85% were in indicative mood, 12% in imperative mood, and only 3% in subjunctive mood. This suggests that they primarily discussed events present in their immediate surroundings and avoided expressing thoughts, probabilities, inclinations, and intentions. Imperative mood was used to request gifts or items from researchers. In contrast, non-autistic children used indicative mood in 48% of their sentences, subjunctive mood in 22%, and imperative mood in 30%, indicating their ability to discuss unreal and mental events. Another noteworthy result was that autistic children primarily used tangible subjects and themes within their reach.

### **4. Conclusion**

Autistic children faced challenges in communicating with researchers and only spoke when their trainer was nearby or when incentives such as gifts and chocolates were provided. They tended to refrain from discussing events not present in their immediate surroundings, generally limited to topics within their mental scope. These findings are valuable for psychologists, autism trainers, and linguists.

**Keywords:** Autism, Halliday's Systemic Functional Grammar, Interpersonal Metafunction, Textual Metafunction





فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۱۳-۸۹

## تحلیل نظام گفتمانی تنش در نامه‌های امام علی (ع) به معاویه در نهج البلاغه<sup>۱</sup>

مهناز امیری<sup>۱</sup>، مهدی مطیع<sup>۲</sup>، محمدرضا حاجی اسماعیلی<sup>۳</sup>

حمیدرضا شعیری<sup>۴</sup>، روح الله نصیری<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

### چکیده

این مقاله به بررسی نظام گفتمانی تنش در نامه‌های امام علی (ع) به معاویه می‌پردازد. موضع‌گیری گفتمانی به دلیل پویایی، نوعی جهت‌گیری گفتمانی بسط روابط و تعامل بین نیروهای همسو یا ناهمسو را آشکار می‌نمایاند. گفته‌پردازی، جریانی سیال است که تعامل دو گونه شناختی و عاطفی در آن سبب تولید معنا در گفتمان می‌شود که سیالیت معنا و سیر تکاملی آن مدیون فرآیند تنش گفتمان است. این شکل‌گیری تابع نوعی حضور نشانه‌معناشناختی است. هدف اصلی این پژوهش بررسی نامه‌های امام علی (ع) به معاویه با تکیه بر ساختار تنش و عبور از شرایط گسست و پیوست گفتمانی است. برای پاسخ‌گویی به اتهامات و افشاگری‌های معاویه و تأثیرگذاری آن بر درک و فهم مخاطب است. در

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40970.2207

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.5.2

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث، گروه علوم قرآن و حدیث دانشکده الهیات، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ amahnaz74@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشیار گروه علوم قرآن و حدیث، دانشکده الهیات، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)؛

m.motia@Ltr.ui.ac.ir

<sup>۴</sup> استاد گروه علوم قرآن و حدیث، دانشکده الهیات، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛

m.hajjesmaeili@Ltr.ui.ac.ir

<sup>۵</sup> استاد گروه زبان فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛ Shairi@modares.ac.ir

<sup>۶</sup> دانشیار گروه زبان و ادبیات عرب، دانشکده زبان، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ r.nasiri@fgn.ui.ac.ir

نظام تنشی لایه‌های فشاره‌ای و گستره‌ای در ارتباط و تعامل با هم نقش آفرینی می‌کنند و هم پیوندی سطحی از فشاره و گستره شاکله گفتمان را شکل می‌دهد. امیرالمومنین به منزله گفته‌پرداز در جریان معناسازی پویا و سیال به کنشگری فعال تبدیل می‌شود و حقیقت «بیعت» و «مشروعیت» خود را در نظام گفتمانی تنشی معناسازی و ارزش‌سازی می‌کند. بنابراین، امام از ساختار تنشی و زبانی خاصی جهت انتقال معنا برای شکستن نظام معنایی سلطه‌ی معاویه بهره برده‌است و معاویه را از طریق افشای اعمال، رفتارها و گفتارهای نادرست بدون صلاحیت نشان می‌دهد. بهره‌گیری از این نشانه‌ها سبب افزایش عاطفه در کلام و دست‌یابی زبان به ناممکن‌ترین زمان‌ها و مکان‌ها و در نتیجه اثرگذاری بیشتر بر خواننده می‌شود. این پژوهش به شیوه کتابخانه‌ای و تحلیلی کاربردی انجام گرفته‌است و بر اساس یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت نظام گفتمانی نامه‌های «۶»، «۹» و «۱۰» امام علی به معاویه از ساختار تنشی افزایشی، نزولی و صعودی پیروی می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** نشانه-معناشناسی، گفتمان، نامه‌های امام علی (ع)، معاویه، الگوی

تنشی

## ۱. مقدمه

الگوی تحلیل نشانه-معناشناختی<sup>۱</sup> گفتمان<sup>۲</sup>، یکی از روش‌های مناسب تجزیه و تحلیل متون مذهبی است. این الگو در تحلیل و بررسی نهج البلاغه به‌ویژه نامه‌های آن یافته‌های چشمگیری را آشکار می‌نماید و می‌تواند زمینه خوانشی تازه از آن‌ها شود. بخش چشمگیری از نهج البلاغه را نامه‌های حضرت علی به معاویه را تشکیل می‌دهد. این نامه‌ها در بازه‌های زمانی سال‌های ۳۶ تا ۳۸ هجری قمری در زمان جنگ‌های نهروان، جمل و صفین و برخی به اوایل حکومت امیرالمومنین نگاشته شده‌است. از هنگام بیعت عمومی با حضرت امیرالمومنین تا پایان جنگ صفین، نامه‌های گوناگون میان امام و معاویه رد و بدل شده‌است که سید رضی در نهج البلاغه ۱۶ نامه امام به معاویه را نقل کرده‌است. آن حضرت در حقیقت این نامه‌ها را در نهج البلاغه خطاب به معاویه نگاشته‌اند که گفتمان این نامه‌ها پاسخ به اتهامات و افشاگری‌های معاویه در مورد ویژگی‌های رفتاری و سیاسی معاویه است. از مهم‌ترین اتهام‌هایی که در بیشتر نامه‌های می‌توان آن را دید، قتل عثمان است که معاویه به امام نسبت داده‌است و در بخشی از نامه‌ها نیز امام را به تهدیدات نظامی تهدید نموده‌است. مهم‌ترین درخواست معاویه از امام به رسمیت شمردن او برای حکومت شام بوده‌است. آن حضرت نیز در فضای گفتمانی با استفاده از استدلال‌های دقیق و منطقی مبتنی بر عوامل حسی-

<sup>1</sup> semiotique

<sup>2</sup> discours

ادراکی بیهوده بودن این ادعاها و مشروعیت رهبری و امامت خود را به اثبات می‌رساند و بر حقانیت خود و بی‌کفایتی معاویه برای حکومت تأکید می‌نماید. در نامه‌ها، پیوست نوسانی معنایی میان دوسطح کمی و کیفی وجود دارد. در نتیجه لایه‌های معنایی که رابطه آن‌ها از نوع تنشی و حسی ادراکی است شکل می‌گیرد. بنابراین نگارندگان با روش تحلیل نشانه-معناشناختی گفتمان، در نظر دارند به این پرسش‌ها پاسخ دهند: نخست اینکه، فرآیندهای گفتمانی در نامه‌های امام علی(ع) به معاویه مطابق با کدام الگوی تنشی است؟ دوم آنکه، چگونه ساختار تنشی در نامه‌های امام علی به معاویه با عبور از شرایط گسست و پیوست بار معنایی را تضمین و افشاگری‌ها و اتهامات معاویه را پاسخ می‌دهد؟

فرض در پژوهش حاضر این است که این نامه‌ها با توجه به ویژگی‌های ساختاری و ابعاد فرآیندی که از سبک معنای تنشی پیروی می‌کند، می‌تواند نظام سلطه معاویه، استدلال‌ات، اتهامات او را پاسخگو باشد. این مقاله، در پی ارائه الگوی تنشی برای نامه‌ها است تا به بررسی نظام تنشی و وجه عاطفی گفتمان و چگونگی تأثیرگذاری این نظام بر مخاطب‌های نهج البلاغه در کنار وجه شناختی آن پردازد و چگونگی تعامل وجه شناختی و انگیزشی آن را بر اساس این الگو در نامه‌ها نشان دهد. به همین منظور، از روش پژوهشی تحلیلی-کاربردی برای بررسی متن گفتمان نامه‌ها بهره گرفته شده است.

## ۲. پیشینه پژوهش

درباره نشانه‌معناشناسی، پژوهش‌های گوناگونی وجود دارد که امکان معرفی همه آن‌ها در این مقاله امکان‌پذیر نیست. با این وجود، در ادامه نخست، برخی از نوشتارهایی که ارتباط بیشتری با مقاله حاضر دارند، معرفی و سپس تمایز آن با پژوهش حاضر شرح داده می‌شود.

شعیری (2013, Shairi)، در کتاب «تجزیه و تحلیل نشانه معناشناسی گفتمان»، به بررسی گفتمان و مؤلفه‌های آن می‌پردازد. همچنین وی در کتاب «نشانه معناشناسی ادبیات»، نظام‌های گفتمانی را شرح داده است. شعیری (2009, Shairi)، در مقاله «از نشانه‌شناسی ساختگرا تا نشانه-معناشناسی گفتمانی» و همچنین در مقاله «بررسی انواع نظام‌های گفتمانی از دیدگاه نشانه-معناشناختی» (2017, Shairi)، به مبحث‌های گفتمان و نشانه‌شناسی در ادبیات پرداخته است. شعیری (2016, Shairi)، در مقاله‌ای با نام «مقاومت، ممارست و مماشات گفتمانی: قلمروهای گفتمانی و کارکردهای نشانه معناشناختی آن»، نیز مفاهیم نظری نشانه-معناشناسی را معرفی کرده است. پاکتچی و همکاران (2015, Pakatchi et al.) در مقاله «تحلیل فرآیندهای گفتمانی در سوره قارعه، با تکیه بر نشانه‌شناسی تنشی»، بر اساس الگوی تنشی سوره قارعه را بررسی

کرده‌است. گرمس و و فونتتی (Greimas & Fontanille, 1992) در کتابی با نام نشانه‌شناسی احساسات که در پاریس منتشر شده - به نقش احساسات<sup>۱</sup> در تولید معنا پرداخته‌اند. نویسندگان در این کتاب شش - - - - - رح می‌دهند که ذهن انسان در حالت خرسندی و یا ناخرسندی چگونه ارزیابی‌های متفاوتی از ارزش‌ها و هنجارهای جامعه خواهد داشت. همچنین، مرتضی بابک‌معین (Babak Moin, 2017) در کتاب ابعاد گمشده معنا در نشانه‌شناسی روایی کلاسیک، نظام معنایی تطبیق یا رقص در تعامل به تبیین و توضیح ابعاد مغفول‌مانده معنا بر اساس نشانه‌شناسی جدید می‌پردازد. نویسنده در این کتاب کارایی نظام معنایی تطبیق را در گفتمان شرح می‌دهد.

نصیری و همکاران (Nasiri et al., 2018) در مقاله «تحلیل نشانه‌شناختی گفتمان در سوره نبأ»، به تحلیل نشانه‌شناختی سوره نبأ بر اساس الگوی تنش پرداخته‌است. خزعلی و هاشمیان (Khazali & Hashemiyan, 2016)، در مقاله‌ای با نام «انسجام واژگانی در نامه‌های افشاگرانه امام علی (ع) به معاویه»، به بررسی عناصر انسجام واژگانی در نامه‌های افشاگرانه آن حضرت به معاویه پرداخته‌است. سجادی و کوچکی (Sajady & Kochaki Niyat, 2019) در مقاله‌ای با نام «بررسی و تحلیل نامه‌های امام علی و معاویه با تکیه بر نظریه ساختارگرایی»، به بررسی ویژگی‌های نامه‌ها بر اساس ساختارگرایی پرداخته‌است. تمایز مقاله حاضر با نوشتارهای پیشین روشن است؛ چراکه در این مقاله نامه‌های امام علی (ع) به معاویه بر اساس نشانه‌شناسی گفتمانی و با رویکرد تحلیل گفتمان تنشی و کنشی مورد بررسی قرار گرفته‌است. اگرچه بررسی‌های ساختارگرایانه متفاوتی از نامه‌های امام انجام شده ولی این بررسی‌ها به کارکرد معنایی و نظام گفتمانی حاکم بر آن پرداخته‌است. مقاله حاضر نه تنها ساختار تنشی نامه‌ها بسنده نکرده‌است بلکه تولید معنا را در ساختار گفتمانی کنشی تجویزی و حسی-ادراکی بررسی می‌کند.

### ۳. چارچوب نظری

#### ۳.۱. ساختار تنشی گفتمان

نشانه‌شناسی تنشی<sup>۲</sup> که یکی از مؤلفه‌های نشانه‌شناسی پساگرماسی<sup>۳</sup> است، به وسیله ژاک فونتانی<sup>۴</sup> و کلودزیلبربرگ<sup>۵</sup> در اثر مشترکی با موضوع «تنش و دلالت»<sup>۶</sup> معرفی شده‌است. این فرآیند سبب ترکیب دو بعد دلالت یعنی محسوس و معقول (فضای تدریجی ظرفیت‌ها (پیوستگی) و فضای

<sup>۱</sup> Semiotique des passions

<sup>۲</sup> tensive-modle

<sup>۳</sup> post-Greimas

<sup>۴</sup> Jacques Fontanille

<sup>۵</sup> Claude Zilberberg

<sup>۶</sup> fontanille & C zilberg(1998)<sup>۶</sup> Tension et Signification

قطبی نشانه‌ها (ناپیوستگی‌ها) می‌شود. الگوی تنشی باز نمود و معرف فضای «پیوند» و «کشش» میان دو بعد و ظرفیت بنیادین دلالت یعنی ابعاد فشاره‌ای (عاطفی، درونی) و گستره‌ای (شناختی، بیرونی) است. گستره و فشاره به‌مثابه بعد و ظرفیت معنا سازی اموری محسوس هستند ولی در محل پیوند و تلاقی آن‌ها نشانه- معنا و ارزش دلالتی به‌مثابه یک امر معقول و شناختی شکل می‌گیرد (Mostafavi et al., 2013, p. 30). فرآیند تنشی دو بعد دارد: فشاره<sup>۱</sup> و گستره<sup>۲</sup> که فشاره بعد عاطفی است و احساسات عاطفی را ارزیابی می‌کند و گستره بعد شناختی است که به بعد بیرونی دلالت دارد؛ در تعامل این دو بعد تنش در فشرده‌ترین فرآیند تحقق می‌پذیرد؛ فشاره عاطفی را به پایین‌ترین سطح می‌رساند و گسترده‌گی بالا را موجب می‌شود (Kanani, 2017, p. 30).

### ۳.۲. الگوی تنش: باز نمود ساختار تدریجی دلالت

هر حضور محسوس محل پیوند بعد مشخصی از انرژی درونی یا کیفیت و انرژی بیرونی یا کمیت است. فشاره یا همان بعد کیفی و گستره یا استقرار در موقعیت‌های مکان- زمان، ابعاد کمی ادراک را می‌سازند. به بیان دیگر، کیفیت‌های محسوس از دو جهت گستره‌ای و فشاره‌ای قابل فهم هستند (Mostafavi, 2013, p.30). هر «نشانه»<sup>۳</sup> ترکیبی از ظرفیت‌ها یا ابعاد گستره‌ای- فشاره‌ای (بسطی- قبضی) است که هر کدام از این ابعاد، به‌مثابه معناهای بالقوه‌اند که در مرحله پیش از فعلیت یافتگی دلالت در نظر گرفته شده‌اند (Pakatchi, 2015, p. 30-44)

بر مبنای نظریه (Fontanil, 1998, p. 67) طرحواره تنشی گفتمان که از اصل محور  $x y$  پیروی می‌کند، به‌صورت دستگاه دکارتی قابل ترسیم است که محور  $(y)$  همان محور عمودی و فشاره عاطفی و محور  $(x)$  همان محور افقی و گستره شناختی است. فضای درونی و معنایی که این دو بردار ساخته‌اند، محل نقاط هم‌پیوندی فشاره- گستره، درون- برون، بیان- محتوا، است، فضای تنشی که در آن‌جا نشانه- معنایی شکل می‌گیرد (Nasiri, 2018, et al., p. 37). تعامل بین دو محور عمودی و افقی، چهار حالت تنشی را به وجود می‌آورد.

هنگامی که هر یک از بردارها در نمودارهای مورد نظر از صفر آغاز و تا سطحی بیشینه امتداد می‌یابند، فشاره و گستره نیز در طیفی از کمینه تا بیشینه تعریف می‌شوند. «فشاره در سوئه بیشینه‌اش شورمند<sup>۴</sup> (قوی) و در سوئه کمینه‌اش خموده<sup>۵</sup> (ضعیف) است و گستره در سوئه بیشینه‌اش

<sup>1</sup> intensite

<sup>2</sup> extensite

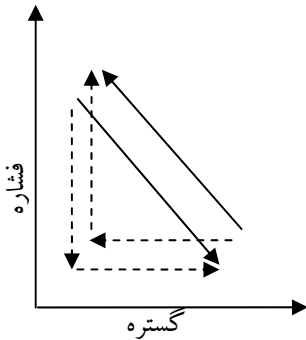
<sup>3</sup> signifying

<sup>4</sup> tonic (tonique)

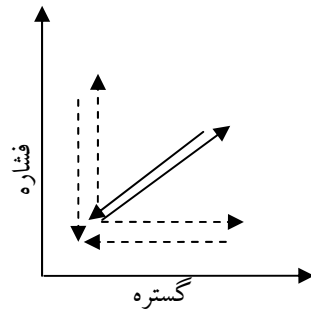
<sup>5</sup> atony (atone)

منتشر<sup>۱</sup> (پر شمار، کثیر) و در سویه کمینه‌اش متمرکز<sup>۲</sup> (کم شمار، قلیل) است. بنابراین در الگوی تنشی، فشاره بر تنش میان (تیدگی، کشش) و قوی  $\rightarrow$  ضعیف (شورمند  $\leftrightarrow$  خموده) و گستره بر تنش میان کثیر  $\leftrightarrow$  قلیل (منتشر  $\leftrightarrow$  متمرکز) استوار است (Pakatchi, 2015, p. 44-45). فرآیند تنشی، جریان‌های کمی و کیفی همسو و ناهمسو را می‌آفریند که سیالیت معنا را در بر دارد و سبب تولید ارزش‌های متعالی می‌شود (fontanile, 1999, p. 671).

بر مبنای جهت تغییر گستره و فشاره، دو گونه ترکیب از یک‌دیگر متمایز و نام‌گذاری می‌شوند: اگر روند گستره و فشاره هم‌جهت باشد، یعنی هر دو در جهت کاهش یا هر دو در جهت افزایش باشند، هم‌پیوندی (همسو)<sup>۳</sup> یا مستقیم شکل می‌گیرد، و اگر روند دو بعد در دو جهت مخالف باشد، یعنی گستره کاهشی و فشاره افزایشی باشد، هم‌پیوندی (ناهمسو)<sup>۴</sup> و معکوس شکل می‌گیرد. به این ترتیب، در فضای تنشی، چهار گونه هم‌پیوندی فشاره گستره قابل‌تصور است (Fontanille, 2006, p. 39-40).



شکل ۲: فرآیند هم‌پیوندی معکوس



شکل ۱: فرآیند هم‌پیوندی مستقیم (همسو)

### ۳.۳. دو گونه هم‌پیوندی، چهار الگوی تنشی

الگوی تنشی افزایشی<sup>۵</sup>: در این طرحواره فشار بر محور کیفی یا عاطفی افزایشی است و همچنین گستره محور کمی یا شناختی نیز رو به رشد است. ۲. الگوی تنشی کاهشی<sup>۶</sup>: در این الگو هم فشاره و هم گستره روند کاهشی دارند. ۳. الگوی تنشی صعودی<sup>۷</sup>: در این الگو فشاره عاطفی روند

<sup>۱</sup> diffused (diffuse)

<sup>۲</sup> concentrated (concentre)

<sup>۳</sup> direct correlation

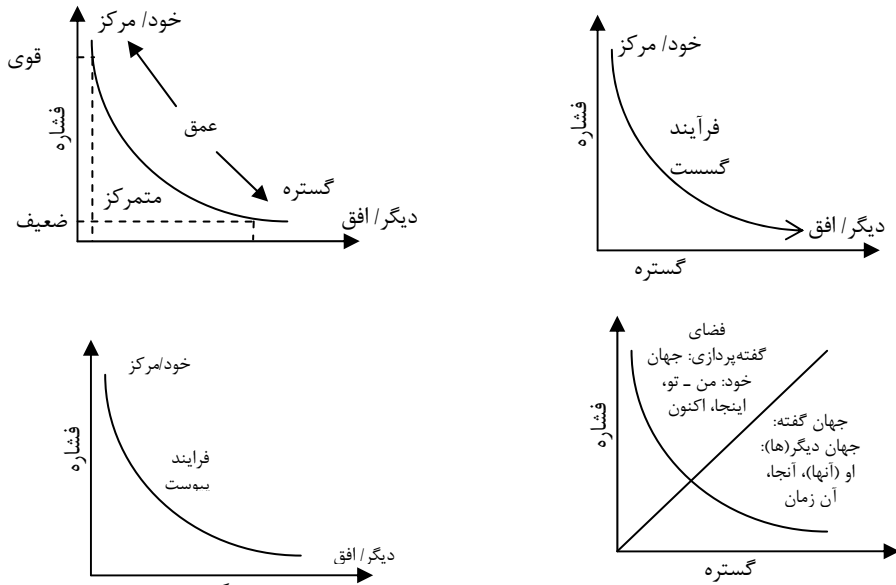
<sup>۴</sup> inverse correlation

<sup>۵</sup> amplification

<sup>۶</sup> attenuation

<sup>۷</sup> ascendance

افزایشی ولی فضای گستره‌ای روند کاهشی دارد. ۴. الگوی تنشی نزولی: در این طرحواره فضای شناختی یا گستره‌ای روند افزایشی و فشاره عاطفی روند کاهشی دارد. طرح‌های زیر عملیات گفتمان در فضای تنشی را باز می‌نمایند:



شکل ۳: عملیات گفتمان در فضای تنشی

#### ۴. میدان عملیات گفتمان

##### ۴. ۱. موضع‌گیری

«موضع‌گیری» نخستین کنش در عملیات گفتمان است که به لحظه پیش از تولید گفتمان بر می‌گردد. سوژه‌ای که در مرکز ارجاع گفتمان قرار گرفته، بر دو بعد اساسی حس آگاهی، یعنی گستره و فشاره، مبتنی است. فشاره یا نیروی موضع‌گیری گفتمانی به التفات و گستره آن به دریافت و فهم باز می‌گردد. التفات در چهره فشاره‌ای عمل می‌کند، بنابراین سوژه به سمت آن چیزهایی روی می‌کند که در درونش یک فشاره و نیروی حس آگاه بر می‌انگیزند. دریافت نیز در وجه گستره‌ای عمل می‌کند و در نتیجه سوژه فاصله‌ها، مواضع، کمیت‌ها را در بر می‌گیرد (Pakatchi, 2015, p. 51). بنابراین، چهره فشاره‌ای گفتمان نشانه موضع التفاتی و چهره گستره‌ای آن معرف موضع‌گیری دریافتی در عملیات گفتمان است. موضع‌گیری التفاتی، گفتمان احساسی-عاطفی و موضع‌گیری دریافتی، گفتمان شناختی را شکل می‌دهد.

به محض تحقق موضع‌گیری<sup>۱</sup> اولیه، مواضع‌های جدیدی نمایان می‌شوند که قابل شناسایی

<sup>۱</sup> taking of position

هستند و با موضع اولیه وارد ارتباط می‌شوند. انفصال گفتمانی (او، غیر این‌جا، غیر اکنون) سبب عبور از وضعیت اولیه به وضعیت‌های جدید می‌شود. این در حالی است که اتصال گفتمانی، (من - اینجا - اکنون) همواره در جست‌وجوی وضعیت اولیه است. شاخصه‌های انفصالی دگر سویند، که در این حالت سخن گام‌هایی فراتر از «حال زیستی» برداشته و خود را از حضور بسیار بسته واقعیت فضا جدا می‌کند. در این حالت، از فشاره سخن کاسته می‌شود و سخن از حصار خود رها می‌شود ولی بر گستره‌های آن افزوده می‌شود. به همین سبب، کنشگرانی جدید با زمان‌ها و مکان‌های متفاوت وارد واقعیت می‌شوند (Shairi, 2005, p. 191)

#### ۴.۲. گسست<sup>۱</sup> پیوست<sup>۲</sup>

از دیدگاه تنشی، در فرآیند گسست، گفتمان خودش را از فضای گفته‌پردازی، از مرکز تراکم فشاره‌ها و انرژی‌ها و از جهانی که یک سر حضور بیان شده است جدا می‌کند، در نتیجه گستره افزایش و فشاره کاهش پیدا می‌کند، فضاها را جدید کشف می‌شوند و کنشگران دیگری به صحنه می‌آیند. به این ترتیب، گسست با گسترش و تکثیر تعریف می‌شود. عملیات گفتمان در فرآیند پیوست در جهت بازگشت به موضع اصلی اش پیش می‌رود. پیوست به فشاره اولویت می‌دهد و گستره را رها می‌کند، و به نزدیک‌ترین مرکز ارجاع باز می‌گردد و عملیات گفتمان را از نو متمرکز می‌کند (Fontanille, 2006, p. 58). «به این ترتیب فضای گفته‌پردازی<sup>۳</sup> به‌عنوان مرکز ارجاع عملیات گفتمان، محل بیشترین فشاره و محدودترین گستره است. بدون عمل گسست، مرکز فقط می‌تواند خودش را به‌عنوان یک فشاره عاطفی و خود ادراکی محض و بدون هیچ گستره‌ای احساس کند، اما افق‌های میدان که مرزها و حدود جهان گفته را مشخص می‌کنند، محل کمترین فشاره و بیشترین گستره هستند» (Pakatchi, 2015, p. 54).

#### ۴.۳. ضرب آهنگ

یکی از مؤلفه‌های گفتمان عاطفی آهنگ است که تعیین‌کننده نوع حضور گونه‌های حسی - ادراکی است. در واقع، آهنگ گفتار که خود تجلی بخش فضای عاطفی حاکم بر گفتمان است، می‌تواند دارای نموده‌های متفاوتی باشد. استمرار، تکرار، تجدید، تراکم، درازا، تداوم، کوتاهی یا بلندی، همه و همه عناصری هستند که همراه آهنگ گفتار هستند. در جریان حسی ادراکی و

<sup>1</sup> disengagement

<sup>2</sup> engagement

<sup>3</sup> enunciation



فضای تنشی میزان تأثیر بر مخاطب را ضرب آهنگ ارزیابی می‌کند. آهنگ در گفتار، نقش نشانه‌های نگارشی را در نوشتار بازی می‌کند، با این تفاوت که میزان تأثیر گذاری‌های آن‌ها برابر نیست (Zarkoob, et al, 2013, p.82) به باور فونتنی (Fontanille, 1998)، افعال مؤثر برای تولید فضای عاطفی باید در تعامل با یک‌دیگر قرار گیرند و میزان‌پذیر باشند (Fontanille, 1998). همچنین برای تولید فضای عاطفی باید با یک‌دیگر مرتبط شوند و ارتباط قطب مثبت و منفی هر یک از آن‌ها با هم سبب بروز اثرات عاطفی می‌شود (Abbasi & Yarmand, 2011, et al, p.155). با توجه به زنجیره‌های مختلف و آهنگ گفتاری که در این نامه‌ها وجود دارد، برای گفتمان نامه‌ها می‌توان طرحواره‌های مختلف تنشی در نظر گرفت. روشن است که آنچه در گفتمان نامه‌ها رخ می‌دهد فرآیند و جریان‌ات تعاملی است که شرکای گفتمانی با ارایه سبک خاصی از حضور در تعامل دو بعد عاطفی و شناختی شکل می‌دهند. ولی گفتمان نامه‌ها در بخش‌های مختلف، صحنه تعامل با معاویه است. آهنگین کردن سخن در گفته جایگاه بنیادی در برقراری ارتباط با مخاطب دارد این توازن به نامه‌های امیرالمومنین ایدئولوژی معنایی داده‌است. آهنگین بودن نامه‌ها در سطح واژگانی جمله‌ها و دیگر موارد یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های سبکی است که نقش اساسی در عمق کلام دارد. امام در گفتمان نامه‌ها با کاربرد جمله‌های آهنگین و هم‌پایه توانسته‌است که به سبک خویش، پویایی خاصی به نامه‌ها داده و تأثیر اساسی در متأثر نمودن مخاطب دارد. همان‌گونه که فتوحی (Fotouhi, 2010) بیان کرده‌است جمله‌های مستقل هم‌پایه هستند و با او عطف به هم معطوف می‌شوند که این عامل شتاب سخن را زیاد می‌کند و سبک را پویا می‌کند (Fotouhi, 2010, p.277). بنابراین، امام توانسته‌است با کمک آهنگین کردن جمله‌ها و هم‌وزنی آن‌ها، توازن ساختاری و محتوایی ایجاد نموده و زیبایی ادبی را در کلام خود دوچندان کند.

## ۵. فرایند گفتمانی و الگوی تنشی نامه‌های ۱۰-۹-۶

### ۵. ۱. الگوی تنشی نامه ۶

#### ۵. ۱. ۱. گفتمان بیعت

امام با آگاهی و اراده و مشروعیت انتساب خود به رهبری وارد کنش در عملیات گفتمانی می‌شود. ولی مقاومت معاویه در رویارویی با دستور و برنامه امام مانع تحقق کنش است. امیرالمومنین در فضای تنشی حاکم بر گفتمان، در نخستین موضع‌گیری، خود را در مقام امامت و بیعت از پیش دانسته و خود را حاکم بر جامعه معرفی می‌کند. نامه ششم، برش گفتمانی صحنه دعوت معاویه برای پذیرش بیعت را ترسیم می‌کند. در این نامه دستور بیعت گرفتن برای بار دوم به معاویه داده

شده و گفتمان دستوری شکل می‌گیرد. «إِنَّهُ بَايَعَنِي الْقَوْمُ الَّذِينَ بَايَعُوا أَبَا بَكْرٍ وَعُمَرَ وَعُثْمَانَ ...بَايَعُوهُمْ...» تکرار مضمون «بایعوا» به جهت گیری‌های حسی-ادراکی در برابر حق و شکل‌گیری معنا در فضای تنشی اشاره دارد و یک تأکید لفظی است تا معانی بر ذهن‌ها رسوخ کند. این تکرار شک و تردید را از بین می‌برد و سبب تقویت ایمان می‌شود. تکرار تأثیر و اقناع را به همراه دارد (Seyedi, 2015, et al., p. 66). با بررسی این فراز از نامه معلوم می‌شود که آن حضرت با تکرار لفظ «بایع» علل مشروعیت حاکمیت خویش را با روشی مناظره‌ای بر اساس باورهای دشمن به اثبات رسانده‌است. زیرا معاویه به ولایت و امامت علی (ع) و منصب الهی و ابلاغ رسول خدا باور ندارد و فقط در شعارهای خود، بیعت مردم و شورای مسلمین را مطرح می‌کند. علی به عنوان کنشگر گفتمانی در رویارویی با معاویه (معاویه) ضد کنشگر<sup>۱</sup>، کنش یارانی چون مهاجرین و انصار را می‌طلبد و بیعت با آنان را به معاویه گوشزد می‌کند. «إِنَّمَا السُّورِيُّ لِلْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ فَإِنْ اجْتَمَعُوا عَلَى رَجُلٍ...» علی (ع) مهاجرین و انصار را در کنار خود بیان می‌کند تا جمع این حضورها به قدرتی عظیم برای کنش و بیعت تبدیل شود. در این برش گفتمانی کنش‌گذار برای تحقق ارزش‌ها به شکل دستوری و تجویزی کنش لازم را انجام می‌دهد. آن‌چه امام در گفتمان این نامه بیان کرده‌است کاملاً آشکار است فضای تنشی-احساسی به فضای کنشی تبدیل می‌شود. علی (ع) آن کسی است که پیرامونش را متأثر ساخته‌است و همه با او بیعت کرده‌اند و برای تفهیم معاویه وارد فضای گفتمانی تنشی شده که منجر به کنش شده‌است. کلام امام و معاویه بسط صوتی و فشاره‌ای دارد. معاویه خود را در جایگاهی می‌بیند که از دستور امام سرباز می‌زند. در این گفتمان ابتدا حضور گفته‌پرداز و گفته‌یاب برای برجسته‌تر شدن حضور دیگران (او-آن‌ها) پوشیده‌تر مانده‌است. سپس تکرار ابژه‌ها و افق‌های شناختی و گسترش فضای جهان گفته نمایان است. امام علی (ع) فرمود: «اما بعد، فان بیعتی بالمدينة لزمتمک و انت بالشام، لانه بایعنی القوم الذین بایعوا...» آن‌چه در این نامه مشهود است فضای (من-تو-اینجا) گفته‌پردازی و به رخ کشیدن حضور مؤثر گفته‌پرداز و گفت‌وگوی آن با گفته‌یاب است. آن حضرت در کنشی تعاملی که یک نوع کنش تجویزی است تحت نظام گفتمانی تنشی، معاویه را مورد خطاب قرار داده‌است. وجود ضمایی همچون (ی متکلم و ک و انت) و واژه‌های امری چون (لزمتمک، فادخل، واعلم، فبایع) فضای گفته‌پردازی (من-تو) و بالابودن فشاره عاطفی را تصویرسازی می‌کند. در ادامه، فرآیند گفتمان از فضای گفته‌پردازی (من-تو، این‌جا، اکنون) به سمت فضای جهان گفته‌ای (او، آن‌جا، آن‌ها) می‌رود. با پیوند واژه‌هایی چون (بیعتی) با ابژه‌های دیگری چون

<sup>1</sup> opponent

«الذین ابابکر، عثمان، عمر، مهاجرین، انصار، طلحه، زبیر...» (او-آن‌ها) گستره شناختی بالا می‌رود. در این نامه همزمان با افزایش فشاره بر محور عاطفی و رشد فضای گستره‌ای بر روی محور شناختی یا کمی روبه‌رو هستیم. سپس بر روی هر دو محور، حرکتی رو به رشد وجود دارد و هر چه بر میزان قدرت فشاره‌ها افزوده شود به همان میزان بر قدرت گستره‌ها نیز افزوده می‌شود. کاملاً برای گفته‌یاب واضح و آشکار است که تداوم پیوست در فضای گفته‌پردازی با گسست گفتمانی دنبال خواهد شد. رابطه کنشی، از نوع تجویزی است و رابطه تنشی در این گفتمان یک رابطه همسوست و دارای رابطه افزایشی است. ارزش حاصل از این فرآیند گفتمانی مورد خطاب قرار دادن معاویه و دعوت او به پذیرش امامت و بیعت با ایشان است. در فرآیند گفتمانی این نامه گفته‌پرداز (امام علی) به عنوان صاحب سخن وارد فضای گفته‌ای شده و با ایجاد فشاره عاطفی از یک سو و تفصیل گستره شناختی از سوی دیگر «بیعت» و «امامت» را بیان کرده است. فضای موسیقایی واژه‌ها، این نامه نیز بر هیجان‌های آن افزوده است. همزمان در این نامه، افزون بر فضای تعاملی (من-تو-ضمیر مخاطب) که موجب افزایش فشاره عاطفی می‌شود، از طرفی دیگر گستره‌های شناختی مورد تفصیل قرار می‌گیرد. و الگوی تنشی افزایشی را نشان می‌دهد. یکی از روش‌های تأکیدکننده جمله قسم است. با این اسلوب گوینده موضوعی را که به آن باور دارد را با قاطعیت تمام مورد تأکید قرار می‌دهد. با توجه به اهمیت کلام و مقتضای مخاطب از این روش در جاهای مختلف با اهداف ادبی خاص بهره گرفته می‌شود. امیرالمومنین در کلام خویش بارها از قسم جهت القای کلامش بهره برده است. مانند نمونه «ولعمری لئن نظرت بعقلک دون هواک...» این جمله‌ها بارها با ابزارهای مختلف تأکید شده است و حرف «ن» بر شدت تأکید آن می‌افزاید. زیرا از ویژگی‌های حرف نون غنه است که سبب افزایش تأثیرگذاری آن می‌شود و از آن‌جا که مدت زمان لازم برای تلفظ بیشتر از دیگر حروف است که تکرار آن در آگاهی‌بخشیدن به مخاطب و دعوت او به تأمل و تدبر سهم بسزایی دارد (Faisal, n.d, p. 6) همچنین به کاربرد حرف «ن» که در چندین مورد هم مشدد است، در مقام تهدید تأثیر کلام را دوچندان می‌سازد. همچنین، آهنگی که این حرف ایجاد می‌کند در نشان‌دادن شدت خشم و غضب موثر است. رابطه تنشی حاکم بر این گفتمان یک رابطه ناهمسو است. بنابراین الگوی تنشی این نامه الگوی افزایشی است و ارزش به‌دست آمده در این نامه دعوت معاویه به بیعت با امیرالمومنین است.

## ۵.۲. الگوی تنشی نامه ۹

در این نامه حضور حس آگاه گفته‌پرداز (خود-امام) پنهان و حضور (او-آن‌ها) آشکار است. در گفتمان این نامه تکرر ابره‌ها و افق‌های شناختی و گسترش فضای جهان گفته‌ای برای آشکارساختن

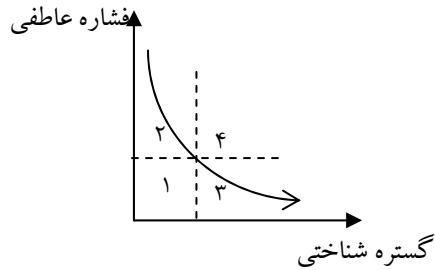
سوابق گفته‌پرداز نمایان است. این نامه تصویر عمومی از خاطرات گذشته امام و پیامبر را در چشم‌انداز گستره‌ای بیان می‌کند. در این نامه، حضور حس آگاه گفته‌پرداز (خود-امام) پنهان و حضور ابژه‌های دیگر (او-آن‌ها) نمایان است. در گفتمان این نامه، تصویر عمومی از سابقه‌ها و خاطرات تاریخی امام از چشم‌انداز گستره‌ای در گسست زمانی «يَوْمَ بَدْرٍ - أُحُدٍ - مُؤْتَةَ» و گستره‌های مکانی «جَبَلٍ وَعَرٍ - نَارِ الْحَرْبِ - لَى الدَّبِّ عَنْ حَوْزَتِهِ» بیان می‌شود. و انتظار تداوم گسست گفته‌ای و تفصیل بیشتر سابقه‌های تاریخی امام برای گفته‌یاب نمایان می‌شود. در این نامه، با وجود پدیده‌های منتشره «قَوْمًا - نَبِيًّا - أَصْلَانَا - الْعَذْبَ - الْحَوْفَ» از فشاره‌های موجود در نامه کاسته شده‌است و بر گستره شناختی گفتمان افزوده شده‌است. تکرار زنجیره‌وار واژه‌های کشیده سرعت خواندن کلام ایشان را پایین آورده و سبب شده آهنگ سخن تند بیان نشود. و این آهنگ نشان‌دهنده اهمیت موضوع است و به کارگیری واژه‌های بلند «الف» «واو» «یاء» و به شکل غالب کاربرد الف مدی که با کشش آوای دشمنی‌های قریش و محاصره سه‌ساله شعب ابی طالب و صبر و استقامت بنی‌هاشم و مسلمانان را به خوبی آشکار و نمایان می‌سازد. مصوت‌های بلند «آ، ای، او» به معنای سکون و ثبوت و قرار و استقرار به شمار می‌روند، از این رو، بیانگر آرامش روحی و روانی هستند (Seyedi, et al., 2005, p. 36). مصوت‌های بلند در این نامه بر وقار و آرامش و کم‌شدن فشاره و بسط گستره شناختی دلالت دارد که با کشش صوت دشمنی‌های قریش و محاصره سه‌ساله شعب ابی طالب و استقامت و صبر بنی‌هاشم و مسلمانان را به خوبی آشکار و نمایان می‌سازد. گفته‌پرداز با استفاده از ابژه‌ها و بیان خاطرات عبارت گفتمانی نامه را گسترش داده‌است. تکرار سوابق خود در جنگ‌هایی همچون بدر و مانند آن مقدمات بیعت و امامت را برای امام فراهم می‌کند. در این نامه، با وجود ابژه‌های انتشاریافته برای آشکار کردن سابقه‌های آن حضرت از فشاره عاطفی کاسته شده و بر گستره شناختی گفتمان آن افزوده شده‌است. ابژه‌های منتشر شده در صورت‌بندی گفتمانی (او-آن‌ها) بیان شده و سبب افزایش بعدشناختی در گفتمان نامه‌ها شده‌است. ارزش به‌دست آمده در نامه افشای دشمنی قریش با پیامبر و نشان‌دادن سوابق آن‌ها در اسلام و اثبات مشروعیت امام برای یک انتخاب مهم است. با سیر گفتمان از فضای گفته‌پردازی (من-تو) به سمت فضای جهان گفته‌ای (او-آن‌ها) از فشاره گفتمان کاسته شده‌است و گفتمان نامه به سمت گسترش فضای جهان گفته‌ای و افق‌های شناختی و تکرار ابژه‌ها پیش رفته‌است. «أَذْ صِرْتُ يُقَرَّنُ... لَمْ تَكُنْ لَهُ كَ سَابِقَتِي النَّبِيِّ لَا يُدَلِّي أَحَدًا بِمِثْلِهَا إِلَّا أَنْ يَدْعَى...» در این برش گفتمانی، از نامه ۹ امام خود را لایق رهبری و امامت می‌داند و سابقه خود را در طی حضور اسلام بیان می‌کند. با لایق دانستن خود برای حکومت، با بازنمایی خاطرات و سوابق خود می‌کوشد دایره عملیات منتسب به خویش را گسترش دهد. امام وارد روایت سرگذشت انبیای گذشته حضرت

محمد (ص) می‌شود و همچون حلقه پیوندی در انتهای نامه و بازگو کردن جنگ بدر-احد-موت‌ه وارد خاطرات مسلمانان با پیامبر می‌شود تا همه زنجیرهای گفتمانی در یک سلسله منسجم در پاسخ به معاویه یادآوری شود و نیز جنگ‌ها و صحنه‌های هجرت را یادآور می‌شود و صف‌های مومنان و کافران را مشخص می‌کند. و سابقه‌های کافرین و مسلمانان را در پاسخ به معاویه برای اثبات حق رهبری و مشروعیت انتساب آن از طرف پیامبر بیان می‌کند. فضای تنشی گفتمان، فضایی دوسویه سیال و دارای عمق دوسویه است که می‌تواند پیش‌تنیده (خاطره‌ای از گذشته) یا پس‌تنیده، (انتظاری از آینده) باشد (Shairi, 2006, p. 96-97). امام علی (ع) با تأکید بر امامت خود با بیان خاطرات خود از گذشته و ترسیم آینده می‌کوشد تا عمق فضای تنشی گفتمان از گذشته تا آینده چه (مکانی- و چه زمانی) را با هم تنیده کند. عامل انسانی بر اساس عامل حسی-ادراکی با دنیا ارتباط برقرار می‌کند و بر اساس آن دو گونه عاطفی و شناختی در تعامل با یک‌دیگر قرار می‌گیرند و فرآیند تنشی را شکل می‌دهند که تعیین‌کننده نوع ارزش‌های حاکم بر گفتمان است. در این فضای تنشی، معنای هدفمند نتیجه جریانی پیوسته و جهت دار به سوی عمق است که معنا را به شاخصه‌های مؤلفه‌ای (زمانی-مکانی)، مرتبط می‌سازد. شاخصه‌هایی که با «پس‌تندگی»<sup>۱</sup> آینده را جایگزین اکنون می‌کند و «پیش‌تندگی»<sup>۲</sup> اشکالی از خاطرات گذشته را جایگزین گونه‌های کنونی می‌کند. در چنین جریانی سیال، دامنه حضور نزدیکترین تا دورترین نقطه فضای تنشی را در بر می‌گیرد و حضور معناداری تحقق پیدا می‌کند (Fazeli Mahboud, 2015, p.211). امیر المؤمنین در فرآیند افزایشی از همان مرکز فشاره عاطفی، امامت را در پیوند با ابژه‌های گوناگون قرار می‌دهد و با گسترش فضای جهان گفته‌ای گستره‌های شناختی را منتشر می‌کند و در دایره کل جهان‌شمول، امامت و ولایت خود را ترسیم می‌کند. با توجه به این توضیح‌ها، روشن می‌شود که گستره شناختی در این آیه‌ها از الگوی تنشی نزولی پیروی می‌کند. اغلب افعال بیشتر به صورت فعل ماضی و بیان وقایع اعتقادی-سیاسی- بوده‌است که از زمان پیامبر گرامی اسلام تاکنون رخ داده‌است و هدف امام آشکار کردن توطئه‌های معاویه و مشروعیت او بوده‌است و به همین سبب، تعداد فعل ماضی از دیگر افعال بیشتر بوده‌است و تداوم و استمرار کج‌فهمی‌های معاویه را آشکار می‌کند. «طَلَبَهُمْ فِي بَرٍّ وَ لَأَبْحُرُ وَ لَأَجَبِلُ وَ لَأَسْهَلُ». آن حضرت در پاسخ به ادعای معاویه مبنی بر خون‌خواهی عثمان به تهدید او پرداخته و او را از ادامه دادن به این موضوع برحذر داشته که اگر از این خواسته دست برداری قاتلان عثمان بر تو حمله خواهند برد و تو را می‌کشند. واژه‌های هم‌نشین «بَحْرٍ، جَبَلٍ، سَهْلٍ» برای بیان کردن عزم جدی قاتلان عثمان و نابودی معاویه

<sup>1</sup> protection

<sup>2</sup> retention

است. ارزش به‌دست آمده در این نامه عبارت است از افشای دشمنی‌های قریش و جانفشانی و سوابق امام در راه اسلام و افشای ادعاهای دروغین معاویه در قتل عثمان. رابطه تنشی در این نامه یک رابطه ناهمسوست زیرا الگوی تنشی این نامه الگوی نزولی است.



سیر گفتمان از گفته پرداززی به جهان گفته‌ای

شکل ۴: الگوی تنشی نامه ۹

### ۳.۵. الگوی تنشی نامه ۱۰ صعودی

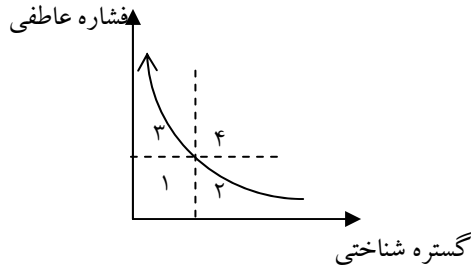
ابتدای نامه با بیان استفهام آغاز شده است. امام با خطاب قراردادن معاویه به‌عنوان صاحب سخن وارد میدان عملیات گفتمان شده است. و با حالت استفهام ذهن مخاطب را (حتی معاویه) را به چالش کشانده و سطح هیجان و کنجکاوی در پیگیری سخن را افزایش داده است. گفته‌یاب در حالت ابهام به سر می‌برد و رغبت بیشتری برای شنیدن نامه دارد. این عبارت پیوست به فضای گفته‌پرداززی (من-تو) را محقق می‌کند. بیان پرسشی «وَكَيْفَ أَنْتَ صَانِعٌ» در متن نامه، فضای گفت و گوی گفته‌پرداز (من) با گفته‌یاب «تو» را به تصویر کشانده است. این فرآیند گفتمانی با بیان پرسشی بدون گسترش جهان گفته‌ای با مجمل گذاشتن «جَلَابِيبٌ» به سرعت به مرکز عملیات گفتمان، جایگاه گفته‌پرداززی خود بازگشته است. گفته‌پرداززی بیش از سخن گفتن درباره افشای چهره معاویه و اعمال او به قصد آشکار کردن حضور خود لب به سخن گشوده است. با توجه به استفهامی بودن فرآیند گفتمانی و پیوست به مرکز عملیات گفتمان فشاره افزایش یافته است و به سبب پیوست به فضای گفته‌پرداززی و سیر از وضعیت ابژه‌ای تر (او-آن‌ها) به سوی وضعیت سوژه‌ای تر (من-تو)، فشاره عاطفی گفتمان افزایش می‌یابد. بنابراین فرآیند تنشی گفتمان در این عبارت سیر صعودی دارد. در عبارت «وَكَيْفَ أَنْتَ صَانِعٌ... وَخَدَعْتَ بِلَدَّتَيْهَا... دَعْتَكَ فَأَجَبْتَهَا وَ قَادَتْكَ فَأَتَّبَعْتَهَا...»؛ چه خواهی کرد، آن‌گاه که جامه‌های رنگین تو کنار رود، جامه‌هایی که به زیبایی‌های دنیا زینت شده است. دنیا تو را با خوشی‌های خود فریب داده، تو را به سوی خود خوانده است. این عبارت همزمان شامل مجاز در افراد و در ترکیب است. فعل «خَدَعْتَ» هم مجاز

در افراد و هم در ترکیب است. به این جهت که حقیقت خدعه آن است که از انسانی به فرد دیگری سر می‌زند و در این جا برای دنیا به کار رفته‌است به این سبب که با خوشی‌ها، خود را مقصود نهایی و کمال حقیقی جلوه می‌دهد، در حالی که چنین نیست و مجاز در ترکیب نیز به دلیل اینکه هدف، مقصود نهایی و کمال حقیقی افعال دنیا نیست، بلکه برآمده از اسباب است که به خدای سبحان نسبت داده می‌شود. قَدْ دَعَوْتُ إِلَى الْحَرْبِ، فَدَعَى النَّاسَ جَانِبًا وَ أَخْرَجَ إِلَيَّ وَأَغْفِ الْفَرِيقَيْنِ مِنَ الْقِتَالِ... در نظام القایی تعامل میان هر دو طرف گفتمان سبب شکل گرفتن یا تعیین کنش می‌شود و یکی از دو طرف باید دیگری را متقاعد کند (Shairi, 2009, p.18) و با تحریک کنشگر (معاویه) و نمایش تصویر منفی از عملکرد او، رفتار نامناسبش را به رخ می‌کشد و سبب تحریک او می‌شود. و او را به کنش و در نهایت عمل کنشی مجبور می‌کند (Davoodi Moghadam, 2012, p.113). استفاده از حروف ندا و نون مشدد در عبارات نیز خبر از قطعیت انجام عمل و جدی بودن آن را نشان می‌دهد. تکرار و اشتقاق در پاره‌گفته‌ها افزون بر نظم آهنگ بودن قسمت‌هایی از متن نامه خبر از اهمیت موضوع مورد نظر می‌دهد و آن‌ها را مورد تأکید قرار داده‌است. فَكَأَنِّي قَدْ رَأَيْتُكَ تَضِجُ مِنَ الْحَرْبِ إِذَا عَضَّتْكَ ضَجِيجَ الْجَمَالِ بِالْأَثْقَالِ... در این گفتمان، حروف مهجوره «جیم» هفت بار در «ضَجِيجَ، الْجَمَالِ، بِجَمَاعَتِكَ، جَزَعًا، جَاحِدَةً» ضاد پنج بار در «عَضَّتْكَ، ضَجِيجَ، الْقَضَاءِ، الضَّرْبِ» و عین ده بار در «عَضَّتْكَ، بِجَمَاعَتِكَ، تَدْعُونِي، جَزَعًا، الْمُتَسَابِعِ، الْوَأَقِعِ، مَصَارِعَ، مُبَايَعَةً» و قاف چهار بار در «قَدْ رَأَيْتُكَ وَ الْقَضَاءِ الْوَأَقِعِ بِالْأَثْقَالِ» بیان شده‌است. تکرار این حرف حالت انسانی را به تصویر می‌کشد که از نفس کشیدن عاجز است و صدای «عین» را از ته گلو با ناله ادا می‌کند و همچنین به سبب دوری مخرج «جیم» از مخرج «ع ض ق و» و صفتهای جهر، شدت اصمات در واج «جیم» سنگینی و فشاری در تلفظ این حرف ایجاد می‌کند که بیانگر شدت آزرده‌گی و معاویه و سپاهانش در میدان جنگ است. همچنین بیشتر واژه‌هایی که در آن‌ها حرف «جیم» به کار رفته‌است، به سبب صفت قلقله (Mousavi Baladeh, 2003, p. 92) بر مفهوم جنبش، تحریک، شدت، بی‌قراری، دلالت می‌کنند (Saghir, 2000, p.177) در این پاره گفته، موسیقی برآمده از حرف جیم با صفتهای جهر، اصمات، و شدت در واژه‌های کاربردی تأثیر داشته و بی‌قراری و تحریک در ناله و فریاد را می‌رساند. افزون بر اینکه موسیقی «ض» به سبب دارا بودن صفتهای اصمات و استعلا بر شدت سختی آن می‌افزاید. گویا امام با این بیان و موسیقایی برخاسته از آن شدت و ناله و فریاد معاویه را به تصویر می‌کشاند و تداعی می‌کند. همچنین فعل‌هایی که «ق» یکی از حروف اصلی آن‌هاست القاء کننده خشونت و شدت هستند. امام در این نامه معاویه را به

سرنوشت آینده خود یعنی شکست در جنگ، یاد آور می‌شود. «فَأَنَا أَبُو حَسَنٍ قَاتِلُ جَدِّكَ وَ أُخَيْكَ وَ خَالِكَ شَدْخَا» در این پاره گفتمانی ضمیر «أَنَا، كَ» تداوم پیوست به فضای گفته‌پردازی را نشان می‌دهد. در پاسخ به تهدیدهای نظامی معاویه (گفته‌پرداز) امام با ورود به فضای گفته‌پردازی (من-اینجا-کنون) تداوم خود را در پیوست به فضای گفته‌پردازی نشان می‌دهد. امام با زبردستی در واژه‌گزینی با استفاده از فعل «شَدْخَا» به معنای شکستن شیء میان تهی، سهولت پیروزی خود بر گروه مخالف در جنگ‌هایی همچون بدر را تداعی کرده و به سابقه‌های تاریخی فتح مکه استناد می‌کند و شجاعت خود را بیان می‌کند (Mohassess, 2017, p. 119). امام با پیشنهاد دادن به تهدیدهای نظامی معاویه با شکل‌گیری گفتمانی عاطفی از نوع حسی- ادراکی در نظام تعاملی مبتنی بر نوعی همسویی، شیوه حضور خود در جنگ را با تولید حسی مشابه و سپس حرکت و کنشی مشابه در طرف دیگر القا می‌کند. «فَأَنَا أَبُو حَسَنٍ» بر این دلالت دارد که امام متکلم است و به‌عنوان گفته‌پرداز وارد فضای گفته‌پردازی شده‌است و به معاویه یاد آور می‌شود که یقین داشته باش اگر درخواست جنگ می‌دهی، من شایسته ترم که به سمت تو آیم. اگر این عبارت بیان نمی‌شد حضور گفته‌پرداز پوشیده‌تر می‌ماند و معاویه دچار شک و تردید می‌شد که آیا امام توانایی مقابله با او را دارد. امام ضمن یادآوری پیشینه، فضیلت، شجاعت‌ها، پایداری‌های خویش در جنگ‌های گذشته معاویه را به مبارزه تن به تن طلبیدند تا از کشتار دیگران جلوگیری کنند. «فَأِنِّي إِنْ أُرْزِكَ فَذَلِكَ جَدِيرٌ» حرف «کاف» تأثیر موسیقایی بسیاری دارد. زیرا فضای گفتمان فضای گفت‌وگویی است و فضای زبانی این حروف با فضای گفتمانی امام تناسب دارد وجود ضمیر «أَنَا» و ضمیر مخاطب «كَ»، فضای گفته‌پردازی (من- تو) را به تصویر می‌کشاند. حرف «کاف» تأثیر موسیقایی زیادی در معنای متن ارائه می‌کند. زیرا فضای گفتمان فضای تعاملی و گفته‌پردازی است و صفت‌های زبانی این حروف با فضای این پاره گفتمانی تناسب دارد. ابن جنی (Ibn Jani, 1955) در کتاب الخصایص شرح داده که حرف «کاف» جزء صداهای پر طنین با پژواک قوی و شدید است. از این رو از ویژگی‌های این حرف انفجاری بودن آن است. حرف کاف تداعی‌کننده اصطکاک بین دو چیز است که در اثر آن حالتی از حرارت، جنب‌وجوش و پویایی القا می‌شود (Ibn jani, 1955, 70) همه صفت‌های مورد اشاره با فضای دیالوگی متن همخوانی دارد. این عبارت، به‌خوبی نشان می‌دهد که فرآیند گفتمان به‌سوی برجسته‌تر کردن فضای تعاملی گفته‌پرداز است. آنچه در این پاره گفتمان آشکار است فضای (من-تو) گفته‌پردازی و حضور مؤثر گفته‌پرداز (امام علی) (ع) و گفت‌وگوی او با گفته‌یاب (معاویه) است. فرایند گفتمان این عبارت بدون گسترش جهان گفته‌ای به‌سرعت به مرکز



عملیات گفتمان یعنی فضای گفته‌پردازی باز می‌گردد. تداوم پیوست در مرکز عملیات گفتمان فضای پاسخ و پرسش بین معاویه و امام یعنی فضای گفت‌وگویی و تعاملی بین گفته‌پرداز و گفته‌یاب است. تداوم حضور در فضای تعاملی امام بیشترین انرژی و فشاره را نشان می‌دهد. این فشاره سبب شده‌است امیرالمومنین اتهامات معاویه که به امام می‌زند را بگیرد. منحصرماندن بر ابژه «عثمان» که نقش اساسی را بر عهده دارد، پیوست به فضای گفته‌پردازی را نشان می‌دهد. گفتمان این فراز از نامه‌ها سیر از جایگاه دیگری به جایگاه خود، سیر از ابژه به سوژه و پیوست به مرکز عملیات گفتمان محل بیشترین فشاره و محدودترین گستره است. و گفتمان با منحصرماندن بر ابژه «عثمان» و پیوندن دادن آن با ابژه‌های دیگر در جهت افزایش فشاره عمل کرده‌است. با این توضیحات الگوی تنشی این گفتمان به سمت فضای دیالوگی (من-تو) جهت یافته‌است که سبب افزایش فشاره عاطفی می‌شود و الگوی تنشی صعودی را نشان می‌دهد. تکرار دو حرف «ت» و «ه» بیشتر از دیگر حروف توجه خواننده را به خود جلب می‌کند. این حروف که از حروف مهموس به شمار می‌آیند و وقف بر آن سبب سکوتی تأمل‌برانگیز و دل‌نشین است (فیصل، بی تا، ۶) که نتیجه آن دعوت به تدبر و تفکر در فریب‌کاری دنیا و عاقبت امر انسان است. «إِنِّي لَعَلِّي الْمُنْهَاجِ الَّذِي تَرَكْتُمُوهُ طَائِعِينَ وَ دَخَلْتُمْ فِيهِ مُكْرَهِينَ». این عبارت در ادامه تهدید ایشان در پاسخ به معاویه آمده‌است. امام (ع) با بیان دلآوری‌های خود خطاب به معاویه، در جنگ‌های صدر اسلام و به خصوص جنگ بدر که جد پدری و مادر، دایی و برادرش به وسیله آن حضرت به هلاکت رسیدند و معاویه را آگاه می‌کنند که من هیچ‌گاه در هدف خود تردید نکرده‌ام و همچنان بر همان راه راست و دینی هستم که همواره بوده و این درحالی است که شما دین اسلام را فقط از روی مصلحت و برای حفظ جان و مال خود پذیرفته‌اید (Bahrani, 2007, p.792). آن حضرت برای تبیین بهتر تفاوت‌های این دو خانواده و تأکید بیش‌تر بر نقاط اختلاف آن‌ها از دو واژه متضاد «تَرَكْتُمُوهُ طَائِعِينَ وَ دَخَلْتُمْ فِيهِ مُكْرَهِينَ» بهره گرفته‌است. در این نامه از طباق ایجاب استفاده شده‌است. می‌توان گفت طباق ایجاب در مقایسه با طباق سلب از تأکیدی بیش‌تر برخوردار است و مفهوم برای مخاطب بهتر تثبیت و تبیین می‌شود. به همین سبب، ایشان برای تأکید بر اهمیت آشکار و تثبیت آن از طباق ایجاب بهره گرفته‌اند. رابطه تنشی در گفتمان این نامه یک رابطه ناهمسوست. در نتیجه الگوی تنشی حاکم بر این گفتمان الگوی صعودی است.



سیر گفتمان از جهان گفته‌ای به گفته‌پردازی

شکل ۵: الگوی تنشی نامه ۱۰ صعودی

## ۶. نتیجه‌گیری

فضای تنشی حاکم بر گفتمان نامه ۶-۹-۱۰ با نظام‌های مختلف تنشی، فرایند سیالیت معنا را در دو بعد فشاره‌ای و گستره‌ای شکل می‌دهد. گفتمان غالب بر این نامه‌ها نشان می‌دهد که امیرالمومنین به‌عنوان کنشگر اصلی با معاویه از طریق رابطه حسی- ادراکی از سبک حضور تنشی در ارتباط است. برای تولید گفته و تأثیر بر مخاطب راهی جز گسست و پیوست در فضای گفته‌پردازی وجود ندارد. ساختار نامه ۶-۹-۱۰ از الگوی تنشی صعودی و افزایشی و نزولی پیروی می‌کند. در واقع نظام گفتمانی نامه‌ها با تأثیر از نقش‌آفرینی پیوست و گسست، پیوسته در سطح فشاره عاطفی بالا سیر و پیشروی می‌کند و حرکت‌های گستره‌شناختی نیز در امتداد اوج فشاره عاطفی بالا انجام می‌پذیرد. در فضای تنشی گفتمانی امام علی با فرآیند افزایشی و نیز جوسازی‌های تنشی-عاطفی بیشتر، از سبک حضور تنشی- کنشی پیروی می‌کند و با گفتمانی برنامه‌مدار در پی ایراد گرفتن از معاویه و جواب به مبارزه‌طلبی و اتهام‌های ایشان است. تحلیل فرآیند تنشی در گفتمان نامه‌های امام به معاویه الگویی از یک تحلیل دقیق و نظام‌مند را ارائه می‌دهد این الگو توانسته است ابعاد تنشی فرآیند گفتمان و روابط میان آن‌ها را در ابعاد معنایی نامه‌ها ترسیم کند.

## فهرست منابع

- ابن جنی، ابوالفتح عثمان (۱۹۵۵). *الخصائص*. تحقیق محمد علی النار. بیروت: دارالکتاب العربی.  
بابک معین، مرتضی (۱۳۹۷). *ابعاد گمشده معنا در نشانه‌شناسی روایی کلاسیک «نظام معنایی تطبیقی یا رقص در تعامل»*. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.  
بحرانی، ابن میثم (۲۰۰۷). *شرح نهج البلاغه ابن میثم، الطبقة الاولى*. منامه: مکتبه الفخرای.  
پاکتچی، حمیدرضا شعیری و هادی رهنما (۱۳۹۴). «تحلیل فرآیندهای گفتمانی در سوره فاعه؛ با تکیه بر نشانه‌شناسی تنشی». *جستارهای زبانی*. دوره ۶. شماره ۴. صص ۳۹-۶۸.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲ / ۱۰۷

خزعلی، انسیه و مریم هاشمیان (۱۳۹۵). «انسجام واژگانی در نامه‌های افشاگرانه امام علی (ع) به معاویه».

مطالعات ادبی متون اسلامی. دوره ۱. شماره ۲. صص ۳۱-۵۷.

داودی مقدم، فریده (۱۳۹۱). «تحلیل-نشانه-معناشناختی شعر «آرش کمانگیر» و «عقاب» تحول کارکرد

تقابل زبان به فرآیند تنشی». جستارهای زبانی. دوره ۴. شماره ۱. (پیاپی ۱۳). صص ۱۰۵-۱۲۴.

زرکوب، منصوره و محمد خاقانی و مریم جاویدی (۱۳۹۲). «کارکرد واحدهای زنجیری و زبرزنجیری در

زبان عربی». زبان پژوهی. سال ۴. شماره ۸. صص ۶۷-۹۵.

سجادی، سید ابوالفضل و زهرا نیت کوچکی (۱۳۹۸). «بررسی و تحلیل نامه‌های امام علی (ع) به معاویه با

تکیه بر نظریه ساختارگرایی». مطالعات ادبی متون اسلامی. دوره ۴. شماره ۱۵. صص ۹-۳۷.

سیدی، سید حسین و زهرا عبدی (۱۳۸۴). «تحلیل موسیقایی آیات قرآن، جزء ۳۰». پژوهشنامه علوم انسانی.

شماره ۴۷ و ۴۸. صص ۵۹-۷۴.

سیدی، سید حسین و نفیسه حاجی رجبی (۱۳۹۴). «سبک‌شناسی دعای عرفه». مطالعات اسلامی. علوم قرآن

و حدیث. شماره ۴۷. صص ۲۹-۴۷.

شعیری، حمید رضا (۱۳۸۴). «بررسی بنیادین ادراک حسی در تولید معنا». پژوهشنامه علوم انسانی. شماره

(۴۵-۴۶). صص ۱۳۱-۱۴۶.

شعیری، حمید رضا (۱۳۸۴). «مطالعه فرایند تنشی گفتمان ادبی». پژوهش‌های زبان‌های خارجی. شماره ۲۵.

صص ۱۸۷-۲۰۴.

شعیری حمید رضا (۱۳۸۵). تجزیه و تحلیل نشانه-معناشناختی گفتمان. تهران: سمت.

شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۶). «بررسی انواع نظام‌های گفتمانی از دیدگاه نشانه-معنا شناختی». مجموعه

مقالات هفتمین همایش زبان‌شناسی ایران. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. به کوشش محمد

دبیرمقدم، ارسلان گلفام و مصطفی عاصی. صص ۱۰۶-۱۱۹.

شعیری، حمید رضا و ترانه وفایی (۱۳۸۸). راهی به نشانه‌شناسی سیال. تهران: انتشارات علمی-فرهنگی

ایران.

شعیری، حمیدرضا، (۱۳۸۸). «از نشانه‌شناسی ساختگرا تا نشانه-معناشناسی گفتمانی». نقد ادبی. سال ۲.

شماره ۸. صص ۳۳-۵۱.

شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۲). تجزیه و تحلیل نشانه معناشناسی گفتمان. تهران: سمت.

شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۴). «مقاومت، ممارست و مماشات گفتمانی: قلمروهای گفتمانی و کارکردهای

نشانه معناشناختی آن». جامعه‌شناسی ایران. دوره ۱۶. شماره ۱. صص ۱۱۰-۱۲۸.

صغیر، محمدحسین علی (۱۴۲۰). الصوت اللغوی فی القرآن. بیروت: لبنان دارالمورخ العربی.

عباسی، علی و هانیه یارمند (۱۳۹۰). «عبور از مربع معنایی به مربع تنشی: بررسی نشانه-معناشناختی ماهی

سیاه کوچولو». پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. دوره ۲. شماره ۳ (پیاپی ۷). صص ۱۴۷-۱۷۲.

فاضلی مهیود، شیرین و معصومه علیزاده کلور (۱۳۹۴). «بررسی نظام عاطفی گفتمان در شعر «سفر به خیر»

۱۰۸ / تحلیل نظام گفتمانی تنش در نامه‌های امام علی(ع) به معاویه در نهج البلاغه / امیری و ...

- شفیعی کدکنی با رویکرد نشانه-معناشناسی. «جستارهای زبانی. دوره ۶. شماره ۱. (پیاپی ۲۲). صص ۲۰۵-۲۲۸.
- فتوحی محمد (۱۳۸۹). بلاغت تصویر. ج ۲. تهران: نشر سخن.
- فیصل، حسن طحیمیر غوادره (دون تاریخ). التکرار فی الفاصلة القرآنیة الجزء الاخیر من القرآن نموذجاً دراسه/سلویة. فلسطین: جامعه القدس المفتوحة.
- کنعانی ابراهیم، (۱۳۹۶). «تحلیل کارکرد تنشی-زبانی «نور» و ابعاد نظام معنایی آن در نظام گفتمانی شرق اندوه و حجم سبز سپهری». «جستارهای زبانی. دوره ۸. شماره ۲ (پیاپی ۳۷). صص ۲۵-۵۲.
- محمصص مرضیه (۱۳۹۶). «کاربست گفتمان سکوت در نامه امیر مومنان علیه السلام به معاویه». پژوهش‌های نهج البلاغه. شماره ۵۳. صص ۱۱۳-۱۳۹.
- مصطفوی، حسن سادات، جمیدرضا شعیری و هادی رهنما (۱۳۹۲). «از کرامت جاهلی تا کرامت قرآنی؛ نشانه‌شناسی فرآیندهای گفتمانی کرامت در قرآن با الگوی تنشی». پژوهشنامه تفسیر و زبان قرآن. سال ۱. شماره ۲. صص ۲۴-۴۲.
- موسوی بلده، سیدمحسن (۱۳۸۲). «حلیله القرآن» تجوید قرآن. تهران: احیاء الكتاب.
- نصیری، روح الله، مهدی مطیع و مهناز امیری (۱۳۹۷). «تحلیل نشانه‌شناختی گفتمان در سوره‌ی «نبأ» بر اساس الگوی تنش». زبان پژوهی. سال ۱۰. شماره ۳۰. صص ۱۱۹-۱۴۸.

## References

- Abbasi, A., & Yarmand. H. (2011). Crossing the semantic square to the stress square: a sign-semantic study of the short story the Little Black Fish. *Quarterly Journal of Comparative Language and Literature Research*, 3(2), 147-172, [in Persian].
- Babak Moin, M. (2017). *The Missing Dimensions of Meaning in Classic Narrative Semiotics "Adaptive Semantic System or Dance in Interaction"*. Tehran: Scientific and Cultural Publications [In Persian].
- Bahrani, I. M. (2007). *A commentary of Nahj al-Balaghah by Ibn Maytham*. Bahrain: Al-Fakhrawi Publications, [in Arabic].
- Davoodi Moghadam, F. (2012). A semiotic-semantic analysis of poems *Arash Kamangir* and *The Eagle*: the evolution of confrontational function of language to the tensive process. *Journal of Language Related Research*, 4(1), 124-105, [in Persian].
- Faisal, H. T. G. (n.d.). *Repetition in the Qur'anic Fasilah (rhymes) in the last chapter of the Qur'an as a stylistic study model*. Palestine: Al-Quds Open University, [in Arabic].
- Fazeli Mahboud, S., & Alizadeh Klur, M. (2015). A semiotic-semantic study of the emotive discourse system in the poem Bon voyage! by Shafiee Kadkani. *Journal of Linguistic Research*, 6(1), 205- 228, [in Persian].
- Fontanille, J. (1998). *Sémiotique du discours*. Limoge: PULIM.
- Fontanille, J. (1999). *Sémiotique et littérature. Essais de méthode*. Paris: PUF.
- Fontanille, J. (2006). *The Semiotics of discourse (trans. Heidi Bostic)*. New York: Peter Lang.

- Fotouhi, M. (2010). *Image rhetoric* (2<sup>nd</sup> edition). Tehran: Sokhan Publications, [in Persian].
- Greimas, J., & Fontanille, J. (1992). *The Semiotics of Passion from States of Affairs to States of Feelings*. USA: U of Minnesota Press
- Ibn Jani, A. (1955). *Features*. (M. A. Al-Na'ar, Trans.). Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi, [in Arabic].
- Kanani, E. (2017). Analysis of the tensive-linguistic function of light and the dimensions of its semantic system in the discourse system of the poems East of Sorrow grief and Green Volume. *Journal of Linguistic Research*, 8(2), 25-52, [in Persian].
- Khazali, E., & Hashemiyan, M. (2016). In a revealing lexical cohesion of Imam Ali (AS) to Al. *Religious Literature and Art*, 1(2), 31-57 [In Persian].
- Mohassess, M. (2017). Application of the discourse of silence in the letter of Imam Ali's to Mu'awiyah. *Quarterly Research Journal of Research of Nahjolbalagheh*, 53, 113-139, [in Persian].
- Mostafavi, H. S., Shairi, H. R., & Rahnama, H. (2013). "From ignorant dignity to Qur'anic dignity; Semiotics of discourse processes of dignity in the Qur'an with a pattern of tension. *Journal of Qur'anic Interpretation and language*. 1 (2), 24 – 42, [in Persian].
- Mousavi Baladeh, S. M. (2003). *Halilat of al-Quran: Tajwid of Quran*. Tehran. Ihya al-Kitab, [in Persian].
- Nasiri, R., Moti, M., & Amiri, M. (2018). Semiotic analysis of discourse in Sura Naba' based on the tensive model. *Al-Zahra University Journal of Language Research*, 10(30), 119-148, [in Persian].
- Pakatchi, A., Shairi, H., & Rahnama, H. (2015). Tensive semiotics of discourse in surat al-Qāriah; a new approach in the semiotics of the qurānic discourse. *Journal of Language Related Research*, 6 (4), 39-68, [in Persian].
- Saghir, M. A. H. (2000). *The linguistic voice in the Qur'an*. Beirut: Dar Al-Muvarrikh Al-Arabi, [in Arabic].
- Sahiri, H. R. (2009). From structural semiotics to discourse semiotic-semantics. *Journal of Literary Criticism*, 2(8), 33-51, [in Persian].
- Sajady, S. A., & Kochaki Niyat, Z. (2019). Analysis of Imam Ali's letters to Muaviieh with a structuralist approach. *Religious Literature and Art*, 4(15), 9-37. doi: 10.22081/jrla.2020.55482.1243 [In Persian].
- Seyedi, S. H., & Abdi, Z. (2005). A musical analysis of Juz' 30 of the Holy Qur'an. *Journal of Humanities*, 47 & 48, 59 -74, [in Persian].
- Seyedi, S. H., & Haji Rajabi, N. (2015). Stylistics of 'Arafa Prayer. *Journal of Islamic, Quranic, & Hadith Studies*, 47, 29-47, [in Persian].
- Shairi, H. R. (2005). An examination of the basic role of perception in meaning production. *Journal of Human Sciences*, 45 & 46, 131 - 146, [in Persian].
- Shairi, H. R. (2005). Study of the tensive process of literary discourse. *Journal of Foreign language research*, 25, 187- 204, [in Persian].
- Shairi, H. R. (2006). *Semiotic-semantic analysis of discourse*. Tehran: SAMT, [in Persian].
- Shairi, H. R. (2007). An Investigation of discoursal systems types from the *Semiotic-semantic perspective*". In M. Dabirmoghadam, A. Golfam and M. Assi (eds.), Proceedings of the 7th Iran Linguistic Conference (pp. 106-119). Tehran: Allameh Tabatabai University [In Persian].
- Shairi, H. R., & Vafaie, T. (2009). *A path to fluid semiotics*. Tehran: Iranian

- Scientific-Cultural Publications, [in Persian].
- Shairi, H. R. (2009). From constructionist semiotics to discursive semiotics. *Journal of Literary Criticism*, 2(8), 33-51 [In Persian].
- Shairi, H. R. (2013). *Analyse Semiotique du Discour*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Shairi, H. R. (2016). Discourse resistance, insistence and appeasement: The realms of discourse and its semiotic functions. *Iranian Journal of Sociology*, 16(1), 110-128 [In Persian].
- Zarkoob, M., Khaqani, M., & Javidi, M. (2013). The approach of linked and linkage units in the Arabic language. *Al-Zahra University Quarterly Journal of Language Research*, 4(8), 67-95, [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/>).



## Analysis of the Tensive Discourse System in Imam Ali (AS) 's Letters to Mu'awiyah in Nahj al-Balaghah

Mahnaz Amiri<sup>1</sup>, Mahdi Motia<sup>2</sup>, Mohammad Reza Haji Esmaeili<sup>3</sup>  
Hamid Reza Shairi<sup>4</sup>, Ruhollah Nasiri<sup>5</sup>

Received: 15/07/2022  
Accepted: 02/11/2022

### 1. Introduction

Semiotic-semantic discourse analysis, as a suitable model for religious text analysis, particularly Nahj al-Balaghah, utilizes the tensive semiotics model introduced by Jacques Fontanille and Claude Zilberberg. This model delves into the intricate interplay between intensive (emotional, internal) and expansive (cognitive, external) valencies, offering valuable insights into the dynamic structure of the text, emphasizing the tensive-active and sensory-perceptive relationships. This article explores how meaning is intricately woven in the enunciation, bridging the gap between quantitative and qualitative dimensions, thus shedding light on the production of meaning in the discourse processes within the Imam's letters to Mu'awiyah. The study transcends a mere analysis of the fixed letter structure, focusing on the fluid and adaptable nature of the letters' production process and the interactive dimension between the agent and the actor in the enunciation space.

### 2. Materials and methods

In the realm of the tensive model, the discourse experiences both engagement and disengagement processes, which significantly impact its dynamics. Disengagement marks a departure from the enunciation space, distancing itself from the realm that was originally shaped by one presence, ultimately expanding while decreasing intension. This shift unveils new horizons and introduces other agents into the discourse, illustrating disengagement's essence as an act of expansion and amplification. Conversely, engagement propels the discourse back towards its origin, emphasizing intension over extension, returning to the nearest reference point and refocusing the discourse. This research harnesses intensive semiotics to delve into the discourse processes present in Imam Ali's (AS) letters to Mu'awiyah. It

---

<sup>1</sup> PhD student, Department of Quran and Hadith Sciences, Faculty of Theology, University of Isfahan; [amahnaz74@gmail.com](mailto:amahnaz74@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Faculty of Theology, University of Isfahan (corresponding author); [m.motia@Ltr.ui.ac.ir](mailto:m.motia@Ltr.ui.ac.ir)

<sup>3</sup> Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Faculty of Theology, University of Isfahan; [m.hajiesmaeili@Ltr.ui.ac.ir](mailto:m.hajiesmaeili@Ltr.ui.ac.ir)

<sup>4</sup> Professor, Department of French Language and Literature, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University; [Shairi@modares.ac.ir](mailto:Shairi@modares.ac.ir)

<sup>5</sup> Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan; [r.nasiri@fgn.ui.ac.ir](mailto:r.nasiri@fgn.ui.ac.ir)

pioneers an exploration into how "tensive discourse" unfolds in letters, particularly in the realms of emotion and cognition. Within this interactive space, meaning and action emerge, propelled by the underlying tension.

Imam Ali (AS) orchestrates a dynamic discourse within the tensive system, particularly concerning his actions and those of Mu'awiyah, who seeks his allegiance and responds to his revelations. This discourse operates through the mechanisms of engagement (conjunction) and disengagement (disjunction), giving rise to meaning and action. The letters' tensive structure mirrors the interplay between Imam Ali (AS) and Mu'awiyah, revealing the intricacies of sensory-perceptive processes and their impact on discourse. In these confrontations between the discourse parties, marked by conjunction and disjunction in the enunciation and interaction space, the letters' discourse leans toward the center of discourse, centered around imamate and allegiance, transcending mere actions to embrace the aesthetic dimensions of the final outcome.

Jacques Fontanille's theory (1998: 67) introduces a tension schema for discourse, akin to a coordinate diagram, with the vertical axis (y) representing emotional pressure and the horizontal spatial axis (x). This framework highlights the critical role of extension and intension, distinguishing between direct valency when both parameters move in the same direction (increase or decrease), and inverse correlation when they move in opposite directions (e.g., decreased extension with increased intension, or vice versa). As a result, the tensive space accommodates four types of extensive-intensive valencies, creating a rich landscape for the discourse (Fontanille, 2006: 39-40).

### 3. FIGURES

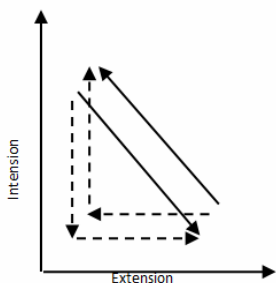


Figure1: Inverse correlation

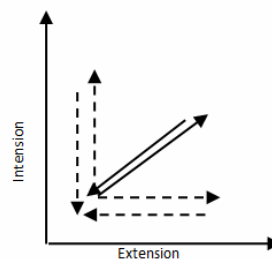


Figure 2: Direct correlation

### 3. Results and discussion

This paper examines the tensive discourse system in Imam Ali's (AS) letters to Mu'awiyah. The discourse stance reveals a kind of discourse orientation for developing relationships and interactions between convergent and divergent forces. Enunciation is a fluid stream in which the interaction of two intensive (emotive) and extensive (cognitive) valencies of the discourse causes the production of meaning in discourse, the fluidity of meaning, and its evolution owing to the tensive process of discourse. This formation is a function of the presence of a semantic sign. The study aims to examine the letters of Imam Ali (AS) to respond to Mu'awiyah's accusations and revelations and their impact on the audience's understanding using the tensive discourse system and pass the conditions of discourse separation and connection. In a tensive discourse system, the intensive and extensive layers play roles in interaction with each other and create an external connection of the intensive



and extensive valencies of the discourse. As an enunciator, Imam Ali (AS) becomes a dynamic actor in the process of dynamic and fluid semantics, giving meaning and value to the truth of his “allegiance” and “legitimacy” in the tensive discourse system. Therefore, Imam used a particular tensive and linguistic structure to convey meaning, breaking the semantic system of Mu’awiyah’s domination and showing Mu’awiyah by exposing his unauthorized acts, behaviors, and speeches. Using these signs increases the emotion in the word, and the language achieves the impossible times and places and, as a result, has a more significant impact on the reader.

#### **4. Conclusion**

In the letters of the Imam to Muawiyah, tension serves as a prelude to action, emerging in the interaction between the agents as they seek to redefine the discursive model, resulting in semantic fluctuations. The discourses within these letters, marked by their sensory-perceptive and tensive nature, along with actions of value, can be analyzed through semiotic-semantic analysis to assess the dimensions of tension and action within the discourse process in a fluctuating and intermediate state. Additionally, the discourse system in Imam's letters to Mu’awiyah adheres to an ascending and descending tense structure, with the descending structure complementing the ascending one. This study employed a library-based and applied-analytical approach. The findings reveal that the discourse system in Imam Ali 6-9-10’s letters to Mu’awiyah exhibits three tensive structures: amplification, attenuation, and ascendance.

**Keywords:** Discourse, Imam Ali (AS)’ Letters, Mu’awiyah, Semiotic-Semantics, Tensive Model





فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۴۲-۱۱۵

## ترکیب گروهی در زبان فارسی<sup>۱</sup>

### موسی غنچه پور<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

#### چکیده

در این نوشتار، ترکیب گروهی در زبان فارسی معاصر با توجه به ۲۸۱ واژه (۱۳۵ واژه مرکب گروهی فعلی و ۱۴۶ واژه مرکب گروهی غیر فعلی) استخراج شده از فرهنگ بزرگ سخن انوری (Anvari, 2007) بررسی می‌شود. هدف پژوهش، مطالعه ترکیب‌های گروهی از جنبه هسته معنایی، هسته نحوی، نوع واژه و مقوله‌های سازنده در چارچوب نظری لیبر (Lieber, 2009; Lieber, 2010) است تا دسته‌بندی کاملی از این مقوله در زبان فارسی ارائه شود. همچنین، با مقایسه ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو ساخت روشن شود. تحلیل داده‌ها نشان داد که ترکیب گروهی ساختی متشکل از انضمام گروه نحوی به سازه واژگانی است. سازه واژگانی در ترکیب‌های گروهی فعلی، هسته و در ترکیب‌های گروهی غیر فعلی بسته به نوع ترکیب، هسته و یا غیر هسته است. ترکیب‌های گروهی با توجه به ساختار و هسته نحوی برگرفته از فعل یا غیر فعل شامل دو طبقه فعلی و غیر فعلی می‌شوند. برخلاف ترکیب‌های گروهی فعلی که به لحاظ هسته نحوی فقط هسته پایانی هستند، ترکیب‌های گروهی غیر فعلی می‌توانند هسته آغازین، هسته پایانی و یا فاقد هسته باشند. از نظر هسته معنایی، ترکیب‌های گروهی فعلی درون‌مرکز هسته پایانی و برون‌مرکز هستند و به انواع موضوعی، افزوده‌ای و وصفی دسته‌بندی می‌شوند، حال آنکه نوع غیر فعلی فقط برون‌مرکز هستند. داده‌ها تأییدی است بر اینکه از نظر نوع واژه، صفت‌های مرکب گروهی فعلی و غیر فعلی فراوانی

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.40724.2193

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.6.3

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات، هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان تهران؛

m.ghonchepour@cfu.ac.ir

بیشتری در مقایسه با اسم‌ها و قیده‌های مرکب گروهی فعلی و غیر فعلی دارند. از نظر نوع سازه‌های تشکیل دهنده، ترکیب غیر فعلی تنوع بیشتری در مقایسه با فعلی دارد. نیز در هر دو نوع ترکیب، گروه حرف اضافه‌ای فراوانی بیشتری در مقایسه با گروه‌های نحوی اسمی و صفتی در ساخت ترکیب‌های گروهی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** ترکیب گروهی، موضوع، گروه نحوی، هسته، زبان فارسی

## ۱. مقدمه

زبان‌شناسان در سراسر دنیا پژوهش‌های بسیاری در زمینه ترکیب انجام داده‌اند (Scalise & Vogel, 2010; Štekauer & Lieber, 2009; Bagasheva, 2017; Kavka, 2009; Kageyama, 2009; Kornfeld, 2009; Harley, 2009; Lieber, 2009 & 2010; Neef, 2009; Ralli, 2009). در زبان فارسی نیز پژوهش‌های خوبی درباره ترکیب فعلی و غیر فعلی (Khabbaz, 2006 & 2007; Ghonchepour, 2014 & 2018; Tabataba'i, 2003, 2010 & 2011; Ahmadi & Anoushe, 2020; Pourshahian et al., 2016; Arkan, 2016; Eslamipour et al., 2011) انجام گرفته‌است؛ ولی به‌طور کلی، زبان‌شناسان کمتر به ترکیب گروهی<sup>۱</sup> توجه داشته‌اند و دلیل آن را می‌توان عدم مطابقت ساخت ترکیب گروهی با معیارهای معمول و رایج برای ساخت ترکیب در نظر گرفت (Menova, 2012). به بیان دیگر، بهره‌گیری از گروه در ساختار ترکیب‌های گروهی معیار یکپارچگی واژگانی را تضعیف می‌کند. افزون بر این، حضور ساخت‌های نحوی در ترکیب مانند هم‌پایگی، ساختار آن‌ها را متفاوت از ترکیب معیار می‌سازد. در زبان فارسی پژوهشگران، این ساخت‌ها را بدون توجه به حضور گروه‌های نحوی در آن‌ها، با عنوان‌های ترکیب‌های فعلی و غیر فعلی مطرح، بررسی و طبقه‌بندی کرده‌اند. برای نمونه، طباطبایی (1994: 159 & 2007, p. 194) ساخت‌های دست‌به‌عصا، چشم‌به‌راه و عاقبت‌به‌خیر را صفت مرکب و خباز (Khabbaz, 2006, p. 154-282) ساخت‌های حلقه‌به‌گوش، آرزو به دل و پایه‌سن را ترکیب غیر فعلی دانسته‌اند.

نخستین بار یسپرسن (Jespersen, 1946, p. 154) از اصطلاح‌های زنجیری/ردیفی<sup>۲</sup>، گروهی و برگرفته از گروه<sup>۳</sup> برای اشاره به این ساخت‌ها بهره می‌گیرد. سپس، متسیوس (Mathesius, 1975) ترکیب گروهی را با عنوان واژه‌های مرکب محض مطرح می‌کند. بررسی پژوهش‌های پیشین در این زمینه بیان‌گر آن است که از این ساخت‌ها با عنوان‌های ترکیب گروهی

<sup>1</sup> phrasal compound

<sup>2</sup> string

<sup>3</sup> dephrasal

(Bauer, 1983; Bisetto & Scalise, 2005; Lieber, 2005; Lieber, 2010; )  
(Meibauer, 2007)، ترکیب برگرفته از گروه (Huddleston & Pullum, 2002)، گروه‌های  
نحوی<sup>۱</sup> و یا گروه‌های واژگانی شده<sup>۲</sup> (Plag, 2003) یاد شده‌است. در این پژوهش، با توجه به  
اینکه اصطلاح ترکیب گروهی ماهیت این نوع ساخت‌ها را بهتر نشان می‌دهد و نیز با توجه به  
حضور الزامی گروه نحوی در ساختار آن‌ها، از اصطلاح ترکیب گروهی بهره گرفته می‌شود.  
هدف این پژوهش، توصیف و تحلیل ترکیب گروهی در زبان فارسی با استفاده از پیکره زبانی  
در چارچوب نظری لیبر (Lieber, 2009; Lieber, 2010) است. به این منظور، ۲۸۱ واژه مرکب  
گروهی (۱۳۵ واژه مرکب گروهی فعلی و ۱۴۶ واژه مرکب گروهی غیر فعلی) از فرهنگ بزرگ  
هشت‌جلدی سخن انوری (Anvari, 2007) استخراج شد. زبان مورد نظر، زبان فارسی معاصر  
است که با توجه به تنوع گویش‌ها در ایران، گویش تهرانی که نزدیک به زبان معیار است  
(Anvari, 2007, p. 24) مبنا قرار گرفته‌است. واژه‌های مرکب گروهی مرتبط با زبان فارسی  
قدیم تحلیل نشده‌اند و ساختار واژه‌های مرکب گروهی میانه دوره قاجار به بعد بررسی شده‌اند.  
برای تعیین اینکه آیا واژه مرکبی مربوط به زبان فارسی امروز و یا قدیم است، اگر پس از مدخل  
نشانه اختصاری قد کوتاه شده واژه قدیمی آورده شده باشد یا اینکه واژه منسوخ آمده باشد، این  
واژه‌ها مربوط به دوره قدیم به شمار آمده و تحلیل نشده‌اند. واژه‌های مرکب گروهی ساخت‌هایی  
دانسته شدند که از انضمام گروه نحوی به سازه واژگانی شکل می‌گیرند. معیار تشخیص واژه‌های  
مرکب گروهی فعلی و غیر فعلی سازه برگرفته فعلی در نقش هسته ترکیب مبنا قرار گرفته‌است،  
بنابراین، فقط حضور ستاک برگرفته فعلی در ساختار واژه، ترکیب فعلی را شکل نمی‌دهد، بلکه  
این ستاک باید هسته نحوی واژه مرکب گروهی نیز واقع شود. در این پژوهش، رویکرد لیبر  
(Lieber, 2009; Lieber, 2010) مبنای هسته نحوی و معنایی واقع شده‌است. هسته نحوی  
سازه‌ای است که مقوله دستوری واژه مرکب را تعیین می‌کند. هسته معنایی نیز آن سازه‌ای است  
که واژه مرکب در شمول آن قرار دارد. پس از استخراج واژه‌های مرکب گروهی فعلی و غیر  
فعلی، فراوانی آن‌ها اندازه‌گیری شده و از جنبه ساختار نحوی و معنایی تحلیل شدند تا روشن  
گردد چه گونه‌هایی از آن‌ها در زبان فارسی یافت می‌شود و سازه‌های تشکیل دهنده آن‌ها کدامند.  
افزون بر این، ترکیب‌های بالا از جنبه هسته نحوی، معنایی و مقوله کلی دسته‌بندی می‌شوند. با  
توجه به سازه‌های سازنده ترکیب‌های گروهی و پیکره زبانی تعریفی از ترکیب گروهی ارائه  
می‌شود که با ساختار و ماهیت ترکیب گروهی در زبان فارسی همخوانی داشته باشد.

<sup>1</sup> syntactic phrases

<sup>2</sup> lexicalized phrases

## ۲. پژوهش‌های پیشین

در مورد ترکیب گروهی، ساختار و مشخصه‌های آن‌ها، رویکردهای متفاوتی ارائه شده‌است. برخی زبان‌شناسان (Lieber, 2010; Plag, 2003; Pafel, 2017; Namiki, 2001; Trips & Kornfilt, 2015, p. 288; Hein, 2011, p. 343) آغازین آن گروه نحوی و عنصر پایانی آن اسم است، می‌انگارند. آن‌ها بر این باورند که ترکیب گروهی از دو عنصر توصیف‌کننده (گروه صفتی) و اسم در نقش هسته ترکیب تشکیل شده‌است. برخی دیگر (Jespersen, 1946; Spencer, 2005; Strauss, 1982) ترکیب گروهی را ساختی که عنصر آغازین آن گروه نحوی است می‌دانند که سازه‌های آن از طریق حروف ربط به یک‌دیگر مرتبط شده‌باشند. افزون بر این، دیگر زبان‌شناسان (Kageyama, 2009; Wiese, 1996; Szymanek, 2017; Lawrenz, 2006, p. 135; Meibauer, 2007, p. 236) ترکیب‌های گروهی را ساخت‌هایی می‌انگارند که گروه نحوی در آن‌ها گروه اسمی است که با صفتی توصیف می‌شود و یا با گروه اسمی هم‌پایه است. گروه نحوی سازه غیر هسته و همیشه در سمت چپ واقع است. در مقابل، برخی (Bresnan & Mchambo, 1995; Booij, 2005; Botha, 2015) ترکیب‌های گروهی را به سبب واژگانی شدن سازه اول و یا ماهیت خارج از بافت داشتن آن، ترکیب نمی‌دانند.

هادلستون و پولم (Huddleston & Pullum, 2002, p. 1646) ترکیب گروهی را ساختی متشکل از توالی پایه‌های آزاد<sup>۱</sup> می‌دانند و آن‌ها را به ترکیب‌های گروهی اسمی، صفتی، فعلی و اشتقاقی با پایه اسمی دسته‌بندی می‌کنند. پلاگک (Plag, 2003, p. 135) ترکیب‌های گروهی را ساخت‌های دوشاخه‌ای<sup>۲</sup> که عنصر سمت راست هسته است، می‌انگارند. وی با ارائه نمونه‌هایی مانند over-the-fence gossip «شایعه غیر منطقی» بر این باور است که در ترکیب‌های گروهی، عنصر سمت چپ (آغازین) گروه نحوی است. از نظر وی، گروه نحوی، عنصر پایانی ترکیب واقع نمی‌شود و اگر واقع شود مانند gossip over the fence، ساخت حاصل ترکیب نیست، بلکه گروه است. افزون بر این، ساخت‌هایی مانند jack-in-the-box «اسباب‌بازی علی‌ورجه» گروه واژگانی شده هستند و ترکیب نیستند. زیرا با معیارهای ترکیب گروهی همخوانی ندارند. لیبر (Lieber, 2010, p. 152) نیز ترکیب گروهی را ساختی که گروه نحوی عنصر آغازین و اسم عنصر پایانی آن است در نظر می‌گیرد.

از دید بائر (Bauer, 1983, p. 206) در ترکیب‌های گروهی، یک گروه در ساخت واژه

<sup>1</sup> free bases

<sup>2</sup> binary

جدید ایفای نقش می‌کند. وی بر پایه ارتباط بین سازه‌ها، سه مقوله و زیر مقوله ترکیب گروهی را معرفی می‌کند:

۱. ترکیب‌های گروهی درون‌مرکز که در شمول معنایی هسته دستوری قرار دارند. این ترکیب‌ها به دو گروه هسته‌آغازین و هسته پایانی دسته‌بندی می‌شوند. نمونه‌های dog-in-the-manger «آدم بخیل» و lady-in-waiting «ندیمه‌ملکه» از نوع درون‌مرکز هسته‌آغازین و a what-do-you- think movement «جنبش چی فکر می‌کنید؟» از نوع درون‌مرکز هسته پایانی است. در نوع آغازین اسم هسته و گروه حرف اضافه‌ای غیر هسته است، در حالی که در نوع پایانی، اسم هسته و جمله، سازه آغازین غیر هسته است.

۲. واژه‌های ربطی<sup>۱</sup> که بیشتر به گروه نحوی شباهت دارند تا ترکیب مانند milk and water.

۳. ترکیب‌های گروهی برون‌مرکز که در شمول معنایی هیچ‌یک از سازه‌های ترکیب قرار نمی‌گیرند. مانند love in a mist «سیاه‌دانه دمشقی»

نوسک<sup>۲</sup> (Nosek, 1985, p. 161-162) ترکیب‌های گروهی را بر پایه ساختار درونی به انواع زیر دسته‌بندی می‌کند:

۱. ترکیب‌های گروهی که اسم، ضمیر و یا صفت دارند مانند all-or-nothing decision «تصمیم همه یا هیچ».

۲. ترکیب‌های گروهی که فعل دارند مانند happy-go-lucky man «آدم بی‌خیال».

۳. ترکیب‌های گروهی که از حرف ربط در ساختار آن‌ها بهره گرفته شده است. حروف ربط شامل and «و» مانند touch-and-go «نامطمئن»، plus «به‌علاوه» مانند language-plus-cognition differences «تفاوت‌های زبانی - شناختی»، or «یا» مانند an all-or-nothing matter «موضوع همه یا هیچ» و than «در مقایسه با» مانند larger-than-life «جذاب» می‌شوند که افزایش، شق دیگر و تقابل را بین سازه‌های ترکیب نشان می‌دهند.

۴. ترکیب‌های گروهی حرف اضافه‌ای که گروه حرف اضافه در ساختار آن‌ها به کار رفته است مانند mouth-to-mouth «دهان‌به‌دهان».

از دید کاگیاما (Kageyama, 2009, p. 518-520) ترکیب‌های گروهی ارتباط میان صرف و نحو را به‌خوبی نشان می‌دهند. در زبان ژاپنی در ترکیب‌های فعلی، گروه نحوی سازه غیرهسته و همیشه در سمت چپ واقع است. این سازه، گروه اسمی است که با صفتی توصیف می‌شود مانند [clean-INFL town]-making zukuri [clean-INFL town]-making شهری

<sup>1</sup> copulative

<sup>2</sup> Nosek

تمیز» و یا با گروه اسمی هم‌پایه است مانند [karaoke and game]-tournament) «مسابقهٔ بازی و کارائوکه». گروه‌های فعلی صرف‌شده<sup>۱</sup>، گروه‌های تصریفی<sup>۲</sup> یا گروه‌های متمم‌نما<sup>۳</sup> نمی‌توانند در ساختار ترکیب‌های گروهی در زبان ژاپنی مشارکت داشته باشند.

پافل (Pafel, 2015) ترکیب‌های گروهی را به دو نوع محض و شبه‌گروهی دسته‌بندی می‌کند. سازهٔ غیر هسته (گروه نحوی) ترکیب‌های گروهی محض اسم است و در اصل آن‌ها ترکیب‌های باقاعدهٔ اسم-اسم هستند و هیچ گروهی در ساختار آن‌ها وجود ندارد. در ترکیب‌های شبه‌گروهی فقط اسم هسته است مانند  $[[AN]_N N]_N$  zweibettzimmer «اتاق دوخوابه». این در حالی است که در نوع محض هسته می‌تواند سازهٔ صفتی نیز باشد. مانند slept-all-day look «نگاه خواب‌آلود». به بیان دیگر، ترکیب‌های دارای هستهٔ صفتی ترکیب‌های گروهی محض و آن‌هایی که دارای هستهٔ اسمی هستند، ترکیب‌های شبه‌گروهی هستند. تریپس (Trips, 2012, p. 322) نیز بیان می‌کند که سازهٔ سمت چپ ترکیب‌های گروهی یک گروه فرافکنی پیچیده است (گروه تصریف یا متمم‌نما) مانند the I'll think about response «پاسخ به آن فکر می‌کنم»، حال آنکه برخلاف آن‌چه وی ادعا می‌کند در ترکیب‌های گروهی در زبان بلغاری (Bagashava, 2017, p. 84) oči-čereši (eyes-cherries) هستهٔ اسمی در سمت چپ نیز واقع می‌شود مانند «چشمان زیبا».

در زبان فارسی، پژوهشی که مستقیماً در پیوند با ترکیب گروهی باشد یافت نشد، بنابراین به پژوهش‌هایی که ارتباط نزدیکی با موضوع این مقاله دارند، اشاره می‌شود. طباطبایی (Tabataba'i, 2003, p. 3) در بررسی اسم و صفت مرکب، ملاک‌های آوایی، صرفی و نحوی را برای تشخیص واژهٔ مرکب از گروه نحوی ارائه می‌کند. وی (Tabataba'i, 2007) واژه‌های مرکب را از جنبهٔ ساختار، مقوله و روابط نحوی-معنایی میان واژه‌های سازنده از جنبهٔ نحوی به دو گروه هسته‌آغازین و هسته‌پایانی و از نظر معنایی به درون‌مرکز، برون‌مرکز و متوازن گره‌بندی می‌کند. شقاقی (Shaghghi, 2007, p. 91) در بررسی ترکیب بیان می‌کند که اگر یکی از اجزای واژه‌های مرکب فعل باشد، مرکب فعلی و در صورتی که هیچ‌یک از اجزای آن فعل نباشد، مرکب غیر فعلی است. خباز (Khabbaz, 2007) واژه‌های مرکب غیر فعلی و غنچه‌پور (Ghonchepour, 2014) واژه‌های مرکب فعلی را در زبان فارسی بررسی نموده و

<sup>1</sup> Inflected vps

<sup>2</sup> TPs

<sup>3</sup> CPs



دسته‌بندی‌های گوناگونی برای این دو نوع ترکیب ارائه کرده‌اند. واحدی (Vahedi, 2009) اسم‌های مرکب زبان فارسی را که از طریق پسوند *-نده* و صفر *[φ]* تشکیل می‌شوند، بررسی می‌کند. احمدی و انوشه (Ahmadi & Anoushe, 2020) با توجه به صرف توزیعی واژه‌های مرکب زبان فارسی را به دو گروه ریشه‌ای و ترکیبی دسته‌بندی می‌کنند. اسلامی‌پور و همکاران (Eslamipour et al., 2016) نیز در بررسی واژه‌های مرکب بر اساس دو رویکرد واژه‌بنیاد و تکواژه‌بنیاد نشان می‌دهند که واژه‌های مرکب در زبان فارسی واژه‌بنیاد هستند.

### ۳. چارچوب نظری

این پژوهش بر مبنای یافته‌های لیبر (Lieber, 2009; Lieber, 2010) در مورد ترکیب انجام شده است. وی به تعامل دو حوزه صرف و نحو و ترکیب در نقطه تعامل این دو حوزه معتقد است. لیبر (Lieber, 2010, p. 152) ترکیب گروهی را ساختی که عنصر آغازین آن گروه نحوی و عنصر پایانی آن اسم است، در نظر می‌گیرد. از دید وی ترکیب گروهی از دو عنصر توصیف‌کننده (گروه صفتی) و اسم در نقش هسته ترکیب تشکیل شده است. وی (Lieber, 2009, p. 363) ترکیب‌های گروهی را حاشیه‌ای به شمار می‌آورد و آن‌ها را ساخت‌هایی می‌داند که عنصر آغازین آن‌ها حتی جمله نیز می‌تواند باشد. افزون بر این، وی ترکیب‌های گروهی را از جنبه هسته نحوی، معنایی و ارتباط بین سازه‌ها طبقه‌بندی می‌کند.

لیبر (Lieber, 2009, p. 366) مفهوم هسته را در صرف مطرح و هسته نحوی واژه‌های مرکب را آن سازه‌ای می‌انگارد که با کل واژه مرکب هم‌مقوله است و از طریق تراوش<sup>۱</sup> مشخصه‌های خود به واژه مرکب، مقوله ترکیب را مشخص می‌نماید. از جنبه هسته نحوی ترکیب به گونه‌های زیر گروه‌بندی می‌شود:

۱. ترکیب‌های دارای هسته نحوی که سازه آغازین یا پایانی ترکیب مقوله کلی ترکیب را مشخص می‌کند.

۲. ترکیب‌های بدون هسته نحوی که مقوله ترکیب با مقوله سازه‌های ترکیب متمایز از یک‌دیگر هستند (Ceccagno & Basciano, 2009, p. 483 reports from Huang, 1998).

۳. ترکیب‌های دارای هسته نامشخص<sup>۲</sup> که در آن‌ها مقوله هر دو سازه ترکیب با مقوله ترکیب یکسان است و مشخص نیست که ترکیب مقوله خود را از کدام سازه دریافت می‌کند (Ralli, 2009, p. 459).

<sup>1</sup> percolation

<sup>2</sup> opacity head

هسته معنایی ترکیب آن سازه‌ای است که از اهمیت بیشتری برخوردار است و ترکیب در شمول معنایی آن قرار دارد (Lieber, 2010: 46). ترکیب با توجه به هسته معنایی به گونه‌های زیر طبقه‌بندی می‌شود:

۱. ترکیب موضوعی که سازه غیر هسته، موضوع درونی سازه هسته نحوی است. ترکیب‌های موضوعی به دو نوع درون‌مرکز و برون‌مرکز گروه‌بندی می‌شوند. در نوع درون‌مرکز، یکی از سازه‌های ترکیب (سازه آغازین و یا پایانی) هسته ترکیب است و ترکیب در شمول معنایی سازه فوق‌قرار دارد (Lieber, 2010, p. 43-48). نوع برون‌مرکز (فاقد هسته) در شمول معنایی هیچ‌یک از سازه‌ها قرار نمی‌گیرند و هسته معنایی آن‌ها در خارج از ترکیب واقع است (Lieber, 2009, p. 367).

۲. ترکیب‌های توصیفی که از انضمام صفت به سازه هسته ساخته می‌شوند.

۳. ترکیب‌های افزوده‌ای که از انضمام افزوده به سازه هسته شکل می‌گیرند.

#### ۴. ترکیب گروهی در زبان فارسی

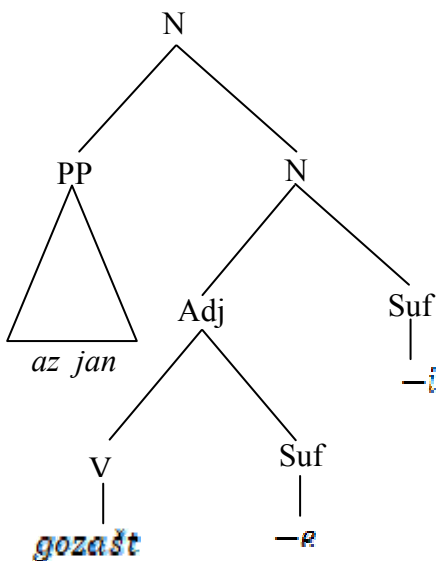
ترکیب گروهی واژه‌ای متشکل از دست کم دو سازه است که هسته نحوی آن مقوله‌ای واژگانی و سازه غیر هسته، گروه نحوی است. گروه نحوی در ساخت ترکیب‌های گروهی می‌تواند موضوع، افزوده و یا صفت باشد. واژه‌های مرکب گروهی بر پایه اینکه هسته نحوی آن‌ها برگرفته از فعل است و یا اینکه هسته نحوی آن‌ها برگرفته از فعل نیست، به دو گروه واژه‌های مرکب گروهی فعلی و واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی دسته‌بندی می‌شوند، که در این جا به انواع و مشخصه‌های هر یک از آن‌ها می‌پردازیم.

#### ۴.۱. ترکیب گروهی فعلی

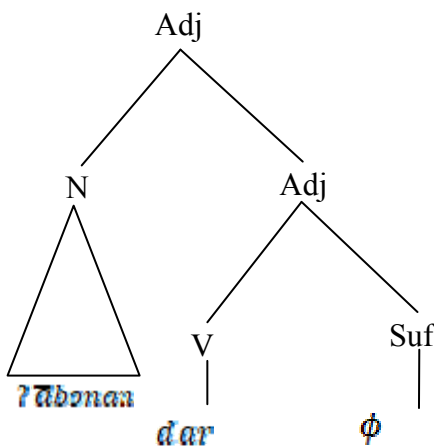
واژه‌های مرکب گروهی فعلی به ترکیب‌هایی گفته می‌شود که هسته نحوی آن‌ها برگرفته از فعل و سازه غیر هسته گروه نحوی باشد. برای نمونه، ترکیب گروهی فعلی *آب‌ونان‌دار* متشکل از گروه اسمی *آب‌ونان* به‌عنوان سازه غیر هسته و سازه صفتی برگرفته فعلی *دار* (دار-Ø) به‌عنوان هسته نحوی است. نمونه *ازجان‌گذشتگی* از گروه حرف اضافه‌ای *ازجان* (سازه غیر هسته) و اسم برگرفته فعلی *گذشتگی* (هسته نحوی) شکل گرفته است. در نمونه *جست‌وخیزکنان*، گروه اسمی *جست‌وخیز* در نقش سازه غیر هسته و سازه *کنان* (از فعل کردن) به‌عنوان هسته نحوی، ترکیب بالا را شکل داده‌اند. در زیر برای نمونه، ساخت سازه‌ای ترکیب‌های گروهی *ازجان‌گذشتگی* و *آب‌ونان‌دار* از طریق قلاب و نمودار درختی نشان داده شده است.

N[[از]]جان[[ی]] pp[[گذشت]] v[۴ - v]

Adj[Adj[ $\Phi$  - v]] NP[آب و نان]]



شکل ۱: نمودار درختی اسم مرکب گروهی از جان گذشتگی



شکل ۲: نمودار درختی صفت مرکب گروهی آب و نان دار

#### ۴. ۱. ۱. ترکیب گروهی فعلی از نظر هسته نحوی

در واژه‌های مرکب گروهی فعلی، سازه غیر هسته (گروه نحوی) موضوع، افزوده و یا صفت است. نمونه درهم شکستگی از دو سازه گروه حرف اضافه‌ای (درهم) و اسم (شکستگی) تشکیل

شده است. از آن جا که مقوله این ترکیب اسم است، سازه دوم، مقوله آن را تعیین می‌کند. در نمونه‌های درهم آمیخته و از آب گرفته سازه‌های صفتی آمیخته و گرفته مقوله ترکیب‌های گروهی فعلی صفتی را مشخص می‌سازد. در واژه‌های مرکب گروهی فعلی، گروه نحوی اسمی، صفتی و یا حرف اضافه‌ای به ستاک برگرفته فعلی منضم می‌شود و این سازه برگرفته فعلی، مقوله نحوی ترکیب را مشخص می‌سازد، پس در این ترکیب‌ها سازه پایانی هسته نحوی را تعیین می‌نماید. در پیکره ترکیب‌های گروهی فعلی زبان فارسی ترکیب‌های هسته آغازین، بدون هسته (مقوله دستوری واژه مرکب هیچ‌یک از سازه‌های ترکیب نیست) و نامشخص (سازه‌های ترکیب مقوله یکسان دارند و مشخص نیست ترکیب مقوله خود را از کدام سازه دریافت می‌کند) مشاهده نشد. از آن جا که سازه برگرفته فعلی در نقش هسته نحوی از سازه‌های حتمی در ساخت این نوع ترکیب است، همه ترکیب‌های گروهی فعلی از جنبه نحوی هسته پایانی هستند. ترکیب‌های تجدیدنظرخواهی، چشم‌و گوش‌بستگی، خوش‌آمدگویی و رخت‌خواب‌پیچ از این نمونه‌اند. در ترکیب سرودست‌شکسته، سازه آغازین سرودست موضوع، در نمونه حرام‌و حلال‌شناس صفت و در ازبرخوانی سازه ازبرافزوده حالت است و نحوه خواندن را بیان می‌کند. داده‌های ترکیب‌های گروهی فعلی نشان می‌دهد که این نوع ترکیب‌ها مقوله‌های اسم (مال‌مردم‌خواری، ازخودگذشتگی، جابه‌جا پندیری)، صفت (گوربه‌گور شده، از حال رفته، از پادر آمده، از جنگ برگشته، به درد بخور، درهم‌فشرده، پدر و مادر دار، چشم‌و گوش‌بسته، دست‌و پاشکسته) و قید (خوش‌آمدگویی)، شلنگ و تخته‌اندازان و جست‌وخیزکنان) را در بر می‌گیرند.

#### ۴. ۱. ۲. ترکیب گروهی فعلی از نظر هسته معنایی

از نظر هسته معنایی ترکیب‌های گروهی فعلی درون‌مرکز هسته پایانی و برون‌مرکز هستند. ترکیب‌های فعلی درون‌مرکز آن‌هایی هستند که ترکیب در شمول معنایی یکی از سازه‌ها قرار دارد. در زبان فارسی ترکیب گروهی فعلی درون‌مرکز هسته آغازین وجود ندارد، ولی نوع هسته پایانی وجود دارد. ترکیب‌های ازهم‌گسسته، ازهم‌گسیخته، حق‌و حساب‌دان، خوش‌آمدگویی، درهم‌پیچیدگی، دست‌دوم‌فروش، دست‌وروشویی، گل‌وبوته‌دار، وصله‌وپینه‌دار، حرام‌و حلال‌شناس و مال‌مردم‌خواری نمونه‌هایی از ترکیب‌های گروهی فعلی هسته پایانی به شمار می‌آیند. برای نمونه، دست‌دوم‌فروش، فروشنده جنس‌های دست‌دوم است. به بیان دیگر، دست‌دوم‌فروش نوعی فروشنده و از جنبه معنایی هسته پایانی است.

در ترکیب‌های برون‌مرکز، ترکیب در شمول معنایی هیچ‌یک از سازه‌های ترکیب واقع نمی‌شود و به مصداق یا مفهومی خارج از ترکیب اشاره می‌کند. دست‌وروشسته، دل‌از دست‌داده،

شیرپاک‌خورده و گوربه‌گورافتاده نمونه‌هایی از این نوع هستند. برای نمونه، شیرپاک‌خورده، نوعی شیر و یا نوعی خوردن نیست بلکه به کسی گفته می‌شود که دارای اصل و نصب نجیب و پاکی است. با توجه به موضوع و یا غیر موضوع بودن گروه نحوی، ترکیب‌های گروهی فعلی از جنبه هسته معنایی ممکن است موضوعی و یا غیر موضوعی باشند.

#### ۴. ۱. ۲. ۱. ترکیب گروهی فعلی موضوعی

واژه‌های مرکب گروهی فعلی موضوعی آن‌هایی هستند که سازه گروه نحوی، موضوع درونی و یا بیرونی سازه هسته (اسم و یا صفت برگرفته فعلی) است. در ترکیب‌های مال‌مردم‌خور و مغزخ‌خورده، سازه‌های مال‌مردم و مغزخ موضوع پذیرنده و سازه‌های خور+ $\phi$  و خورده به ترتیب هسته ترکیب هستند. در ترکیب‌های چشم‌وگوش‌بسته و چشم‌وگوش‌بستگی سازه غیر هسته چشم‌وگوش در هر دو ترکیب موضوع بیرونی هسته صفتی و اسمی برگرفته فعلی ترکیب‌های بالا هستند. ترکیب‌های گروهی فعلی موضوعی به دو طبقه دارای هسته (درون مرکز) و فاقد هسته (برون مرکز) گروه‌بندی می‌شوند.

در ترکیب‌های گروهی فعلی موضوعی درون مرکز، سازه غیر هسته (گروه نحوی) موضوع هسته برگرفته فعلی است. افزون بر این، واژه مرکب در شمول معنایی هسته ترکیب واقع می‌شود و این سازه به جای کل ترکیب استفاده می‌شود. در پیکره ترکیب گروهی فعلی، واژه مرکب درون مرکز هسته آغازین یافت نشد. نمونه‌های پرت‌وپلاگویی، حق‌وحساب‌دانی، وصله‌وپینه‌دار، مال‌مردم‌خوری و دست‌دوم‌فروشی ترکیب‌های گروهی فعلی درون مرکز هسته پایانی هستند.

ترکیب‌های گروهی فعلی موضوعی برون مرکز، هسته معنایی ندارند و ترکیب در شمول معنایی هیچ‌یک از سازه‌ها واقع نمی‌شود. نمونه‌های دودچراغ‌خورده و دودچراغ‌خوردگی نوعی دودچراغ و خوردن نیست بلکه رنج و زحمت بسیار کشیدن است. همچنین، سردوگرم‌چشیده نوعی سردوگرم و یا نوعی چشیدن نیست، بلکه به فردی اشاره دارد که دارای تجربه‌های بسیار و با تجربه است. نمونه‌های تودل‌برو و دل‌ازدست‌داده نیز از این مقوله هستند.

#### ۴. ۲. ۱. ۲. ترکیب گروهی فعلی غیر موضوعی

واژه‌های مرکب گروهی فعلی غیر موضوعی از انضمام گروه صفتی و یا گروه حرف اضافه‌ای به سازه برگرفته فعلی شکل می‌گیرند و براساس نوع واژه منضم شده به ستاک برگرفته فعلی به دو دسته ترکیب‌های گروهی فعلی افزوده‌ای و صفتی گروه‌بندی می‌شوند. این دو گروه می‌توانند درون مرکز و برون مرکز باشند.

واژه‌های مرکب گروهی افزوده‌ای درون‌مرکز دارای هسته معنایی هستند و یکی از دو سازه، هسته معنایی ترکیب واقع می‌شود. این ترکیب‌ها از انضمام گروه اسمی یا گروه حرف اضافه‌ای در معنای قیدها (مکان، زمان، حالت، و مقدار) به سازه برگرفته فعلی شکل می‌گیرند. در نمونه‌های *پیش‌یا/افتادگی* (پیش یا افتاده بودن)، *تودل‌برو* (آنکه توجه و علاقه دیگران را به سوی خود جلب می‌کند)، *از آب گذشته* (ویژگی هر چیزی (خوردنی) که از جایی دور، سوغات آورده باشند) و *زیروروکننده* (آن چه می‌تواند در کسی، چیزی یا کاری ایجاد تحول و دگرگونی عمیق کند) گروه اسمی یا گروه حرف اضافه‌ای در معنای قید مکان در ساخت ترکیب مشارکت دارند. در نمونه‌های *درهم‌فرورفته* (ویژگی آن چه اجزای آن در یک‌دیگر داخل شده‌است)، *درهم‌شکستگی* (شکسته و خراب بودن)، *درهم‌پیچیده* (دارای حالت درهم پیچیدگی) و *ازبرخوانی* (چیزی را از حفظ خواندن) گروه حرف اضافه‌ای در معنای قید حالت ترکیب را شکل داده‌اند. در نمونه‌های *از آب گرفته* (به آسانی و بی‌زحمت به دست آمده)، *از انداز گذشته* (بی‌شمار و فراوان)، گروه حرف اضافه‌ای در معنای قید مقدار در ساخت ترکیب نقش دارند. نمونه‌های *از دست رفته/از دست داده* (به‌تازگی در گذشته)، گروه حرف اضافه‌ای معنای زمان را دربردارد.

ترکیب‌های گروهی *درهم‌شکستگی*، *درهم‌شکسته* (شکسته و خراب)، *ازبرخوانی* (نوعی خواندن) و *درهم‌آمیختگی* (نوعی آمیختگی و مختلط بودن)، واژه‌های مرکب هسته‌پایانی هستند. نمونه‌های *جابه‌جاشدگی* و *جابه‌جاپذیری* نوعی جابه‌جایی و نشان‌دهنده هسته‌آغازین بودن این ترکیب‌ها هستند. فراوانی ترکیب‌های گروهی فعلی افزوده‌ای هسته‌پایانی بیشتر از نوع هسته‌آغازین است.

واژه‌های مرکب گروهی فعلی افزوده‌ای برون‌مرکز از طریق انضمام گروه حرف اضافه‌ای به سازه برگرفته فعلی شکل می‌گیرند و ترکیب در شمول معنایی هیچ‌یک از سازه‌های ترکیب واقع نمی‌شود. در ترکیب‌های *از/پا/افتاده/از پادرامده*، هیچ‌یک از سازه‌های آغازین (*از/پا*) و پایانی (*افتاده/درآمد*) را نمی‌توان به جای ترکیب استفاده کرد. زیرا *از/پا/افتاده/از پادرامده* ویژگی کسی است که به دلیلی مانند بیماری و یا پیری توان راه رفتن ندارد. همچنین، *از جنگ برگشته* نوعی جنگ و یا برگشتن نیست بلکه به وضع نامناسب و آشفته و یا به آن چه بسیار کهنه و پاره باشد گفته می‌شود. ترکیب‌های *به جان آمده* (بسیار آزرده)، *شکم‌به‌آب‌زن* (آنکه تمام دارایی خود را صرف خوش گذرانی می‌کند) و *از خلد/خواست* (با کمال علاقه مندی و اشتیاق) نیز از این مقوله‌اند.

واژه‌های مرکب گروهی فعلی وصفی از انضمام گروه صفتی به اسم یا صفت برگرفته فعلی شکل می‌گیرند. *حرام/او* *حلال‌شناس* (ویژگی آنکه تفاوت بین حرام و حلال را می‌داند و مرتکب

عمل خلاف شرع نمی‌شود. سرد [و/ گرم چشیده و گرم/ و/ سرد چشیده (دارای تجربه‌های بسیار) نمونه‌هایی از ترکیب‌های گروهی فعلی وصفی هستند. در این نمونه‌ها، ترکیب در شمول معنایی هیچ‌یک از سازه‌های آغازین و یا پایانی واقع نمی‌شود، بلکه به فرد یا افرادی در خارج از ترکیب اشاره دارد که دارای تجربه هستند یا اینکه عمل خلاف شرع انجام نمی‌دهند. در زبان فارسی ترکیب گروهی فعلی وصفی درون‌مرکز وجود ندارد.

نمونه‌هایی از ترکیب‌های گروهی غیر فعلی در جدول (۱) ارائه شده‌است. همچنین، فراوانی واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی، هسته نحوی، هسته معنایی، مقوله و سازه‌های سازنده آن‌ها در جدول (۲)، ارائه شده‌است.

### جدول ۱: نمونه‌هایی از ترکیب‌های گروهی فعلی

| مقوله دستوری واژه‌های سازنده             |                                    |                            |                            |                        | مقوله ترکیب |     |     | معنایی    |             | نحوی        |        | واژه مرکب گروهی فعلی |             |                   |
|--|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|-----------|-------------|-------------|--------|----------------------|-------------|-------------------|
| اسم + گروه حرف اضافه ای + ستاک فعل + پس] | گروه حرف اضافه ای + ستاک فعل + پس] | گروه صفتی + ستاک فعل + پس] | گروه اسمی + ستاک فعل + پس] | گروه اسمی + ستاک فعل + | نید         | صفت | اسم | برون مرکز | درون مرکز   |             | نامشخص |                      | دارای هسته  |                   |
|  |                                    |                            |                            |                        |             |     |     |           | هسته پایانی | هسته آغازین |        |                      | هسته پایانی | هسته آغازین       |
|  |                                    |                            |                            | +                      |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | آب و نان دار      |
|  |                                    |                            |                            | +                      |             | +   |     |           | +           |             |        | +                    |             | وصله [و] پینه دار |
|  |                                    |                            | +                          |                        |             |     | +   |           | +           |             |        | +                    |             | تجدید نظر خواهی   |
|  |                                    |                            | +                          |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | چشم و گوش بسته    |
|  |                                    | +                          |                            |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | حرام و حلال شناس  |
|  |                                    | +                          |                            |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | سرد و گرم چشیده   |
|  | +                                  |                            |                            |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | از خود گذشته      |
|  | +                                  |                            |                            |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | از کار افتاده     |
| +  |                                    |                            |                            |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | حال به هم خوردگی  |
| +  |                                    |                            |                            |                        |             | +   |     | +         |             |             |        | +                    |             | دوبه هم زن        |
|  |                                    |                            | +                          |                        | +           |     |     | +         |             |             |        | +                    |             | جست و خیز کتان    |

## جدول ۲: فراوانی واژه‌های مرکب گروهی فعلی، هسته نحوی، معنایی و مقوله دستوری

### واژه‌های سازنده

| فراوانی واژه‌های مرکب گروهی فعلی | نحوی        |             | معنایی      |             | مقوله ترکیب |     |     |     | مقوله دستوری واژه‌های سازنده |                             |                           |                                   |   |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----|-----|-----|------------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---|
|                                  | دارای هسته  |             | درون مرکز   |             | برون مرکز   | اسم | صفت | فعل | گروه اسمی + ستاک فعل +       | گروه اسمی + ستاک فعل + [پس] | گروه صفتی + ستاک فعل [پس] | گروه حرف اضافه ای + ستاک فعل [پس] | اسم + گروه حرف اضافه ای + ستاک فعل [پس] |
|                                  | هسته پایانی | هسته آغازین | هسته پایانی | هسته آغازین |             |     |     |     |                              |                             |                           |                                   |   |
| ۱۳۵                              | ۰           | ۱۳۵         | ۰           | ۰           | ۹۱          | ۴۰  | ۸۹  | ۶   | ۱۷                           | ۳۲                          | ۵                         | ۶۰                                | ۲۱                                      |

بررسی ۱۳۵ واژه مرکب گروهی فعلی نشان داد که در زبان فارسی گروه‌های نحوی اسمی، صفتی و حرف اضافه‌ای در ساخت ترکیب‌های گروهی فعلی مشارکت دارند. برای نمونه، ترکیب چشم‌وگوش‌بسته «بی‌اطلاع و ناهوش‌یار» متشکل از دو سازه چشم‌وگوش و بسته است. هسته نحوی در ترکیب سازه هم‌مقوله با کل ترکیب و آن سازه‌ای است که مقوله نحوی ترکیب را مشخص می‌سازد. در این ترکیب سازه آغازین اسم و سازه پایانی (برگرفته فعلی)، صفت است. سازه پایانی [بست-ه] که دارنده وند است هسته نحوی ترکیب است، زیرا سازه هم‌مقوله با کل ترکیب است و مقوله نحوی ترکیب را مشخص می‌سازد. ترکیب بالا نه نوعی چشم‌وگوش و نه نوعی بسته است بلکه به مفهومی در خارج از ترکیب اشاره دارد و از این رو برون‌مرکز است. در ترکیب آب‌ونان‌دار / نان‌وآب‌دار «پردرآمد»، نان‌وآب اسم و سازه پایانی [دار/ه] صفت و هم‌مقوله یا کل ترکیب است زیرا وند اشتقاقی صفر که به ستاک برگرفته فعلی پیوسته شده است، مقوله خود را به کل ترکیب تراوش کرده است. این ترکیب از جنبه معنایی برون‌مرکز است زیرا به مشخصه‌ای در خارج از ترکیب اشاره دارد. ترکیب‌های گروهی فعلی سه مقوله اسمی، صفتی و قیدی را شامل می‌شوند. افزون بر این، همه ترکیب‌های گروهی فعلی در زبان فارسی از جنبه نحوی هسته پایانی و از جنبه معنایی هسته پایانی و برون‌مرکز هستند. از آن جا که در ترکیب‌های گروهی فعلی زبان فارسی وند اشتقاقی متصل به ستاک برگرفته فعلی هسته نحوی ترکیب را تعیین می‌کند و این دو همیشه سازه پایانی ترکیب گروهی فعلی هستند، بنابراین ترکیب گروهی فعلی هسته آغازین در زبان فارسی وجود ندارد.



#### ۴.۲. ترکیب گروهی غیر فعلی

واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی به ساخت‌هایی گفته می‌شود که متشکل از دو سازه گروه نحوی (اسمی، صفتی و حرف اضافه‌ای) و مقوله واژگانی باشند. مقوله واژگانی، هسته نحوی ترکیب در واژه‌های مرکب دارای هسته است و هسته نحوی، اسم و صفتی است که برگرفته از فعل نباشد. در ترکیب‌های بدون هسته، مقوله واژگانی هسته نحوی نیست. ترکیب گروهی صفتی چشم‌ودل‌سیر (آنکه به مادیات اهمیت نمی‌دهد) از انضمام گروه اسمی چشم‌ودل به صفت سیر تشکیل شده است. واژه مرکب قیدی کرایه‌درمقصد، از انضمام گروه حرف اضافه‌ای درمقصد به اسم کرایه ایجاد شده است. همچنین، ترکیب گروهی غیر فعلی اسمی دست‌به‌آب از منضم شدن اسم دست به گروه حرف اضافه‌ای به‌آب ساخته شده است.

#### ۴.۲.۱. ترکیب گروهی غیر فعلی از نظر هسته نحوی

واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی در زبان فارسی از نظر هسته نحوی به دو دسته دارای هسته و فاقد هسته گروه‌بندی می‌شوند. از آن‌جا که در ساختار این ترکیب‌ها، گروه نحوی وجود دارد و یکی از سازه‌ها الزاماً گروه نحوی است که به اسم و یا صفت منضم می‌شود، سازه‌های تشکیل‌دهنده ترکیب گروهی غیر فعلی مقوله نحوی یکسان ندارند؛ در نتیجه ترکیب گروهی غیر فعلی دارای هسته نحوی نامشخص در زبان فارسی وجود ندارد.

#### ۴.۲.۱.۱. ترکیب گروهی غیر فعلی دارای هسته

واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی دارای هسته، هسته نحوی دارند و این هسته که سازه واژگانی است، برگرفته از فعل نیست. برای نمونه، در ترکیب گروهی غیر فعلی دست‌ودل‌پاک (آن که به مال و ناموس دیگران خیانت نمی‌کند) هسته نحوی پاک است. زیرا کل ترکیب صفت است و سازه پایانی پاک نیز صفت است و مقوله آن به کل ترکیب تراوش می‌کند. همچنین، در نمونه پرآب‌وتاب (با طول و تفصیل بسیار)، هسته نحوی پر است و نه سازه گروهی آب‌وتاب. زیرا کل ترکیب صفت است و پر نیز صفت است. تفاوت دو ترکیب دست‌ودل‌پاک و پرآب‌وتاب در این است که نمونه دوم هسته آغازین و نمونه اول هسته پایانی است. بنابراین، از نظر هسته نحوی، واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی هر دو نوع ترکیب هسته‌آغازین و هسته پایانی را دارا هستند. ترکیب‌های دست‌به‌آب، دیگ‌به‌سر، شانه‌به‌سر، پرچنب‌وجوش، خوش‌آب‌ورنگ و کم‌دل‌وجرات هسته آغازین و نمونه‌های چشم‌وگوش‌باز، دست‌ودل‌پاکی، دل‌وزبان‌یکی و چشم‌ودل‌سیر از نوع هسته پایانی هستند.

#### ۴.۲.۱.۲. ترکیب گروهی غیر فعلی بدون هسته

در واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی فاقد هسته، مقوله دستوری واژه مرکب متفاوت از مقوله‌های دستوری سازه‌های سازنده ترکیب است. برای نمونه، در ترکیب آتش‌به‌گور (مردم‌آزار و ستم‌کار)، کل ترکیب صفت است و سازه آغازین (آتش) اسم و سازه پایانی (به‌گور) گروه حرف اضافه‌ای است؛ در نتیجه، مقوله هیچ‌یک از سازه‌ها با مقوله ترکیب یکسان نیست و هیچ کدام نمی‌توانند مقوله خود را به کل ترکیب تراوش کنند و مقوله آن را رقم بزنند. نمونه‌های آرزو به دل، خون به جگر، دست به سینه، خانه به دوش و عمامه به سر نیز از این مقوله هستند.

#### ۴.۲.۲. ترکیب گروهی غیر فعلی از نظر هسته معنایی

بررسی پیکره ترکیب گروهی غیر فعلی (۱۴۶ مورد) در زبان فارسی نشان داد که واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی از جنبه معنایی بدون هسته هستند. به بیان دیگر، هسته معنایی در خارج از ترکیب واقع است. برای نمونه، ترکیب آدم‌به‌دور، نوعی آدم و به‌دور نیست، بلکه به کسی اشاره دارد که به سبب پرهیز از معاشرت یا آمیزش با دیگران، فاقد خصوصیات یا رفتار اجتماعی متناسب با جامعه است. همچنین، دست‌ودل پاک نوعی دست‌ودل و یا نوعی پاک نیست بلکه به آنکه به مال و یا ناموس دیگران خیانت نمی‌کند، گفته می‌شود. همچنین است پر آب و تاب که نه نوعی پر و نه نوعی آب و تاب است، بلکه به مشخصه آن چیزی که با طول و تفصیل بیان می‌شود اشاره دارد. به بیان دیگر، ترکیب‌های گروهی غیر فعلی که از جنبه نحوی هسته آغازین، هسته پایانی و یا بدون هسته هستند از جنبه معنایی فقط برون مرکز هستند. برای نمونه، از نظر نحوی، ترکیب گروهی غیر فعلی هسته آغازین بد آب و هوای از جنبه معنایی، نه نوعی بد و نه نوعی آب و هوا است بلکه به مکانی گفته می‌شود که فاقد آب و هوای مناسب است. همچنین، ترکیب گروهی غیر فعلی چشم‌ودل سیر که از جنبه نحوی هسته پایانی است از نظر معنایی برون مرکز است و به آن کسی اشاره دارد که به مادیات اهمیت نمی‌دهد. نمونه‌هایی که از جنبه نحوی هسته ندارند مانند حق به جانب (ویژگی آن که چنین وانمود می‌کند که حق با اوست) و دست به سینه (کاملاً مطیع و فرمان‌بردار) نیز از جنبه معنایی برون مرکز هستند.

نمونه‌هایی از ترکیب‌های گروهی غیر فعلی در جدول (۳) ارائه شده است. همچنین، فراوانی واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی، هسته نحوی، هسته معنایی، مقوله و سازه‌های سازنده آن‌ها در جدول (۴) ارائه شده است.



داده‌های جدول‌های (۳) و (۴) نشان می‌دهد که در زبان فارسی ترکیب‌های گروهی غیر فعلی از جنبه نحوی دارای هسته (هسته‌آغازین و هسته‌پایانی) و فاقد هسته هستند. واژه‌های مرکب بدون هسته فراوانی بیشتری در مقایسه با ترکیب‌های هسته‌آغازین و هسته‌پایانی دارند. از ۱۴۶ واژه مرکب، ۸۷ واژه بدون هسته، ۴۴ واژه هسته‌آغازین و ۱۵ واژه هسته‌پایانی هستند. از جنبه معنایی، همه واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی برون‌مرکز هستند. افزون بر این، صفت‌های مرکب گروهی غیر فعلی (۱۱۵ مورد) فراوانی بیشتری در مقایسه با اسم‌ها (۱۶ مورد) و قیده‌های مرکب گروهی غیر فعلی (۱۵ مورد) دارند. همچنین، گروه حرف اضافه‌ای (۹۵ مورد) در مقایسه با گروه اسمی (۴۸ مورد) و گروه صفتی (۳ مورد) مشارکت بیشتری در ساخت ترکیب‌های گروهی غیر فعلی دارد.

#### ۳.۴. مقایسه ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی

ترکیب‌های گروهی فعلی ساخت‌هایی هستند که از انضمام گروه اسمی، صفتی و یا حرف اضافه‌ای به هسته واژگانی برگرفته فعلی اسم، صفت و قید شکل می‌گیرند. این در حالی است که ترکیب‌های گروهی غیر فعلی از انضمام گروه اسمی، صفتی و یا حرف اضافه‌ای به اسم و یا صفت ساخته می‌شوند. در ترکیب‌های گروهی فعلی سازه واژگانی هسته نحوی ترکیب است، حال آنکه در نوع غیرفعلی در صورتی که ترکیب دارای هسته نحوی باشد، سازه واژگانی هسته ترکیب است، ولی در نوع فاقد هسته، سازه واژگانی هسته ترکیب نیست. این یافته در مورد ترکیب گروهی غیر فعلی با یافته‌های تریپس (Trips, 2014: 44)، بوی (Booij, 2019) و تریپس و کرنفیلد (Trips & Kornfilt, 2017) در مورد ترکیب‌های گروهی سازگار نیست، مبنی بر اینکه همه ترکیب‌های گروهی دارای هسته نحوی واژگانی هستند. در جدول (۵)، این دو نوع ترکیب از جنبه نحوی و معنایی با یک‌دیگر مقایسه شده‌است.

جدول ۵: ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی از جنبه هسته نحوی و معنایی

| معنایی              |             |                  |           | نحوی                |             |           |        |                  |             |           |        |             |             |          |
|---------------------|-------------|------------------|-----------|---------------------|-------------|-----------|--------|------------------|-------------|-----------|--------|-------------|-------------|----------|
| ترکیب گروهی غیرفعلی |             | ترکیب گروهی فعلی |           | ترکیب گروهی غیرفعلی |             |           |        | ترکیب گروهی فعلی |             |           |        |             |             |          |
| برون‌مرکز           | مرکز        |                  | برون‌مرکز | مرکز                |             | فاقد هسته | نامشخص | هسته دار         |             | فاقد هسته | نامشخص | هسته دار    |             |          |
|                     | هسته پایانی | هسته آغازین      |           | هسته پایانی         | هسته آغازین |           |        | هسته پایانی      | هسته آغازین |           |        | هسته پایانی | هسته آغازین |          |
| ۱۴۶                 | ۰           | ۰                | ۹۱        | ۴۴                  | ۰           | ۸۷        | ۰      | ۱۵               | ۴۴          | ۰         | ۰      | ۱۳۵         | ۰           | فراوانی  |
| ۱۴۶                 |             |                  | ۱۳۵       |                     |             | ۱۴۶       |        |                  |             | ۱۳۵       |        |             |             | تعداد کل |

جدول (۵)، نشان می‌دهد که همه ترکیب‌های گروهی فعلی از جنبه نحوی هسته پایانی هستند. این در حالی است که واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی هسته‌آغازین، هسته پایانی و فاقد هسته هستند. افزون بر این، در این ترکیب‌ها، بیشترین فراوانی (۵۹/۵۸ درصد) مربوط به ترکیب‌های بدون هسته هسته است؛ ترکیب‌های هسته‌آغازین (با ۳۰/۱۳ درصد) در رتبه دوم و سپس ترکیب‌های هسته پایانی (با ۱۰/۲۷ درصد) در رتبه سوم قرار می‌گیرند. بنابراین، برخلاف ترکیب‌های گروهی فعلی که فقط هسته پایانی هستند، در ترکیب‌های گروهی غیر فعلی کمترین فراوانی مربوط به ترکیب‌های هسته پایانی است. از نظر هسته معنایی، ترکیب‌های گروهی فعلی هسته پایانی و برون مرکز هستند. این در حالی است که نوع غیر فعلی فقط برون مرکز هستند. در هر دو نوع ترکیب گروهی فعلی و غیر فعلی، بیشترین فراوانی مربوط به ترکیب‌های برون مرکز است. همچنین، فراوانی ترکیب‌های برون مرکز در واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی (۱۰۰ درصد) بیشتر از ترکیب‌های گروهی فعلی برون مرکز (۶۷/۴۰ درصد) است.

از نظر مقوله ترکیب، بیشترین فراوانی در ترکیب‌های گروهی فعلی متعلق به صفت با ۸۹ مورد (۶۵/۹۷ درصد) و سپس اسم با ۴۰ مورد (۲۹/۶۲ درصد) است. در ترکیب‌های گروهی غیر فعلی نیز بیشترین فراوانی مربوط به صفت با ۱۱۵ مورد (۷۸/۷۶ درصد) است. این در حالی است که اسم و قید موارد بسیار کمی را به خود اختصاص می‌دهند (۱۰/۹۵ درصد اسم و ۱۰/۲۷ درصد قید). این داده‌ها تأییدی است بر اینکه در زبان فارسی از نظر نوع واژه، صفت‌های مرکب گروهی فعلی و غیر فعلی فراوانی بیشتری در مقایسه با مقوله‌های دیگر (اسم‌ها و قیدهای مرکب گروهی) دارند. افزون بر این، فراوانی صفت‌های مرکب گروهی غیر فعلی بیشتر از فعلی است. مقایسه فراوانی مقوله‌های ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی و نیز نوع مقوله سازهای تشکیل دهنده آن‌ها در جدول (۶)، ارائه می‌شود.

**جدول ۶: مقایسه فراوانی مقوله ترکیب و سازه‌های ترکیب گروهی فعلی و غیر فعلی**

| ترکیب گروهی فعلی |     | ترکیب گروهی غیر فعلی |     | ترکیب گروهی فعلی             |     | ترکیب گروهی غیر فعلی |     |
|------------------|-----|----------------------|-----|------------------------------|-----|----------------------|-----|
| مقوله ترکیب      |     |                      |     | مقوله دستوری واژه‌های سازنده |     |                      |     |
| اسم              | صفت | قید                  | اسم | قید                          | صفت | اسم                  | صفت |
| ۴۰               | ۸۹  | ۶                    | ۱۶  | ۱۱۵                          | ۱۵  | ۲۱                   | ۳۵  |
| ۴                | ۱۴۶ | ۱۳۵                  | ۱۴۶ | ۱۳۵                          | ۱۴۶ | ۱۳۵                  | ۱۴۶ |
| تعداد کل         | ۱۳۵ | ۱۴۶                  | ۱۳۵ | ۱۴۶                          | ۱۳۵ | ۱۴۶                  | ۱۳۵ |

بررسی داده‌های جدول (۶) نشان می‌دهد که گروه حرف اضافه‌ای با ۷۷ مورد (۵۷/۰۳ درصد) و سپس گروه اسمی با ۴۹ مورد (۳۶/۲۹ درصد) بیشترین مشارکت را در ساخت ترکیب‌های گروهی فعلی ایفا می‌کنند. در نوع غیر فعلی، گروه حرف اضافه‌ای با ۹۵ مورد (۶۵/۰۶ درصد) و گروه اسمی با ۴۶ مورد (۳۱/۵۰ درصد) بیشترین نقش را داشتند. به طور کلی، در زبان فارسی گروه حرف اضافه‌ای (۶۱/۲ درصد) و سپس گروه اسمی (۳۳/۸۰ درصد) نقش مهمی در ساخت ترکیب‌های گروهی دارند.

با توجه به رفتار نحوی ترکیب گروهی در زبان فارسی، ترکیب گروهی ساختی است که از انضمام گروه نحوی به سازه‌واژگانی شکل می‌گیرد و این تعریف با پژوهش‌های دیگر پژوهشگران (Lieber, 2010; Trips, 2014, p. 44; Booij, 2019; Trips & Kornfilt, 2017) مبنی بر اینکه در ترکیب گروهی سازه‌واژگانی هسته‌نحوی است، هماهنگ و سازگار نیست. زیرا پیامد پذیرش سازه‌واژگانی در ساخت ترکیب گروهی در نقش هسته‌نحوی در زبان فارسی آن است که ترکیب گروهی الزاماً هسته‌نحوی دارد. تعریف بالا در واژه‌های مرکب گروهی فعلی صدق می‌کند اما برای ترکیب‌های گروهی غیرفعلی همخوانی ندارد. برای نمونه، در ترکیب‌های گروهی غیر فعلی چادر به سر، گور به گور و خانه به دوش، مقوله‌دستوری واژه‌های مرکب در آن‌ها صفت است که با مقوله‌دستوری هیچ‌یک از سازه‌های تشکیل‌دهنده آن‌ها یکی نیست و ترکیب‌های بالا فاقد هسته‌نحوی هستند. با توجه به این موارد، تعریف بالا در نمونه‌های فعلی همخوانی دارد، ولی در نمونه‌های غیر فعلی به سبب وجود ترکیب‌های گروهی بدون هسته انطباق ندارد. همچنین، از آن‌جا که در زبان فارسی در ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی هر دو سازه نمی‌توانند مقوله‌نحوی یکسان اسمی، صفتی و قیدی داشته باشند و یکی از سازه‌های سازنده ترکیب، گروه نحوی است، بنابراین ترکیب گروهی فعلی و غیر فعلی نامشخص از جنبه‌هسته‌نحوی در زبان فارسی شکل نمی‌گیرد.

این یافته که گروه نحوی در ترکیب‌های گروهی غیر فعلی زبان فارسی در دو جایگاه آغازین و پایانی ترکیب واقع می‌شود، برخلاف یافته‌های لیبر (Lieber, 2010)، پلاگ (Plag, 2003) و کاگیاما (Kageyama, 2009) است. افزون بر این، واقع شدن گروه نحوی در آغاز ترکیب‌های گروهی فعلی در زبان فارسی و غیرهسته بودن آن هماهنگ با یافته‌های کاگیاما (Kageyama, 2009) در زبان ژاپنی است. از نظر هسته‌نحوی، ترکیب‌های گروهی فعلی هسته‌پایانی هستند، در حالی که نوع غیر فعلی، هسته‌آغازین، هسته‌پایانی و بدون هسته هستند. از نظر هسته معنایی، ترکیب‌های گروهی فعلی هسته‌پایانی و برون مرکز هستند، ولی واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی

همگی برون‌مرکز هستند. این یافته، با یافته‌های بوی (Booij, 2019) و تریپس و کرنفیلد (Trips & Kornfilt, 2017) سازگار نیست، مبنی بر اینکه در ترکیب‌های گروهی ارتباط معنایی بین سازه هسته و غیرهسته وجود دارد و ترکیب نوعی سازه هسته است.

## ۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، ترکیب گروهی در زبان فارسی معاصر با توجه به ۲۸۱ واژه مرکب گروهی (۱۳۵ ترکیب گروهی فعلی و ۱۴۶ ترکیب گروهی غیر فعلی) استخراج شده از فرهنگ بزرگ سخن انوری (Anvari, 2007) بررسی شد. بررسی داده‌ها و مطابقت ساختار نحوی و معنایی آن‌ها با معیارهای ترکیب تأییدی است بر اینکه ترکیب گروهی فرایند واژه‌سازی است، ولی در مقایسه با ترکیب‌های فعلی و غیر فعلی زایایی کمتری در فرایند واژه‌سازی دارد.

در ترکیب گروهی، گروه نحوی سازه غیر هسته و سازه واژگانی در ساخت‌های دارای هسته، هسته نحوی ترکیب است. اگر هسته نحوی در ترکیب گروهی، برگرفته از فعل باشد، ترکیب گروهی فعلی و در صورتی که هسته نحوی برگرفته از فعل نباشد، ترکیب گروهی غیر فعلی است. واژه‌های مرکب گروهی فعلی سه مقوله اسم، صفت و قید را در برمی‌گیرند و همه آن‌ها (۱۳۵ مورد) از جنبه نحوی، هسته پایانی هستند. زیرا بر اساس یافته‌های بخش‌های (۱.۴) و (۱.۱.۴) سازه پایانی هم مقوله با ترکیب است و مقوله نحوی آن را تعیین می‌کند. از نظر معنایی واژه‌های مرکب گروهی فعلی درون‌مرکز هسته پایانی و برون‌مرکز هستند. زیرا بر پایه یافته‌های بخش (۲.۱.۴) و داده‌های جدول‌های (۱) و (۲)، این ترکیب‌ها در شمول معنایی سازه پایانی هستند و یا اینکه به مصداق و یا مفهومی در خارج از ترکیب اشاره دارند. با توجه به کاربرد گروه نحوی در نقش موضوع و غیر موضوع، ترکیب‌های گروهی فعلی دو طبقه موضوعی و غیر موضوعی را شامل می‌شوند. واژه‌های مرکب موضوعی درون‌مرکز و برون‌مرکز هستند. ترکیب‌های گروهی فعلی غیر موضوعی به دو طبقه افزوده‌ای و وصفی گروه‌بندی می‌شوند. واژه‌های مرکب گروهی غیر موضوعی افزوده‌ای، از انضمام موضوع معنایی به ریشه برگرفته فعلی ساخته می‌شوند، ولی در نوع وصفی، گروه صفتی به اسم یا صفت برگرفته فعلی منضم می‌شود.

یافته‌های بخش (۳.۴) نشان می‌دهد که از جنبه هسته نحوی واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی تنوع بیشتری در مقایسه با انواع فعلی دارند و هسته‌آغازین، هسته پایانی و بدون هسته هستند. افزون بر این، از نظر هسته معنایی همه ترکیب‌های گروهی غیر فعلی برون‌مرکز هستند. واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی اسمی، صفتی و قیدی از انضمام مقوله‌های اسم و صفت به گروه‌های اسمی، صفتی و حرف اضافه‌ای ساخته شده‌اند. در ترکیب‌های گروهی غیر فعلی برخلاف ترکیب‌های

گروهی فعلی که گروه نحوی در آغاز ترکیب واقع می‌شود، گروه‌های نحوی، سازه‌های آغازین یا پایانی ترکیب هستند.

مقایسه ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی نشان می‌دهد که از نظر مقوله‌های تشکیل دهنده، گروه غیر فعلی تنوع بیشتری در مقایسه با نوع فعلی دارد. افزون بر این، در هر دو نوع ترکیب، از میان گروه‌های نحوی گروه حرف اضافه‌ای بیشتر از گروه‌های نحوی اسمی و صفتی در ساخت ترکیب‌های گروهی فعلی و غیر فعلی ایفای نقش می‌کنند. از نظر هسته نحوی، ترکیب‌های گروهی فعلی هسته پایانی هستند ولی نوع غیر فعلی، هسته آغازین، هسته پایانی و فاقد هسته هستند. از نظر هسته معنایی، ترکیب‌های گروهی فعلی هسته پایانی و برون مرکز هستند در حالی که واژه‌های مرکب گروهی غیر فعلی همگی برون مرکز هستند.

### فهرست منابع

- احمدی، محیا و مزدک انوشه (۱۳۹۸). «طبقه‌بندی واژه‌های مرکب زبان فارسی از منظر نظریه صرف توزیعی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۱-۲۰.
- ارکان، فائزه (۱۳۹۰). «بررسی تحلیل عناصر ساخت واژی کلمات مرکب فعلی بر مبنای نظریه صرف مبتنی بر واژه قاموسی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۲. شماره ۱. صص ۱-۲۰.
- اسلامی پور، نجمه، شهرام مدرس خیابانی، بهرام مدرسی و ایران کلباسی (۱۳۹۵). «بررسی و مقایسه ساخت واژه‌های مرکب پربسامد در زبان فارسی براساس دو الگوی صرفی واژه‌بنیاد و تکواژبنیاد». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۳. شماره ۱۴. صص ۱-۲۲.
- انوری، حسن (۱۳۸۶). *فرهنگ بزرگ سخن*. ج ۴. تهران: انتشارات سخن.
- پورشاهیان، بهار، آرزو نجفیان، بلقیس روشن، بلقیس و مهدی سبزواری (۱۳۹۵). «بررسی ساخت مرکب‌های برون مرکز زبان فارسی». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۱۲. شماره ۲۳. صص ۳۹-۶۰.
- خیابز، مجید (۱۳۸۵). *ترکیب غیر فعلی در زبان فارسی*. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی.
- خیابز، مجید (۱۳۸۶). *جایگاه هسته در کلمات غیر فعلی فارسی*. دستور، ویژه‌نامه نامه فرهنگستان. جلد ۳. شماره ۳. صص ۱۶۶-۱۵۳.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۶). *مبانی صرف*. تهران: سمت.
- طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۸۲). *اسم و صفت مرکب در زبان فارسی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۸۶). «ترکیب در زبان فارسی (۱)». *نامه فرهنگستان*. دوره ۹. شماره ۳ (پیاپی ۳۵). صص ۱۸۶-۱۹۶.
- طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۸۹). «ترکیب در زبان فارسی (۶)». *نامه فرهنگستان*. دوره ۱۱. شماره ۳ (مسلسل ۴۳). صص ۱۶۵-۱۶۵.



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲ / ۱۳۷

طباطبایی، علاءالدین (۱۳۹۰). «ترکیب در زبان فارسی (۷)». نامه فرهنگستان. دوره ۱۲. شماره ۲ (مسلسل ۴۶)، صص ۱۵۳-۱۷۰.

غنچه پور، موسی (۱۳۹۲). ترکیب فعلی در زبان فارسی. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی.  
غنچه پور، موسی (۱۳۹۷). «ترکیب فعلی: فرایندی صرفی یا نحوی؟ یک بررسی پیکره بنیاد». زبان پژوهی. دوره ۱۰. شماره ۲۸. صص ۱۷۳-۱۴۹.

## References

- Ahmadi, M., & Anoushe, M. (2020). The Classification of Compounds in Distributed Morphology. *Language Research*, 10(2), 1-20 [In Persian].
- Anvari, H. (2007). *Farhang-i buzurg-i Sukhan* (2<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Sokhan [In Persian].
- Arkan, F. (2011). The Study of Morphological Elements of Verbal Synthetic Compounds Based on Lexeme-Based Morphology. *Language Research*, 2(1), 1-20 [In Persian].
- Bagasheva, A. (2017). On a subclass of nominal compounds in Bulgarian: The nature of phrasal compounds. In C. Trips & J. Kornfilt (eds.), *Furthur investigations into the nature of phrasal compounding* (pp. 81-119). Berlin: Language Science Press.
- Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bisetto, A., & Scalise, S. (2005). The Classification of Compounds in *Lingue e Linguaggio*, 2, pp 319-332.
- Bisetto, A., & Scalise, S. (2005). The Classification of Compounds in *Lingue e Linguaggio* 2, 319-332.
- Booij, G. (2005). Construction-dependent Morphology, *Lingue e Linguaggio*, IV (2), 163-78.
- Booij, G. (2019). *The Morphology of Dutch*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Botha, R. P. (2015). Do Romance languages have phrasal compounds? A look at Italian. *STUF—Language Typology and Universals*, 68, 395-419.
- Bresnan, J., & Mchombo, S. (1995). The lexical integrity principle: Evidence from Bantu. *Natural language and linguistic theory*, 13, 181-254.
- Bresnan, J., & Mchombo, S. (1995). The lexical integrity principle: Evidence from Bantu. *Natural language and linguistic theory*, 13, 181-254.
- Eslamipour, N., Modarres Khiabani, S., Modarresi, B., & Kalbassi, I. (2016). Study and Comparison of Highly-frequent Compounds Structure in Persian on the Basis of Word-based Morphology and Morpheme-based Morphology. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 3(14), 1-22 [In Persian].
- Ghonchepour, M. (2014). Verbal compounding in Persian (PhD Dissertation). Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran [In Persian].
- Ghonchepour, M. (2018). Verbal compounding: A syntactic or Morphological processing? A corpus- based study, *Zabanpazhuhi*, 10(28), 149-173 [In Persian].
- Harley, H. (2009) Compounding in Distributed Morphology. In R. Lieber, and P. štekauer (Eds.) *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 105-129).

- Oxford: Oxford University Press.
- Hein, K. (2011). Phrasenkomposita–ein wortbildungsfremdes Randphänomen zwischen Morphologie und Syntax. *Deutsche Sprache*, 39 (4), 331-361.
- Huang, S. (1998). Chinese as a headless language. In J. Packard (ed.) *Compounding Morphology: New Approaches to Chinese word Formation* (pp. 261-283), Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jespersen, O. (1946). *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI Morphology*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Kageyama, T. (2009). Isolate: Japanese. In Rochelle Lieber & Pavol Štekauer (eds.), *The Oxford handbook of compounding* (pp. 512–526). Oxford: Oxford University Press.
- Kavka, S. (2009). Compounds and idiomatology. Lieber, Rochelle, Pavol Štekauer, eds. *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 19-33). Oxford: Oxford University Press.
- Khabbaz, M. (2006). Root compounding in Persian (PhD Dissertation). Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran [In Persian].
- Khabbaz, M. (2007). The Place of head in Root compounds in Persian. *Grammar, Name-ye Farhangestan*, 3 (3), 153-166 [In Persian].
- Kornfeld, L. (2009) IE, Romance: Spanish. In R. Lieber and P. štekauer (eds.), *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 436-453), Oxford: Oxford University Press.
- Lawrenz, B. (2006). *Moderne deutsche Wortbildung. Phrasale Wortbildung im Deutschen: Linguistische Untersuchung und sprachdidaktische Behandlung*. German: Dr. Kovac, Hamburg.
- Lieber, R. (2005). English word-formation processes. Štekauer, P. & R. Lieber (eds). *Handbook of Word-Formation* (pp. 375-428). Dordrecht: Springer.
- Lieber, R. (2009) IE, Germanic: English. In R. Lieber and P. štekauer (eds.) *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 357-370). Oxford: Oxford University Press.
- Lieber, R. (2010). *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathesius, V. (1975). *A Functional Analysis of Present-Day English on a General Linguistic Basis*. Praha: Academia.
- Meibauer, J. (2007). How marginal are phrasal compounds. Generalized insertion, expressivity, and I/Q-interaction. *Morphology*, 17, 233-259.
- Menova, M. (2012). *Phrasal Compounds in Contemporary British Newspapers* (PhD Dissertation). Karlovy v Praze University, Czechia, Prage.
- Namiki, T. (2001). *Further evidence in support of right hand head rule in Japanese. Issues in Japanese phonology and morphology*. Hague: Mouton De Gruyter.
- Neef, M. (2009). IE, Germanic: German. Lieber, Rochelle Pavol Štekauer (eds.). *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 386-399). Oxford: Oxford University Press.
- Nosek, J. (1985). Quotational compounds in Modern English and Czech. *Philologica Pragensia* 28, 159-164.
- Pafel, J. (2015). Phrasal compounds are compatible with Lexical Integrity. *Language Typology and Universals*, 68, 263–280.

- Pafel, J. (2017). Phrasal compounds and the morphology-syntax relation. In Carola Trips & Jaklin Kornfilt (eds.), *Further investigations into the nature of phrasal compounding* (pp. 233–259). Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.896369
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pourshahian, B., Najafian, A., Rowshan, B., & Sabzevari, M. (2016). The study of Persian exocentric compounding words. *Language and Linguistics*, 12(23), 39-60 [In Persian].
- Ralli, A. (2009) "IE, Hellenic: Modern Greek". In R. Lieber and P. Štekauer (eds.). *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 453-464), Oxford: Oxford University Press.
- Scalise, S., & Vogel, I. (eds.). (2010). *Cross-Disciplinary issues in compounding*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Shaghaghi, V. (2007). *An Introduction to Morphology*. Tehran: Samt Publication [In Persian].
- Spencer, A. (2005). Word-Formation and Syntax, in P. Štekauer and R. Lieber (eds.), *Handbook of Word-Formation*, (pp. 73-97). Amsterdam: Springer.
- Štekauer, P. & Lieber, R. (eds.). (2009). *The Oxford handbook of compounding*. Oxford: Oxford University Press.
- Strauss, S. (1982). On Relatedness paradoxes and related paradoxes. *Linguistic Inquiry*, 13, 694–70
- Szymanek, B. (2017). Compounding in Polish and the absence of phrasal compounding. In C. Trips & J. Kornfilt (eds.). *Further investigations into the nature of phrasal compounding* (pp. 51-79). Berlin: Language Science Press.
- Tabataba'i, A. (2003). *Compound noun and Adjective in Persian*. Tehran: University publication center [In Persian].
- Tabataba'i, A. (2003). *Compound noun and Adjective in Persian*. Tehran: University publication center [In Persian].
- Tabataba'i, A. (2007). Compound in Persian (1). *Name-ye Farhangestan*, 9 (3), 186-196 [In Persian].
- Tabataba'i, A. (2010). Compound in Persian (6), *Name-ye Farhangestan*, 11 (3), 151-165 [In Persian].
- Tabataba'i, A. (2011). Compound in Persian (7), *Name-ye Farhangestan*, 12 (2), 153-170 [In Persian].
- Trips, C. (2012). Empirical and theoretical aspects of phrasal compounding against the 'syntax explains it all' attitude. In A. Ralli, G. Booij, S. Scalise & A. Karasimos (eds.), *Online Proceedings of the eighth Meranean Morphology Meeting* (pp. 322–346). Patras: University of Patras.
- Trips, C. (2014). How to account for the expressive nature of phrasal compounds in a conceptual-semantic framework. *SKASE. Journal of Theoretical Linguistics*, 11(1), 33-61.
- Trips, C., & Kornfilt, J. (2015). Phrasal compounds from a typological and theoretical perspective. *STUF-Language Typology and Universals*, 68 (3), 281-321.
- Trips, C. and Kornfilt, J. (eds). (2017). *Further investigations into the nature of phrasal compounding*. Berlin: Language Science Press.
- Vahedi, M. M. (2009). A survey of two types of alternating agentive nominals in Persian. In *Proceedings of the 2009 annual meeting of the Canadian*

*Linguistic Association* (pp. 1-16). Canada: Brock University.  
Wiese, R. (1996). Phrasal compounds and the theory of word syntax. *Linguistic inquiry*, 27(1), 183-193.



© 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/>).

## Phrasal Compounds in Persian

Mousa Ghonchepour<sup>1</sup>

Received: 15/06/2022  
Accepted: 13/03/2023

### 1. Introduction

In recent years, considerable attention has been given to compounding by linguists worldwide. While Persian linguists have extensively studied root and verbal compounds, phrasal compounds have received relatively little attention, possibly due to the lack of correspondence between the structures of phrasal compounds and common compound standards. This article aims to describe and analyze contemporary Persian phrasal compounds using a dataset of 281 phrasal compound words (135 synthetic and 146 root compound words).

### 2. Materials and methods

The characteristics of these phrasal compound words, as identified in previous research, were analyzed based on their referentiality/anaphoricity and the criteria of proposing and pro-forms. This analysis led to the classification of these compounds into synthetic and root types, depending on the presence of a verbal constituent within their structure. The study identified a total of 281 phrasal compounds (135 synthetic and 146 root words) and categorized them based on their semantic and syntactic heads.

### 3. Discussion

Phrasal compounds incorporate syntactic phrases into nouns, adjectives, and adverbs, making it challenging to distinguish them from compound words. However, through the analysis of data related to referentiality/anaphoricity, constituent displacement, proposing, and the use of pro-forms, it became evident that the compounding process played a significant role in constructing these structures. Phrasal compounds consist of at least two constituents: a lexical category (the head) and syntactic phrases (the non-head). The syntactic head determines the grammatical category of the compound word, with verbal syntactic heads classifying the compound as synthetic and non-verbal heads as root compounds.

Verbal phrasal compounds have a verbal syntactic head, with noun phrases, adjective phrases, and prepositional phrases contributing to their structure. These compounds can be categorized as noun, adjective, or adverbial types. Additionally, all 135 verbal phrasal compounds are head-final based on syntactic heads, with no initial or unknown head compounds found. The semantic characteristics of verbal phrasal compounds include argument and non-argument types, which can be endocentric or exocentric. Non-argument phrasal compounds are formed by

---

<sup>1</sup> Department of Language and Literature, Farhangian University;  
[m.ghonchepour@cfu.ac.ir](mailto:m.ghonchepour@cfu.ac.ir)

incorporating adjective phrases and prepositional phrases into verbal constituents, functioning as adjunct verbal phrasal compounds and modifiers.

Root phrasal compounds consist of two syntactic phrases and lexical constituents, where noun phrases, adjective phrases, and prepositional phrases are incorporated into noun and adjective heads (if a syntactic head is present). The lexical category is not a head in headless compounds. Syntactically, root phrasal compounds are categorized as endocentric (head-initial and head-final) and headless, with no unknown root phrasal compounds identified in the corpus. Semantically, all 146 root phrasal compounds are exocentric, indicating that the head is outside the compound structure.

When comparing root and verbal phrasal compounds, it becomes evident that verbal phrasal compounds are constructed by incorporating noun, adjective, or prepositional phrases into de-verbal nouns, adjectives, or adverbs. In contrast, root phrasal compounds have noun or adjective lexical categories and may have a syntactic head. The frequency of headless compounds is higher in root phrasal compounds compared to head-initial and head-final types. Root exocentric phrasal compounds are more frequent than verbal exocentric phrasal compounds.

#### **4. Conclusion**

In conclusion, the analysis of root and verbal phrasal compounds in Persian reveals that phrasal compounding is a non-productive but active word formation process. These compounds are classified based on their syntactic heads, which may be verbal or non-verbal, leading to the distinction between verbal and root phrasal compounds. Persian phrasal compounds vary in their syntactic and semantic characteristics, with differences in frequency based on the type of speech. Root phrasal adjective compounds and verbal phrasal adjective compounds are the most frequent categories, with prepositional and noun phrases actively participating in Persian phrasal compound formation.

**Keywords:** Argument, Head, Persian Language, Phrasal Compound, Syntactic Phrase



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۶۸-۱۴۳

## زباهنگ ناسزا در رمان نوجوان بر اساس رویکرد هایمز (مطالعه موردی مجموعه آبنبات)<sup>۱</sup>

زینب شیخ حسینی<sup>۱</sup>، مریم جعفرزاده<sup>۲</sup>

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۶/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

### چکیده

یکی از گونه‌های زبان در فرهنگ عامیانه ناسزا است که بخش جدایی‌ناپذیر فرهنگ و زبان آدمی بوده و هست و از آن می‌توان به‌عنوان زباهنگ یاد کرد. «زباهنگ» درحقیقت نمایش فرهنگی از یک زبان است و رابطه بین زبان و فرهنگ را نشان می‌دهد. در این میان، یکی از شیوه‌های رایج زبانی، داستان طنزآمیز است که منبع مناسبی برای شکل‌گیری فرهنگ در جامعه است و می‌توان با بررسی زبان داستان، فرهنگ آن جامعه را بررسی کرد. بر این اساس، پژوهش حاضر، به بررسی زباهنگ ناسزا در مجموعه طنز «آب نبات» نوشته مهرداد صدقی پرداخته‌است. این پژوهش به روش توصیفی-تحلیلی با هدف طبقه‌بندی محتوایی ناسزاهای و تحلیل انگیزه استفاده از آن‌ها به بیان کارکردهای ناسزا پرداخته‌است تا نشان دهد استفاده از ناسزا در این مجموعه طنز متناسب با نوع اثر و مخاطب آن است یا خیر؟ برای انجام این پژوهش، نخست با مطالعه سه جلد رمان آب نبات، دوپست و پنجاه ناسزا گردآوری شد و سپس داده‌ها بر پایه الگوی هایمز (Hymes, 1967) تحلیل شد. از جمله یافته‌های این مقاله این است که کارکردهای طنز

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.41436.2219

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.12.9

<sup>۲</sup> استادیار زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده حضرت نرجس (س)، دانشگاه ولی عصر رفسنجان، کرمان، ایران؛ z.sheykhhosseini@vru.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول)؛ Jafarzadeh@grad.kashanu.ac.ir

در این داستان بیشتر شامل طنز، خشم، سرزنش و تحقیر است که نشان می‌دهد نویسنده از ناسزا فقط برای طنزآمیز کردن متن استفاده نکرده است ولی طنز مهم ترین انگیزه نویسنده از به کارگیری طنز است. اگرچه ناسزا در آثار طنز امری طبیعی است؛ ولی با توجه به نقش مهم داستان در ایجاد فرهنگ مناسب اجتماعی و تأثیر آن در سبک زندگی نوجوان، نویسندگان رمان کودک و نوجوان باید به آن بیشتر توجه کنند. واژه‌های کلیدی: زباهنگ، ناسزا، مجموعه آب نبات، صدقی، هایمز.

## ۱. مقدمه

زبان نقش‌های متفاوتی دارد و ارزش این نقش‌ها در همه جوامع یکسان نیست؛ ولی نقش ارتباطی را می‌توان یکی از مهم‌ترین نقش‌های زبان دانست که به کمک آن می‌توان به شناسایی یا نشانه‌گذاری مقوله‌های اجتماعی، ایدئولوژی‌های سیاسی-اجتماعی، حفظ و دست‌کاری روابط و شبکه‌های اجتماعی فردی و اعمال کنترل اجتماعی پرداخت. به باور ترویکه (Troike, 2003) زبان آشکارا در کنترل اجتماعی نقش ایفا می‌کند، زیرا رسانه‌ای است که به صورت مستقیم به مردم کارهایی را که باید انجام دهند، بیان می‌کند (Troike, 2003, p. 33). یادگیری زبان برای کودکان و نوجوانان بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ‌سازی و روند جامعه‌پذیری آنهاست و کودک یا نوجوان می‌تواند از آن برای کشف محیط اجتماعی و روابط نقشی خود از آن بهره‌گیرند. به باور فاولر (Fowler, 1996)، معانی واژه‌ها در یک زبان دانش تثبیت‌شده جامعه است. کودک ارزش‌ها و مشغله‌های فرهنگ خود را اغلب از طریق یادگیری زبان می‌آموزد: زبان ابزار اصلی اجتماعی شدن است. فرآیندی است که طی آن فرد، خواه ناخواه، با نظام باورهای جامعه که اتفاقاً در آن زاده شده است، همسو می‌شود (Fowler, 1996, p. 30). یادگیری غیر رسمی اغلب به صورت ناخودآگاه و از طریق کانال‌های ارتباطی غیر کلامی انجام می‌گیرد. بسیاری از رفتارهای کلامی کودکان و نوجوانان با قانون‌ها آموخته می‌شود و در این سطح به‌شکلی ناخودآگاه بر اساس مشاهدات غیر رسمی تنظیم شده است. داستان یکی از این کانال‌های غیر رسمی است که کودک یا نوجوان از طریق آن زبان را می‌آموزد و به او کمک می‌کند که روند جامعه‌پذیری خود را سریع‌تر شکل دهد. به باور ترویکه (Troike, 2003)، داستانهایی که به کودکان گفته می‌شود، اغلب برای کنترل رفتار آنها است (Troike, 2003, p. 33). داستان طنزآمیز یکی از شیوه‌های رایج زبانی برای کاهش انتقاد است و نویسنده در آن مطالبی را بیان می‌کند که اگر مستقیماً مطرح شود، ممکن است، قابل قبول نباشد. می‌توان آثار طنزآمیز را منبع مناسبی برای شکل‌گیری فرهنگ در جامعه دانست و با بررسی زبان، فرهنگ آن جامعه را بررسی کرد. پیشقدم (Pishghadam,



(2012) رابطه بین زبان و فرهنگ را با مفهوم «زبانگ» مطرح می‌کند. به باور وی، «زبانگ» از دو واژه «زبان» و «فرهنگ» پدید آمده و «نمایش فرهنگی از یک زبان» معرفی می‌شود (Pishghadam, 2012, p. 52) و پس از آشکارسازی و تشخیص زبانگ‌ها می‌شود رفتارهای فرهنگی سالم را از رفتارهای فرهنگی ناسالم تشخیص داد و آن‌گاه تصمیم به تغییر و یا بهبود آن رفتارهای فرهنگی ناسالم گرفت (همان، ۵۹). ناسزا یکی از گونه‌های گفتار در فرهنگ عامیانه جامعه است که کاربرد آن در دهه‌های اخیر در متن‌های طنزآمیز رشد چشمگیری داشته‌است. پژوهش حاضر، به مطالعه زبانگ ناسزا در مجموعه «آب نبات» صدقی بر پایه الگوی هایمز (Hymes, 1967) می‌پردازد تا افزون بر طبقه‌بندی محتوایی ناسزاها در این مجموعه، انگیزه استفاده از آن‌ها تحلیل شده و به این پرسش‌ها پاسخ دهیم که کارکردهای ناسزا در این رمان چیست؟ با توجه به رواج ناسزا در ادبیات به‌عنوان شگرد طنزپردازی، نویسنده به چه میزان از ناسزا برای خنداندن مخاطب استفاده کرده‌است؟ آیا بهره‌گیری از ناسزا در این مجموعه طنز متناسب با نوع اثر و مخاطب آن است؟ نویسنده از چه راهکاری برای کاهش آسیب‌های به‌کارگیری این زبانگ بر مخاطب خود بهره گرفته‌است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. ناسزا در زبان

زبان یکی از نمودهای فرهنگ است که افزون بر بیان اندیشه‌های فرهنگی، روشی برای بیان احساسات و برقراری تعامل با دیگران است. یکی از راه‌های آگاهی از جوامع خود و دیگری، آموختن زبان است؛ زیرا دانش زبانی به ما کمک می‌کند از دیدگاه دیگران نسبت به فرهنگ خود آگاه شویم و به شناخت بهتر از خود و دیگران دست یابیم (Farsian, & Saadatnejad, 2020). زبان به تفکر گویندگانش شکل داده و آن را کنترل می‌کند. بازتاب‌دهنده جهان‌بینی آن‌هاست و بی‌گمان رد پای فرهنگ و روحیات اهالی هر جامعه زبانی را می‌توان در زبان آن‌ها یافت؛ به گونه‌ای که «با واکاوی دقیق هر زبان می‌شود تا حدی به فرهنگ پشت آن پی برد» (Pishghadam, 2012, p. 52). پیشقدم و کرمانشاهی (Pishghadam & Kermanshahi, 2016) علم واکاوی و بررسی زبانگ‌ها را «فرهنگ‌کاوی زبان» می‌نامد. آن‌ها بر این باورند که مجموع چندین زبانگ، تصویری کلی‌تر از فرهنگ یک جامعه در اختیار فرهنگ‌کاوان قرار می‌دهد. با توجه به اهمیت زبان و واژه‌ها و تأثیر آن‌ها در شکل‌گیری شناخت و در نهایت، تغییر رفتار افراد، به نظر می‌رسد آشنایی با واژه‌های ارزشی در زبان فارسی می‌تواند به ما در شناخت بهتر جامعه، فرهنگ و عوامل مؤثر بر آن‌ها یاری رساند (Pishghadam & kermanshahi, 2016).

28 (p). بررسی و شناخت گونه‌های زبانی نامعیار همان اندازه که گونه‌های زبان معیار اهمیت دارد، قابل توجه است. چراکه «بسیاری از احساسات و عواطف انسانی بدون گونه‌های نامعیار بیان‌ناپذیرند و به نظر می‌رسد نمی‌توان در جمعی دوستانه حضور داشت ولی گونه‌ای نامعیار را به کار نبرد» (Sarli, 2008, p. 104). ناسزا یکی از گونه‌های زبانی نامعیار در جامعه است که بخشی از گنجینه گفتاری جامعه زبانی را تشکیل می‌دهد. «ناسزا کلامی است که هم تا حد بسیار زیادی به فرهنگ مرتبط است و هم به عواطف ارتباط دارد» (Omid Salar, 1995, p. 342)؛ بنابراین بررسی ناسزا به‌عنوان یکی از گونه‌های زبانی می‌تواند به روشن‌تر شدن رابطه میان زبان و فرهنگ یاری رساند، بر اساس مدل هایمز (Hymes, 1967) انگیزه افراد از کاربرد ناسزا با توجه به ملاحظات فرهنگی قابل شرح است. بر اساس این الگو، کارکردهای ناسزا در رمان بررسی شده، مشخص می‌گردد.

## ۲.۲. مرور پژوهش‌های پیشین

پیشینه این پژوهش در سه بخش خلاصه می‌گردد. بر اساس کتاب‌ها و مقاله‌های مربوط، در بخش نخست به پژوهش‌های مرتبط با دشواژه‌ها و دشنام‌ها اشاره می‌شود. پس از آن منابعی که روش هایمز را در پژوهش‌های خویش به کار برده‌اند، معرفی می‌گردد و در بخش پایانی، پژوهش‌هایی که درباره رمان «آب نبات» نوشته شده‌اند، معرفی می‌گردد.

افراز بروجنی (Afrāz Borujeni, 2011) در پایان‌نامه خود با نام «بررسی ساختار محتوایی و زبانی واژگان تابو در برخی از داستان‌های معاصر فارسی» تلاش کرده ارتباط واژگان تابو را با متغیرهایی همچون طبقه اجتماعی و جنسیت کاربران زبان بررسی کند و ساختار این گونه زبانی را از جنبه دستوری و بلاغی تحلیل کند. به باور نویسنده، طبقه‌های اجتماعی تحصیل کرده و مرفه کمترین میزان کاربرد زبان بی‌ادبانه را دارند و طبقه‌هایی مانند زندانی‌ها، زنان و مردان فقیر و همچنین شخصیت‌های نظامی داستان‌ها، برای تأمین نیازهای زبانی خویش به راحتی این واژگان ممنوع را به کار می‌برند.

«بررسی میزان کاربرد دشواژه‌ها در برنامه های طنز سیمما» عنوان مقاله‌ای است که مدرس خیابانی (Modarres Khiyabani, 2013) در آن میزان رعایت نزاکت زبانی در مجموعه‌های طنز سیمما را بررسی کرده است. بنا به یافته‌های پژوهش، اگرچه تعداد دشواژه‌ها در مقایسه با کل واژه‌ها اندک است؛ ولی موادی به چشم می‌خورد که بر اساس عواملی مانند سن، جنسیت و رابطه شرکت‌کنندگان در مکالمه، بار عاطفی منفی دارد.

فرزانی و طامه (Farzami, 2020 & Tammeh) در مقاله «نام ابزارها و کاربرد و طبقه‌بندی آن‌ها در دشنام‌های فارسی» به بررسی دشنام‌هایی پرداخته‌اند که با واژه‌های پایه‌ای که به طبقه ابزارها تعلق دارند، ساخته شده‌اند و ارتباط معنایی میان نام آن ابزارها و دشنام‌ها را بررسی کرده‌اند. بر مبنای یافته‌های پژوهش، بیشترین حوزه دشنام‌ها در ابزارهای چوبی، ظروف و وابسته‌های آن‌ها، ابزارهای مربوط به خانه و وابسته‌ها، ابزارهای قمار و سرگرمی، ادوات جنگی، و ابزارهای مربوط به زین و یراق چارپایان است. دشنام‌های ساخته شده با ابزارهای این حوزه‌ها کاربردهای متفاوتی دارند و از درجه‌های رکیک بودن و فراوانی متفاوتی در جامعه برخوردارند.

بیشترین ارتباط مقاله پیش‌رو با مقاله مهرابی و بختیاری (Mehrabi, 2021 & Bakhtiari) با عنوان «زبان‌نگ ناسزا در فارسی و معادل‌های ترجمه شده انگلیسی بر اساس الگوی هایمز، مطالعه موردی پیکره زبانی رمان دایی جان ناپلئون مقوله ناسزا را در دو متن فارسی و انگلیسی» است. نویسندگان هدف از زبان‌نگ ناسزا را بیان تحقیر، بیان ترحم به گونه‌ای منفی، طعنه، پرخاش، عصبانیت و حتی آرزو و تمنای منفی می‌دانند که با نفرین هم ارتباط دارند. بررسی ناسزا و نیز استفاده از الگوی هایمز (Hymes, 1967) وجه اشتراک این پژوهش با مقاله یادشده است؛ آن‌چه پژوهش یادشده را از مقاله حاضر متمایز می‌سازد، این است که مهرابی و بختیاری با بررسی ترجمه فارسی و انگلیسی رمان دایی جان ناپلئون، تفاوت‌های زبانی ناشی از تفاوت فرهنگی را در زبان مبدأ و مقصد تبیین کرده‌اند. در واقع، نویسندگان با استفاده از الگوی هایمز (Hymes, 1967) کوشیده‌اند، اهداف به کارگیری ناسزا را در زبان فارسی شناسایی کرده و دشواری‌های ترجمه آن را بیان کنند تا این پژوهش منجر به شکل‌گیری راه کارهایی برای ارائه معادل‌های ترجمه‌ای گردد. در این پژوهش، اگرچه رمان دایی جان ناپلئون به عنوان یک اثر طنز جدی معرفی گردیده است؛ ولی بعد طنز آمیز آن نادیده گرفته شده است و حتی در انگیزه‌های نویسنده از بیان ناسزا نیز نشانی از طنز یافت نمی‌شود. با توجه به اینکه در دهه‌های اخیر بهره‌گیری از فحش و ناسزا در آثار طنز به عنوان شگردی برای خنداندن مخاطب یاد می‌شود، در پژوهش حاضر، متن طنز آمیز برخلاف دایی جان ناپلئون که طنز بزرگ سال است، از میان آثار نوجوان انتخاب شده تا با استفاده از الگوی هایمز (Hymes, 1967)، افزون بر تبیین انگیزه‌های ناسزا، میزان به کارگیری آن به عنوان ابزاری برای خنداندن مخاطب مورد بررسی قرار گیرد و ضمن شناسایی آسیب‌های ناسزا- حتی به عنوان شگردی طنز آمیز- راهکار نویسنده برای جلوگیری از تأثیر ناسزا بر مخاطب نوجوان تحلیل شود.

در ادامه به دو نمونه از پژوهش‌هایی که از الگوی هایمز بهره گرفته‌اند، اشاره می‌گردد. پیشقدم و همکاران (Pishghadam et al., 2014) در پژوهشی با عنوان «نگاهی جامعه‌شناختی

به کنش گفتاری نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی» به بررسی کنش گفتار نفرین در دو زبان فارسی و بر اساس الگوی هایمز پرداخته‌اند. این پژوهش، بیانگر بهره‌گیری فراوان از نفرین هنگام عصبانیت در فرهنگ ایرانی است که انگلیسی‌زبانان در موقعیت‌های مشابه به‌جای نفرین از فحش و ناسزا بهره می‌گیرند. همچنین، قربان‌پور آرانی و همکاران (Ghorbanpoor Arani et al., 2017) در مقاله «بررسی کارکرد اجتماعی-فرهنگی ماشین‌نگاره‌ها بر اساس مدل قوم‌نگاری زبانی هایمز» بیان کرده‌اند که ماشین‌نگاره‌ها با هشت عنصر موقعیت مکانی، ماهیت نویسندگان، هدف، قالب زبانی، لحن کلام، نوع کانال ارتباطی، هنجارها و ژانر خاص خود پیام‌ها را منتقل می‌کنند.

در زمینه رمان مورد بررسی نیز باید گفت تنها پژوهشی که تاکنون در مجموعه «آب‌نبات» انجام شده مقاله «طنز و خواننده نهفته در مجموعه آب‌نبات صدقی» است که شیخ حسینی (Sheikhhosseini, 2020) در آن بیان کرده‌است که برجسته‌ترین عنصر در آفرینش خواننده نهفته، سبک است و نویسنده توانسته‌است مخاطب را به درون متن فراخواند و او را همراه با شخصیت‌های داستان بخنداند. این مقاله از نظر متن انتخاب‌شده با مقاله حاضر یکسان و در موضوع متمایز است.

به هر روی، توجه به رمان نوجوان و تحلیل دشنام‌های آن به‌عنوان گونه زبانی نامعیار از آن جهت که در شناخت فرهنگ و زبان نوجوان مؤثر است و نیز امکان آسیب‌شناسی زبان نوجوان را فراهم می‌سازد، قابل توجه است که این امر در هیچ‌یک از مقاله‌ها و پژوهش‌های مورد اشاره، بررسی نشده‌است.

### ۳. روش انجام پژوهش

داده‌های پژوهش حاضر، به‌شیوه کتابخانه‌ای و بر مبنای روش توصیفی-تحلیلی گردآوری شده‌است. پس از بررسی اجمالی تاریخچه موضوع و دیدگاه‌های مختلف در این زمینه، داده‌های مورد نیاز یادداشت‌برداری شد و سپس با مطالعه متن رمان سه جلدی «آب‌نبات» داده‌های پژوهش گردآوری شد. دویست و پنجاه ناسزا از کتاب استخراج گردید و براساس موضوع طبقه‌بندی شد. در نهایت، تعداد ناسزاهای ناظر بر هر مضمون و درصد مربوط به هر یک استخراج شد تا نشان دهد انواع ناسزا در رمان آب‌نبات در کدام عنوان‌ها است. پس از آن، برای یافتن اهداف ناسزاهای بار دیگر دویست و پنجاه ناسزا مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس مدل هایمز در بیان نوع هدف ارزیابی شدند. مدل هایمز امکان واکاوی گفتمان‌های مختلف را به پژوهشگر می‌دهد و عوامل

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء<sup>(س)</sup>، سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲ / ۱۴۹

مؤثر بر تعامل افراد را بررسی می‌کند. در مرحله ارزیابی، ناسزاها برای اطمینان از درستی یافته‌های پژوهش، دو ارزیاب داده‌های پژوهش را بررسی کردند. دو ارزیاب دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی داشتند. پس از ارزیابی، میزان توافق ارزیابان با ضریب کاپا<sup>۱</sup> در نرم افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شد. جدول (۱)، یافته‌های میزان توافق دو ارزیاب را نشان می‌دهد:

### جدول ۱: میزان توافق

|          |               | ارزیاب ۲ |       |      |       |               |       |       |       |              |     |       |            |       |       | مجموع |      |        |       |     |
|----------|---------------|----------|-------|------|-------|---------------|-------|-------|-------|--------------|-----|-------|------------|-------|-------|-------|------|--------|-------|-----|
| ارزیاب ۱ |               | اعراض    | انکار | تجیب | تحقیر | ترحم و دلسوزی | تعظیم | تهدید | توصیف | توهین به خود | خشم | سرزنش | طنز و خنده | کنایه | ندامت |       | نفرت | نفرتین | هشدار |     |
|          | اعراض         | ۵        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۲     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۷   |
|          | انکار         | ۰        | ۱     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱   |
|          | تجیب          | ۰        | ۰     | ۱۹   | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱۹  |
|          | تحقیر         | ۰        | ۰     | ۴    | ۱۸    | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۲۲  |
|          | ترحم و دلسوزی | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۱             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱   |
|          | تعظیم         | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۱             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱   |
|          | تهدید         | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۵     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۷   |
|          | توصیف         | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۷     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۳     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱۰  |
|          | توهین به خود  | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۳            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۳   |
|          | خشم           | ۰        | ۰     | ۰    | ۵     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۲۰  | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۲۵  |
|          | سرزنش         | ۰        | ۰     | ۱    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۲۷    | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۲۸  |
|          | طنز و خنده    | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۱     | ۶۵         | ۰     | ۰     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۶۶  |
|          | کنایه         | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۱۰    | ۰     | ۰     | ۳    | ۰      | ۰     | ۱۳  |
|          | ندامت         | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۴     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۷     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱۱  |
|          | نفرت          | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۱     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱   |
|          | نفرتین        | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۴   | ۰     | ۰          | ۰     | ۰     | ۰     | ۱۹   | ۰      | ۰     | ۲۳  |
|          | هشدار         | ۰        | ۰     | ۰    | ۰     | ۰             | ۰     | ۰     | ۰     | ۰            | ۰   | ۰     | ۰          | ۰     | ۴     | ۰     | ۰    | ۰      | ۰     | ۱۱  |
|          | مجموع         | ۵        | ۱     | ۲۴   | ۲۳    | ۱             | ۱     | ۷     | ۱۱    | ۳            | ۲۴  | ۲۸    | ۶۵         | ۱۳    | ۱۱    | ۱     | ۲۲   | ۰      | ۷     | ۲۴۹ |

<sup>۱</sup> Kappa

عواملی که در مدل هایمز (Hymes, 1967) بیان می‌شوند مشتمل اند بر: ۱. موقعیت مکانی و زمانی؛ ۲. شرکت کنندگان؛ ۳. هدف؛ ۴. ترتیب عملکرد/گفتمان؛ ۵. لحن؛ ۶. ابزار گفتمان؛ ۷. قوانین گفتمان؛ ۸. نوع گفتمان.

یک- موقعیت (صحنه): موقعیت و صحنه، زمان و مکانی است که گفتمان در آن شکل می‌گیرد (Hymes, 1967, p. 21). به باور ترویک (Troike, 2003) موقعیت نه تنها شامل موقعیت فیزیکی است؛ بلکه شامل زمان روز، فصل‌های سال و هر ترتیبی که مرتبط با موقعیت و کنش باشد نیز می‌شود. پیشقدم و همکاران (Pishghadam et al., 2014) موقعیت و صحنه را با توجه به شرایط حاکم بر گفتمان به دسته‌های عمومی، رسمی و خصوصی و غیر رسمی گروه‌بندی کرده‌اند (Pishghadam et al., 2014, p. 51).

دو- شرکت کنندگان: شرکت کنندگان متشکل از گویندگان و شنوندگان/فرستنده و گیرنده حاضر در گفتمان‌اند (Hymes, 1967, p. 21).

در این مرحله سن، جنسیت، ملیت و روابط میان افراد شرکت‌کننده در گفتمان باید مشخص شود. بر اساس روابط قدرت و فاصله‌ای که میان شرکت‌کنندگان وجود دارد، چهار حالت برای این مرحله می‌توان متصور شد: الف) هم‌تراز و رسمی (دو پزشک در محل کار)؛ ب) هم‌تراز و غیر رسمی (دو دوست)؛ ج) نابرابر و رسمی (مدیر و کارگر در کارخانه)؛ د) نابرابر و غیر رسمی (معلم و دانش‌آموز) (Pishghadam & Firoozian Pour Esfahani, 2017, p. 13).

سه- هدف: هدف، نشان‌دهنده‌ی غایت و مقصود یک گفت‌وگو است (Hymes, 1967, p. 21). هدف بیانگر نیت نهفته در بیان یک عبارت است که در هر گفتمان می‌تواند در شرایط مختلف دچار تغییر شود (Maghsoudi, 2021).

چهار- ترتیب عملکرد: توالی کنش یا کنش‌های گفتاری ترتیب وقایعی است که در یک رویداد ارتباطی رخ می‌دهد. در این جا، دو جنبه کاملاً مرتبط از کنش گفتاری با هم گروه‌بندی می‌شوند: شکل، و محتوای آنچه گفته شده است (Hymes, 1967, p. 24). در ترتیب عملکرد در واقع هر عمل شرکت‌کننده، صحنه را برای اقدام شرکت‌کننده بعدی فراهم می‌سازد.

پنج- لحن: لحن شیوه‌ای است که عمل گفتمان در آن انجام می‌شود (Hymes, 1967, p. 24) و می‌تواند دل‌سردکننده، مهربان، طعنه‌آمیز، طنزآلود، دوستانه، خصمانه، یا تهدیدآمیز و مواردی از این قبیل باشد. بهره‌گیری از تنوع کلامی یا سرنخ‌های غیر کلامی مانند چشمک و یا ویژگی‌های زبان‌شناختی مانند (دمیدگی) می‌تواند نوع گفتمان را برای ما روشن سازند (Troike, 2003).

شش- ابزار: ابزار گفتمان روشی است که با استفاده از آن انتقال گفتمان انجام می‌پذیرد. ابزار می‌تواند شامل یک کانال ارتباطی زبان به صورت شفاهی، نوشتاری، تلگرافی یا علامت‌دادن باشد (Hymes, 1967, p. 24). پیشقدم و همکاران (Pishghadam et al., 2014) ابزار گفتمان به دو دسته نوشتاری و گفتاری دسته‌بندی می‌شود (Pishghadam, et al., 2014, p. 51).

هفت- قوانین گفتمان: قوانین گفتمان بیانگر آن است که کاربرد زبان در اجتماع انسانی در قالب قوانین و هنجارها درک‌پذیر است. این قوانین تابع نظام اعتقادی جامعه‌اند (Hymes, 1967) و در قالب رفتارها و مشخصه‌هایی نمایان می‌شوند که می‌توان با توجه به یک گفتمان خاص آن را درک کرد (Troike, 2003). برای نمونه، قطع کردن حرف دیگری یا رعایت اصول ترتیب در صحبت کردن، با صدای بلند صحبت کردن، زمزمه کردن و مانند آن از مشخصه‌های توصیف‌کننده یک گفتمان است (Hymes, 1967, p. 24).

هشت- نوع گفتمان: به باور باومن (Bauman, 2000; Qouted in Pishghadam et al., 2020) نوع گفتمان مشتمل است بر انواع مختلف کنش‌های گفتاری، موقعیت‌ها و ساختارهای گفتاری که چارچوب یک گفتمان را شکل می‌دهند (Bauman, 2000; quoted in Pishghadam, Reza et al., 2020, p. 176) می‌توان انواع گوناگونی مانند شعر، ضرب المثل، معما، سخنرانی، اسطوره، داستان، گفتگو و مکالمه برای یک گفتمان در نظر گرفت (Troike, 2003).

#### ۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد از بین دویست و پنجاه واژه یا عبارات ناسزا که در کتاب آب نبات آمده، بیشترین میزان استفاده از ناسزا مربوط به طبقه حیوانات است که با فراوانی نود مورد، ۳۶ درصد از کل داده‌ها را در بر می‌گیرد. در رده دوم فراوان‌ترین ناسزاها از آن شاخه لعن و نفرین است. فراوانی این شاخه چهل و نه مورد و شامل ۱۶.۲ درصد از کل ناسزاهاست. پس از آن دسته عمومی با سی و هفت داده، ۱۴.۸ درصد را داراست. همچنین نارسایی‌های عقلی با سی و چهار مورد، ۱۳.۶ درصد از داده‌ها را در بر می‌گیرد. سپس، شاخه‌های صفات ناپسند اخلاقی، حیوانات- خانواده و جسمی به ترتیب با درصدهای ۱۳، ۷ و ۵ در دسته‌های بعدی قرار می‌گیرند. پس از آن شاخه جنسیت و آیین و مذهب با فراوانی برابر، ۴ درصد از کل ناسزاها را در بر می‌گیرد. همچنین دفع، شغل، ناموسی با فراوانی برابر، ۲ درصد و ناهنجاری‌های اجتماعی با ۱ درصد، جزء کمترین دسته ناسزا در این کتاب است. در ادامه، جدول انواع ناسزا با ارائه میزان فراوانی و درصد انواع آمده‌است.

**جدول ۲: انواع ناسزا در کتاب آب‌نبات**

| شماره | نوع طبقه‌بندی داده‌ها   | نمونه  | فراوانی | درصد فراوانی |
|-------|-------------------------|--|---------|--------------|
| ۱     | حیوانات و قرائن حیوانی  | گاو، خر، سگ، تشی، میمون، شغال، مگس، پشه، هشه حیوان و ... | ۹۰      | ۳۶٪          |
| ۲     | لعن و نفرین             | مرگ، خاک بر سر شدن، ذلیل شدن و ...                       | ۴۹      | ۱۹٫۶٪        |
| ۳     | نارسایی‌های عقلی و ذهنی | دیوانه، بی شعور، نفهم                                    | ۳۴      | ۱۳٫۶٪        |
| ۴     | صفات ناپسند اخلاقی      | هرزه چنی، فضولی، مفت خوری، شلختگی و ...                  | ۱۳      | ۵٫۲٪         |
| ۵     | حیوانات-خانواده         | پدرسگ، کره خر  | ۷       | ۲٫۸٪         |
| ۶     | جسمی                    | قد پست، گامبو، چمبه و ...                                | ۵       | ۲٪           |
| ۷     | جنسیت                   | پسرا شیرین، مردا آدم نیستن و ...                         | ۴       | ۱٫۶٪         |
| ۸     | آیین و مذهب             | لاکردار، نامرد و ...                                     | ۴       | ۱٫۶٪         |
| ۹     | دفع                     | -  | ۲       | ۰٫۸٪         |
| ۱۰    | شغل                     | پالان دوز  | ۲       | ۰٫۸٪         |
| ۱۱    | ناموسی                  | ای خواهر مادر  | ۲       | ۰٫۸٪         |
| ۱۲    | ناهنجاری‌های اجتماعی    | دزد  | ۱       | ۰٫۴٪         |
| ۱۳    | عمومی                   | به تو چه؟ غلط کردی، آت و آشغال                           | ۳۷      | ۱۴٫۸٪        |



#### ۴. ۱. تحلیل یافته‌ها بر اساس مدل هایمز

##### ۴. ۱. ۱. موقعیت مکانی و زمانی

همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، موقعیت شامل یک موقعیت فیزیکی یا زمانی است که گفت‌وگو در آن رخ داده‌است و هنگام تحلیل یک گفتمان، نخستین چیزی که به آن توجه می‌شود، موقعیتی است که آن مکالمه خاص در آن رخ داده‌است. از این جهت، موقعیتی که ناسزا در آن بیان می‌شود، نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است. به باور جی (Jay, 2000) تعیین توهین‌آمیز بودن یک واژه بدون بررسی زمینه غیر ممکن است (Jay, 2000, p. 148). از دید کالپپر (Culpeper, 2011) در بی ادبی هدف از کنش در بیشتر موارد حمله به وجهه است و تعامل‌کننده در فرایند ارتباط از واژه‌ها و پاره‌گفته‌هایی بهره می‌گیرد که سبب حمله به وجهه می‌شوند. کالپپر (Culpeper, 2011) بی ادبی را شامل بی ادبی ذاتی و بی ادبی کاذب می‌داند. در بی ادبی ذاتی، برخی از اعمال به‌طور ذاتی وجهه را به خطر می‌اندازند و بی ادبانه به شمار می‌آیند. این نوع بی ادبی هنگامی رخ می‌دهد که شخص مرتکب یک فعالیت ضد اجتماعی شود و به بیان دیگر فقط بر جنبه فردی متقابل تأکید دارد و عامل بافت را نادیده می‌گیرد. بی ادبی کاذب نوعی بی ادبی و یک شوخی کنایه‌آمیز است و در آن گوینده قصد ناراحت کردن مخاطب را ندارد و همبستگی در رابطه میان فردی را نیز نشان می‌دهد. برای نمونه، ممکن است برخی واژه‌ها که در حالت معمولی دشواری به شمار می‌آیند، در جمع دوستان صمیمی استفاده شده و بار معنایی منفی نداشته باشند؛ یعنی برخی رفتارها می‌توانند در بافتی خاص بی ادبانه انگاشته شده و در بافتی دیگر خنثی یا مثبت تعبیر شوند (Culpeper, 2011, p. 117).

ناسزا در مجموعه آب‌نبات بیشتر در موقعیت غیر رسمی / خصوصی و بین اعضای خانواده یا همسایگان بیان می‌شود و بیشتر با شوخی همراه است که بیانگر همبستگی رابطه بین افراد در این مجموعه است و در بسیاری از موارد نمی‌توان آن را بی ادبی انگاشت. این داستان در فضای دهه‌های ۵۰ تا ۶۰ در بجنورد به تصویر کشیده شده‌است و شاید بتوان گفت در فضای فرهنگی آن سال‌ها ناسزاگویی در بین افراد بیشتر جنبه عادت داشته تا اینکه افراد بخواهند به وجهه یک‌دیگر حمله کنند.

##### ۴. ۱. ۲. شرکت‌کننده‌ها

یکی دیگر از عوامل فرازبانی که هایمز (Hymes, 1967) برای برقراری ارتباط بیان می‌کند، شرکت‌کنندگان هستند. در داستان آب‌نبات افرادی که در بهره‌گیری از زبانه‌نگ ناسزا مشارکت داشته‌اند، نسبت به یک‌دیگر در چهار حالت هستند:

### یک - هم تراز و غریبه (رسمی):

۱. الف) محسن / پسر غریبه: مرض داری؟ توشلوات مگژ داری؟ (Sedghi, 2015, p. 225).

ب) عمه / ناشناس: مردا آدم نیستن (Sedghi, 2013, p. 46).

پ) دوچرخه سوار/محسن: کره خریا پایین (Sedghi, 2018, p. 130).

### دو - هم تراز و صمیمی (غیر رسمی):

۲. الف) خواهر / برادر: می دانست الان هر دو به او خواهند گفت: خاک بر سرت (Sedghi, 2015, p. 200).

ب) محسن / دوست: گفتم قلاده سگ بستی؟ فرهاد که ناراحت شده بود، گفت: دهاتی این یقه مارشاله (Sedghi, 2013, p. 92).

پ) خواهر/برادر: خاک بر سرت! معلوم شد اون دیوانه هه یم خودتی (Sedghi, 2018, p. 100).

### سه - نابرابر و غریبه (رسمی):

۳. الف) دانش آموز/ همسر معلم: «احساس کردم الان عین مرغ به آن‌ها نوک می‌زند» (Sedghi, 2015, p. 20).

ب) پیرمرد/ عراقی‌ها: «چنان آن‌ها را با لگد و سیلی می‌زند که به صدام بگویند: الخر» (Sedghi, 2013, p. 167).

پ) معلم/شاگرد: پیش خر بز قشنگه» (Sedghi, 2018, p. 120).

### چهار - نابرابر و آشنا (صمیمی):

۴. الف) دایی/خواهرزاده: خوب تف مِدی، ولی خر خودتی!» (Sedghi, 2015, p. 124).

ب) مادر بزرگ/ نوه آگه نمخوای، مِدیم همان برات پالان دوز اندازهت بگیره برات لباس مخصوص بدوزه (Sedghi, 2013, p. 16).

پ) مادر/فرزند: این دو تا بچه عین کوچی سگا(توله سگ) با هم بازی کنن (Sedghi, 2018, p. 304).

البته همان‌گونه که هایمز هم بیان کرده طبقه‌بندی شرکت کنندگان به گوینده/شنونده دقیق نیست و در این رمان برخی از موارد یافت می‌شود که ناسزا خطاب به زمین یا اشیاء است و گاهی نیز توهین به خود. روی هم رفته، می‌توان گفت که این زباهنگ در میان افراد سنین مختلف از نوجوان گرفته تا پیر، رایج است. هرچند این گونه زبانی در میان همه اهل زبان شناخته شده است؛ ولی گروه‌ها و طبقه‌های خاص جامعه از جمله معلم، بازاری، پدر و مادر، همسایه و مانند آن بیشتر از آن بهره می‌گیرند و بر عکس گروه‌هایی تلاش می‌کنند خود را از آن دور نگه دارند. در این

داستان، محمد که به عنوان شخصیتی مذهبی معرفی می‌شود، دشنام بر زبان جاری نمی‌کند. این زباهنگ در میان هر دو جنس پر کاربرد است.

#### ۴. ۱. ۳. هدف

تجزیه و تحلیل رویدادهای گفتاری بیانگر این است که مقوله هدف و نتیجه برای تمایز انواع رویداد بسیار مهم است. دشنام در این مجموعه با هدف‌های گوناگونی انجام گرفته است که از جمله مهمترین این هدف‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

نفرت:

۵. «مردا آدم نیستن» (Sedghi, 2013, p. 46).

نفرتین:

۶. الف) «کارد بخوره به اون شکمت» (Sedghi, 2013, p. 449).

ب) «لنت بر دهانی که بی موقع باز شود» (Sedghi, 2018, p. 67).

پ) «خدایا اگر قرار است کسی کانون خانواده مان را از هم بپاشد او را به سزای اعمالش برسان»

(Sedghi, 2015, p. 39).

خشم و عصبانیت:

۷. الف) «بی‌شور نفهم مگه تو مرض داری همساده‌ها ر از خواب بیدار مکنی؟ الآن وقت زنگ

زدن نفهم؟ احمق! دیوانه! بی‌شور!» (Sedghi, 2013, p. 24).

ب) «غلامی گمشو بیرون» (Sedghi, 2018, p. 19).

پ) «تو روح هر چی خروس بی محله» (Sedghi, 2015, p. 55).

تحقیر و تمسخر:

۸. الف) «یک روسری هم سرت مکردی دیگه!» (Sedghi, 2013, p. 18).

ب) «این مگفتی خر زوره؟ اینکه از هیکلش معلومه نون مفت خورده» (Sedghi, 2018, p. 178).

ترحم و دلسوزی:

۹. «نامردا، دو نفر به یک نفر؟» (Sedghi, 2018, p. 130).

تهدید:

۱۰. الف) «بلایی سرت بیارم که به خر بگی دایی!» (Sedghi, 2013, p. 131).

ب) «تو غلط مکنی با اون...» (Sedghi, 2018, p. 65).

پ) «بگو غلط کردم» (Sedghi, 2015, p. 235).

اعتراض:

۱۱. الف) «دلَم میخواد بازی کنم. به تو چی؟» (Sedghi, 2013, p. 23).

ب) «پدرسگ این پول به من داد» (Sedghi, 2015, p. 42).

توصیف:

۱۲. الف) «اخلاق عمه بتول سگ شده بود» (Sedghi, 2013, p. 46).

ب) «خانم فضولی که هم سن و سال مامان بود...» (Sedghi, 2018, p. 290).

پ) «بدت نمید یک ماشین با یک راننده کله خر بگیری» (Sedghi, 2015, p. 199).

سرزنش:

۱۳. الف) «توی تنبل بی غیرت بی خاصیت فقط مثل گاو هیکل بزرگ مکنی و روز به روز عقلت

کم مشه. خا من از دست توی احمق نفهم چی کار کنم؟» (Sedghi, 2013, p. 148).

ب) «خاک تو سرت جز اسمت همه ر اشتباه نوشته بودی» (Sedghi, 2018, p. 119).

پ) «اصلاً به تو چی؟ هرزه چنه مردمی؟» (Sedghi, 2015, p. 78).

انکار:

۱۴. «من؟ غلط کنم» (Sedghi, 2013, p. 100).

مقابله به مثل:

۱۵. «کره خر خودتی. من نبودم» (Sedghi, 2013, p. 217).

تحییب:

۱۶. الف) «جان مرگ چی با مزه به» (Sedghi, 2013, p. 55).

ب) «این دو تا بچه عین کوچی سگا(توله سگ) با هم بازی کنن» (Sedghi, 2018, p. 304).

پ) «این بچه با اینکه قبلاً احمق بود و هنوز هم تو سن خر مستیشه، خیلی خوب شده»

(Sedghi, 2015, p. 48).

هشدار:

۱۷. الف) «به تو چی که لرزیدی؟» (Sedghi, 2013, p. 423).

ب) «هیچ وقت هرزه چنه مردم نباش» (Sedghi, 2015, p. 223).

پ) «پدرسگا خوب نیست با هم دعوا کنین» (Sedghi, 2018, p. 228).

تعظیم:

۱۸. «خرزور بود» (Sedghi, 2015, p. 252).

ندامت:

۱۹. الف) «اجازه غلط کردم» (Sedghi, 2013, p. 135).

ب) «غلط کردم... مشه فیلم در نیاری؟» (Sedghi, 2018, p. 339).

پ) «داداش غلط کردم» (Sedghi, 2015, p. 175).

طنز و خنده:

نویسنده برای خندانند مخاطب از ابزارهایی مثل تشبیه به حیوانات استفاده کرده‌است:

۲۰. الف) «با شامه‌ای قوی‌تر از سگ توی خواب بوی کمپوت را تشخیص داده بود» (Sedghi, 2013, p. 182).

ب) «خواستم از عمو ابراهیم یک توله سگ بگیرم بزرگ کنم؛ که بی خیال شدم. حالا جاش همین ناصر بزرگ مکنم» (Sedghi, 2018, p. 319).

پ) «سوراخ‌های بینی‌اش مثل گاوهای مسابقه داشتند با سرعت باز و بسته می‌شدند» (Sedghi, 2015, p. 116).

کنایه:

در برخی موارد نویسنده دشنام را در معنای کنایی خود به کار برده‌است، در این جا اگر چه نویسنده از ناسزا استفاده کرده؛ ولی مفهوم ناسزا در آن نهفته نیست.

۲۱. الف) «خودم را به خیریت زدم» (Sedghi, 2013, p. 470). کنایه از نادانی و حماقت.

ب) «خرخونی کنین» (Sedghi, 2018, p. 232). کنایه از زیادخوانی با هدف حفظ کردن نه آموختن.

پ) «تا مرا خر کند» (Sedghi, 2015, p. 235). کنایه از فریب دادن.

بنابر آن‌چه بیان شد، نویسنده کوشیده دشنام را در قالب تحقیر، تشبیه و گاهی کنایه ابزاری برای خندانند مخاطب قرار دهد؛ ولی در بعضی موارد نویسنده از ناسزا برای بیان خشم و عصبانیت، اعتراض، توصیف، هشدار، انکار و تحجیب استفاده کرده‌است؛ در فرهنگ ایرانی - اسلامی ناسزا امر شایسته‌ای نیست؛ از این جهت، شخصیت‌های مذهبی مانند محمد در این داستان دشنام نمی‌دهند. می‌توان گفت ناسزا اگرچه واقعیت موجود در جامعه است و در فضای موجود در داستان در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ که سطح تحصیلات جامعه کمتر بوده‌است، امری شایع‌تر بوده‌است و نویسنده این وقایع اجتماعی را به تصویر کشیده است و اگرچه استفاده از ناسزا یکی از ابزارهای طنزآمیز کردن نوشته است و گاهی نویسنده راه گریزی از آن ندارد؛ ولی در برخی از موارد نیز

ناسزا نقشی در بیان طنز نداشته‌است و به نظر می‌رسد استفاده از این مقدار دشنام در کتاب نوجوان مناسب به نظر نمی‌رسد. نویسنده، حداقل باید به مخاطب نوجوان این موضوع را به نحوی گوشزد کند. صدقی در داستان خود، تا اندازه‌ای این مسأله را به مخاطب بیان کرده‌است و با تغییراتی که در شخصیت نوجوان پدید می‌آید، به صورت غیر مستقیم مخاطب خود را از ناسزاگویی باز می‌دارد.

#### ۴. ۱. ۴. توالی عملکرد

بر اساس آنچه بیان شد، توالی کنش یا کنش‌های گفتاری ترتیب وقایعی است که در یک رویداد ارتباطی رخ می‌دهد و به شکل و محتوای پیام می‌پردازد. اینکه چه چیزی اول، چه چیزی دوم بیان می‌شود، بهره‌گیری دقیق از واژگان، چگونگی بیان آن‌ها و چگونگی بهره‌گیری از واژگان در رابطه با موضوع گفت‌وگو به توالی کنش‌های کلامی مربوط است (Hymes, 1967) ترویکه توالی کنش‌های ارتباطی را شامل نوبت‌گیری و پدیده‌هم‌پوشی - هنگامی که هر دو طرف گفت‌وگو هم‌زمان با هم صحبت کنند یا واکنش نشان دهند - می‌داند (Troike, 1996, p. 138). با توجه به اینکه رویدادهای ارتباطی در متن بسیار است، در این بخش از هر کدام از کتاب‌های این مجموعه یک رویداد به عنوان نمونه تحلیل خواهد شد:

#### ۲۲. رویداد ارتباطی ۱

عذرا خانم در خانه‌شان را باز کرد و آمد توی کوچه، چادر سرش کرده بود که برود از باغ شمسی خانم سبزی بخرد. همین که ما دو نفر را دید که با هم بازی می‌کنیم. با عصبانیت صدا زد: «حمید... باز داری با بچه‌های بی‌تربیت بازی مکنی که؟! (... حمید با لجاجتی به مادرش گفت: «دلم مخواد بازی کنم. به تو چی؟» عذرا خانم چنان سیلی محکمی به او زد که همه توشله‌هایش از دستش ریخت توی کوچه.  
- با همین بچه‌های بی‌تربیت بازی مکنی که این طور جواب مدی د  
حمید با گریه می‌خواست جمعشان کند، ولی عذرا خانم گوش‌هایش را گرفت که زود برود توی خانه (Sedghi, 2013, p. 23).

ابتدا اعظم خانم با عصبانیت بر سر حمید داد می‌زند. حمید پاسخی می‌دهد که توهین به مادر است. وقفه‌ای بین مکالمه انجام می‌گیرد که به حالت سیلی‌زدن شرکت‌کننده (اعظم خانم) ارتباط دارد. ادامه مکالمه و در پایان اعظم خانم با سرزنش حمید او را به داخل منزل می‌برد. در این رویداد، محتوای کلام که توهین است، بر قالب و شکل آن تأثیر می‌گذارد و به صورت واکنش غیر کلامی مادر نمایان می‌شود. سیلی‌زدن واکنشی حرکتی است که نوبت صحبت کردن را از

حمید می‌گیرد. در فرهنگ جامعه ایرانی توهین فرزند به والدین امری ناپسند است و واکنش اعظم خانم در قطع کردن صحبت حمید و سیلی زدن به او و اجازه‌ندادن برای جمع کردن توشله‌ها این مفهوم را به مخاطب منتقل می‌کند که ناسزا به بزرگترها در فرهنگ این جامعه امری پذیرفتنی نیست.

۲۳. رویداد ارتباطی ۲

- کیه؟

- منم!

- خا تو کدوم خری؟

- منم دیگه! محسن.

- تو روح هر چی خروس بی‌محلّه!

- براتان سحری آوردما!

معلوم بود دارد دنبال کلید می‌گردد و حسابی هم بی‌اعصاب است.

- بنذار این آچر (کلید) لامصّب پیدا کنم.

آقا برات هر قفلی را که باز می‌کرد، می‌فهمید یک قفل دیگر هم زده و کلید آن را نیاورده. وقتی بعد از پنج دقیقه در را باز کرد، از شدت خشم و سرما و گرسنگی و تنهایی و عصبانیت می‌لرزید و همه بدبختی‌های عالم را می‌شد در چهره‌اش دید. چشم‌هایش قرمز و موهایش در جهت‌های مختلف شکسته شده بود. انگار حاضر بوده بمیرد؛ اما در تنهایی بیدار نشود. قابلمه غذای سحری را که به او نشان دادم، بوی غذا توی فضا پیچید. پره‌های دماغ آقا برات که به شدت داشت تنگ و گشاد می‌شد، این بو را مستقیماً با حس چشایی و بویایی‌اش گره می‌زد. با ترس و لرز، محض خوشمزه‌بازی گفتم: «بفرمایین! اینم غذای سحری. آن قدر خوشمزه شده که خودم کم مانده بود تو راه همه‌ش بخورم». قبل از اینکه آقابرات چیزی بگوید، صدای الله‌اکبر در تمام کوجه‌های شهر پیچید. آقا برات با استیصال نگاهی به قابلمه و بعد به ساعتش انداخت و با اخم به من نگاه کرد. از قیافه‌اش معلوم بود می‌خواهد مرا از پلک‌هایم آویزان کند. یواش در قابلمه را بستم و امیدوار بودم حالا که اذان شده، آقا برات به خاطر روزه‌داری دیگر به من فحش ندهد. مثل آقای کریمی‌نژاد که راجع من روزه‌دار اشتباه قضاوت کرده بود، من هم راجع به زبان روزه‌دار آقا برات اشتباه قضاوت کردم. محض احتیاط قابلمه را زمین گذاشتم تا سریع‌تر بتوانم فرار کنم (Sedghi, 2015, p. 56).

این رویداد با مکالمه همراه با ناسزای آقا برات شروع می‌شود. با پاسخ محسن مبنی بر اینکه «براتان سحری آوردما!» آقا برات قانع می‌شود که در را باز کند و احتمالاً مکثی در مکالمه انجام گرفته‌است که ناشی از ترس محسن از خشم آقا برات است. در پایان نیز که باز شدن در با صدای اذان همراه می‌شود، مکالمه با ناسزای آقا برات و فرار محسن همراه می‌شود. در این رویداد محتوای کلام بر قالب و شکل آن نیز تأثیر می‌گذارد. ناسزا در موقعیت خشم انجام گرفته‌است و محسن برای اینکه خشم آقا برات را کاهش دهد به خوشمزگی می‌پردازد؛ ولی این مسئله با صدای اذان همراه می‌شود و آقا برات عصبانی‌تر می‌شود. در این بخش از رویداد وقفه‌ای انجام می‌گیرد و محسن امیدوار است که آقا برات دوباره به او فحش ندهد. محتوای توهین آمیز در قالب حرکت غیر کلامی آقا برات مبنی بر دنبال کردن محسن برای کتک زدن نمایان می‌شود که بیانگر توهین آمیز بودن ناسزاهای آقا برات است. آوردن پاره گفته‌هایی مانند فحش ندادن با زبان روزه بیانگر فرهنگ جامعه است که آقا برات آن را نقض کرده‌است.

#### ۲۴. رویداد ارتباطی ۳

مامان با صدایی آهسته گفت: «ملی اینا یکی دو هفته دیگه مرن خانه خودشان. تو با خیال راحت دیگه بشین درس بخوان»

- خسته نباشید. هفته دیگه کنکور دارم. دیگه چه فرقی مکنه؟

- ملی مخواد برگرده سر کارش.

- ناصر چه کار مکنه؟

- مگه مخوان پرستار بگیرن براش.

- من که هفته بعد مرحله اول کنکور مدم، خلاص! خا اون پولی که به پرستار مدن به من بدن. خودم نگهش مدارم.

- تو از بچه متانی مراقبت کنی؟

- اتفاقاً مخواستم از عمو ابراهیم، یک توله سگ بگیرم بزرگ کنم؛ که بی خیال شدم. حالا جاش همین ناصر بزرگ مکنم.

- خا همین حرفه که تو مزنی؟ به سند کنکورم رسیده‌ی، عاقل نشده‌ی، ملیحه بفهمه، از حرفت خیلی ناراحت مشه.

- شوخی کردم..

- آدم با هر چیزی که شوخی نمکنه که! (Sedghi, 2018, p. 319).

در این رویداد ارتباطی، ابتدا مادر مکالمه را شروع می‌کند و بیان می‌کند که ملیحه و دکتر



قرار است به خانه خودشان مشهد بروند. در وسط مکالمه محسن با استفاده از تشبیه، به خواهرزاده خود ناسزا می‌گوید. در پایان، مادر او را از این نحوه سخن گفتن نهی می‌کند و محسن سکوت می‌کند. در این رویداد، محتوا بر شکل تأثیر می‌گذارد. استفاده از تشبیه به حیوانات که ابزاری برای ساخت طنز است در شکل کلام نمایان شده است و با آمدن پاره گفته «شوخی کردم» معنای کلام مشخص می‌شود که قصد محسن توهین نبوده است. استفاده از لهجه بجنوردی نیز در لطافت کلام و شکل آن تأثیرگذار است. نوبت‌گیری در این رویداد رعایت شده است و هیچ‌کدام از گویندگان کلام دیگری را قطع نمی‌کند و هم‌پوشی نیز انجام نگرفته است که این خود نشان‌دهنده این موضوع است که گفت‌وگو در محیطی صمیمی انجام گرفته است و معنای توهین‌آمیز نداشته است و در پایان، هم با نصیحت مادر و سکوت محسن پس از گفتن «شوخی کردم»، این معنا به مخاطب منتقل می‌شود که ناسزا حتی به شوخی هم ناپسند است و این موضوع با فرهنگ ایرانی تناسب دارد.

#### ۴. ۱. ۵. کلید/لحن

کلید یا لحن در نظریه هایمز (Hymes, 1967) طرز گفتن یا نوشتن رویداد ارتباطی است. از آن‌جا که مجموعه آب‌نبات در ژانر طنز نوشته شده است، در این اثر، بیشتر از لحن طنزآمیز همراه با گویش غیر رسمی (لهجه بجنوردی) استفاده شده است که می‌تواند بیانگر تعاملی باشد که با لحن صمیمانه انجام می‌پذیرد؛ البته در برخی موارد نیز لحن جدی و غیر رسمی در این اثر دیده می‌شود.

#### ۴. ۱. ۶. ابزار

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، چگونگی بیان یک گفتمان به دو صورت گفتاری و نوشتاری است. ناسزا در این اثر در قالب گفتاری بیان شده است و فقط در یک مورد ناسزا به صورت نوشتاری نمایان شده است و آن هنگامی است که ملیحه خواهر محسن برگه‌ای بر پشت او می‌چسباند که روی آن نوشته است «این خر به فروش می‌رسد» (Sedghi, 2013, p. 145).

#### ۴. ۱. ۷. قوانین گفتمان

از آن‌جایی که زبان و فرهنگ از هم جدایی‌ناپذیرند، مهم است بدانیم که هنجارهای مکالمه در یک فرهنگ درست و مناسب به کار گرفته شده‌اند. هنجار در این معنا به قوانینی اشاره دارد که برای هر مکان و فرهنگی به کار گرفته می‌شود. در فرهنگ اسلامی، ناسزاگویی عملی ناشایست است و در فرهنگ ایرانی ناسزاگویی کوچک‌تر به بزرگ‌تر کنشی است غیر مودبانه. در این اثر در

برخی موارد هنجارهای گفتمان رعایت نشده است.

#### ۴. ۱. ۸. نوع گفتمان

ژانر طنز در قالب رمان با استفاده از مکالمه و روایت اهداف ارتباطی خود را مشخص می کند. گاهی نیز نویسنده از شعرهای عامیانه برای ناسزا بهره می گیرد مانند: «پسرا شیرن مثل شمشیر دخترا موش ان مثل خر گوش ان» (Sedghi, 2013, p. 180) اتفاقی نیست و نویسنده با استفاده از آن پیام خود را منتقل می کند.

#### ۵. بحث و نتیجه گیری

هایمز استدلال می کند که ارتباط در یک رویداد گفتاری ارتباط نزدیکی با عوامل خارج از زبان مانند موقعیت، شرکت کنندگان، هدف، لحن و مانند آن دارد. در این پژوهش، با بررسی مجموعه «آب نبات صدقی» به این یافته ها دست یافتیم:

- در این اثر از ناسزا بیشتر به عنوان شگرد طنزپردازی بهره گرفته شده است و بر اساس داده های جدول (۱)، مهم ترین انگیزه نویسنده از به کارگیری این زباهنگ، خندانند مخاطب است.

- با بررسی موقعیت داستان روشن شد که داستان در محیط خانوادگی و صمیمانه رخ داده است که در بسیاری از موارد ناسزاها جنبه عادت و شوخی پیدا کرده است. با توجه به اینکه موقعیت بیان ناسزا در توهین آمیز بودن یا نبودن آن نقش مهمی دارد، می توان گفت در بسیاری از موقعیت ها ناسزا جنبه بی ادبی ندارد؛ ولی مواردی هم به چشم می خورد که ناسزا توهین به شمار می آید.

- بررسی شرکت کنندگان، در این رمان نشان می دهد که ناسزاها بیشتر در جمع غیر رسمی و صمیمی انجام گرفته است. در این اثر، شخصیت مذهبی ناسزا نمی گوید که نشان دهنده ارتباط فرهنگ اسلامی در جامعه با به کارگیری این زباهنگ است؛ دیگر شخصیت ها در سنین مختلف و هر دو جنس از ناسزا بهره می گیرند.

- مهم ترین هدف استفاده از ناسزا در این داستان ایجاد طنز است و نویسنده توانسته با استفاده از شگردهایی مانند تشبیه به حیوانات طنز ایجاد کند؛ ولی در بعضی موارد نیز نویسنده از ناسزا برای بیان خشم و عصبانیت، اعتراض، توصیف، هشدار، انکار، تحبیب و مانند بهره گرفته است.

- بررسی توالی عملکردها در این مجموعه بیانگر این است که محتوا بر شکل گفتار تأثیر نهاده است و توالی موجود در کنش های گفتاری در مجموع رخدادی را شکل می دهد که بیانگر فرهنگ جامعه است.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء<sup>(س)</sup>، سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲ / ۱۶۳

- لحن داستان طنزآمیز و عامیانه است و در ژانر طنز نوشته شده است که سبب شده جنبه توهین آمیز ناسزا در این اثر کمتر شود. هنجارهای گفتمان در موارد اندکی رعایت نشده است.

- اگرچه نویسنده ناگزیر است برای واقع‌نمایی داستان خود، زبان رایج در بین طبقه‌های خاص جامعه را به نمایش بگذارد و از سویی دیگر با توجه به رواج ناسزا به‌عنوان شوگر طنزپردازی، صدقی نیز از این شوگر برای خنداندن مخاطب بهره گرفته است؛ ولی با توجه به سن مخاطب و تمایل او به هم‌ذات‌پنداری با قهرمان داستان، به کارگیری ناسزا در داستان نوجوان بر سبک زندگی او تأثیر می‌گذارد. در این اثر گاهی بزرگسالان، شخصیت نوجوان را از ناسزاگویی برحذر می‌دارند؛ ولی به نظر می‌رسد، بهره‌گیری از ناسزا (حتی با زبان طنزآمیز) به‌ویژه توسط همان شخصیت‌های بزرگسال تأثیر منفی بر مخاطب نوجوان دارد. در پایان داستان شخصیت اصلی و نوجوان داستان کمتر ناسزا می‌گوید و نویسنده با ایجاد این تحول در او، به‌صورت غیر مستقیم ناپسندی ناسزا را به مخاطب خود گوشزد می‌کند.

- ناسزاها در برخی حوزه‌های مفهومی مانند حیوانات، فهم و شعور، ناموس، شرم و حیا، اصل و نسب و پدر و مادر شکل گرفته و توهین‌های جنسی در این داستان بنا به ملاحظاتمانند سن نوجوان کمتر است.

### فهرست منابع

- افراز بروجنی، مهناز (۱۳۸۹). بررسی ساختار محتوایی و زیبایی واژگان تابو در برخی از داستان‌های معاصر فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهر کرد.
- امید سالار، محمود (۱۳۷۴). «نکاتی درباره فحش و فحاشی در زبان فارسی». *ایران‌شناسی*. شماره ۱۴. صص ۳۴۱-۳۵۰
- پیشقدم، رضا (۱۳۹۱). «معرفی «زباهنگ» به عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ کاوی زبان». *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۴. صص ۴۷-۶۲.
- پیشقدم، رضا و آتنا عطاران (۱۳۹۲). «نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری قسم: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی». *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۴۶. صص ۲۵-۵۰.
- پیشقدم، رضا و آیدا فیروزیان پور اصفهانی (۱۳۹۶). «تأملی جامعه‌شناختی پیرامون کاربردهای گفتمانی «نمی‌دانم» در زبان فارسی در پرتو الگوی هایمز». *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*. شماره ۱۸. صص ۳۵-۷.
- پیشقدم، رضا و پریا نوروز کرمانشاهی (۱۳۹۵). «ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیق در کارکردهای «حاجی» لقب و وابسته‌های واژه در زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. سال ۸. شماره ۲۰. صص ۲۷-۵۱.

- پیشقدم، رضا و فاطمه وحیدنیا (۱۳۹۴). «کاربردهای «دعا» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی هایمز». *جستارهای زبانی*. دوره ۶. شماره ۷. صص ۷۲-۵۳.
- پیشقدم، رضا، آیدا فیروزیان پوراصفهانی و آیلین فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۹). «معرفی زبانهنگ مرگ محوری و شادی گریزی از طریق تفحص در گفتمان‌شناسی «مرگ» در زبان فارسی». *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*. دوره ۲۱. شماره ۴۹. صص ۱۸۱-۲۰۶.
- پیشقدم، رضا، فاطمه وحیدنیا و آیلین فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۳). «نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی». *مطالعات زبان و ترجمه*. دوره ۴۷. شماره ۲. صص ۷۱-۴۵.
- سارلی، ناصرقلی (۱۳۸۷). *زبان فارسی معیار*. تهران: هرمس.
- سعادت نژاد، زهرا و محمدرضا فارسیان (۱۳۹۸). «تقویت توانش بینا فرهنگی از خلال متون ادبی». *راهبردهای آموزش آن در زبان فرانسه*. *جستارهای زبانی*. دوره ۱۰. شماره ۶. صص ۳۷۲-۳۴۵.
- شیخ حسینی، زینب (۱۳۹۹). «طنز و خواننده نهفته در مجموعه آب‌نبات صدقی». *ادب فارسی*. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۱۲۵-۱۴۶.
- صدقی، مهرداد (۱۳۹۴). *آب نبات پسته‌ای*. تهران: چرخ و فلک.
- صدقی، مهرداد (۱۳۹۲). *آب نبات هل‌دار*. تهران: سوره مهر.
- صدقی، مهرداد (۱۳۹۷). *آب نبات دارچینی*. تهران: سوره مهر.
- فرزانی، هومن و مجید طامه (۱۳۹۹). «نام ابزارها و کاربرد و طبقه‌بندی آن‌ها در دشنام‌های فارسی». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۱۶. شماره ۳۱. صص ۱۷۳-۲۰۰.
- قربان‌پور آرانی، حسین، عباس زارعی و الهام عربشاهی (۱۳۹۶). «بررسی کارکرد اجتماعی-فرهنگی ماشین‌نگاره‌ها بر اساس مدل قوم‌نگاری زبانی هایمز». *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*. دوره ۱۸. شماره ۳۸. صص ۱۷۷-۲۰۰.
- مدرس خیابانی، شهرام (۱۳۹۲). «بررسی میزان کاربرد دشواژه‌ها در برنامه‌های طنز سیما». *مطالعات سبک زندگی*. شماره ۴. صص ۵۷-۷۶.
- مقصودی، مجتبی (۱۴۰۰). «بازنگری زبانهنگ احترام - محوری در سایه ادب اجتماعی با تحلیل پیکره گفتمان شفاهی بر اساس الگوی هایمز». *جستارهای زبانی*. دوره ۱۲. شماره ۲. صص ۴۱۹-۳۸۵.
- مهرابی، معصومه و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۹۹). «زبانهنگ ناسزا در فارسی و معادل‌های ترجمه‌شده انگلیسی براساس الگوی هایمز؛ مطالعه‌موردی پیکره زبانی رمان دایی جان ناپلئون». *مطالعات زبان و ترجمه*. دوره ۵۳. شماره ۴. صص ۵۹-۳۱.

## References

Afraz Borujeni, M. (2011). The Exploration of Content and Linguistic Structure of Taboo Worlds in The Contemporary Persian Stories (Master's thesis).

- Shahrekord University, Shahrekord, Iran [In Persian].
- Culpeper, J. (2011). Impoliteness: Using language to cause offence. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 28.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*, (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ghorbanpoor Arani, H., Zarei, A., Arabshahi, E. (2017). The Socio-cultural Aspects of Bumper Stickers Based on Dell Hymes' Ethnography, 18 (38), 177-200.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 33(2), 8-28.
- Jay, T. (2000). *Why we curse: a neuro-psycho-social theory of speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Maghsoudi, M. (2021). Reconsidering Respect Cultuling in the Light of Etiquette through Corpus. 12 (2), 385-419 [In Persian].
- Mehrabi, M., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2021). The Cultuling of "Insult" in My Uncle Napoleon and English Equivalents: A Corpus-Based Study. *Language and Culture*, 53 (4), 31-59 [In Persian].
- Modarres Khiyabani, S. (2013). An analysis of the number of taboos used in the I.R.I.B. Comedy series. *Quarterly Journal of Lifestyle Studies*, 2(15), 57-76. [In Persian]
- Pishghadam, R., & Firoozian Pour Esfahani, A. (2017). A Sociolinguistic Analysis of the Discourse Functions of 'I don't know' in Persian Language: Hymes' SPEAKING Model. *Cultur-Communication Studies*, Volume 18, Issue 37 - Serial Number 69, pp. 7-35 [In Persian].
- Pishghadam, R., & Attaran, A. (2014). A Sociological Comparison of Speech Acts of Swearing: A Case Study of Persian and English Languages. *Journal of Language and Translation Studies*, 46(4), 25-50. [In Persian].
- Pishghadam, R., Firouzian Poresfahani, I., Firouzian Poresfahani, I. (2020). Introducing Cherophobia Cultuling: a Close Look into the Discursive Functions of Death-oriented Terms in Persian Language. *Journal of Culture-Communication Studies*, 21(49), 181-206 [In Persian].
- Pishghadam, R., & Norouz Kermanshahi, P. (2016). Relationship between language, religion, and culture: Research and analysis of the functions of the Hajji and related terms in Persian language. *Zabanpazhuhi*, 20, 27-51. [In Persian].
- Pishghadam, R. (2012). Introduced "Zbahang" as a transformational tool in the culture of mining Language. *Language and Translation Studies*, 4, 47-62. [In Persian].
- Pishghadam, R., et al. (2020). Introducing Cherophobia Cultuling: A Close Look into the Discursive Functions of Death-oriented Terms in the Persian Language. *Cultur-Communication Studies*, 21(49), 181-206. [In Persian].
- Pishghadam, R., et al. (2014). A Sociological Look into Speech Act of Cursing: A Comparison of Persian and English Languages. *Language and Translation*, 2(47), 45-71. [In Persian].
- Saadatnejad, Z., & Farsian, M. R. (2020). Improving Intercultural Competence through Literary Texts and the Strategies of Teaching it in French Language. 10(6), 345-372. [In Persian].
- Sarli, N. G. (2008). Persian Standard Language. Tehran: Hermes. [In Persian].
- Sedghi, M. (2015). Abnabat-e-Darchini. Tehran: Sure-ye Mehr. [In Persian].
- Sedghi, M. (2018). Abnabat-e-Pestei. Tehran: Charkh-o-Falak. [In Persian].
- Sedghi, M. (2013). Abnabat-e-Heldar. Tehran: Sure-ye Mehr. [In Persian].
- Sheykhoseini, Z. (2021). Humor and Implied Reader in Sedghi's Abnabat, *Adab-e-*

*Farsi*, 10 (2), 125-146 [In Persian].

Troike, M. S. (1996). The ethnography of communication. In Sociolinguistics and language teaching (pp. 351-366).

Troike, M. S. (2003). *The Ethnography of Communication* (3rd ed.). Blackwell Publishing.



© 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 Cultuling of Insult in the Teenage Novel Based on the Heims' approach (The case study of Abnabat Collection)

Zeinab Sheikhhosseini<sup>1</sup>  
Maryam Jafarzadeh<sup>2</sup>

Received: 04/09/2022  
Accepted: 13/03/2023

### 1. Introduction

Language plays various roles, and the significance of these roles varies across different societies. The communicative role, however, can be considered one of the most pivotal functions of language. Through communication, social categories, socio-political ideologies, relationships, individual social networks, and social control can be identified and influenced. According to Troike (2003), language has a clear role in social control because it directly conveys instructions to people. Humorous works serve as a significant source for shaping a society's culture, and an examination of the language used in these works can provide insights into the culture of that society. Profanity is a speech genre within popular culture, and its usage in humorous texts has seen substantial growth in recent decades. This research investigates the use of profanity in Sedgi's "Abnabat" collection using Hymes' model. In addition to classifying the profanities in this collection, we analyze the motivations behind their usage, aiming to answer the following questions: What functions do profanities serve in this novel? Is the use of profanity in this humor collection appropriate for the genre of the work and its intended audience?

### 2. Materials and methods

This research adopted a descriptive-analytical approach and collected information using a library-style methodology. After a brief review of the subject's history and different perspectives, the necessary data was recorded. Data for this study were gathered by analyzing the text of the "three-volume Abnabat" novel. A total of 250 profanities were extracted from the book and classified based on their themes. The number of profanities related to each theme and the corresponding percentages were calculated to demonstrate where these profanities are most prevalent in the "Abnabat" novel. Additionally, the study employed Hymes' model to evaluate the functions of profanity. In the evaluation stage, two Ph.D. evaluators in Persian and language literature verified the research findings. The inter-rater agreement was assessed using the Kappa coefficient in SPSS software version 26. Hymes' model considers various factors, including setting, participants, end, act sequence, key/ton, tools, rules, and genre of discourse.

### 3. Results and discussion

The research findings reveal that out of the 250 profanities in the "Abnabat" book,

---

<sup>1</sup> Persian Language & Literature, Narjes College, Valiasr University of Rafsanjan; [z.sheikhhosseini@vru.ac.ir](mailto:z.sheikhhosseini@vru.ac.ir)

<sup>2</sup> Persian Language & Literature, Kashan University (corresponding author); [jafarzadeh@grad.kashanu.ac.ir](mailto:jafarzadeh@grad.kashanu.ac.ir)

the most frequently used profanities belong to the category of animals, accounting for 36% of the total data with a frequency of 90 cases. The second most common profanity category is curses, with 49 cases, making up 16.2% of all profanities. General profanities follow with 37 cases, representing 14.8% of the data. Intellectual disabilities come next with 34 cases, accounting for 13.6% of the data. Other categories, such as unethical features, family-related traits, and physical objections, follow with 13%, 7%, and 5%, respectively. Gender, ritual, and religion, each with a 4% frequency, share the next category. Profanities related to excretion, occupation, honor (each with 2%), and social anomalies (1%) are among the less frequent abusive categories in this book.

Profanities in the "Abnabat" collection are primarily used in informal or private settings among family members and neighbors. This speech often involves humor and serves to reinforce social bonds, rather than being genuinely offensive. It is common among people of different ages, from teenagers to the elderly. While this type of language is known to all language speakers, certain groups within society, including teachers, marketers, parents, and neighbors, actively discourage its use. The author employs profanity in various ways, including humiliation, similes, and irony, as a tool to evoke laughter and humor. However, in some instances, profanity is used to express irritation, protest, description, warning, denial, and even love. As "Abnabat" is written in the humor genre, it predominantly employs a humorous tone, often combined with an informal dialect (Bojnord dialect) that conveys a sincere interaction. However, a serious and informal tone can occasionally be observed in this work. Profanity in this collection is primarily expressed in spoken form, with written profanity being a rare exception. In some cases, discourse norms are not observed.

#### **4. Conclusion**

An examination of the story's settings reveals that the story primarily unfolds in a familial and intimate environment, where profanity has become a common and humorous practice. The context in which profanity is used plays a crucial role in determining whether it is offensive. In many instances, profanity lacks a genuinely offensive aspect. The participants in this novel are shown to use profanity predominantly in informal and intimate group settings. Notably, religious figures in this work do not engage in cursing, reflecting the influence of Islamic culture on language use in the society depicted. Despite expressing certain social realities among specific social classes, the use of profanity, especially in the language of adult characters, could have a negative impact on the teenage audience.

The primary purpose of using profanity in this story is humor, and the author effectively uses it for comedic effect. Profanity is employed to create humor through techniques such as likening animals. However, it also serves to express anger, protest, description, warning, denial, and love. An analysis of the act sequence reveals that the content of the profanity shapes the speech acts, reflecting the culture of the society in which it is used. The tone of the story is characterized as humorous and popular, in line with the humor genre, which mitigates the offensiveness of the profanity used. Nevertheless, there are instances where discourse norms are not followed. Insults predominantly fall within specific conceptual domains, including animals, understanding and intelligence, honor, shame and modesty, descent and parental figures, with sexual insults being less common due to considerations like the age of the characters.

**Keywords :** Abnabat, Hymes, profanity, Sedgi, Zabahang





فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۹۹-۱۶۹

## ساخت‌های بنیادین جمله در نوشتار کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله بر اساس دستور وابستگی<sup>۱</sup>

معصومه نجفی پازکی<sup>۲</sup>، معصومه پرتوی بلاسجین<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۲

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ساخت‌های بنیادین جمله در متن‌های کودکان ده تا دوازده ساله انجام شده است. اصول نظری پژوهش بر دستور وابستگی استوار است که ساختار نحوی جمله را متشکل از روابط دوه‌دوی غیر متقارن بین واژه‌های یک جمله در نظر می‌گیرد. به طور ویژه، ساخت‌های بنیادین طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2011) در این پژوهش برای مقایسه به کار گرفته شده است. داده‌ها متشکل از هشتصد و شصت و هشت جمله نوشتاری کودکان بوده است و روش نمونه‌گیری هدفمند بوده و همه‌ها به روش تمام‌شماری انتخاب و ساخت بنیادین آن‌ها استخراج شده است. در نهایت، ساخت‌های بنیادین مستخرج از پیکره دست‌نوشته‌های کودکان در محیط اکسل گردآوری و در محیط اس.پی.اس.اس تحلیل شد. بر اساس یافته‌ها، کودکان ساخت‌های دو ظرفیتی (۶۶/۶٪) را بیش از ساخت‌های تک‌ظرفیتی (۱۱/۲٪)، سه ظرفیتی (۱۹/۹٪) و چهار ظرفیتی (۲/۳٪) به کار برده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که تولید جمله‌ها با فاعل و یک متمم همراه فاعل برای آنان آسان‌تر است. کودکان به ترتیب فاعل اسمی (۹۷/۹٪)، متمم حرف

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.40644.2188

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.7.4

<sup>۲</sup> عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

najafi.pazoki@oerp.ir najafimasoume@yahoo.com

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛

partovi1390@gmail.com

اضافه‌ای (۳/۳۹/۳)، متمم مستقیم (۱/۱۹/۱) و مسند (۰/۱۹/۰) را نسبت به متمم‌های دیگر بیشتر استفاده کرده‌اند. مقایسه ساخت بنیادین کودکان با ساخت‌های طیب‌زاده که از پیکره بزرگسالان استخراج شده بود، نشان داد ۱۶ ساخت بنیادین کودکان مشترک با ساخت‌های طیب‌زاده است و چهار ساخت جدید در نوشتار آن‌ها مشاهده شد، همچنین در پنج ساخت پر کاربرد هر دو اشتراک داشتند.

**واژه‌های کلیدی:** دستور وابستگی، ساخت بنیادین جمله، فعل مرکزی، وابسته، متمم اجباری، متمم اختیاری

## ۱. مقدمه

دستور وابستگی<sup>۱</sup> به‌عنوان یکی از نظریه‌های مطرح در دهه‌های واپسین، روابط میان عناصر جمله را در قالب روابط کل و جزء بیان و روابط میان عناصر یک جمله را به صورت هسته<sup>۲</sup> و وابسته<sup>۳</sup> ارائه می‌کند. به این معنا که، فعل به‌عنوان هسته یا عنصر حاکم<sup>۴</sup> تعیین می‌کند چه تعداد متمم<sup>۵</sup> و چه نوع متممی باید در جمله نمایانده شود. نظریه دستور وابستگی یکی از نظریه‌های ساخت گرا<sup>۶</sup> و صورت گرا<sup>۷</sup> است که با بررسی روابط وابستگی بین عناصر هسته و وابسته در گروه‌های نحوی، به توصیف ساخت‌های نحوی در زبان‌های گوناگون می‌پردازد (Herbest, 1988, p. 269).

دستور وابستگی دو مفهوم نهاد و گزاره را که از دیرباز حاکم بر غالب دیدگاه‌ها و نظریه‌های نحوی غرب بوده، کنار گذاشته و از آن‌ها به‌عنوان مفاهیمی یاد کرده‌است که بر اساس ساخت اطلاعاتی جمله شکل گرفته‌اند و ارتباطی با ساختار نحوی زبان ندارند. بنابراین برای تجزیه ساخت نحوی جمله، تحلیل را از فعل آغاز می‌کند (Engel, 2002, p. 68). به بیان دیگر، در دستور وابستگی، فعل هسته اصلی جمله است و بنابراین برای تحلیل جمله ابتدا لازم است هسته آن یعنی فعل و سپس وابسته‌های آن مشخص شود. عناصر جمله در این دیدگاه یا وابسته‌های فعل هستند و یا وابسته وابسته‌های فعل. در دستور وابستگی دو تمایز اساسی مطرح می‌شود که نخستین تمایز بین وابسته‌های اجباری و اختیاری و دیگری تمایز بین وابسته‌ها و افزوده‌ها<sup>۸</sup> است.

از آن‌جا که نظریه دستور وابستگی، ساخت‌های نحوی در زبان‌های گوناگون را از طریق

<sup>1</sup> dependency grammar

<sup>2</sup> head

<sup>3</sup> dependent

<sup>4</sup> governing element

<sup>5</sup> complement

<sup>6</sup> structural theory

<sup>7</sup> formalist theory

<sup>8</sup> adjunct

بررسی روابط وابستگی بین عناصر هسته و وابسته توصیف می کند، در هر جمله وضعیت تمام واژه ها بر حسب اینکه هسته یا وابسته هستند، مشخص می شود. اگر واژه ای هسته باشد باید وابسته های آن را مشخص کرد و اگر آن واژه وابسته است، باید مشخص کرد که آن واژه به کدام هسته در جمله وابسته است. بنابراین، دستور وابستگی دستوری واژه بنیاد<sup>۱</sup> به شمار می آید (Tabibzadeh, 1998).

بر اساس دستور وابستگی هر جمله یک فعل مرکزی دارد که می توان بر اساس متمم های اجباری<sup>۲</sup> و اختیاری<sup>۳</sup> آن، ساخت بنیادین جمله را تعیین کرد. در این معنا، ساخت بنیادین جمله شامل فعل مرکزی جمله و متمم های اجباری و اختیاری آن است. طیب زاده (Tabibzadeh, 2012) بر اساس نظریه دستور وابستگی و ساخت ظرفیتی<sup>۴</sup> افعال، با بررسی پیکره زبانی بزرگسالان بیست و چهار ساخت نحوی با عنوان ساخت های بنیادین<sup>۵</sup> برای جمله های فارسی ارائه نموده است. ساخت های بنیادین جمله به ساخت هایی گفته می شود که از بسط، تعریف، ترکیب یا تبدیل آن ها به یک دیگر بتوان همه جمله های محتمل و موجود در زبان را تولید کرد. ساخت های بنیادین ساخت هایی هستند که از یک سو تمام جمله های زبان بر اساس آن به وجود می آیند، و از سوی دیگر همه جملات زبان قابل تقلیل به آن ها هستند. به سبب محدود بودن تعداد ساخت های بنیادین و نیز تعداد قواعد حاکم بر بسط این ساخت ها یا ترکیب آن ها، کودک می تواند در مدت کوتاهی ساختار نحوی زبان را فرا می گیرد.

استخراج ساخت های بنیادین از مهم ترین و ابتدایی ترین وظایف تحلیل نحوی است؛ زیرا این ساخت های محدود و تکرارشونده، تمام ساخت های نحوی هر زبان را تشکیل می دهند (Tabibzadeh, 1998). با وجود تلاش برای استخراج ساخت های نحوی در زبان فارسی، تاکنون در حوزه شناخت پیچیدگی نحوی جمله های کودکان، پژوهشی انجام نشده و این پژوهش از جنبه توجه به ویژگی های نحوی پاره گفتارهای تولید شده توسط کودکان، نوآورانه است. مسئله پژوهش حاضر، تلاش برای بررسی ساخت بنیادین جمله های متن های نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله بر اساس بیست و چهار ساخت بنیادین زبان فارسی طیب زاده (Tabibzadeh, 2012) در دستور وابستگی است و در پی پاسخ به این پرسش است که «وضعیت ساخت های بنیادین جمله در متون نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله چگونه است؟».

<sup>1</sup> word based

<sup>2</sup> obligatory complement

<sup>3</sup> optional complement

<sup>4</sup> valency structure

<sup>5</sup> basic Structure

## ۲. پیشینه پژوهش

مهاجر قمی (Mohajer Ghomi, 1978) برای نخستین بار بر اساس نظریه ظرفیت واژگانی فعل‌های فارسی را بررسی کرد. وی تفاوت‌ها و شباهت‌های صوری ساخت جمله‌های آلمانی و فارسی را در متمم‌های اجباری و اختیاری فعل‌ها با هم مقایسه کرد و نشان داد که زبان فارسی نیز مانند زبان آلمانی دارای حالت‌هایی مانند، فاعلی، مفعولی صریح و مفعولی غیر صریح است.

طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2006) نخستین دستور زبان فارسی را بر اساس نظریه دستور وابستگی به زبان فارسی گردآوری و نگارش کرد. وی در کتاب «ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین آن در فارسی امروز» سعی بر استخراج، توصیف و طبقه‌بندی جمله‌ها و ساخت‌های بنیادین زبان فارسی بر اساس اصول و روش‌های دستور وابستگی و نظریه ظرفیت فعل داشت. در این دستور زبان، افعال به‌متاب کلیت‌های واژگانی در نظر گرفته می‌شوند که پیش از قرار گرفتن در جمله به سبب ظرفیت ویژه‌ای که در جذب برخی متمم‌های اجباری و اختیاری دارند، امکان تقابل را در ایجاد ساخت بنیادین جمله باز می‌نمایند. طیب‌زاده برای استخراج افعال و ساخت‌های بنیادین جمله از پیکره‌ای بالغ بر ۶۰۰۰ جمله بهره گرفت که با تحلیل این جمله‌ها به ۲۳ ساخت یا جمله بنیادین برای زبان فارسی دست یافت. وی در نهایت، با بررسی بیش از ۲۰۰۰ فعل فارسی مشتمل بر انواع ساده، پیشوندی، مرکب و ناگذر، ۱۰ متمم نحوی برای زبان فارسی استخراج کرد که مشتمل اند بر فاعل، مفعول، مفعول حرف اضافه‌ای، مفعول نشانه اضافه‌ای، متمم فعلی، متمم جمله‌ای، مسند، تمیز، متمم قیدی و فاعل صفر.

طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2001) در مقاله‌ای افزون بر معرفی دستور وابستگی، متمم‌های نحوی فعل‌های فارسی را استخراج کرد. این مقاله از جنبه مبانی نظری بر آرای هلیگک و شنکل (Helbig & Schenkel, 1991) شکل گرفته است و بر پایه ۱۲۰۰ فعل فارسی، یازده متمم نحوی زیر را برای فعل‌های فارسی پیشنهاد داده است: فاعل، مفعول، مفعول حرف اضافه‌ای، مفعول کسره اضافه‌ای، مفعول دوم، قید، صفت، مسند، جمله پیرو، فعل دوم، فاعل صفر. طیب‌زاده در این مقاله صفت را در دسته مسند، فعل دوم را در دسته جمله پیرو یا بند متممی، فاعل محذوف را در دسته فاعل در نظر گرفته و به این ترتیب، یازده متمم را به هشت متمم کاهش داده است. در این مقاله تفاوت میان متمم‌ها و غیر متمم‌ها به‌دقت روشن نشده و سبب به هم آمیختن مفاهیم شده است.

احدی (Ahadi, 2001) نیز متمم‌های فعل فارسی را بر اساس دستور وابستگی به صورت نظام‌مند استخراج و طبقه‌بندی کرد. احدی (همان) در پژوهش خود از ادبیات معاصر و روزنامه همشهری به‌عنوان پیکره زبانی استفاده کرده که شامل ۷۲۲ فعل مرکب و ۸۵ شاهد است. همچنین

از ۲۷۰۰ فعل مرکب دیگر مستخرج از آثار گوناگون نیز بهره گرفت. مبانی نظری پژوهش بیش از هر چیز مبتنی بر آرای انگل (Engel, 1994) بود. احدی (Ahadi, 2001) یازده متمم برای فارسی امروز پیشنهاد داد: فاعل، متمم مستقیم (مفعول مستقیم)، متمم پیش اضافه‌ای (مفعول حرف اضافه‌ای)، متمم اضافه‌ای (مفعول نشانه اضافه‌ای)، متمم اضافه «رای»، متمم پی‌بستی، متمم مکانی، متمم مقداری، متمم اسمی (مسند و تمیز)، متمم صفتی (مسند و تمیز) و متمم فعلی (بند متممی در فعل‌های وجهی).

طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2012) در کتابی دیگر با نام «دستور زبان فارسی بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی»، کتاب پیشین خود را بازبینی و کامل نمود و افزون بر ظرفیت فعل‌ها به بررسی ساخت‌های ظرفیتی دیگر اجزای کلام مانند «اسم»، «صفت»، «حرف اضافه» و «قید» پرداخت. هدف او از نوشتن این کتاب ارائه نظریه‌ای بود که بتوان با آن جمله‌های زبان فارسی معیار را بر اساس شبکه‌ای از روابط وابستگی به ریزترین واحدهای واژگانی آن‌ها تجزیه کرد و صورت و نقش دستوری هر یک را باز نمود. در نهایت، وی به نظریه گروه‌های خودگردان رسید. به باور وی، از این نظریه می‌توان برای تحلیل زبان‌های دیگر نیز استفاده کرد، زیرا بیش از هر چیز مبتنی بر روابط صوری وابستگی میان هسته‌ها و وابسته‌ها است، همان روابطی که اساس و شالوده تمام زبان‌ها را تشکیل می‌دهد. در نظریه گروه‌های خودگردان، هر گروه نحوی، برای نمونه جمله به یک و فقط یک تا چهار نوع وابسته محتمل شامل متمم اجباری، متمم اختیاری، افزوده خاص و افزوده عام تجزیه و سپس روابط وابستگی میان هسته و وابسته‌هایش درون هر یک از گروه‌های نحوی تعیین می‌شود. طیب‌زاده تعداد ساخت‌های بنیادین جمله را به ۲۴ ساخت و تعداد متمم‌های فعل را به ۸ متمم کاهش داد که مشتمل اند بر فاعل، متمم مستقیم، متمم حرف اضافه‌ای، متمم اضافه‌ای، متمم بندی، مسند، تمیز و متمم قیدی. طیب‌زاده فاعل بند و فاعل بند مرخم را در دسته فاعل قرار داده و به این ترتیب ۱۰ متمم به هشت متمم کاهش می‌یابد.

جدول ۱: ۲۴ ساخت بنیادین طیب‌زاده

| ردیف | ساخت های بنیادین | ردیف | ساخت های بنیادین   |
|------|------------------|------|--------------------|
| ۱    | افا              | ۱۳   | افا، مت، متا       |
| ۲    | افابند           | ۱۴   | افا، مت، متب       |
| ۳    | افا بند مرخم     | ۱۵   | افا، مت، تم        |
| ۴    | افابند، مس       | ۱۶   | افا، مت، متق       |
| ۵    | افا، مت          | ۱۷   | افا، متح، متح      |
| ۶    | افا، متح         | ۱۸   | افا، متح، متا      |
| ۷    | افا، متا         | ۱۹   | افا، متح، متب      |
| ۸    | افا، متب         | ۲۰   | افا، متح، تم       |
| ۹    | افا، مس          | ۲۱   | افا، متا، متب      |
| ۱۰   | افا، متق         | ۲۲   | افا، مت، متح، متح  |
| ۱۱   | افابند، متح      | ۲۳   | افا، متح، متح، متب |
| ۱۲   | افا، مت، متح     | ۲۴   | افا، متح، متا، متب |

سیف‌الهی و طیب‌زاده (Seyfollahi & Tabibzadeh, 2013) پس از توصیف متمم‌های فعل فارسی به بحث مفصلی در مورد افعال مرکب و معیارهای تشخیص آن از دیگر افعال پرداخته و در نهایت ساخت ظرفیتی و بنیادین ۶۵۴ فعل از افعال پرکاربرد فارسی معیار معاصر را بررسی نموده‌اند. آن‌ها پژوهش خود را گامی در راه تکمیل فرهنگ ظرفیت افعال فارسی و کوششی در کمک به آسان‌سازی استخراج متمم‌ها و ساخت‌های بنیادین افعال فارسی می‌دانند.

کلایی (Kalali, 2010) در رساله خود به توصیف و بررسی انواع متمم‌های اسم در زبان فارسی بر اساس دستور وابستگی و نظریه ظرفیت پرداخته و با بررسی ۵۰۰ اسم فارسی به این نتیجه رسیده‌است که متمم‌های اسم شامل متمم حرف اضافه‌ای و متمم نشانه اضافه‌ای هستند و این متمم‌ها از جنبه نوع و تعداد با متمم‌های صفت‌های متناظر با اسم‌های یکسان هستند. وی همچنین به این نتیجه دست یافته‌است که ظرفیت یا متمم‌های فعل پس از اسم گردانی و تبدیل به اسم تغییراتی می‌کند که بررسی دقیق این اسم گردانی‌ها به مفهوم جدید اسم‌های مرکب انضمامی می‌انجامد. وی برای تجزیه و تحلیل داده‌های خود از نظریه‌های هرست (Herbest, 1988) بهره گرفته‌است. مولودی و همکاران (Moloudi et al., 2011) با تأکید بر خلاء وجود یک فرهنگ ظرفیت

منسجم در زبان فارسی برای حوزه‌های مختلف از جمله پردازش زبان و ترجمه ماشینی زبان در زبان فارسی، ضرورت تولید یک فرهنگ ظرفیت فعل در زبان فارسی را تبیین می‌نمایند. آن‌ها با ارائه مبانی نظری دستور وابستگی، به بررسی کاستی‌های فرهنگ‌های موجود زبان فارسی پرداخته و مزایای تولید فرهنگ زبان بر اساس دستور وابستگی را روشن می‌نمایند. در آن پژوهش هسته فعالیت پژوهشی مبتنی بر آرای طیب‌زاده است و در نهایت به ۲۳ ساخت بنیادین پیشنهاد شده توسط طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2006) چهار ساخت دیگر افزوده شده و ۲۷ ساخت بنیادین برای زبان فارسی پیشنهاد می‌شود. ساخت‌های بنیادین پیشنهاد شده مولودی و همکاران به ترتیب عبارتند از || فاء، مت، متح، متح ||، || فاء، متق، متا ||، || فاء، مت، متح، تم || و || فاء، مت، متح، متق ||. قدمی (Ghadami, 2013) در بررسی ظرفیت فعل و شیوه‌های تغییر آن در زبان کردی سورانی، افعال و داده‌های مورد بررسی خود را از متن‌های مکتوب معاصر و گفتار گویشوران این زبان انتخاب و پس از بررسی فعل از جنبه‌های مختلف، به توضیح وابسته‌های نحوی و طبقه‌بندی متمم‌ها و افزوده‌ها پرداخته‌است. وی افعال را از جنبه ظرفیت در سه گروه یک‌ظرفیتی، دو‌ظرفیتی و سه‌ظرفیتی آورده و به بررسی فرایندهای تغییر ظرفیت شامل، افزایش، کاهش و تغییر نوع متمم پرداخته‌است.

رسولی و همکاران (Rasouli et al., 2014) به ضرورت تهیه فرهنگ واژگان در زبان‌شناسی محاسبه‌ای رایانه‌ای و تجزیه زبان طبیعی اشاره نموده و یکی از مهم‌ترین فرهنگ‌ها را فرهنگ ظرفیت فعل می‌دانند. در فرهنگ ظرفیت واژگان اطلاعات مربوط به متمم‌های اختیاری و اجباری واژگان (اغلب فعل‌ها و گاهی اسم‌ها و صفات) گردآوری می‌گردد. نویسندگان، فراوانی ساخت‌های فعل‌های سبک در زبان فارسی را دلیلی بر ضرورت فرایند تهیه فهرست قابل دسترسی فعل‌های فارسی دانسته‌اند. این ضرورت از این واقعیت ناشی می‌شود که شناسایی فعل‌های مرکب برای رایانه و ماشین‌های ترجمه بسیار دشوارتر از فعل‌های ساده است. وقتی رایانه با جمله‌ای دارای فعل مرکب روبه‌رو می‌شود، باید تشخیص دهد که کدام یک از واژگان جمله کارکرد عنصر غیر فعلی فعل مرکب را دارند. تجهیز ماشین با فهرست فعل‌های مرکب و ظرفیت آن‌ها می‌تواند اشتباه در تشخیص این فعل‌ها و نارسایی در تجزیه جمله را کاهش دهد.

مهرجو (Mehrjoo, 2015) در پژوهشی با نام «بررسی ظرفیت فعل در زبان فارسی»، به بررسی ساخت‌های ظرفیتی فعل و ویژگی‌های نحوی آن از جنبه متمم‌های مختلفی که در جمله‌های مختلف می‌توانند دریافت کنند، پرداخته‌است. وی به این نتیجه رسیده‌است که تحلیل نحوی بر پایه دستور وابستگی، تنوع ساختاری بیشتر نسبت به تحلیل نحوی سنتی دارد.

اربابی (Arbabi, 2016) در پایان‌نامه خود ساخت ظرفیتی اسم و صفت در زبان بلوچی را بر اساس چارچوب دستور وابستگی مورد بررسی قرار داده‌است. وی از روزنامه بلوچی زبان «مرز پرگهر» به‌عنوان پیکره زبانی ۶۳۶ جمله را که دارای گروه‌های اسمی و صفتی بود، استخراج و ثبت نموده‌است. سپس گروه‌های اسمی و صفتی موجود این جمله‌ها و انواع و تعداد ظرفیت آن‌ها را بررسی و تحلیل نموده‌است. اربابی در مورد ظرفیت صفت در زبان بلوچی به این نتیجه رسیده که صفت‌ها و اسم در زبان بلوچی صفر، تک یا دو ظرفیتی بوده و در ساخت ظرفیتی خود متمم‌هایی شامل متمم اضافه‌ای، متمم حرف اضافه‌ای و متمم بندی می‌گیرد.

امروزه دستور وابستگی مبنای پژوهش‌های کاربردی در تولید نرم‌افزارهای پردازش زبانی است. پیچیدگی نحوی، دانش بررسی قواعد مربوط به چگونگی ترکیب و کنار هم آمدن واژه‌ها به منظور ایجاد و درک جمله‌ها در یک زبان است. با توجه به اهمیت پیچیدگی نحوی در خوانش‌پذیری<sup>۱</sup> متون، در سال‌های اخیر پژوهشگران شاخص‌هایی برای انسجام و خوانش‌پذیری متون انگلیسی ارائه کرده‌اند و بر اساس این شاخص‌ها (۱۰۸ مورد) نرم‌افزار کومتريکس<sup>۲</sup> تولید شده‌است که ابزاری بسیار مفید در تحلیل متن‌ها است. این پیشرفت‌ها در زبان‌شناسی رایانشی و پردازش گفتمان، امکان خودکار کردن بسیاری از مکانیزم‌های پردازش متن و زبان را فراهم آورده‌است (Graesser et al., 2004). این نرم‌افزار بر اساس شماری از شاخص‌ها (۱۰۸ شاخص)، میزان انسجام و خوانش‌پذیری متن را مشخص می‌کند.

بانک درختی داده‌های زبانی منبعی مهم برای نرم‌افزارهای پردازش زبان برای تجزیه خودکار داده‌های جدید است. از آنجایی که گسترش و پیشرفت چنین منبعی بسیار زمان‌بر و فرسایشی است، می‌توان با تطبیق منابع موجود پیشین با یک برنامه خاص بهره برد. این کار میزان تلاش انسانی مورد نیاز برای گسترش یک منبع جدید زبانی را کاهش می‌دهد. قیومی و کوهن (Ghayoomi & Kuhn, 2014) الگویی را معرفی کرده‌اند که بانک درختی مبتنی بر گرامر ساختاری گروه هسته‌محور را به بانک درختی مبتنی بر وابستگی تبدیل می‌کند. مزیت اصلی بانک درختی مبتنی بر وابستگی نسبت به سایر بانک‌های درختی موجود برای زبان فارسی این است که تقریباً بدون دخالت انسان ایجاد شد. بانک درختی تبدیل شده مبتنی بر وابستگی می‌تواند برای نرم‌افزارهای پردازش زبان استفاده شود.

سراجی و همکاران (Seraji et al., 2012) با هدف ایجاد بانک درختی وابستگی زبان فارسی، ۲۱۵ جمله از پیکره بیجن‌خان را مورد بررسی قرار داد. هدف پژوهنده بهبود تجزیه و

<sup>1</sup> readability

<sup>2</sup> Coh-Metrix



تحلیل نحوی در دستور وابستگی و کاهش اعتبارسنجی دستی اطلاعات در دستور وابستگی است.

### ۳. چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر بر پایه دستور وابستگی و نظریه ظرفیت است. در این راستا از دیدگاه‌های تنی‌یر (Tesniere, 1959)، انگل (Engel, 2002)، هلیگ و شنکل (Helbig & Schenkel, 1991) و همچنین طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2012) در مورد زبان فارسی بهره گرفته شده است. شاید آغاز رویکرد زبانی وابستگی مربوط به اندیشه‌های زبان‌شناختی پائینی در مورد زبان سانسکریت باشد؛ ولی نظریه‌های تنی‌یر آغازی بر استفاده از این رویکرد در زبان‌شناسی نوین است (Tesniere, 1953). پس از تنی‌یر، زبان‌شناس‌های مختلف روش‌های گوناگونی را برای ارائه دستور زبان وابستگی پیشنهاد داده‌اند. در همه این دستورها، یک فرض پایه وجود دارد و آن این است که ساختار نحوی شامل واژه‌هایی است که با روابط دودویی نامتقارن با هم در ارتباط هستند، به این روابط، ارتباط وابستگی گفته می‌شود (Culotta & Sorensen, 2009).

دیری نگذشت که این نظریه در سر تا سر اروپا گسترش یافت و به طور ویژه در فرانسه و آلمان هواداران بسیاری یافت. این نظریه کم‌کم تبدیل به یکی از مهمترین نظریه‌های نحو در کار تدوین دستور زبان‌های مقایسه‌ای گوناگون، فرهنگ‌نگاری، پردازش زبان طبیعی و آموزش زبان به زبان‌آموزان خارجی شد تا به عنوان ابزاری برای پردازش کاربرد واژه‌ها در جمله به کار گرفته شود. نخستین فرهنگ ظرفیت افعال زبان آلمانی را هلیگ و شنکل (Helbig & Schenkel, 1991) منتشر کردند. انگل (Engel, 1994) برای این زبان ۱۱ متمم و ۵۳ ساخت بنیادین بر شمرد. طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2012) با بررسی ۲۰۰ جمله از جمله‌های زبان فارسی ۲۴ ساخت بنیادین برای زبان فارسی استخراج کرده است.

در نظریه دستور وابستگی با بررسی روابط وابستگی بین عناصر هسته و وابسته در زبان، ساخت‌های نحوی در زبان‌های گوناگون توصیف می‌شود (Tabibzadeh, 2006). بازنمودهای نحوی در دستور وابستگی در سال‌های اخیر کاربرد فزاینده‌ای در مسائل محاسباتی، همانند استخراج اطلاعات زبانی، ترجمه ماشینی، تقطیع و آموزش زبان داشته‌اند. در دستور وابستگی نخستین گام برای تحلیل هر جمله، شناسایی هسته آن جمله است. گام بعدی عبارت است از تعیین رابطه هسته و وابسته‌هایش. هر وابسته فقط به یک هسته می‌تواند وابسته باشد و از به هم پیوستن ارتباطها با همدیگر درخت وابستگی به وجود می‌آید (Kruijff, 2002, p. 445-447).

نظریه دستور وابستگی به عنوان یک نظریه صورت‌گرا می‌کوشد بدون تمرکز بر اطلاعات فرامتنی و فقط بر اساس ساختار جمله ساخت‌های زبان را بررسی کند و دامنه پژوهش‌های خود را

از حدود جمله فراتر نبرد (Tabibzadeh, 2004). بر اساس این دستور بزرگترین واحد بررسی زبان جمله‌های خوش ساخت<sup>۱</sup> است و این جمله‌ها در محیطی کاملاً تصنعی و به اصطلاح آزمایشگاهی مورد بررسی قرار می‌گیرد و ساخت‌های بنیادین زبان شناسایی می‌شوند. بهره‌گیری از ساخت‌های بنیادین جمله می‌تواند روشی کاربردی برای مقایسه تطبیقی میان جمله‌ها و حتی زبان‌های گوناگون باشد. در نهایت دستور وابستگی به دلیل ارائه ساختاری صوری و قالب‌های عینی جمله راهکاری ساده و صورت‌مند در پردازش زبان به شمار می‌رود. در نظریه دستور وابستگی نخستین قدم در تحلیل نحوی یک جمله عبارت است از شناسایی فعل مرکزی جمله و ساخت ظرفیتی آن، یعنی شناسایی متمم‌های اجباری و اختیاری موجود در ساخت ظرفیتی فعل، ساخت ظرفیتی به شکل یک یا چند ساخت بنیادین در جمله‌های هر زبان نمایان می‌شود (Tabibzadeh, 2012, p. 20-29).

#### ۴. روش پژوهش

روش پژوهش از نوع میدانی، غیر آزمایشی و پیمایشی است. برای گردآوری داده‌ها در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ از کودکان پایه چهارم، پنجم و ششم مدارس نمونه خواسته شد خاطره‌ای بنویسند. مدرسه‌ها شامل مدارس دولتی دخترانه و پسرانه عادی از منطقه نه شهر تهران بود که به طور تصادفی انتخاب شدند. پیکره گردآوری شده از متن‌های دانش‌آموزان بالغ بر ۸۶۸ متن بود؛ از این پیکره به صورت نظام‌مند ۸۶۸ جمله انتخاب و شماره‌گذاری شد (روش انتخاب جمله‌ها به صورت انتخاب جمله از اول، میانه و پایان متن‌ها به ترتیب شماره بود به گونه‌ای که جمله اول از متن اول، جمله وسط از متن دوم و جمله آخر از متن سوم و دوباره جمله اول از متن چهارم و مانند آن شماره‌گذاری شد).

استخراج ساخت‌های بنیادین از جمله‌های متن‌های خاطره کودکان به صورت دستی انجام شد و ساخت بنیادین هر جمله پس از استخراج در محیط اکسل بررسی شد. انجام محاسبات و تجزیه و تحلیل داده‌ها در محیط اس.پی.اس. اس. انجام شد.

#### ۵. بحث و بررسی

برای توصیف داده‌ها، تعداد کل کودکان در هر پایه و مجموع سه پایه مشخص شد. وضعیت متون نوشتاری کودکان از نظر تعداد واژه در جمله و کل متن و میانگین این ویژگی‌ها به تفکیک پایه نیز بررسی شد. تعداد کل کودکان ۸۶۸ نفر و وضعیت سنی آن‌ها به شرح زیر است:

<sup>1</sup> well-formed sentence

### جدول ۲: تعداد و درصد گروه مورد بررسی کودکان

| تعداد | سن / پایه              |
|-------|------------------------|
| ۲۳۸   | ده ساله / پایه چهارم   |
| ۳۱۹   | یازده ساله / پایه پنجم |
| ۳۱۱   | دوازده ساله / پایه ششم |
| ۸۶۸   | جمع                    |

همان گونه که جدول (۲) نشان می دهد، تعداد کودکان ۱۱ ساله بیشتر از دیگران است، ولی سن کودکان در پژوهش حاضر مورد توجه نبوده است و در هر پیکره داده های پژوهش بر اساس نسبت و درصد داده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت.

### ۵. ۱. ویژگی های جمله های متن های نوشتاری کودکان

متن های نوشتاری کودکان، خاطره دست نویس آن ها بوده است. استخراج ساخت بنیادین جمله ها به صورت دستی انجام و اطلاعات برای بررسی، تجزیه و تحلیل وارد محیط اکسل شده است. در هنگام ثبت داده در محیط اکسل، تعداد واژه هر جمله مورد بررسی و تعداد واژه های هر متن نیز ثبت گردیده است. هدف از این کار روشن نمودن گستردگی طول جمله ها و متن های مورد بررسی در متن های نوشتاری کودکان بوده است.

### جدول ۳: تعداد واژه ها در جمله ها و متن های نوشتاری کودکان

| تعداد کل واژه های متن | تعداد واژه های جمله |                  |
|-----------------------|---------------------|------------------|
| ۲۳                    | ۱                   | کوتاه ترین       |
| ۵۷۴                   | ۲۲                  | بلندترین         |
| ۱۳۷/۹                 | ۷/۴                 | میانگین          |
| ۷۲/۷                  | ۳/۶                 | انحراف استاندارد |
| جمله در مجموع ۸۶۸     |                     | تعداد            |

به طور کلی، واژه ها در جمله های مورد بررسی متن های نوشتاری کودکان، از ۱ تا ۲۲ واژه متغیر بوده است. میانگین تعداد واژه ها در جمله ۷/۴ واژه متغیر بوده است. تعداد کل واژه های متن در متن های نوشتاری آن ها از ۲۳ تا ۵۷۴ واژه با میانگین ۱۳۷/۹ واژه در متن متغیر است.

## ۵.۲. تحلیل داده‌ها

بر اساس نظریه ظرفیت در دستور وابستگی، با استفاده از مجموع متمم‌های فعل مرکزی در یک جمله، ظرفیت آن فعل، ساخت ظرفیتی جمله و ساخت بنیادین آن جمله به دست خواهد آمد. با مشخص کردن متمم‌های هر یک از فعل‌های ۸۶۸ جمله مورد بررسی از متن‌های نوشتاری کودکان و ثبت آن در محیط اکسل، وضعیت ظرفیت آن‌ها نیز مشخص شده است.

### جدول ۴: میزان کاربرد ظرفیت (تعداد متمم‌های فعل) جمله‌های کودکان به تفکیک سن

| مجموع | ظرفیت (تعداد متمم‌های فعل در جمله) |       |       |       | فراوانی<br>درصد | سال    | سن |
|-------|------------------------------------|-------|-------|-------|-----------------|--------|----|
|       | ۴                                  | ۳     | ۲     | ۱     |                 |        |    |
| ۲۳۸   | ۲                                  | ۳۹    | ۱۷۴   | ۲۳    | فراوانی         | ده     |    |
| %۱۰۰  | %۸/۰                               | %۱۶/۴ | %۱/۷۳ | %۹/۷  | درصد            |        |    |
| ۳۱۹   | ۵                                  | ۸۱    | ۱۹۷   | ۳۶    | فراوانی         | یازده  |    |
| %۱۰۰  | %۱/۶                               | %۲۵/۴ | %۶۱/۸ | %۱۱/۳ | درصد            |        |    |
| ۳۱۱   | ۲                                  | ۶۴    | ۲۰۷   | ۳۸    | فراوانی         | دوازده |    |
| ۱۰۰   | %۰/۶                               | %۲۰/۶ | %۶۶/۶ | %۱۲/۲ | درصد            |        |    |
| ۸۶۸   | ۹                                  | ۱۸۴   | ۵۷۸   | ۹۷    | فراوانی         | جمع    |    |
| ۱۰۰   | %۱/۰                               | %۲۱/۲ | %۶۶/۶ | %۱۱/۲ | درصد            |        |    |

جدول بالا نشان می‌دهد که روی هم رفته، از همه جمله‌های بررسی شده، %۱۱/۲ یعنی ۹۷ جمله تک ظرفیتی، %۶۶/۶ یعنی ۵۷۸ جمله دو ظرفیتی، %۲۱/۲ یعنی ۱۸۴ جمله سه ظرفیتی و %۱ یعنی ۹ جمله چهار ظرفیتی هستند. به طور کلی، میانگین کاربرد ظرفیت در جمله‌های کودکان به ترتیب دو ظرفیتی، سه ظرفیتی، تک ظرفیتی و چهار ظرفیتی است.

وضعیت ظرفیت فعل‌های جمله‌های نوشتاری کودکان سه گروه سنی در نمودار زیر آمده است:



شکل ۱: میزان کاربرد ظرفیت (تعداد متمم‌های فعل) جمله‌های کودکان به تفکیک سن

شکل (۱) نشان می‌دهد افعال دو ظرفیتی بیشترین کاربرد و افعال چهار ظرفیتی کمترین کاربرد را در جمله‌های نوشتاری کودکان در سه گروه سنی مورد بررسی دارد. با بررسی ظرفیت افعال جمله‌های کودکان مشخص گردید، در نوشته‌های کودکان ده‌ساله افعال دو ظرفیتی با ۷۳/۱٪ و ۱۷۴ نمونه از کل ۲۳۸ جمله، در نوشته‌های کودکان یازده ساله افعال دو ظرفیتی با ۶۱/۸٪ و ۱۹۷ نمونه از کل ۳۱۹ جمله و در نوشته‌های کودکان دوازده ساله افعال دو ظرفیتی با ۶۶/۶٪ و ۲۰۷ نمونه از کل ۳۱۱ جمله نسبت به افعال تک‌ظرفیتی، سه‌ظرفیتی و چهارظرفیتی بیشتر دیده شده‌است. روی هم رفته، افعال دو ظرفیتی با ۶۶/۶٪ و ۵۷۸ نمونه، بیشتر از دیگر انواع ظرفیت در جمله‌های مشاهده شده است. به منظور مقایسه ظرفیت فعل‌های جمله‌ها در متن‌های نوشتاری کودکان آزمون خی دو<sup>۱</sup> انجام شد که در جدول زیر آمده‌است.

#### جدول ۵: آزمون خی دو مقایسه میزان کاربرد ظرفیت فعل جمله در متون کودکان

| مقدار محاسبه شده | درجه آزادی | سطح معنی‌داری دوطرفه |                  |
|------------------|------------|----------------------|------------------|
| ۱۰/۱۷۴           | ۶          | ۰/۱۱۸                | خی دو محاسبه شده |
| ۸۶۸              |            |                      | تعداد قابل قبول  |

بر اساس جدول (۵)، تفاوت میزان کاربرد ظرفیت فعل جمله‌های متن‌های نوشتاری کودکان معنادار نیست ( $\text{sig} > 0.05$ ). یعنی به طور کلی کودکان در گروه سنی ۱۱، ۱۰ و ۱۲ سال، ظرفیت فعل را به طور یکسان به کار می‌برند.

در پژوهش حاضر بر پایه ۲۴ ساخت بنیادین جمله و کد ساخت‌های ارائه شده طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2012) ساخت‌های بنیادین جمله‌های متن‌های نوشتاری کودکان استخراج و ثبت گردید. وضعیت هر یک از کدساخت‌های جمله‌های متن‌های نوشتاری به تفکیک پایه در جدول به شرح زیر آمده‌است.

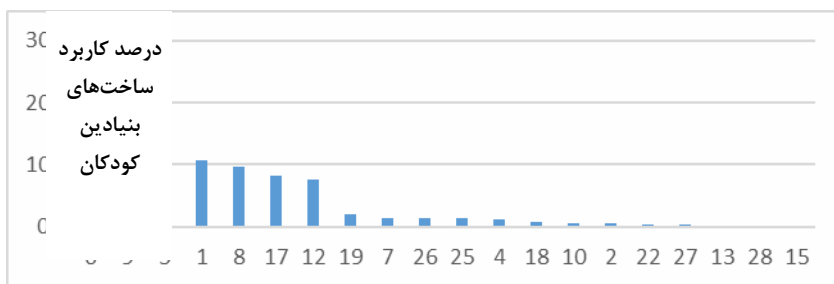
<sup>1</sup> chi-square

جدول ۶: وضعیت کد ساخت‌های (ساخت‌های بنیادین) جمله‌های نوشتاری کودکان

به تفکیک سن

| جمع  |         | سن     |         |       |         |      |         | کدساخت                         |
|------|---------|--------|---------|-------|---------|------|---------|--------------------------------|
|      |         | دوازده |         | یازده |         | ده   |         |                                |
| درصد | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد  | فراوانی | درصد | فراوانی |                                |
| ۱۰/۷ | ۹۳      | ۱۰/۹   | ۳۴      | ۱۱/۳  | ۳       | ۹/۷  | ۲۳      | ۰۱، فا، یک<br>ظرفیتی           |
| ۰/۵  | ۴       | ۱/۳    | ۴       | ۰/۰   | ۰       | ۰/۰  | ۰       | ۰۲، فا بند، یک<br>ظرفیتی       |
| ۱/۲  | ۱۰      | ۱/۳    | ۴       | ۱/۶   | ۵       | ۰/۴  | ۱       | ۰۴، فا بند، مس،<br>دوظرفیتی    |
| ۱۰/۹ | ۹۵      | ۱۰/۳   | ۳۲      | ۹/۱   | ۲۹      | ۱۴/۳ | ۳۴      | ۰۵، فا، مت،<br>دوظرفیتی        |
| ۲۶/۳ | ۲۲۸     | ۲۳/۵   | ۷۳      | ۲۴/۸  | ۷۹      | ۳۱/۹ | ۷۶      | ۰۶، فا، متح،<br>دوظرفیتی       |
| ۱/۴  | ۱۲      | ۱/۹    | ۶       | ۰/۹   | ۳       | ۱/۳  | ۳       | ۰۷، فا، متا،<br>دوظرفیتی       |
| ۹/۷  | ۸۴      | ۹/۶    | ۳۰      | ۱۱/۰  | ۳۵      | ۸/۰  | ۱۹      | ۰۸، فا، متب،<br>دوظرفیتی       |
| ۱۶/۷ | ۱۴۵     | ۱۹/۶   | ۶۱      | ۱۳/۸  | ۴۴      | ۱۶/۸ | ۴۰      | ۰۹، فا، مس،<br>دوظرفیتی        |
| ۰/۵  | ۴       | ۰/۳    | ۱       | ۰/۶   | ۲       | ۰/۴  | ۱       | ۱۰، فا، متق،<br>دوظرفیتی       |
| ۷/۵  | ۶۵      | ۶/۴    | ۲۰      | ۱۰/۷  | ۳۴      | ۴/۶  | ۱۱      | ۱۲، فا، مت،<br>متح، سه ظرفیتی  |
| ۰/۲  | ۲       | ۰/۶    | ۲       | ۰/۰   | ۰       | ۰/۰  | ۰       | ۱۳، فا، مت،<br>متا، سه ظرفیتی  |
| ۰/۱  | ۱       | ۰/۰    | ۰       | ۰/۳   | ۱       | ۰/۰  | ۰       | ۱۵، فا، مت، تم،<br>سه ظرفیتی   |
| ۸/۲  | ۷۱      | ۸/۰    | ۲۵      | ۱۰/۰  | ۳۲      | ۵/۹  | ۱۴      | ۱۷، فا، متح،<br>متح، سه ظرفیتی |
| ۰/۷  | ۶       | ۱/۳    | ۴       | ۰/۳   | ۱       | ۰/۴  | ۱       | ۱۸، فا، متح،                   |

|     |     |     |     |     |     |     |     |  |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
|     |     |     |     |     |     |     |     | متا، سه ظرفیتی                             |
| ۲/۰ | ۱۷  | ۱/۹ | ۶   | ۰/۹ | ۳   | ۳/۴ | ۸   | ۱۹، فاء، متح،<br>متب، سه<br>ظرفیتی         |
| ۰/۳ | ۳   | ۰/۳ | ۱   | ۰/۳ | ۱   | ۰/۴ | ۱   | ۲۲، فاء، مت،<br>متح، متح،<br>چهار ظرفیتی   |
| ۱/۳ | ۱۱  | ۰/۶ | ۲   | ۱/۹ | ۶   | ۱/۳ | ۳   | ۲۵، فاء، متح،<br>متق، سه ظرفیتی            |
| ۱/۳ | ۱۱  | ۱/۶ | ۵   | ۱/۳ | ۴   | ۰/۸ | ۲   | ۲۶، فاء، متح،<br>مس، سه ظرفیتی             |
| ۰/۳ | ۳   | ۰/۳ | ۱   | ۰/۶ | ۲   | ۰/۰ | ۰   | ۲۷، فاء، متح،<br>متح، متح،<br>چهار ظرفیتی  |
| ۰/۲ | ۲   | ۰/۰ | ۰   | ۰/۶ | ۲   | ۰/۰ | ۰   | ۲۸، فاء، متح،<br>متح، متسق،<br>چهار ظرفیتی |
| ۰/۱ | ۱   | ۰/۰ | ۰   | ۰/۰ | ۰   | ۰/۴ | ۱   | ۲۹، فاء، مت، مت،<br>متح،<br>چهار ظرفیتی    |
| ۱۰۰ | ۸۶۸ | ۱۰۰ | ۳۱۱ | ۱۰۰ | ۳۱۹ | ۱۰۰ | ۲۳۸ | جمع  |



شکل ۲: میزان کار برد ساختارهای بنیادین جمله‌های نوشتاری کودکان

جدول (۶) و شکل (۲) نشان می‌دهد، روی هم رفته ساخت دو ظرفیتی شماره ۶ || فاء، متح || با ۲۶/۳٪ و ۲۲۸ فراوانی، ساخت دو ظرفیتی شماره ۹ || فاء، مس || با ۱۶/۷٪، ۱۴۵ فراوانی، ساخت

دوظرفیتی شماره ۵ || فا، مت || با ۱۰/۹٪ و ۹۵ فراوانی، ساخت تک‌ظرفیتی شماره ۱ || فا|| با ۱۰/۷٪ و ۹۳ فراوانی و ساخت دوظرفیتی شماره ۸ || فا، متب|| با ۹/۷٪ و ۸۴ فراوانی پرکاربردترین ساخت‌های بنیادین مشاهده شده هستند. یافته‌های بررسی جمله‌ها نشان می‌دهد که به طور کلی ۷۴/۳٪ از همه جمله‌های نوشتاری کودکان به استفاده از این ۵ ساخت پر کاربرد اختصاص دارد.

در جدول (۶) مشاهده می‌شود که در نوشته‌های کودکان ده‌ساله ساخت دوظرفیتی شماره ۶ || فا، متح|| با ۳۱/۹٪ و ۷۶ فراوانی، پرکاربردترین ساخت بنیادین و سپس ساخت دوظرفیتی شماره ۹ || فا، مس|| با ۱۶/۸٪ و ۴۰ فراوانی و ساخت دوظرفیتی شماره ۵ || فا، مت|| با ۱۴/۳٪ و ۳۴ فراوانی و ساخت تک‌ظرفیتی شماره ۱ || فا|| با ۹/۷٪ و ۲ فراوانی و کد ساخت دوظرفیتی شماره ۸ || فا، متب|| با ۸/۰٪ و ۱۹ فراوانی از کل ۲۳۸ جمله به ترتیب پرکاربردترین ساخت‌های بنیادین جمله‌ها متن‌های مورد بررسی را تشکیل می‌دهند.

در نوشته‌های کودکان یازده ساله به ترتیب ساخت دوظرفیتی شماره ۶ || فا، متح|| با ۲۴/۸٪ و ۷۹ فراوانی، پرکاربردترین ساخت بنیادین و پس از آن ساخت دوظرفیتی شماره ۹ || فا، مس|| با ۱۳/۸٪ و ۴۴ فراوانی، ساخت تک‌ظرفیتی شماره ۱ || فا|| با ۱۱/۳٪ و ۳۶ فراوانی، ساخت دوظرفیتی شماره ۸ || فا، متب|| با ۱۱/۰٪ و فراوانی و ساخت سه‌ظرفیتی شماره ۱۲ || فا، مت، متح|| با ۱۰/۷٪ و ۳۴ فراوانی از کل ۳۱۹ جمله پرکاربردترین ساخت‌های بنیادین را تشکیل می‌دهند.

در نوشته‌های کودکان دوازده ساله به ترتیب ساخت دوظرفیتی شماره ۶ || فا، متح|| با ۲۳/۵٪ و ۷۳ فراوانی، ساخت دوظرفیتی شماره ۹ || فا، مس|| با ۱۹/۶٪ و ۶۱ فراوانی، ساخت تک‌ظرفیتی شماره ۱ || فا|| با ۱۰/۹٪ و ۳۴ فراوانی، ساخت دوظرفیتی شماره ۵ || فا، مت|| با ۱۰/۳٪ و ۳۲ فراوانی و ساخت دوظرفیتی شماره ۸ || فا، متب|| با ۹/۶٪ و ۳۵ فراوانی پرکاربردترین ساخت بنیادین هستند.

ساخت‌های بنیادین شامل ساخت شماره ۳ || فا بند مرخم||، ساخت شماره ۱۱ || فا بند، متح||، ساخت شماره ۱۴ || فا، مت، متب||، ساخت شماره ۱۶ || فا، مت، متق||، ساخت شماره ۲۰ || فا، متح، تم||، ساخت شماره ۲۱ || فا، متا، متب||، ساخت شماره ۲۳ || فا، متح، متح، متب||، ساخت شماره ۲۴ || فا، متح، متا، متب|| از ساخت‌های بنیادین ارائه شده طیب‌زاده در هیچ یک از جمله‌های متن‌های نوشتاری کودکان مشاهده نشد.

همان‌گونه که جدول (۶) نشان می‌دهد در سه گروه سنی به جز کد ساخت سه‌ظرفیتی ۱۲ در نوشته‌های کودکان یازده ساله پرکاربردترین ساخت‌های بنیادین جمله‌های بررسی شده، ساخت‌های دوظرفیتی و تک‌ظرفیتی هستند.



افزون بر ۲۴ ساخت بنیادین ارائه شده طیب زاده، ساخت های بنیادین دیگری نیز در جمله های نوشتاری کودکان مشاهده و استخراج شده است. به این ترتیب که ساخت بنیادین سه ظرفیتی شماره ۲۵ || فاه، متح، متق ||، شماره ۲۶ || فاه، متح، مس ||، ساخت چهار ظرفیتی شماره ۲۷ || فاه، متح، متح، متح ||، ساخت چهار ظرفیتی شماره ۲۸ || فاه، متح، متح، متق || و ساخت چهار ظرفیتی شماره ۲۹ || فاه، مت، مت ||<sup>۱</sup> در جمله های متون نوشتاری کودکان مشاهده شده است. به منظور مقایسه وضعیت کلی ساخت های بنیادین جمله های متن های نوشتاری کودکان ده، یازده و دوازده ساله آزمون خی دو انجام شد که در جدول زیر آمده است.

### جدول ۷: آزمون خی دو - مقایسه میزان کاربرد ساخت های بنیادین جمله های متن های کودکان ده، یازده و دوازده ساله

| مقدار محاسبه شده | درجه آزادی | سطح معنا داری دوطرفه | خی دو محاسبه شده |
|------------------|------------|----------------------|------------------|
| ۵۸/۱۶۶           | ۴۰         | ۰/۰۳۲                |                  |
| ۸۶۸              |            |                      | تعداد قابل قبول  |

تفاوت میزان کاربرد ساخت های بنیادین جمله های متن های کودکان سه گروه سنی معنادار است ( $sig < 0.05$ ). یعنی دست کم یک ساخت بنیادین وجود دارد که کاربرد آن در جمله های متن های نوشتاری کودکان ده، یازده و دوازده ساله متفاوت است. به منظور مشخص نمودن این که کدام ساخت بنیادین متفاوت به کار برده می شود، آزمون جداگانه برای هر کدام از ساخت های بنیادین بیست و نه گانه (۲۴ ساخت بنیادین ارائه شده طیب زاده و چهار ساخت مشاهده شده جدید در جمله های گروه مورد بررسی) انجام شده است.

یافته های آزمون خی دو نشان می دهد تفاوت میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰ در جمله های متن های نوشتاری کودکان ده، یازده و دوازده ساله معنادار نیست ( $sig > 0.05$ ).

به سبب عدم مشاهده داده از کاربرد ساخت بنیادین شماره ۲ در نوشته های کودکان ده و یازده ساله و عدم شرایط مقایسه در ساخت بنیادین شماره ۲ در گروه ها سنی مطالعه شده آزمون خی دو قابل انجام نیست.

<sup>۱</sup> با توجه به اینکه وجود دو متمم مستقیم در جمله، ساخت جمله را نادرستی کرده (Ghayoomi, 2021; Tabibzadeh, 2012).

افزون بر این فراوانی معتبر کافی در ساخت شماره ۳۰ برای پردازش وجود ندارد، ساخت مورد اشاره در بررسی های تحلیلی در نظر گرفته نمی شود.

**جدول ۸: آزمون خی دو-مقایسه میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۱۲ در جمله‌های متن‌های کودکان ده، یازده و دوازده ساله**

| آزمون‌های غیر پارامتریک خی دو   |               |            |                   |                  |        |                            |
|---|---------------|------------|-------------------|------------------|--------|----------------------------|
| آمارهای آزمون   |               | فراوانی‌ها |                   |                  |        |                            |
|   |               | تفاوت      | تعداد مورد انتظار | تعداد مشاهده شده | سن     | کد ساخت                    |
| ۱۲/۴  | خی دو         | -۱۰/۷      | ۲۱/۷              | ۱۱               | ده     | ۱۲، فا، مت، متح، سه ظرفیتی |
| ۲   | درجه آزادی    | ۱۲/۳       | ۲۱/۷              | ۳۴               | یازده  |                            |
| ۰/۰۰۲   | سطح معنی‌داری | -۱/۷       | ۲۱/۷              | ۲۰               | دوازده |                            |
|   |               |            |                   | ۶۵               | جمع    |                            |
| در هیچ خانه‌ای فراوانی مورد انتظار آن کمتر از ۵ نیست. حداقل فراوانی مورد انتظار ۲۱/۷ می‌باشد. |               |            |                   |                  |        |                            |

یافته‌های آزمون خی دو نشان می‌دهد تفاوت میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۱۲ در جمله‌های متن‌های نوشتاری کودکان معنادار است ( $0.05 < sig$ ). یعنی کاربرد ساخت بنیادین ۱۲ در جمله‌های کودکان یازده‌ساله نسبت به ده و دوازده ساله تفاوت داشته و به طور معناداری بیشتر است ( $sig = 0/002 < 0.05$ ).

به سبب عدم مشاهده داده کاربرد کد ساخت ۱۳ و ۱۵ در نوشته‌های کودکان ده و یازده ساله و نبود شرایط مقایسه میزان کاربرد ساخت بنیادین ۱۳ در جمله‌های متن‌های آزمون خی دو قابل انجام نیست.

**جدول ۹: آزمون خی دو مقایسه میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۱۷ در جمله‌های متن‌های کودکان ده، یازده و دوازده ساله**

| آمارهای آزمون |              | فراوانی |                   |                  |        |                             |
|---------------|--------------|---------|-------------------|------------------|--------|-----------------------------|
|               |              | تفاوت   | تعداد مورد انتظار | تعداد مشاهده شده | سن     | کد ساخت                     |
| ۶/۹۵۸         | خی دو        | -۹/۷    | ۲۳/۷              | ۱۴               | ده     | ۱۷، فا، متح، متح، سه ظرفیتی |
| ۲             | درجه آزادی   | ۸/۳     | ۲۳/۷              | ۳۲               | یازده  |                             |
| ۰/۰۳۱         | سطح معناداری | ۱/۳     | ۲۳/۷              | ۲۵               | دوازده |                             |
|               |              |         |                   | ۷۱               | جمع    |                             |

هیچ خانه ای فراوانی مورد انتظار آن کمتر از ۵ نیست. حداقل فراوانی مورد انتظار ۲۳/۷ می باشد.

یافته‌های آزمون خی دو نشان می‌دهد تفاوت میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۱۷ در جمله‌های متن‌های نوشتاری کودکان معنادار است ( $0.05 < sig$ ). یعنی کاربرد ساخت بنیادین ۱۷ در جمله‌های کودکان یازده‌ساله نسبت به کودکان ده و دوازده ساله به طور معناداری بیشتر است ( $sig = 0/031 < 0.05$ ).

تفاوت میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۶ و ۲۷ در جمله‌های متن‌های نوشتاری کودکان معنادار نیست ( $0.05 > sig$ ).

به سبب عدم مشاهده داده از کاربرد کد ساخت ۲۸ در نوشته‌های کودکان ده و دوازده‌ساله و نبود شرایط مقایسه میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۲۸ در سه گروه سنی آزمون خی دو قابل انجام نیست.

به سبب عدم مشاهده داده از کاربرد کد ساخت ۳۰ در نوشته‌های کودکان یازده و دوازده‌ساله و نبود شرایط مقایسه میزان کاربرد ساخت بنیادین شماره ۳۰ در سه گروه سنی آزمون خی دو قابل انجام نیست.

بر مبنای یافته‌های آزمون، تفاوت میزان کاربرد ساخت بنیادین سه ظرفیتی شماره ۱۲ | فا، مت، متح | و ساخت بنیادین سه ظرفیتی شماره ۱۷ | فا، متح، متح | در جمله‌های کودکان معنادار است ( $sig < 0.05$ ). ساخت‌های بنیادین مورد اشاره در نوشته‌های کودکان یازده‌ساله بیشتر و در

نوشته‌های کودکان ده‌ساله کمتر به کار رفته‌است.

وجود یا نبود هر یک از متمم‌های فعل در جمله‌های مورد بررسی، تعداد متمم موجود در جمله‌ها، فراوانی و درصد هر یک از متمم‌های فعل جمله‌ها نیز مورد بررسی قرار گرفته و در جدول (۱۰) آمده‌است.

**جدول ۱۰: وضعیت متمم‌های هشت‌گانه فعل در جمله‌های مورد بررسی کودکان**

| جمع |      | مشاهده یک متمم در جمله |         | عدم مشاهده متمم فعل |         | متمم‌های فعل |                   |
|-----|------|------------------------|---------|---------------------|---------|--------------|-------------------|
|     |      | درصد                   | فراوانی | درصد                | فراوانی |              |                   |
|     | ٪۱۰۰ | ۳۱۱                    | ٪۳۵/۰   | ۱۰۹                 | ٪۶۵/۰   | ۲۰۲          | افزوده            |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۹۷/۹   | ۸۵۰                 | ٪۲/۱    | ۱۸           | فاعل              |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۱/۶    | ۱۴                  | ٪۹۸/۴   | ۸۵۴          | فاعل بند          |
|     |      | ۸۶۸                    |         |                     | ٪۱۰۰/۰  | ۸۶۸          | فاعل بند مرخم     |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۱۹/۱   | ۱۶۶                 | ٪۸۰/۸   | ۷۰۱          | متمم              |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۳۹/۳   | ۳۴۱                 | ٪۵۲/۰   | ۴۵۱          | متمم حرف اضافه‌ای |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۲/۴    | ۲۱                  | ٪۹۷/۶   | ۸۴۷          | متمم اضافه‌ای     |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۱۱/۵   | ۱۰۰                 | ٪۸۸/۵   | ۷۶۸          | متمم بندی         |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۲/۰    | ۱۷                  | ٪۹۸/۰   | ۸۵۱          | متمم قیدی         |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۰/۱    | ۱                   | ٪۹۹/۹   | ۸۶۷          | تمیز              |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۱۹/۰   | ۱۶۵                 | ٪۸۱/۰   | ۷۰۳          | مسند              |
|     |      | ۸۶۸                    | ٪۳۸/۸   | ۳۳۷                 | ٪۶۱/۲   | ۵۳۱          | افزوده            |

همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد، به ترتیب فاعل (فاعل اسمی)<sup>۱</sup> با ٪۹۷/۹، متمم حرف اضافه‌ای با ٪۳۹/۳، متمم مستقیم با ٪۱۹/۱، مسند با ٪۱۹/۰ و متمم بندی با ٪۱۱/۵، بیشترین کاربرد را نسبت به متمم‌های دیگر فعل در جمله‌های نوشتاری کودکان به خود اختصاص داده‌اند.

<sup>۱</sup> فاعل اسمی شامل فاعل آشکار یا شناسه فاعلی

## ۶. نتیجه گیری

بر اساس یافته‌های به دست آمده، در سه گروه بررسی شده به طور میانگین به ترتیب، فاعل اسمی با ۹/۹۷٪، متمم حرف اضافه‌ای با ۳/۳۹٪، متمم مستقیم با ۱/۱۹٪، مسند با ۰/۱۹٪ و متمم بندی با ۵/۱۱٪ در جمله‌ها بیشترین کاربرد را داشته‌است. وجود فاعل به عنوان متمم اجباری هر ساخت بنیادین قطعی است. در پیوند با استفاده از هر یک از متمم‌ها یافته‌ها نشان می‌دهد که با بالارفتن سن، استفاده از فاعل اسمی کاهش و استفاده از فاعل بند و فاعل بند مرخم افزایش یافته‌است و این بدان معنا است که با بالارفتن سن استفاده از جمله‌ها با ساخت‌های ساده‌تر دارای فاعل اسمی کاهش و جمله‌ها با ساخت‌های پیچیده‌تر در جمله‌های کودکان افزایش می‌یابد. متمم حرف اضافه‌ای در انواع ساخت‌های بنیادین مورد استفاده در جمله‌های کودکان، متممی پرتکرار بوده‌است. بهره‌گیری از یک متمم حرف اضافه‌ای در جمله‌های نوشتاری کودکان با بالارفتن سن کاهش یافته‌است و در مقابل آن بهره‌گیری از دو متمم حرف اضافه‌ای و سه متمم حرف اضافه‌ای در جمله‌های کودکان با بالارفتن سن افزایش یافته‌است. از آنجایی که متمم مستقیم، متممی اجباری در ساخت جمله‌ها و در جمله‌های نوشتاری کودکان پرکاربرد است، می‌توان نتیجه گرفت کودکان از فعل‌های متعدی در جمله‌های خود بیشتر از فعل‌های لازم استفاده می‌نمایند. مسند چهارمین متمم پر کاربرد در جمله‌های نوشتاری کودکان و استفاده از مسند با افزایش سن بیشتر شده‌است به گونه‌ای که کودکان با افزایش سن به ساخت جمله‌های اسنادی گرایش بیشتری پیدا کرده‌اند. متمم بندی پنجمین متمم پر کاربرد در جمله‌های نوشتاری کودکان بوده و استفاده از متمم بندی با افزایش سن افزایش یافته‌است. در مقابل متمم‌های پر کاربرد، به ترتیب فاعل بند مرخم بدون استفاده (۰/۰٪)، تمیز با ۰/۱٪، فاعل بند با ۱/۱۶٪، متمم قیدی با ۲/۰٪ و متمم اضافه‌ای با ۲/۴٪ کم کاربردترین متمم‌ها در جمله‌های نوشتاری کودکان به شمار می‌آید. روی هم رفته، به طور میانگین به ترتیب ساخت دوظرفیتی ۶ || فا، متح || با ۲۶/۳٪، ساخت دوظرفیتی ۹ || فا، مس || با ۱۶/۷٪، ساخت دوظرفیتی ۵ || فا، مت || با ۱۰/۹٪، ساخت تک‌ظرفیتی ۱ || فا || با ۱۰/۷٪، و ساخت دوظرفیتی ۸ || فا، متب || با ۹/۷٪ در کل جمله‌های نوشتاری کودکان پر کاربردترین ساخت بنیادین هستند و پر کاربردترین ساخت‌های بنیادین، ساخت‌های دوظرفیتی هستند.

همان گونه که در جدول (۱۱) آمده‌است، مقایسه ۲۴ ساخت بنیادین طیب‌زاده با یافته‌های این پژوهش نشان داد که برخی از ساخت‌های طیب‌زاده در نوشتار کودکان وجود نداشت (ساخت‌های بنیادین شماره ۲۴، ۲۳، ۲۱، ۲۰، ۱۶، ۱۴، ۱۱، ۳). در مقابل، در نوشتار کودکان ساخت‌هایی دیده شد که در ساخت‌های بنیادین طیب‌زاده وجود نداشت (ساخت‌های بنیادین شماره ۲۸، ۲۷،

۱۹۰ / ساخت بنیادین جمله در نوشتار کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله ... / نجفی پازکی و ...

۲۵، ۲۶ در ساخت‌های بنیادین ارایه‌شده طیب‌زاده وجود نداشت و این ساخت‌های در پژوهش حاضر در نوشتار کودکان مشاهده و استخراج شده‌است). درجدول زیر، فهرست ساخت‌های بنیادین مشاهده‌شده در نوشتار کودکان در مقایسه با ساخت‌های بنیادین ارائه‌شده در زبان فارسی آمده‌است.

### جدول ۱: ساخت‌های بنیادین طیب‌زاده و نوشتار کودکان

| ردیف | ساخت‌های بنیادین فارسی ارائه‌شده طیب‌زاده | ساخت‌های بنیادین متون کودکان |
|------|---|------------------------------|
| ۱    | فا  | فا                           |
| ۲    | فابند                                     | فابند                        |
| ۳    | فابند مرخم                                |                              |
| ۴    | فابند، مس                                 | فابند، مس                    |
| ۵    | فا، مت                                    | فا، مت                       |
| ۶    | فا، متح                                   | فا، متح                      |
| ۷    | فا، متا                                   | فا، متا                      |
| ۸    | فا، متب                                   | فا، متب                      |
| ۹    | فا، مس                                    | فا، مس                       |
| ۱۰   | فا، متق                                   | فا، متق                      |
| ۱۱   | فابند، متح                                |                              |
| ۱۲   | فا، مت، متح                               | فا، مت، متح                  |
| ۱۳   | فا، مت، متا                               | فا، مت، متا                  |
| ۱۴   | فا، مت، متب                               |                              |
| ۱۵   | فا، مت، تم                                | فا، مت، تم                   |
| ۱۶   | فا، مت، متق                               |                              |
| ۱۷   | فا، متح، متح                              | فا، متح، متح                 |
| ۱۸   | فا، متح، متا                              | فا، متح، متا                 |
| ۱۹   | فا، متح، متب                              | فا، متح، متب                 |
| ۲۰   | فا، متح، تم                               |                              |
| ۲۱   | فا، متا، متب                              |                              |
| ۲۲   | فا، مت، متح، متح                          | فا، مت، متح، متح             |
| ۲۳   | فا، متح، متح، متب                         |                              |

|    |                   |
|----|-------------------|
| ۲۴ | فأ، متح، متا، متب |
| ۲۵ | فأ، متح، متق      |
| ۲۶ | فأ، متح، مس       |
| ۲۷ | فأ، متح، متح، متح |
| ۲۸ | فأ، متح، متح، متق |

با توجه به جدول بالا از ۲۴ ساخت ارائه شده طیب زاده برای زبان فارسی، ۱۶ ساخت بنیادین در متن های نوشتاری کودکان مشاهده شد و ۸ ساخت که از جنبه پیچیدگی نحوی دشوارتر بود در نوشتار کودکان وجود نداشت. در ادامه در مورد برخی از ساخت ها و دشواری آن برای کودکان توضیحاتی ارائه می شود.

همسو با دیدگاه طیب زاده (Tabibzadeh, 2006, p. 71-75) دلیل عدم کاربرد ساخت بنیادین تک ظرفیتی شماره ۳ ||فأ بندمرخم|| توسط کودکان، محدودیت افعال و وجهی غیر شخصی خاص (بایستن، توانستن، شدن) برای ساخت جمله های با ساخت های بنیادین شماره ۳ و عدم دانش زبانی کافی این گروه سنی برای بهره گیری از این ساخت است.

در زبان فارسی بر اساس فرایند اسم گردانی<sup>۱</sup> (Tabibzadeh, 2012) برخی متمم ها به متمم اسم تبدیل می شوند. در ساخت بنیادین شماره ۷ ||فأ، متا|| متمم اضافه ای از نوع متمم هایی است که به واسطه کسره اضافه پس از عنصر غیر فعلی برخی افعال مرکب قرار می گیرد (Tabibzadeh, 2012, p. 105). از آن جایی که متمم اضافه ای، متممی است که با متمم های دیگر همچون متمم مستقیم، متمم بندی و موارد مشابه جایگزین می شود و در واقع در ساخت شماره ۷ ||فأ، متا|| متمم مستقیم، متمم حرف اضافه ای یا متمم بندی در قالب فرایند اسم گردانی به متمم اضافه ای تبدیل شده اند (Baghaei, 2017) و با توجه به کاربرد کم متمم اضافه ای و ساخت بنیادین دوظرفیتی شماره ۷ ||فأ، متا|| در نوشتار کودکان (۱/۴٪) می توان نتیجه گرفت که کودکان از ساخت های جایگزین ساخت شماره ۷ استفاده نموده اند. این امر سبب شده است که ساخت های جایگزین کاربرد بیشتر و در مقابل ساخت شماره ۷ کاربرد کمتری داشته باشد. برای نمونه

۱. الف) مخصوصا نگاه آنها نکردم. ||فأ، متا|| (۱/۴٪)

ب) مخصوصا به آنها نگاه نکردم. ||فأ، متح|| ساخت شماره ۶ جایگزین ساخت شماره ۷ در نوشتار کودکان (۲۶/۳٪)

<sup>1</sup> nominalization

۲. الف) یک هفته تمرین سرود کردیم. ||فأ، متا|| (۱/۴٪)

ب) یک هفته سرود را تمرین کردیم. ||فأ، مت|| ساخت شماره ۵ جایگزین ساخت شماره

۷ در نوشتار کودکان (۱۰/۹٪)

متمم قیدی از متمم‌های بسیار کم کاربرد در زبان فارسی بوده و زمانی وجود آن‌ها را به‌عنوان متمم فعل‌های محدودی مانند «طول کشیدن» و «رفتار کردن» در نظر می‌گیریم که متمم اجباری فعل باشند. افزون بر این شمار محدودی از افعال در زبان فارسی متمم قیدی می‌پذیرند (Tabibzadeh, 2012). این متمم قیدی را مشکوه‌الدینی (Meshkatoddini, 2009) قید چگونگی تعداد محدودی از افعال در زبان فارسی نامیده‌است. با جداسازی افزوده‌های عام به‌عنوان قید انواع جمله، از قیده‌های فعل که متمم اجباری تعداد محدودی از افعال در زبان فارسی است می‌توان نتیجه گرفت که ساخت شماره ۱۰ ||فأ، متق|| به میزان کمی استفاده شود. یافته‌های به‌دست‌آمده از کاربرد ساخت ۱۰ در نوشتار کودکان این نتیجه‌گیری را تأیید می‌کند. به طوری که میزان کاربرد این ساخت در جمله‌های کودکان ۰/۵٪ بوده‌است. پژوهش سیف‌الهی و طیب‌زاده (Seyfollahi & Tabibzadeh, 2013) با بررسی ۶۵۴ فعل زبان فارسی و کاربرد ۰/۴٪ از ساخت شماره ۱۰ ||فأ، متق|| نیز نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

همچنین دلیل میزان کم کاربرد ساخت شماره ۱۵ ||فأ، مت، تم|| در نوشتار کودکان این است که تمیز نوعی متمم اجباری برای برخی افعال محدود مانند «لقب دادن»، «نام نهادن» و «نامیدن» و از نوع متعدی است.

۳. بچه‌ها اسم مرا مستر جریمه گذاشته‌اند (معادل نام نهادن). ||فأ، مت، تم|| (۰/۱٪)

جمله‌های نوشتار کودکان از طرفی چهار ساخت بنیادین در نوشتار کودکان بود که در ۲۴ ساخت طیب‌زاده دیده نشد. این پژوهش هم‌راستا با پژوهش مولودی (Moloudi et al., 2011) است، در آن مطالعه نیز چهار ساخت جدید افزون بر ساخت ۲۴ گانه طیب‌زاده دیده شد.

جدول (۱۱) نشان می‌دهد پنج ساخت بنیادین پر کاربرد در ساخت‌های ارائه‌شده طیب‌زاده با ساخت‌های بنیادین نوشتار کودکان مشترک هستند. جزییات در جدول (۱۲) آمده‌است.



### جدول ۱۲: پنج ساخت پر کاربرد طیب زاده و نوشتار کودکان

| ساخت های بنیادین<br>نوشتار کودکان | ساخت های بنیادین فارسی<br>ارائه شده طیب زاده | ردیف |
|-----------------------------------|--|------|
| افا، متح                          | افا، مس                                      | ۱    |
| افا، مس                           | افا، مت                                      | ۲    |
| افا، مت                           | افا، متب                                     | ۳    |
| افا                               | افا، متح                                     | ۴    |
| افا، متب                          | افا  | ۵    |

همان گونه که در جدول (۱۲) مشاهده می شود با وجود شباهت پنج ساخت از جنبهٔ پر کاربرد بودن، در ترتیب کاربرد با هم متفاوتند. به بیان دیگر، درک ساخت || افا، متح || برای کودکان نسبت به ساخت || افا، مس || ملموس تر است؛ این در حالی است که در ساخت های طیب زاده که از پیکره زبانی بزرگسال استخراج شده این ساخت در ردیف چهارم است.

این پژوهش با استخراج و شناسایی ساخت های بنیادین جمله های تولید شده توسط کودکان رده سنی ده تا دوازده سال بر اساس نظریه دستور وابستگی بخشی از شاخص های پیچیدگی های نحوی و خوانش پذیری جمله ها در زبان فارسی را برای این رده سنی مشخص کرده است که می تواند در تولید نرم افزارهای تحلیل گز متون فارسی و پردازش زبان طبیعی کاربرد داشته باشد.

### فهرست منابع

- اربابی، عطالله (۱۳۹۵). *ساخت ظرفیتی اسم و صفت در زبان بلوچی بر اساس دستور وابستگی*. رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- بقایی، عاطفه (۱۳۹۶). «چگونگی تغییرات متمم های فعل در فرایندهای اسم گردانی در زبان فارسی». *ارائه شده در نهمین همایش ملی زبان و ادبیات فارسی*. ۱۸ اسفند ۱۳۹۶. دانشگاه بیرجند.
- رسولی، محمدصادق، منوچهر کوهستانی و امیر سعید مولودی (۱۳۹۳). *پیکره نحوی زبان فارسی، پژوهشی بر اساس دستور وابستگی*. تهران: دبیرخانه شورای عالی اطلاع رسانی.
- سیف الهی، مهربانو و امید طیب زاده (۱۳۹۲). «چه زنجیره هایی فعل مرکب نیستند». *ویژه نامه نامه فرهنگستان (فرهنگ نویسی)*. شماره ۵ و ۶. صص ۱۳-۲۸.
- طیب زاده، امید (۱۳۸۰). «تحلیل وابسته های نحوی فعل در زبان فارسی بر اساس نظریه ظرفیت واژگان». *زبان شناسی*. دوره ۱۶. شماره ۳۱. صص ۷۷-۴۳.
- طیب زاده، امید (۱۳۸۳). «وابسته های فعل در زبان فارسی بر اساس نظریه وابستگی». *دستور*. شماره ۱. صص

- طیب‌زاده، امید (۱۳۸۵). ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین جمله در فارسی امروز، پژوهشی بر اساس نظریه دستور وابستگی. تهران: نشر مرکز.
- طیب‌زاده، امید (۱۳۹۱). دستور زبان فارسی بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی. تهران: نشر مرکز.
- قدمی، کوروش (۱۳۹۲). ظرفیت فعل و شیوه‌های تغییر آن در زبان کردی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.
- قیومی، مسعود (۱۳۸۴). «نقد و بررسی کتاب دستور زبان فارسی بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی» پژوهشنامه متون و برنامه‌های علوم انسانی. دوره ۲۱. شماره ۱. صص ۲۱۷-۲۴۵.
- کلالی، سارا (۱۳۸۹). اسم‌گردانی و ظرفیت اسم در فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۸۸). دستور زبان فارسی، واژگان و پیوندهای ساختی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- مهرجو، علی (۱۳۹۴). بررسی ظرفیت فعل در زبان فارسی معاصر: پژوهشی بر اساس دستور وابستگی. جستارهای زبانی. شماره ۶. دوره ۲۷. صص ۲۸۱-۲۹۷.
- مولودی، امیرسعید، منوچهر کوهستانی و محمدصادق رسولی (۱۳۹۰). فرهنگ ظرفیتی فعل: تلاشی در جهت آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان. ارائه شده در نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی، چشم‌انداز، راهکارها و منافع. ۲۶-۲۷ دی ماه ۱۳۹۶. دانشگاه علامه طباطبائی.

## References

- Ahadi, Sh. (2001). *Verbergänzungen und zusammengesetzte Verben im Persischen: eine valenztheoretische Analyse*. USA: Reichert
- Arbabi, A. (2016). *Noun and adjective valency structure in Baloch language based on Dependency Grammar* (Master's thesis). Sistan and Balochistan University, Zahedan, Iran [In Persian].
- Baghaei, A. (2018). *Quality of verb complement changes in nominalization of Persian language*. 9th international conference of Persian language and literature. 9 March. University of Birjand. [In Persian].
- Culotta, A., & Sorensen, J. (2009). *Dependency tree kernels for relation extraction*. 42nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL), 423-429.
- Engel, U. (1994). *Syntax der deutschen gegenwartssprache*, 3. voellig neue eareitete Auflage, Erich Schmidt, Berlin.
- Engel, U. (2002). *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*, Iudicium Verlag, Muenchen. *Journal of psycholinguistic Research*, 15(4), 285-308.
- Ghadami, K. (2013). *Verb Valency and the methods of changing it in Kurdish* (Master's thesis). Kordestan University, Sanandaj, Iran [In Persian].
- Ghayoomi, M. & Kuhn, J. (2014) *Converting an HPSG-based Treebank into its Parallel Dependency-based Treebank*. *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 802-809.
- Ghayoomi, M. (2021). *Review of the book entitled Persian grammar based on the*

- Autonomous theory in dependency grammar. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 21(1), 217-245. doi: 10.30465/crtls.2020.26215.1581 [In Persian].
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M. & Cai, Z. (2004). *Coh-Matrix: Analysis of text on cohesion and language*. University of Memphis, Memphis, Tennessee.
- Helbig, G. & Schenkel, W. (1991). *Woerterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Tuebingen: Max Niemeyer Verlag.
- Herbest, T. (1988). A Valency model in English. *Journal of linguistics*, Vol. 24, 265-301.
- Kalali, S. (2010). *Nominalization and noun valency in Persian* (Master's thesis). Islamic Azad University, Tehran, Iran [In Persian].
- Kruijff, G. J. M. (2002). *Formal and computational aspects of dependency grammar: History and development of DG, Technical report*. ESSLLI-2002.
- Mehrjoo, A. (2015). Verb valency in modern Persian based on dependency grammar. *Language Related Researches*, 6(27), 281-297 [In Persian].
- Meshkatoddini, M. (2009). *Persian Grammar (Vocabularies and Structural Links)*. Tehran: Amirkabir Publishing Co [In Persian].
- Mohadjer Ghomi, S. (1978). *Eine Kontrastive Untersuchung der Satzbauplaene in Deutschen und Persischen*. Kirchzarten: Berg- Verlag.
- Moloudi, A., Kouhestani, M., & Rasooli, M. S. (2011). Verb Valency Lexicon: An Attempt to Teach Persian to Non-Persian Speakers. *First international conference of Persian language and literature expansion*. 16-17 January. Allameh Tabatabaee University [In Persian].
- Rasouli, M. S., Kouhestani, M., & Moloodi, A. (2014). *Persian Syntactic Treebank: A Research based on Dependency Grammar*. Tehran: Supreme Council of Information and Communication Technology [In Persian].
- Seraji, M., Megyesi, B. & Nivre, J. (2012). Bootstrapping a Persian Dependency Treebank. *Linguistic Issues in Language Technology*, 7(18):1-10.
- Seyfollahi, M. & Tabibzadeh, O. (2013). What chains are not compound verb? *Academy Letter (lexicography)* 5-6, 13-28 [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2001). Analysis of syntactic complements of verbs in Persian language based on lexical valency. *Linguistics*, 16(1), 31, 43-77 [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2004). Verb complements in Persian language (A Dependency-Based Approach). *Grammar*, (1), 13-28 [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2006). *Verb valency and basic sentence structures in modern Persian (A Dependency-Based Approach)*, Tehran: Nashr-e Markaz [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2012). *Persian language based on grammar Autonomous in dependency grammar*. Tehran: Nashr-e Markaz [In Persian].
- Tesniere, L. (1953). *Esquisse d'une Syntax structural*. Paris: Deterville.



## Basic sentence structures in the children (10-12) texts based on the Dependency Grammar

Masoumeh Najafi Pazoki<sup>1</sup>, Masoumeh Partovi Belasejin<sup>2</sup>

Received: 18/06/2022  
Accepted: 01/02/2023

### 1. Introduction

Dependency Grammar, as one of the prominent linguistic theories in recent decades, examines the relationships among sentence elements, emphasizing their holistic and component-based connections. This theory defines the head and dependent relationship, wherein the verb serves as the head or governing element, dictating the number and types of complements required in a sentence (Herbest, 1988, p. 209). Dependency Grammar theory falls within the domain of structural and Formalist theories, focusing on the investigation of dependency relations among head elements and dependents within syntactic phrases, aiming to describe syntactic structures across diverse languages.

Within the framework of Dependency Grammar, every sentence features a central verb. By considering its obligatory and optional complements, one can ascertain the fundamental structure of sentences in which the verb is employed. Tabibzadeh (2012), following Dependency Grammar theory and an analysis of verb valency structures, has identified twenty-four syntactic structures referred to as the basic structure for Persian sentences. These basic structures serve as foundational templates, enabling the generation, definition, combination, or conversion of sentences within a language. They provide the basis for producing all potential and existing sentences in that language. Due to the limited number of governing principles governing their expansion and combination, children can rapidly acquire the syntactic structure of a language.

The extraction of these basic structures plays a pivotal and essential role in syntactic analysis. These structured and recurrent configurations constitute the building blocks for all syntactic structures in a language (Tabibzadeh, 1998). Despite ongoing efforts to extract syntactic structures in the Persian language, no prior research has focused on recognizing the syntactic features of children. Thus, this research is pioneering in its attention to the syntactic characteristics of sentences generated by children. The primary objective of this study is to examine the basic structure of sentences within written texts produced by children aged 10 to 12 years, employing the twenty-four basic structures of the Persian language (Tabibzadeh, 2012) within a dependency framework.

---

<sup>1</sup> Faculty member, Organization for Educational Research and Planning (corresponding author); najafi.pazoki@oerp.ir; najafimasoume@yahoo.com

<sup>2</sup> M.A holder in Linguistics, Payam Nour University; partovi1390@gmail.com

## 2. Materials and methods

The research methodology adopted for this study is non-experimental, survey-based, and conducted in a field setting. During the academic year 1395-96, children from various sample schools were requested to write memoirs as part of data collection. A total of 868 texts were collected for analysis. These texts were systematically selected, and 868 sentences were extracted from them. This selection method involved numbering the sentences based on their position within the texts. To clarify, the first sentence of the first text was assigned number one, followed by the middle sentence of the second text, and so on, creating a continuous sequence. This approach was consistently applied to all texts.

The extraction of basic structures from the children's memoirs was carried out manually, ensuring a rigorous and systematic process. The basic structures, along with details of the extraction procedure, were meticulously examined within their natural context. Subsequent data processing, calculations, and analyses were conducted using the SPSS environment to derive meaningful insights and findings.

## 3. Results and discussion

According to the theory of valency in the Dependency Grammar, using the sum of the complements of the central verb in a sentence, the valency of that verb, the basic structure of that sentence will be obtained. The following results were observed by determining the valency structure of each of the 868 verbs studied from children's written texts.

Table (1): valency construction of the verbs of the studied sentences

| Total |      |       |       |       |            |
|-------|------|-------|-------|-------|------------|
|       | 4    | 3     | 2     | 1     |            |
| 868   | 9    | 184   | 578   | 97    | Frequency  |
| 100%  | 1.0% | 21.2% | 66.6% | 11.2% | Percentage |

The table shows that 11/2% or 97 sentences are monovalent, 66/6% or 578 sentences are divalent, 21/2% or 184 sentences are trivalent and 1/0% or 9 sentences are quadrilateral sentences. In general, the average use of valency in children's sentences is divalent, trivalent, monovalent and quadrilateral, respectively. In the present study, based on 24 basic structures of sentences and the presented structure code (Tabibzadeh, 2012), basic structures in sentences of children's written texts were extracted and recorded.

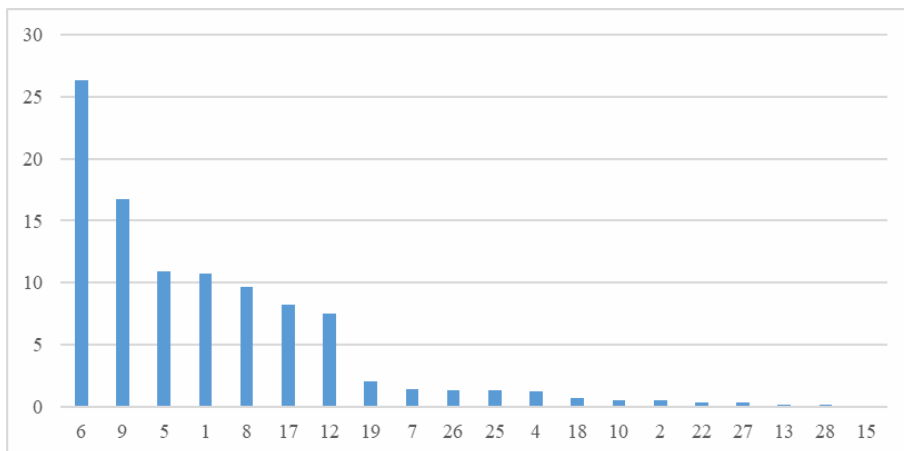


Figure (1): Basic structures of children written sentences

Figure (1) shows, structures 6 ||Subject, Prepositional Object complement|| With 26/3%, 9 ||Subject, subject complement|| With 16/7%, 5 ||Subject, Object complement|| With 10/9%, 1 ||Subject|| With 10/7% and 8 ||Subject, Complement clause|| With 9/7%, they are the most widely used basic structures. The results of sentence analysis show that in general, 74/3% of all children's written sentences are dedicated to the use of these 5 widely used structures.

Tabibzadeh's basic structures 3 ||Deleted Subject Clause||, 11 ||Subject Clause, Object complement||, 14 ||Subject, Object complement, Complement clause||, 16||Subject, Object complement, adverbial complement||, 20||Subject, Prepositional complement, Object complement||, 21 ||Subject, Genitive complement, Object complement||, 23 ||Subject, Prepositional complement, Prepositional complement, Complement clause||, 24 ||Subject, Prepositional complement, Genitive complement, Complement clause|| were not found in any of the sentences in the children's written texts.

In addition to Tabibzadeh's structures, other basic structures have been observed and studied in children's written sentences. In this way, the basic structure of 25 ||Subject, Object complement, adverbial complement||, 26 ||Subject, Object complement, subject complement||, 27 ||Subject, Object complement, Object complement, adverbial complement||, 28 ||Subject, Prepositional Object complement, Prepositional Object complement, adverb complement|| and 29 ||Subject, Object complement, Object complement, Object complement|| were observed in the sentences of children's written texts. The presence or absence of each of the verb complements in the studied sentences, the frequency and percentage of each of the verb complements are examined and are given in Table (2).

Table (2): Status of the 8 verb complements in the studied sentences

| Percentage | Frequency |                                 |
|------------|-----------|---------------------------------|
| 97.9%      | 850       | Subject                         |
| 1.6%       | 14        | subject clause                  |
| 19.1%      | 166       | Complement                      |
| 39.3%      | 341       | Prepositional Object complement |
| 2.4%       | 21        | Genitive/ Object complement     |
| 11.5%      | 100       | Complement clause               |
| 2.0%       | 17        | Adverbial complement            |
| 0.1%       | 1         | Object complement               |
| 19.0%      | 165       | subject complement              |
| 38.8%      | 337       | Adjunct                         |

As the table shows, the subject with 97/9, the prepositional object complements with 39/3%, the direct complements with 19/9%, subject complements with 19/0%, complement clause with 11/5% respectively had the most application compared to other verb complements in the written sentences by children.

#### 4. Conclusion

Regarding the use of complements, the findings indicate that as children age, there is a decrease in the use of nominal subjects and an increase in the use of subject clauses. This suggests that, with advancing age, there is a reduction in the utilization of sentences with simpler structures containing nominal subjects and an increase in more complex structures within children's sentences. The prepositional object complement is consistently used across various basic structures in children's

sentences. However, the use of a single prepositional object complement has declined with age, while the utilization of two or three prepositional object complements has increased. This shift suggests a growing proficiency in constructing complex sentence structures. The direct complement, which is an obligatory element in sentence structure, is extensively used in children's writing, indicating a preference for transitive verbs over intransitive ones. Subject complements rank as the fourth most frequently used complement in children's written sentences, and their usage has increased with age. The complement clause is the fifth most widely used in children's written sentences, and its usage has also increased with age.

**Keywords:** Basic Sentence Structures, Central Verb, Dependency Grammar, Obligatory Complement, Optional Complement







فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۰۱-۲۲۳

## مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی زبان فارسی براساس رویکرد بهینگی<sup>۱</sup>

بهمن عبدلی<sup>۱</sup>، علی علیزاده<sup>۲</sup>، والی رضایی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۳۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی کارایی نظریه بهینگی در تجزیه و تحلیل مقوله ساخت ملکی زبان فارسی است. مقاله پیش رو می‌کوشد با استفاده از نظریه نحو ترازمند (2004; Prince & Smolensky) و در چارچوب نظریه بهینگی (Newson, Newson, 2010) نشان دهد که در ایجاد مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی در زبان فارسی محدودیت‌هایی مشتمل بر محدودیت‌های تقدم، مجاورت و وفاداری اعمال می‌شوند که ترتیب مرتبه‌بندی آن‌ها صورت یا صورت‌های بهینه را مشخص می‌سازد. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است و نمونه‌های مورد بررسی مشتمل بر زبان محاوره است. مواردی که در این مقاله بررسی می‌شوند عبارتند از الف) ماهیت سازه مبتداسازنده در ساخت ملکی ب) وضعیت موضوع اول (فاعل) به صورت اسم خاص یا ضمیر فاعلی محذوف و ج) وضعیت مبتداسازی مضاعف در ساخت ملکی زبان فارسی. یافته‌های

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35545.2014

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.8.5

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛  
abdoliyarabad@mail.um.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران  
(نویسنده مسئول)؛ alalizadeh@um.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛  
vali.rezai@fgn.ui.ac.ir

مربوط به تابلوها نشان می‌دهد که مبتداسازی ضمیر گذار مالک در ساخت ملکی در واقع مبتداسازی افزوده است و نه موضوع. بر مبنای یافته‌های پژوهش، حضور فاعل به صورت اسم خاص و یا ضمیر فاعلی تأثیر یکسانی بر تحلیل تابلوها دارد. از سوی دیگر، در ساخت ملکی زبان فارسی امکان مبتداسازی مضاعف وجود دارد. این پژوهش نشان می‌دهد که نظریه بهینگی و یک نظام ترازمند مبتنی بر ترتیب خطی سازه‌ها در تجزیه و تحلیل ساخت مبتداسازی ضمیر گذار مالک زبان فارسی کارایی لازم را دارد.

**واژه‌های کلیدی:** نظریه بهینگی، مبتداسازی ضمیر گذار، نحو ترازمند، ساخت ملکی

## ۱. مقدمه

هدف این پژوهش، بررسی فرایند مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی در چارچوب نظریه بهینگی بر اساس نمونه‌های زبان فارسی است. مبتداسازی ضمیر گذار دارای انگیزه کاربردشناختی است و بر این نگرش استوار است که مبتدا<sup>۱</sup> نمی‌توانند مصداق‌های جدید را در گفتمان معرفی کنند. اصطلاح مبتدا، اغلب در مورد عناصر آغازین بند<sup>۲</sup> که در ارتباط با عملیات پیش‌اندسازی<sup>۳</sup> خاص هستند، کاربرد دارد. از دیدگاه کاربردشناختی یا گفتمان-محور، مفهوم مدرجی از مبتدا کاربرد بیشتری دارد تا بتواند برای نمونه، پاسخگوی تفاوت‌های قوی بودن، جایگاه و نشان‌داری باشد. نظریه بهینگی از انشعاب‌های اخیر دستور زایشی است که توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (Prince & Smolensky, 1993/ 2004). در این دیدگاه، بر خلاف دیگر رویکردها، اشتقاق و ساخت از ژرف‌ساخت و قواعد ساخت سازه‌ای وجود ندارند؛ به جای آن، محدودیت‌ها<sup>۴</sup> در دستور زبان وجود دارد که صورت بهینه را مشخص می‌سازند. رابطه میان درون‌داد و برون‌داد در نظریه بهینگی از سوی سازوکارهای صوری زاینده<sup>۵</sup> و ارزیاب<sup>۶</sup> شکل می‌گیرد. محدودیت‌ها بر اساس مشخصه‌ها<sup>۷</sup>، واحدهای مفهومی و قلمروهای<sup>۸</sup> اسمی، کاربردشناختی و زمان ایجاد می‌شوند. اصل بسیار مهم در بررسی ساخت مبتداسازی ضمیر گذار بر اساس نظریه بهینگی، مرتبه‌بندی<sup>۹</sup> محدودیت‌ها است. تخطی نکردن از محدودیت‌های فرامرتبه و یا نقض محدودیت‌های کمتر، صورت بهینه<sup>۱۰</sup> را مشخص می‌سازد. در ساخت مبتداسازی ضمیر گذار، اگر یک عنصر درون‌داد

<sup>1</sup> topic

<sup>2</sup> initial position

<sup>3</sup> preposing

<sup>4</sup> constraints

<sup>5</sup> generator

<sup>6</sup> evaluator

<sup>7</sup> features

<sup>8</sup> domains

<sup>9</sup> ranking

<sup>10</sup> optimal form

هم شامل مشخصه نو بودن<sup>۱</sup> و هم یک مشخصه مربوط به مبتدا مانند دربارگی<sup>۲</sup> باشد، به منظور داشتن ساخت دستوری، این مشخصه‌ها باید روی واحدهای مختلفی تظاهر یابند.

این پژوهش توصیفی-تحلیلی است و با استناد به نمونه‌های زبان محاوره انجام گرفته است. این مقاله در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها است: نخست اینکه، کدام محدودیت‌ها در بررسی ساخت مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی زبان فارسی کاربرد دارند؟ دوم آنکه، کارایی نظریه بهینگی در تبیین ساخت‌های نشان‌دار فارسی همچون مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی چگونه مشخص می‌شود؟ همچنین، فرض اصلی این پژوهش بر آن است که محدودیت‌های ترازمندی<sup>۳</sup>، وفاداری<sup>۴</sup> و نشان‌داری<sup>۵</sup> در تحلیل ساخت مورد نظر کاربرد دارند و اینکه نظریه بهینگی با بهره‌گیری از سازمان‌دهی محدودیت‌ها براساس مشخصه‌ها، واحدهای مفهومی و نیز قلمروها، کارایی لازم در تحلیل ساخت مبتداسازی ضمیر گذار زبان فارسی را دارد.

## ۲. پیشینه پژوهش

مبتداسازی ضمیر گذار مشابه پیش‌اندسازی است، ولی در مبتداسازی ضمیر گذار یک ضمیر هم‌مرجع<sup>۶</sup> در جایگاه کانونی سازه دارای نشان‌گر نمایان می‌شود (Schiffrin et al., 2008, p. 131-132). در بسیاری از پژوهش‌های انجام شده مانند (Prince, 1997; 1999; McCarthy & Prince, 1998; Grohmann, 2000; Shaer & Frey, 2004)، نقش مبتداسازی ضمیر گذار را در ارتباط با مبتدا تعریف کرده‌اند. به این صورت که یا هدف آن معرفی مبتدای جدید و یا نشان‌دار کردن یک مبتدا است. گلوینکتر (Geluykens, 1992) رویکردی نسبتاً کاربردشناختی-محور تا نحو-محور را پیشنهاد می‌دهد و چنین تعریفی از مبتداسازی ضمیر گذار ارائه می‌دهد. «یک عبارت اسمی در جایگاه آغازین قرار می‌گیرد و یک ضمیر تأییدکننده در مجاورت آن در جایگاه مربوطه در جمله می‌آید». وی بر این باور است که «عنصر مرجع متشکل از یک مرجع کاملاً مشخص به لحاظ معنایی است؛ این مرجع با خلأ ضمیری که یک مرجع معنایی کمینه است، هم‌مرجع می‌شود» (Geluykens, 1992, p. 33). از جنبه معنایی، این هم‌ارجاعی ویژگی متمایزکننده مبتداسازی ضمیر گذار است. ماهوتیان و گبهارت (Mahootian & Gebhardt, 1997) بر این باورند که عبارت‌های اسمی تنها سازه‌هایی هستند که می‌توانند از طریق مبتداسازی

<sup>1</sup> newness

<sup>2</sup> aboutness

<sup>3</sup> alignment

<sup>4</sup> faithfulness

<sup>5</sup> markedness

<sup>6</sup> coreferential pronoun

ضمیر گذار به جایگاه آغازین حرکت کنند و با یک واژه‌بست مفعولی همراه فعل نمود یابند (Mahootian & Gebhardt, 1997, p. 124-125).

از دید شهیدی (Shahidi, 2000)، مبتداسازی، از جنبه ساختاری، به انتقال یک سازه از درون جمله به ابتدای آن گفته می‌شود (Shahidi, 2000, p. 112-115). غلام‌علی زاده (Gholamalizadeh, 2003, p. 207) بر این باور است که در صورتی که گوینده بخواهد بر سازه‌ای تأکید کند، آن سازه را از جایگاه اصلی خود به آغاز جمله انتقال می‌دهد. وی این انتقال را مبتداسازی می‌نامد، مانند جمله (۱).

۱. از این فروشگاه همه می‌توانند خرید بکنند. (Gholamalizadeh, 2003, p. 207)  
مبتداسازی ضمیر گذار زبان فارسی به فرآیندی گفته می‌شود که طی آن عنصری از جایگاه خود به آغاز جمله حرکت داده می‌شود و در جایگاه اولیه آن عنصر، ضمیری هم‌مرجع با آن قرار می‌گیرد (Dabir-Moghaddam, 2005, p. 126). نمونه‌ای از این فرایند را در جمله (۲) مشاهده می‌کنید.

۲. چاقورُ باش بازی نکن. (Dabir-Moghaddam, 2005, p. 126)  
به منظور نزدیک‌تر شدن به هدف مورد نظر، باید به تعریف زیر از مبتداسازی ضمیر گذار از لمبرکت (Lambrecht, 2001) پردازیم که در آن کاملاً آشکار شده‌است که عنصر مبتداسازی باید از بندی بیاید که به آن پیوسته شده‌است. به باور لمبرکت (همان)، ساختار مبتداسازی (که ساختار گسسته‌سازی<sup>۱</sup> نیز نامیده می‌شود) ساخت جمله‌ای است که در آن یک سازه ارجاعی که باید نقش موضوع و یا افزوده در ساخت محمول-موضوع<sup>۲</sup> را داشته باشد، خارج از مرزهای بندی که دربرگیرنده محمول است قرار می‌گیرد. [...] نقش مدلول سازه مبتداسازی به‌عنوان موضوع یا افزوده محمول با یک عنصر ضمیری در درون بند نشان داده می‌شود که با عبارت مبتداسازی هم‌مرجع انگاشته می‌شود (Lambrecht, 2001, p. 1050).

دبیرمقدم (Dabir-Moghaddam, 2005, p. 126)، بر این باور است که مبتداسازی ضمیر گذار بر ساخت اضافه در جایگاه‌های مختلف نحوی اعمال می‌شود. به سبب این فرایند، پس اضافه را همراه عنصر جابه‌جاشده می‌آید به جز در مواردی که عنصر از درون ساخت اضافه در جایگاه فاعل مبتدا شود. مبتداسازی از درون فاعل و مفعول مستقیم بر اساس نمونه‌های ارائه‌شده توسط دبیرمقدم به ترتیب در (۳) و (۴) آمده‌است.

<sup>1</sup> detachment construction

<sup>2</sup> predicate-argument structure

۳. الف) مهمون همسایه آمد.

ب) همسایه، مهمونش آمد.

پ) \*همسایه رُ، مهمونش آمد.

۴. الف) (من) مهمون همسایه رُ دیدم.

ب) (من) همسایه رُ، مهمونش رُ دیدم.

پ) \* (من) همسایه، مهمونش رُ دیدم. (Dabir-Moghaddam, 2005, p. 126)

به باور دبیرمقدم (Dabir-Moghaddam, 2005)، گروه اسمی متعلق به گروه مفعول حرف اضافه را نیز می‌توان با مبتداسازی ضمیرگذار، به‌عنوان مبتدا قرار داد. به نمونه زیر توجه کنید.

۵. الف) (من) از مهمون همسایه شکایت کردم.

ب) (من) همسایه رُ، از مهمونش شکایت کردم. (Dabir-Moghaddam, 2005, p. 127)

به باور معزی‌پور (Moezzi-pour, 2015, p. 160-161)، در زبان فارسی مالک به‌عنوان موضوع مستقیم مرکز رمزگذاری نشده‌است، و این مملوک است که تحت تأثیر شرایط محمول قرار می‌گیرد. نمونه (۶) مبتداسازی ضمیرگذار مالک را در یک عبارت ملکی به نمایش می‌گذارد.

#### 6. Færzad, xanum-eš, kolli-y-æš æz kar oftad-e.

(Moezzi-pour, 2015, p. 168)

بر مبنای دیدگاه معزی‌پور (Moezzi-pour, 2015)، مالک‌ها در (۶) یعنی فرزاد و خانم به ترتیب مبتدا اولیه و مبتدا ثانویه جمله هستند و مهم نیست که با یا بدون *را* نمایان می‌شوند. به باور عزیزیان (Azizian, 2015)، زمانی که مفعول مستقیم به‌صورت ساخت ملکی تظاهر یابد، گروه اسمی مالک را می‌توان به آغاز جمله مبتدا نمود. در جمله (۷) گروه اسمی ماشین به‌عنوان گروه اسمی مالک در ساخت ملکی در ماشین به شکل مبتدا به آغاز بند پیشایند شده‌است و در جایگاه اصلی آن عنصر بازیافتی به شکل ضمیر واژه‌بستی ش همراه سازه در تظاهر یافته‌است.

۷. الف) در ماشین بستم.

ب) ماشین، درش بستم. (Azizian, 2015, p. 176)

تا آن‌جا که نگارندگان بررسی نموده‌اند، مبتداسازی ضمیرگذار ساخت ملکی زبان فارسی تاکنون در چارچوب نظریه بهینگی مورد تجزیه و تحلیل قرار نگرفته‌است و در نتیجه، پژوهش حاضر نخستین پژوهش در این حوزه است.

### ۳. مبانی نظری پژوهش

نظریه بهینگی از انشعاب‌های اخیر دستور زایشی است که توجه بسیاری را به سوی خود کشانیده‌است. در این دیدگاه، اشتقاق روساخت از ژرف‌ساخت و قواعد ساخت سازه‌ای وجود ندارند؛ در مقابل، محدودیت‌هایی در دستور زبان وجود دارند که صورت بهینه را مشخص می‌سازند. این نظریه از سوی پرنس و اسمولنسکی (Prince & Smolensky, 1993/ 2004) ارائه گردیده‌است. رابطه میان درون‌داد و برون‌داد در نظریه بهینگی از سوی سازوکارهای صوری زاینده و ارزیاب شکل می‌گیرد. زاینده، کلیه گزینه‌های رقیب را، که می‌توانند بی‌نهایت باشند، برای حضور در درون‌داد تولید می‌کند. پس از آن، ارزیاب، از میان همه گزینه‌های تولیدشده و با توجه به مرتبه‌بندی محدودیت‌های ویژه آن زبان گزینه بهینه را بر می‌گزیند (Legendre et al., 2001). اقتناع محدودیت<sup>۱</sup> به معنای بی‌نشانی و نقض محدودیت به معنای نشان‌داری است (Kager, 1999). ساخت بهینه ساختی است که به بهترین وجه محدودیت‌ها را رعایت کرده باشد و کمترین تعداد محدودیت‌ها را نقض کند. دستاورد برجسته این رویکرد کنار گذاشتن قاعده‌های دستوری و توجه بیشتر به محدودیت‌های همگانی است که در بخش ارزیاب به گزینش گزینه‌های بهینه مشغول هستند (Dabir-Moghaddam, 2009, p. 649).

یکی از اصول بنیادی که در نظریه بهینگی وجود دارد نحو ترازمند<sup>۲</sup> است. نحو ترازمند با محدودیت‌های ترازمندی کار می‌کند که در نظریه بهینگی به کار گرفته می‌شوند و عناصر یک ساخت را در پیوند با هم قرار می‌دهند. این اصل نخستین بار در اثر نیوسون (Newson, 2004) ارائه گردید. به این ترتیب، مفهوم عبارت/ گروه<sup>۳</sup> غیر ضروری می‌گردد زیرا دسته‌بندی عناصر بر اساس سلسله‌مراتب محدودیت‌ها انجام می‌پذیرد. محدودیت‌های ترازمندی که در مقاله پیش‌رو ارائه می‌شوند مشتمل بر دو گونه است؛ محدودیت‌های تقدم<sup>۴</sup> که به شکل  $x p y$  (x پیش از y می‌آید) یا  $x f y$  (x پس از y می‌آید) هستند و محدودیت‌های مجاورت<sup>۵</sup> مانند  $x A y$  (x در مجاورت y قرار می‌گیرد). همچنین، محدودیت‌های وفاداری که مسئول حفظ عناصر درون‌داد هستند نیز ارائه خواهند شد.

مبانی نظری مقاله پیش‌رو برگرفته از نیوسون (Newson, 2010) است که با اصول مربوط به شکل محدودیت‌های نیوسون و مانولا (Newson & Maunula, 2006) مورد استفاده قرار

<sup>1</sup> constraint satisfaction

<sup>2</sup> alignment syntax

<sup>3</sup> phrase

<sup>4</sup> precedence constraints

<sup>5</sup> adjacency constraints

گرفته است. نگارندگان مفاهیم اساسی نظریه نحو ترازمند را به کار گرفته‌اند، نظریه‌ای که بدون استفاده از عناصر واژگانی در درون‌داد عمل می‌کند و در مقابل، واحدهای مفهومی را به کار می‌گیرد.

واحدهای مفهومی مشتمل بر مفهوم توصیفی معنایی، عناصری هستند که در برون‌داد به صورت مستقیم به انجام رسند و دربردارنده اطلاعات واژگانی هستند که می‌توان آن‌ها را ریشه‌ها<sup>۱</sup> نامید. نوع دیگر واحدهای مفهومی که در این مقاله مشخصه‌ها نامیده می‌شوند، بر دو نوع هستند: دستوری و گفتمان-نقشی (Nagy, 2013). در سازمان‌دهی محدودیت‌ها از مشخصه‌های نحوی موضوع و افزوده و نیز مشخصه‌های گفتمان-محور دربارگی، نو بودن و تقابل بهره گرفته می‌شود. اگر نقش گفتمانی یک عنصر درون‌داد را به عنوان یک مشخصه یا گروهی از مشخصه‌ها تلقی نمود، آن‌گاه دسته‌های مشخصه‌ای گفتمانی زیر را می‌توان به دست داد.

#### ۸ ترکیب‌های احتمالی مشخصه‌های گفتمانی

|   |                              |                        |
|---|------------------------------|------------------------|
| ← | عنصر نو-گفتمان یا کانون      | [نو] [تقابل]           |
| ← | عنصر کهنه-گفتمان یا مبتدا    | [دربارگی] [تقابل]      |
| ← | مبتدای نو، که معمولاً به شکل | [نو] [دربارگی] [تقابل] |

مبتداسازی ضمیر گذار تظاهر می‌یابد.

فاقد مشخصه‌های گفتمانی ← عنصر خشی

برای رسیدن به وضعیتی که در (۸) آمده است، ناگی (Nagy, 2013, p. 141) محدودیت‌های (۹) را اعمال می‌کند.

#### 9. [contrast] A[about] [contrast] A [new]

بر اساس این محدودیت‌ها، [تقابل] در مجاورت مشخصه [دربارگی] یا [نوبودن] قرار می‌گیرد.

با در نظر داشتن این وضعیت و ترتیب پایه واژه‌ها در زبان فارسی می‌توان محدودیت (۱۰) را برای زبان فارسی ارائه داد که به‌طور مستقیم به مشخصه‌ها ارجاع می‌دهد.

#### 10. [about]&[contr] p [arg][adj], [about]&[contr] p D<sub>ARG</sub> & D<sub>PRED</sub>

از شرایط محدودیت‌های تقدم آن است که مبتدا پیش از دیگر موضوع‌ها و/یا افزوده‌ها می‌آید و مبتدا پیش از قلمرو موضوع‌ها و قلمرو محمول قرار می‌گیرد.

سازه مبتداسازی ضمیر گذار، که در حاشیه چپ بند قرار می‌گیرد، دارای مشخصه‌های

<sup>1</sup> roots

کاربردشناختی [دربارگی] و [تقابل] است که در نتیجه پیش از مشخصه‌های دیگر سازه‌های بند از قبیل موضوع‌ها و افزوده‌ها قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، در فرایند مبتداسازی ضمیر گذار، سازه مبتداسازی پیش از قلمرو موضوع و قلمرو محمول می‌آید؛ در نتیجه، مشخصه‌های سازه مبتداسازی پیش از قلمرو موضوع و قلمرو محمول قرار می‌گیرند. از این رو، اگر به جای سازه‌ها، مشخصه‌ها و واحدهای مفهومی متناظر آن‌ها را قرار دهیم به ترتیبی که در (۱۰) آمده است خواهیم رسید.

گفتنی است که ترتیب خطی واژه‌ها و سازه‌ها در نحو ترازمند اهمیت فراوانی دارد. با در نظر گرفتن ترتیب پایه واژه‌ها در زبان فارسی یعنی فاعل-مفعول-فعل، و ویژگی ضمیراندازبودن آن (Motavallian, 2017)، مقاله حاضر می‌کوشد با استفاده از محدودیت‌های ترازمند نحوی مرتبط، به یک مرتبه‌بندی از این محدودیت‌ها در قالب نظریه بهینگی دست یابد؛ یک مرتبه‌بندی که می‌تواند تغییرات جایگاه واژه‌ها را در پدیده مبتداسازی ضمیر گذار مالک در این زبان تبیین نماید. در زبان فارسی، ترتیب (۱۱) ترتیب درست است.

#### 11. $arg_1$ $arg_2$ $arg_3$ Root

در حالت بی‌نشان، ابتدا موضوع ۱، و در صورت حضور، سپس به ترتیب موضوع ۲ و موضوع ۳ می‌آیند و فعل جایگاه پایانی را اشغال می‌کند. به مثال‌های زیر توجه نمائید.

۱۲. آقای مدیر کتاب‌ها را از دانش‌آموزان تحویل گرفت.

در این نمونه، سازه‌های آقای مدیر، کتاب‌ها، و دانش‌آموزان به ترتیب موضوع ۱، موضوع ۲ و موضوع ۳ هستند و تحویل گرفت فعل این جمله بوده که در جایگاه پایانی قرار گرفته است. با این وجود، در ساخت‌های نشان‌دار همچون مبتداسازی ضمیر گذار، این سازه‌ها دستخوش تغییر می‌شوند و از جایگاه اصلی خود حرکت می‌کنند.

محدودیت‌هایی که در تجزیه و تحلیل مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی زبان فارسی در این پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرند، در ادامه معرفی می‌شوند. گفتنی است در حالت مبتداسازی ضمیر گذار سازه‌ای که از جایگاه اصلی خود حرکت کرده و پیش‌اند می‌شود، خارج از مرزبندی قرار می‌گیرد که از درون آن مبتدا شده است. از آن‌جا که، این سازه معمولاً از جایگاه موضوع حرکت می‌کند، مشخصه [arg] مربوط به سازه مبتداسازی شده قبل از قلمرو اسمی قرار می‌گیرد.

#### ۱۳. ARG p D<sub>NOM</sub>: واحد مفهومی موضوع قبل از قلمرو اسمی قرار می‌گیرد. این شرط

توسط اعضای قلمرو اسمی که قبل از [arg] بیابند نقض می‌شود.

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، قلمرو اسمی که دارای مشخصه‌ها و واحدهای مفهومی مانند [موضوع] و [افزوده] است پیش از قلمرو کاربردشناختی قرار می‌گیرد که به شکل محدودیت (۱۴)



ارائه می‌شود.

۱۴. D<sub>NOM</sub> p D<sub>PRAG</sub>: قلمرو اسمی قبل از قلمرو کاربردشناختی قرار می‌گیرد. هر عضوی از قلمرو کاربردشناختی که پیش از اعضای قلمرو اسمی بیاید این شرط را نقض می‌کند. از سوی دیگر، شرح داده شد که مشخصه‌های قلمرو کاربردشناختی باید در کنار مشخصه‌های قلمرو اسمی قرار گیرند تا قابلیت تظاهر در برون‌داد را داشته باشند. به بیان دیگر، تظاهر مشخصه‌های کاربردشناختی که در مجاورت مشخصه‌های [موضوع] و [افزوده] نباشند، تخطی به شمار می‌آید.

۱۵. D<sub>PRAG</sub> A [ARG, ADJ]: قلمرو کاربردشناختی مجاور واحد مفهومی موضوع یا افزوده قرار دارد. این محدودیت با هر عضوی از قلمرو کاربردشناختی که مجاور واحد مفهومی موضوع یا افزوده نباشد نقض می‌گردد (Nagy, 2013, p. 137). اگر این محدودیت فراتر از محدودیت وفاداری، که مانع حذف نشانگر قلمرو کاربردشناختی می‌شود، قرار گیرد آن‌گاه با حذف شاخص قلمرو مشخصه‌های دربارگی یا نبودن اقناع می‌شود. ۱۶. FAITH (DOMAIN MARKER)<sub>PRAG</sub>: نشانگر قلمرو کاربردشناختی نمی‌تواند حذف شود. این محدودیت با شاخص‌های کاربردشناختی تقطیع شده نقض می‌شود. مفروض دانستن محدودیت (۱۶) منجر به حذف نشانگر قلمرو از روی [new] یا [about] می‌شود که به دلیل محدودیت‌های قلمرو اسمی است. به پیروی از اصول کاربردشناختی، می‌توان یک شرط عمومی‌تر را ارائه داد، مبنی بر اینکه اطلاع نو به طور کلی جایگاه‌های برجسته را پُر می‌کند یا پیش از اطلاع کهنه قرار می‌گیرد. از این رو، می‌توان محدودیت نبودن را به صورت (۱۷) ارائه داد.

۱۷. [NEW] P D<sub>ARG</sub>: واحد مفهومی نبودن پیش از اعضای قلمرو موضوع قرار می‌گیرد. هر عضوی از قلمرو موضوع که پیش از [new] قرار بگیرد این محدودیت را نقض می‌کند. دیگر محدودیت مربوط به قلمرو اسمی، مجاورت مشخصه نبودن با ریشه است که تحت شرایط عادی نمی‌تواند اقناع شود زیرا که حداقل یک مشخصه موضوع یا افزوده بین آن‌ها فاصله ایجاد می‌کند.

۱۸. [NEW] A ROOT: مشخصه نبودن باید مجاور ریشه مربوطه باشد. هر واحد مفهومی که بین مشخصه نبودن و ریشه قرار گیرد از این محدودیت تخطی می‌کند.

۱۹. [ABOUT] A [ARG]: واحد مفهومی دربارگی مجاور واحد مفهومی موضوع متناظر خود قرار می‌گیرد. هر واحد مفهومی که بین [arg] و [about] قرار گیرد از این محدودیت

تخطی می کند.

به طور کلی، می توان چنین بیان کرد که ریشه همیشه پیش از مشخصه های [arg]، [adj] و مشخصه های گفتمانی مربوطه می آید. می توان این شرط را در فرامرتبه قرار داد. زیرا چنین اصلی در مورد ساخت های اسمی عادی که جدا نمی شوند، کاربرد دارد.

۲۰. ROOT p [ARG, ADJ] > ROOT p D<sub>PRAG</sub>

اجازه دهید کارایی این محدودیت ها را با نمونه (۲۱) بررسی کنیم.

۲۱. الف) مهران سه تار شکست.

ب) سه تار مهران شکستش.

آن چه مبتدا بودن سه تار را در (۲۱ب) نشان می دهد، جایگاهی است که در آغاز بند اشغال کرده است. گذشته از این ویژگی، به سبب آنکه سه تار پیش تر در بافت گفتمان آورده شده است، دارای مشخصه [دربارگی] است. از سویی نیز به سبب قرار گرفتن در مرکز بحث به عنوان مبتدا و تغییر مبتدا از مهران به سه تار، مشخصه [نوبودن] را به دست می آورد. در حالت مبتداسازی ضمیر گذار زبان فارسی، مشخصه های [موضوع] و [دربارگی] همراه ضمیر بازیافتی می آیند و مشخصه های [نوبودن] و [تقابل] همراه عنصر مبتداسازی قرار می گیرند. برای سهولت در بررسی گزینه های برون داد، این گزینه ها خارج از تابلو قرار گرفته اند.

### جدول ۱: تابلو ۱ بررسی برخی محدودیت های ارائه شده برای مبتداسازی ضمیر گذار

#### زبان فارسی

- Setar-o<sub>new</sub>, Mehran<sub>arg1</sub> šekæst-eš<sub>arg2, about</sub>.
- Mehran<sub>arg1</sub> šekæst setar-o<sub>arg2, new, about</sub>.
- Mehran<sub>arg1</sub> setar-o<sub>new, about</sub> šekæst-eš<sub>arg2</sub>.
- Setar-o<sub>about</sub> šekæst -eš<sub>arg2 new</sub>, Mehran<sub>arg1</sub>.
- šekæst-eš<sub>arg2, new</sub> setar-o<sub>about</sub> Mehran.

|      | D <sub>NOM</sub> p D <sub>PRAG</sub> | D <sub>PRAG</sub> A [ARG] | FAITH <sub>PRAG</sub> | ROOT p [ARG, PRAG] | [NEW] A ROOT |
|------|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------|--------------|
| □ a. |                                      |                           | *                     |                    |              |
| b.   |                                      |                           | *                     |                    | *            |
| c.   | *!                                   | *                         | *                     | *                  |              |
| d.   | *!                                   |                           | *                     |                    | **           |
| e.   |                                      | *!                        | *                     | *                  | *            |

گزینه a به عنوان گزینه بهینه انتخاب می شود. در گزینه b از محدودیت مجاورت مشخصه

[نوبودن] با ریشه یعنی محدودیت (۱۸) تخطی انجام گرفته است. در گزینه‌های c و d از محدودیت تقدم قلمرو اسمی بر قلمرو کاربردشناختی تخطی شده است که تخطی مهلك به شمار می‌آید زیرا بر مبنای محدودیت (۱۴)، قلمرو کاربردشناختی به دنبال قلمرو اسمی می‌آید و بنابراین تظاهر هر عضوی از قلمرو کاربردشناختی پیش از قلمرو اسمی تخطی به شمار می‌آید و از آن‌جا که این محدودیت در فرامرتبه قرار می‌گیرد تخطی از آن تخطی مهلك انگاشته می‌شود. در گزینه c، مشخصه [موضوع] همراه ضمیر باز یافتی eš- آمده است و مشخصه‌های کاربردشناختی [نوبودن] و [دربارگی] با عنصر مبتدأ شده تظاهر یافته‌اند که این وضعیت، تخطی از محدودیت (۱۵) یعنی مجاورت قلمرو کاربردشناختی با مشخصه [موضوع] انگاشته می‌شود. در همین گزینه، محدودیت (۲۰) نیز نقض شده است؛ در واقع، تخطی از محدودیت تقدم ریشه بر مشخصه‌های موضوع و کاربردشناختی انجام پذیرفته است. این محدودیت در گزینه e نیز نقض شده است. در گزینه e، از محدودیت مجاورت قلمرو کاربردشناختی با مشخصه [موضوع] تخطی شده است که به سبب عدم قرار گرفتن مشخصه [موضوع] در مجاورت مشخصه [دربارگی] که حاوی شاخص قلمرو کاربردشناختی است، رخ می‌دهد.

به‌طور خلاصه، مرتبه‌بندی محدودیت‌های مربوط به پیدایش مبتدأ سازی ضمیر گذار در زیر آمده است که در زبان مورد بررسی یعنی فارسی کاربرد دارد.

## ۲۲. FAITH<sub>NOM</sub> > D<sub>PRAG</sub> A [ARG, ADJ] > FAITH<sub>PRAG</sub> >> [NEW] p D<sub>PRED</sub>

می‌توان حضور موضوع اول در جایگاه آغازین و قبل از ریشه فعلی زبان فارسی را، چه به‌صورت آشکار و چه به‌صورت ضمیر محذوف، به شکل محدودیتی که در (۲۳) آمده است بیان نمود که قابل نقض نیست. همان‌گونه که در ارتباط با ساخت بی‌نشان و ترتیب پایه واژه‌های زبان فارسی ارائه شد، موضوع ۱ یا فاعل، نخستین سازه است که جایگاه آغازین را اشغال می‌کند. از سوی دیگر، فعل یا ریشه فعلی در حالت بی‌نشان زبان فارسی جایگاه پایانی را اشغال می‌کند. بنابراین، تقدم فاعل (موضوع ۱) بر فعل (ریشه فعلی) محدودیتی است که در ساخت بی‌نشان زبان فارسی نقض نمی‌شود.

## 23. ARG<sub>1</sub> p Root<sub>v</sub>

موضوع نخست، پیش از ریشه فعلی قرار می‌گیرد. هر مشخصه یا واحد مفهومی مربوط به فعل که پیش از موضوع اول بیاید این محدودیت را نقض می‌کند. از سویی نیز همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، تقدم فاعل به‌عنوان موضوع ۱ بر دیگر موضوع‌ها و افزوده‌ها از شرایطی است که در فارسی قابل نقض نیست. موضوع‌های دوم و سوم یعنی مفعول مستقیم و مفعول حرف اضافه، در صورتی که در ساخت حضور داشته باشند، در ساخت بی‌نشان

زبان فارسی پس از موضوع اول یعنی فاعل قرار می‌گیرند. در واقع، جایگاه پیش فرض موضوع ۲ و موضوع ۳ پس از موضوع ۱ و قبل از محمول است. بنابراین، محدودیت (۲۴) را برای این ویژگی در نظر می‌گیریم.

#### 24. ARG<sub>1</sub> p [ARG, ADJ]

پس از معرفی نظریه و بخش‌های مختلف آن، در ادامه جدول علامت‌های اختصاری می‌آید و در بخش پیش رو، به تجزیه و تحلیل نمونه‌ها می‌پردازیم.

جدول ۲: جدول علائم اختصاری

| علامت اختصاری         | صورت کامل                              | معادل فارسی                             |
|-----------------------|--|---|
| x A y                 | x.is Adjacent to y                     | x مجاور y قرار می‌گیرد                  |
| ADJ, adj              | Adjunct                                | افزوده                                  |
| ARG, arg              | Argument                               | موضوع                                   |
| CONTR, contr          | Contrast                               | تقابل                                   |
| D <sub>NOM</sub>      | Nominal Domain                         | قلمرو اسمی                              |
| D <sub>PRAG</sub>     | Pragmatic Domain                       | قلمرو کاربردشناختی                      |
| D <sub>PRED</sub>     | Predicate Domain                       | قلمرو محمول                             |
| D <sub>ARG</sub>      | Argument Domain                        | قلمرو موضوع                             |
| FAITH <sub>PRAG</sub> | FAITH (DOMAIN MARKER <sub>PRAG</sub> ) | محدودیت وفاداری شاخص قلمرو کاربردشناختی |
| x f y                 | x Follows y                            | x پس از y می‌آید                        |
| FAITH <sub>NOM</sub>  | FAITH (DOMAIN MARKER <sub>NOM</sub> )  | محدودیت وفاداری شاخص قلمرو اسمی         |
| x p y                 | x Precedes y                           | x قبل از y می‌آید                       |
| ROOT <sub>V</sub>     | Verbal Root                            | ریشه فعلی                               |

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این جا ابتدا نمونه‌ای از ساخت ملکی ساده زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. به نمونه زیر توجه کنید.

۲۵. الف) تمبکِ آوارُ منِ ورداشتم.

(ب) آوار، تمبکش من ورداشتم.

بر اساس جمله (۲۵ب)، مالک آوا از درون ساخت ملکی تمبک آوا مبتداسازی شده‌است و ضمیر بازیافتی متناظر آن یعنی -ش همراه تمبک آمده‌است. گفتنی است بر اساس نظریه بهینگی، گزینه‌های برون‌داد می‌تواند به صورت بالقوه تا بی‌نهایت باشد. از سوی دیگر، بین عناصر درون‌داد با عناصر برون‌داد همیشه انطباق کامل وجود ندارد؛ به بیان دیگر، برخی مشخصه‌ها و واحدهای مفهومی حاضر در درون‌داد ممکن است در برخی گزینه‌های برون‌داد حاضر نباشند که این وضعیت تخطی از محدودیت وفاداری انگاشته می‌شود. از این رو، حذف یک یا چند عنصر در یک گزینه امری طبیعی است که در مقایسه با دیگر گزینه‌ها منجر به شناسایی گزینه بهینه خواهد شد.

### جدول ۳: تابلو ۲ مبتداسازی مالک در ساخت ملکی زبان فارسی

- Ava-ro<sub>new</sub>, tombæk<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj</sub>, about mæn<sub>arg1</sub> vær dašt-æm.
- Tombæk<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj</sub>, about Ava<sub>new</sub> mæn<sub>arg1</sub> vær dašt-æm.
- Ava-ro<sub>new</sub>, tombæk<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj</sub> vær dašt-æm.
- Ava<sub>about</sub>, vær dašt-æm tombæk<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj</sub>, new mæn<sub>arg1</sub>.

|    | D <sub>NOM</sub> p D <sub>PRAG</sub> | D <sub>PRAG</sub> A [ARG, ADJ] | FAITH <sub>PRAG</sub> | ROOT p [ARG, ADJ, PRAG] | ARG <sub>1</sub> p ROOT <sub>v</sub> | D <sub>ARG</sub> p ROOT <sub>v</sub> | ARG <sub>1</sub> p [ARG, ADJ] | [NEW] A ROOT | [NEW] p D <sub>ARG</sub> | [NEW] p D <sub>PRED</sub> |
|----|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|---------------------------|
| a. |                                      |                                | *                     |                         |                                      |                                      | **                            |              | *                        |                           |
| b. |                                      |                                | *                     | *!                      |                                      |                                      | **                            |              | *!                       |                           |
| c. |                                      | *!                             | *!                    |                         |                                      |                                      | *                             |              | *                        |                           |
| d. | *!                                   | *!                             | *                     |                         | *!                                   | *                                    | **                            | *!           | *                        | **                        |

تحلیل تابلوی (۲) را می‌توان این‌گونه شرح داد. حذف مشخصه [about] در گزینه c محدودیت وفاداری را در این گزینه نقض می‌کند که به سبب عدم انطباق عناصر حاضر در برون‌داد با عناصر درون‌داد تخطی مهلک به شمار می‌آید. همین وضعیت سبب تخطی از محدودیت تقدم قلمرو کاربردشناختی بر افزوده در این گزینه نیز می‌گردد که دلیل آن عدم حضور مشخصه [about] و در نتیجه حذف شاخص کاربردشناختی در این ساخت است. در گزینه

b تقدم ریشه بر قلمرو موضوع و افزوده و قلمرو کاربردشناختی نقض شده است و تخطی از این شرط، تخطی مهلک انگاشته می شود. در این گزینه، تخطی از تقدم مشخصه [new] بر قلمرو موضوع نیز تخطی مهلک به شمار می آید زیرا در مبتداسازی ضمیر گذار این مشخصه در مجاورت ریشه، جایگاه آغازین ساخت را اشغال می کند که در گزینه b نقض شده است. حضور مشخصه [about] همراه عنصر مبتداسازی شده گزینه d را حذف می کند، زیرا بر اساس ترتیب مشخصه ها و واحدهای مفهومی در ساخت مبتداسازی ضمیر گذار مشخصه [about] به همراه ضمیر بازیافتی و پس از موضوع یا افزوده متناظر عنصر مبتداسازی قرار می گیرد. این ویژگی در گزینه d وجود ندارد. از آن جا که جایگاه دو مشخصه [new] و [about] در این گزینه تغییر یافته است و این وضعیت با ساخت مبتداسازی ضمیر گذار در تضاد است. جایگاه فاعل نیز در گزینه d منجر به تخطی مهلک می شود. زیرا پس از قلمرو موضوع و همچنین پس از ریشه فعلی قرار گرفته است. به سبب عدم مجاورت مشخصه [new] با ریشه، از این محدودیت نیز تخطی انجام گرفته است که منجر به حذف این گزینه می گردد.

بر مبنای مطالب مطرح شده در بخش پیشینه پژوهش، مبنی بر مبتداسازی سازه وابسته در ساخت ملکی زبان فارسی، می توان نتیجه گرفت که نخست، مبتداسازی ضمیر گذار مالک در ساخت ملکی در واقع مبتداسازی افزوده است. به این معنا که مبتدا واقع شدن مالک که در ساخت ملکی مضاعف فارسی وابسته ۲ است، با مشخصه [adjunct<sub>2</sub>] در ارتباط است. به دیگر سخن، در یک ساخت ملکی که یک هسته و دو وابسته داشته باشیم، ابتدا وابسته دوم مبتداسازی می شود یعنی مبتداسازی ضمیر گذار روی سازه هسته اعمال نمی شود، بلکه وابسته را تحت تأثیر قرار می دهد. به نمونه (۲۶) توجه کنید.

۲۶. آراد جلد کتاب آوا را پاره کرد.

در جمله (۲۶)، در سازه جلد کتاب آوا، کتاب وابسته جلد است و آوا وابسته کتاب. بنابراین، هنگامی که مبتداسازی ضمیر گذار بر این سازه اعمال می شود ابتدا وابسته ۲ و سپس وابسته ۱ مبتداسازی می شوند؛ یعنی مبتداسازی افزوده رخ می دهد و مبتداسازی موضوع انجام نمی پذیرد. بنابراین جمله (۲۶) به صورت (۲۷) مبتداسازی می شود.

۲۷. آوار، کتابش، جلدش آراد پاره کرد.

در این جا مبتدا با مشخصه کاربردشناختی [new] در جایگاه آغازین بند مشخص می شود و ضمیر بازیافتی متناظر آن که به صورت ضمیر واژه بستی همراه وابسته ۱ می آید، با مشخصه های [adjunct<sub>2</sub>] و [about] نمایش داده می شود. دوم آنکه به سبب عدم حضور بیش از یک مبتدا

دربارگی در ساخت جمله‌های ساده فارسی، مبتداسازی وابسته ۱ با مشخصه [familiar] نشان داده خواهد شد و مشخصه [adjunct<sub>1</sub>] آن را در ساخت مبتداسازی ضمیر گذار ملکی مضاعف نشان می‌دهد. و سوم آنکه سازه گروه اسمی هسته که خود موضوع محمول انگاشته می‌شود، به سبب قرار گرفتن در جایگاه بی‌نشان خود یعنی جایگاه پیش از محمول، دچار فرایند مبتداسازی نمی‌شود و در حقیقت پس‌اضافه را همراه آن نشانه معرفه‌بودن مفعول مستقیم است. پس مشخصه مورد استفاده برای این سازه [arg<sub>2</sub>] خواهد بود، زیرا موضوع ۱ همان فاعل است که به شکل ضمیر محذوف دوم شخص مفرد انگاشته می‌شود. آن‌چه می‌تواند مبتدای بودن مالک را نشان دهد مشخصه‌های کاربردشناختی [about] و [new] از یک سو و مشخصه نحوی [adjunct] از سوی دیگر است.

لازم به یادآوری است که مشخصه [new] در مجاورت ریشه اسمی می‌آید و مشخصه‌های [about] و [adjunct] همراه ضمیر بازیافتی تظاهر می‌یابند. به زبانی فنی، در چنین ساخت‌هایی این گروه اسمی هسته است که به‌عنوان موضوع محمول عمل می‌کند و نه مالک؛ بنابراین، به منظور ارتقاء مالک به‌عنوان مبتدا در ساخت مبتداسازی ضمیر گذار ملکی مشخصه‌های مبتدا بودن پیش از قلمرو موضوع قرار می‌گیرند.

تقدم مشخصه [about] بر مشخصه [familiar] نشان‌دهنده ترتیب درست مبتداسازی ضمیر گذار ساخت ملکی مضاعف است. این ویژگی را می‌توان با محدودیت زیر تضمین کرد.

#### 28. ADJ<sub>2</sub> p ADJ<sub>1</sub>

یعنی اینکه افزوده ۲ بر افزوده ۱ تقدم دارد. اگر افزوده ۱ قبل از افزوده ۲ بیاید از این محدودیت تخطی می‌کند.

در این جا به ارزیابی ساخت ملکی مضاعف در زبان فارسی می‌پردازیم. اجازه دهید ارزیابی این ساخت را بر اساس نمونه بر گرفته از معزی پور (Moezzi-pour, 2015, p. 164) به انجام رسانیم. لازم به گفتن است که این نمونه به منظور داشتن ویژگی‌های مورد نیاز تحلیل، توسط نگارندگان اصلاح شده است.

**جدول ۴: تابلو ۳ مبتداسازی ضمیر گذار مالک در ساخت ملکی مضاعف زبان فارسی**

- a. Bæčče-ro<sub>new</sub>, pirhæn-eš-o<sub>adj2,about</sub> dogme<sub>arg2-š</sub>-o<sub>adj1</sub>, familiar be-  
duz.
- b. pirhæn<sub>adj1</sub>-eš-o<sub>adj2,about</sub> bæčče-ro<sub>new</sub>, dogme<sub>arg2-š</sub>-o<sub>familiar</sub> be-  
duz.
- c. dogme<sub>arg2-š</sub>-o<sub>adj1</sub>, new pirhæn-eš-o<sub>adj2,about</sub> bæčče-ro<sub>familiar</sub> be-  
duz.

|    | D <sub>NOM</sub> p D <sub>PRAG</sub> | D <sub>PRAG</sub> A [ADJ] | FAITH <sub>PRAG</sub> | ROOT p [ARG, ADJ, PRAG] | ARG <sub>1</sub> p ROOT <sub>V</sub> | D <sub>ARG</sub> p ROOT <sub>V</sub> | ARG <sub>1</sub> p [ARG, ADJ] | ADJ <sub>2</sub> p ADJ <sub>1</sub> & D <sub>ARG</sub> | [NEW] A ROOT | [NEW] p D <sub>ARG</sub> |
|----|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|--|--------------|--------------------------|
| a. |                                      |                           | *                     |                         |                                      |                                      |                               |  |              | *                        |
| b. | *!                                   |                           | *                     | *!                      |                                      |                                      |                               | *!   |              | *!                       |
| c. | *!                                   | *!                        | *!                    | *!                      |                                      |                                      |                               | *!*  | *            | *                        |

بر اساس تابلوی بالا، در گزینه b به دلیل حرکت عنصر مبتداشده به بعد از سازه افزوده ۱ از محدودیت تقدم قلمرو اسمی بر قلمرو کاربردشناختی تخطی شده است که تخطی مهلک به شمار می آید. در همین گزینه، محدودیت های تقدم ریشه، تقدم افزوده ۲، و تقدم مشخصه [new] نیز نقض شده اند. در گزینه c، این وضعیت با شدت بیشتری انجام گرفته است. به بیان دیگر، به دلیل فرارنگرفتن سازه ها در جایگاه مناسب، محدودیت وفاداری، محدودیت تقدم قلمرو اسمی، محدودیت مجاورت مشخصه [adj] با قلمرو کاربردشناختی، محدودیت تقدم ریشه، و محدودیت تقدم افزوده ۲ به عنوان عنصر مبتداشده بر افزوده ۱ و قلمرو موضوع همگی نقض شده اند. این وضعیت نشان از آن دارد که تطابق ضمائر باز یافتی مربوط به افزوده ۲ و افزوده ۱ که به ترتیب باید بعد از عنصر مبتداسازی شده قرار بگیرند به شکلی مطلوب انجام نگرفته است.

سازه دگمه که هسته اصلی است نمی تواند در جایگاه آغازین بند قرار گیرد زیرا همان گونه که پیش تر بیان گردید، در زبان فارسی فقط این افزوده ۲ یعنی مالک است که می تواند تحت فرایند مبتداسازی ضمیر گذار قرار گیرد و در جایگاه اصلی خود ضمیر واژه بستی متناظر یعنی ش را بر جای بگذارد. لازم به یادآوری است که در ساخت مبتداسازی ضمیر گذار فارسی ابتدا عنصر



مبتداسازی شده به شکل چپ‌چین شده در آغاز بند قرار می‌گیرد و ضمیر بازیافتی متناظر آن همیشه پس از عنصر مبتداسازده جایگزین می‌گردد. ولی همان‌گونه که مشاهده می‌شود در گزینه‌های b و c این شرط به ترتیب یک بار و دو بار نقض شده‌است؛ در گزینه b ضمیر متناظر سازه مبتداسازده یعنی بچه پیش از آن آمده‌است و این با ساخت مبتداسازی ضمیرگذار فارسی ناهمخوانی دارد. همین وضعیت در گزینه c هم در مورد بچه به‌عنوان مبتدا دربارگی و هم در مورد پیرهن به‌عنوان مبتدا آشنایی انجام گرفته‌است. ضمیر بازیافتی مربوط به سازه بچه به همراه سازه پیرهن به صورت شش‌آمده‌است که در واقع پیش از عنصر مبتداسازده قرار گرفته‌است. برای سازه پیرهن نیز همین وضعیت حاکم است به‌گونه‌ای که ضمیر متناظر آن یعنی شش پیش از آن آمده و به سازه هسته یعنی دگمه پیوست شده‌است.

این ویژگی‌ها نمایانگر آن است که مبتدا نمی‌تواند پس از دیگر سازه‌ها قرار گیرد. به بیان فنی، در مبتداسازی یک نوع پیش‌سازندسازی و ارتقاء مبتدا به صدر جمله انجام می‌گیرد نه اینکه عنصر مبتداسازده به صورت پس‌سازندسازی در ساخت تظاهر یابد. افزون بر این، این نوع ساخت به صورت آن‌چه که در c تظاهر یافته‌است با دانش و حافظه شنونده سازگار نیست و بی‌گمان به آسانی نمی‌تواند پیام گوینده را دریافت نماید. زیرا اساساً سازه‌ها به ترتیب مناسبی که درک پیام و منظور گوینده را امکان‌پذیر سازد، قرار نگرفته‌اند. از سویی نیز، یافتن مرجع ضمیر بازیافتی به سبب حضور در جایگاه نامناسب مشکل خواهد بود. اگرچه ممکن است در برخی ساخت‌ها در سطح گفت‌وگو بتوان با فرایند پس‌ارجاعی چنین حالتی را ایجاد کرد؛ با این وجود، در سطح یک ساخت ساده اما دارای چندین مبتدا منجر به درک درستی از گزاره بیان‌شده نمی‌شود.

اشاره به دو نکته در این‌جا الزامی است. نخست، همان‌گونه که در تابلوی ۳ قابل مشاهده است ریشه فعلی در ساخت زبان فارسی همیشه جایگاه پایانی را اشغال می‌کند. بنابراین، در تابلو بالا نیز محدودیت‌های مربوط به آن دست‌نخورده بر جا مانده‌است. البته گزینه‌های برون‌داد مطرح شده در این تابلو همگی در این ویژگی که ریشه فعلی در جایگاه پایانی آمده‌است اشتراک دارند. نکته دوم، درحالی‌که ضمیر فاعلی محذوف در ساخت وجود داشته باشد، می‌توان ضمیر فاعلی محذوف را در برون‌داد نشان‌نداد که در آن صورت، مانند نمونه بالا در نظر گرفتن محدودیت‌های مربوط به جایگاه فاعل حشو است، زیرا تأثیری در ارزیابی بهینگی گزینه‌ها ندارند. به طور خلاصه، می‌توان چنین فرض کرد که با در نظر گرفتن جایگاه بی‌نشان فاعل و فعل در ساخت مورد نظر، انتظار می‌رود از آوردن محدودیت‌های مربوط به آن‌ها جلوگیری کرد تا ارزیابی مطلوب‌تری از تابلو به دست داده شود.

برای آشکار شدن شباهت‌ها و تفاوت‌های احتمالی بین تابلو ۳ با ساخت‌هایی که فاعل آشکار دارند و یا دیگر سازه‌ها در اطراف فعل جابجا می‌شوند، تابلو دیگری را در پیوند با ساخت مبتداسازی ضمیر گذار مالک مضاعف فارسی مورد ارزیابی قرار دهیم. به شکل بی‌نشان (۲۹ الف) و دیگر صورت‌های مبتداسازی ضمیر گذار ساخت زیر توجه کنید.

۲۹. الف) آراد جلد کتاب آوارُ پاره کرد.

ب) جلد کتاب آوارُ، آراد پاره کرد.

پ) آوارُ، جلد کتابش، آراد پاره کرد.

ت) آوارُ، کتابش، جلدش، آراد پاره کرد.

اکنون، بر اساس آخرین جمله یعنی (۲۹ ت) که در آن طی فرایند مبتداسازی ضمیر گذار هم سازه آوا و هم سازه کتاب به صورت افزوده مبتدا شده‌اند و به ترتیب افزوده ۲ و افزوده ۱ به شمار می‌آیند، دو صورت دیگر را در برون‌داد می‌افزاییم که در آن‌ها جایگاه فاعل و دیگر سازه‌ها دست‌خوش تغییر شده‌است.

### جدول ۵: تابلو ۴ مبتداسازی ضمیر گذار مالک در ساخت ملکی مضاعف زبان فارسی (فاعل آشکار)

- ava-ro<sub>new</sub>, ketab-eš-o<sub>adj2</sub>, about, jeld<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj1</sub>, familiar, Arad<sub>arg1</sub> pare kærd.
- ketab-eš-o<sub>adj2</sub>, about, ava-ro<sub>new</sub>, Arad<sub>arg1</sub> pare kærd jeld<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj1</sub>, familiar-
- jeld<sub>arg2</sub>-eš-o<sub>adj1</sub>, new, pare kærd Arad<sub>arg1</sub>, ava-ro<sub>about</sub>, ketab-eš-o<sub>adj2</sub>.

|    | D <sub>NOM</sub> p D <sub>PRAG</sub> | D <sub>PRAG</sub> A [ADJ] | FAITH <sub>PRAG</sub> | ROOT p [ARG, ADJ, PRAG] | ARG <sub>1</sub> p ROOT <sub>v</sub> | D <sub>ARG</sub> p ROOT <sub>v</sub> | ARG <sub>1</sub> p [ARG, ADJ] | ADJ <sub>2</sub> p ADJ <sub>1</sub> & D <sub>ARG</sub> | [NEW] A ROOT | [NEW] p D <sub>ARG</sub> |
|----|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|--|--------------|--------------------------|
| a. |                                      |                           | *                     |                         |                                      |                                      | *                             |  |              | *                        |
| b. | *!                                   |                           | *                     | *!                      |                                      | *                                    | **                            | *!   |              | *!                       |
| c. | *!                                   | *!                        | *!                    | ***!                    | *!                                   | *                                    | **                            | *!*  | *!           | *                        |

وضعیت تابلو ۴ مشابه تابلو ۳ است. بنابراین، به صورت خلاصه به شباهت‌ها اشاره و به تشریح تفاوت این دو تابلو بر مبنای محدودیت‌هایی می‌پردازیم که به وضعیت فاعل اشاره دارند. در گزینه a از تقدم فاعل بر دیگر موضوع‌ها و افزوده‌ها تخطی شده است. در گزینه b همانند تابلو ۳، از محدودیت‌های تقدم قلمرو اسمی بر قلمرو کاربردشناختی، تقدم ریشه، تقدم افزوده ۲، و تقدم مشخصه [new] نیز تخطی انجام گرفته است. تقدم قلمرو موضوع بر ریشه فعلی و تقدم فاعل بر دیگر موضوع‌ها و افزوده‌ها نقض شده است. در گزینه c، به دلیل قرارنگرفتن سازه‌ها در جایگاه مناسب، محدودیت وفاداری، محدودیت تقدم قلمرو اسمی، محدودیت مجاورت مشخصه [adj] با قلمرو کاربردشناختی، محدودیت تقدم ریشه، و محدودیت تقدم افزوده ۲ به عنوان عنصر مبتدأ شده بر افزوده ۱ و قلمرو موضوع همگی نقض شده‌اند. تخطی از محدودیت تقدم فاعل بر ریشه فعلی در این گزینه تخطی مهلک به شمار می‌آید. از محدودیت‌های تقدم قلمرو موضوع بر ریشه فعلی و تقدم فاعل بر دیگر موضوع‌ها و افزوده‌ها نیز تخطی شده است. در ارتباط با محدودیت‌های مربوط به فاعل آشکار همان‌گونه که مشخص شد، اگرچه تخطی انجام گرفته است ولی در ارزیابی کلی ساخت‌ها تغییر آشکاری ایجاد نمی‌شود. نقض این محدودیت‌ها فقط وضعیت تخطی را تشدید می‌کند. به بیان دیگر، هر چه تعداد نقض محدودیت‌ها بیشتر باشد، آن ساخت کاربرد کمتری دارد و فراوانی آن بسیار پائین است.

دلیل قابل‌پذیرش نبودن ساخت‌های حذف‌شده در هر تابلو، میزان تخطی آن‌ها از محدودیت‌های ارائه‌شده در همان تابلو است. تخطی از محدودیت‌های فرامرتبه که مربوط به محدودیت‌های تقدم قلمرو اسمی بر قلمرو کاربردشناختی، وفاداری، و تقدم فاعل بر دیگر موضوع‌ها و فعل است، تخطی مهلک به شمار می‌آید. با این وجود، رد شدن یک گزینه با تعداد تخطی‌های انجام‌پذیرفته ارتباط دارد. هر چه تعداد تخطی‌ها بیشتر باشد، میزان پذیرش آن ساخت کم‌تر است؛ اگرچه در برخی موارد، بروز تخطی مهلک باعث ایجاد ساخت‌های غیر دستوری نیز می‌شود.

## ۵. نتیجه‌گیری

این مقاله مبتدأسازی ساخت ملکی زبان فارسی را از منظر نظریه بهینگی و ترازمندی نحو ابتدا مورد بررسی قرار می‌دهد. یافته‌های مربوط به تابلوها نشان می‌دهد که سازه گروه اسمی هسته خود موضوع محمول انگاشته می‌شود و مبتدأسازی ضمیرگذار مالک در ساخت ملکی در واقع مبتدأسازی افزوده است و نه موضوع. بر این اساس، می‌توان حضور یا عدم حضور مشخصه‌های گفتمانی مبتدا را تبیین کرد. بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش، بروز تخطی مهلک در

برخی ساخت‌های زبان فارسی سبب ایجاد ساخت غیر دستوری نمی‌گردد. زیرا نحو نسبت به دیگر حوزه‌های دستور از قبیل واج‌شناسی یا ساخت‌واژه انعطاف بیشتری دارد. بنابراین، نحو در برخورد با محدودیت‌ها نیز متفاوت رفتار می‌کند. به این سبب که برون‌داد حاصل رقابت چندین محدودیت مختلف است؛ یعنی اگرچه برخی محدودیت‌ها نقض می‌گردند ولی صورت برون‌داد با ساخت زبان فارسی تناقض ندارد. در واقع، این ساخت‌ها فراوانی کاربرد کمتری دارند ولی غیر دستوری نیستند. براساس تجزیه و تحلیل تابلوها، حضور فاعل به صورت ضمیر فاعلی تأثیر یکسانی بر تحلیل تابلوها دارد؛ به بیان دیگر، حضور فاعل چه به صورت ضمیر فاعلی آشکار و چه به صورت ضمیر فاعلی محذوف در اقناع یا تخطی از محدودیت‌ها تأثیر یکسان می‌گذارد. از سوی دیگر، در ساخت ملکی زبان فارسی امکان مبتداسازی مضاعف وجود دارد و به ترتیب، وابسته ۲ و وابسته ۱ تحت فرایند مبتداسازی ضمیر گذار قرار می‌گیرند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که یک نظام ترازمند مبتنی بر ترتیب خطی سازه‌ها و محدودیت‌هایی که براساس مشخصه‌های دستوری (موضوع و افزوده) و گفتمان-نقشی (دربارگی، نو بودن) سازمان‌دهی می‌شوند، می‌توانند انگاره‌سازی ساخت مبتداسازی ضمیر گذار مالک در ساخت ملکی زبان فارسی را به دست دهند.

### فهرست منابع

- دبیر مقدم، محمد (۱۳۸۴). *پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- دبیر مقدم، محمد (۱۳۸۷). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. ج ۳. تهران: سمت.
- شهیدی، نوشین (۱۳۷۹). *مبتداسازی در زبان فارسی با نگاهی نقش‌گرا*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- عزیزیان، یونس (۱۳۹۴). *تحلیل و بررسی مبتداسازی، اسنادی‌سازی و شبه‌اسنادی‌سازی در زبان فارسی از منظر دستور ساختاری*. پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه تربیت مدرس.
- غلامعلی زاده، خسرو (۱۳۸۲). *ساخت زبان فارسی*. تهران: احیاء کتاب.
- متولیان، رضوان (۱۳۹۵). «تحلیلی بین‌زبانی از پارامتر ضمیراندازی در زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. دوره ۸ شماره ۲۱. صص ۱۳۳-۱۶۶.

### References

- Azizian, Y. (2015). *Clefting, Pseudo-clefting and Topicalization in Persian: a Construction Grammar Approach* (PhD Dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Dabir-Moghaddam, M. (2005). *Studies in Persian Linguistics: Selected Articles*. Tehran: Mærkæz-e Næšr. [In Persian]
- Dabir-Moghaddam, M. (2009). *Theoretical Linguistics: Emergence and Development of Generative Grammar*. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Geluykens, R. (1992). *From discourse process to grammatical construction. On left-*

- dislocation in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gholamalizadeh, K. (2003). *Persian Structure*. Tehran: Ehya-e-Ketab. [In Persian]
- Grohmann, K. (2000). Information Status and Noncanonical Word Order in English. *Studies in Language*, 24 (2), 470-477.
- Kager, R. (1999). *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambrecht, K. (2001). Dislocation. In Martin Haspelmath (ed.). *Language Typology and Language Universals. An International Handbook* (Vol. 2. pp. 1050-1078). Berlin: de Gruyter.
- Legendre, G., Grimshaw, J., & Vinker, S. (2001). *Optimality theoretic Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mahootian, S., & Gebhardt, L. (1997). *Persian Descriptive grammars*. London: Routledge.
- McCarthy, J. & Prince, A. (1998). Prosodic Morphology. In Andrew Spencer and Arnold Zwicky (ed.). *Handbook of Morphology* (pp. 283-305), Basil Blackwell.
- Moezzi pour, F. (2015). A Functional Characterization of the Persian Left Periphery in an RRG Constructional Account (PhD Dissertation). Trinity College Dublin, Dublin, Ireland.
- Motavallian, R. (2017). A cross-linguistic Analysis of Pro-drop Parameter in Farsi. *Zabanpazhuhi*, 8(21), 133-166 [In Persian].
- Nagy, G. (2013). Left Dislocation in Optimality Theory (PhD Dissertation). Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.
- Newson, M. (2004). Deforestation in Syntax. *The Even Yearbook* 6, 135-148. <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even>
- Newson, M. (2010). Syntax first, words after: a possible consequence of doing Alignment Syntax without a lexicon. In LÁSZLÓ VARGA (ed.). *The Even Yearbook* 9 (pp. 1-47), Budapest: Eötvös Loránd University. <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2010.html>
- Newson, M., & Maunula, V. (2006). Word order in Finnish: whose side is the focus on? In LÁSZLÓ VARGA (Eds.), *The Even Yearbook* 7 (pp. 1-35). Budapest: Eötvös Loránd University. <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2008.html>
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Grammar*. Malden, M.A. And Oxford: Blackwell.
- Prince, A. (1997). Elsewhere and Otherwise. *Glott International*, 2 (1), 23-24. ROA-217.
- Prince, A. (1999). Two lectures on Optimality Theory. *Phonological Studies*, 2, 119-138.
- Schiffirin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2008). *The handbook of discourse analysis*. USA: John Wiley & Sons.
- Shaer, B. & Frey, W. (2004). Integrated and Non-Integrated Left- peripheral Elements in German and English. *Zas Papers in Linguistics*, 1 (2), 465-502.
- Shahidi, N. (2000). Topicalization in Persian: A Functional Perspective (Master's thesis). Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran [In Persian].





## Persian Possessive Construction Left Dislocation based on Optimality Perspective

Bahman Abdoli<sup>1</sup>, Ali Alizadeh<sup>2</sup>, Vali Rezaei<sup>3</sup>

Received: 10/04/2021

Accepted: 22/08/2021

### 1. Introduction

This study investigates non-canonical syntax in the Persian language from a non-hierarchical perspective, emphasizing the significant role of information-structural triggers, including topic and focus, in shaping the non-canonical order of left-dislocated possessive constructions. We apply Optimality Theory (Prince & Smolensky, 1993; 2004) to account for the grammatical and pragmatic properties of these constructions. Additionally, we utilize Syntax First Alignment (Newson, 2004; 2010) to explore the constraints and discourse-pragmatic reasons for left-dislocated possessive constructions, particularly those related to left dislocation in Persian.

While left dislocation may resemble preposing, it differs in that a co-referential pronoun occupies the canonical position of the marked constituent (Schiffrin & Hamilton, 2008). Dabir-Moghaddam (2005) explains that left dislocation involves moving an item to the sentence-initial position, with a resumptive pronoun taking its original place.

### 2. Materials and methods

This research follows a descriptive-analytical approach, and the sample sentences consist of colloquial language, extracted from conversations and relevant sources. We aim to investigate several properties, including whether the left-dislocated constituent serves as an argument or an adjunct, the status of the 1st argument as an explicit or omitted pronoun, and the possibility of double-topicalization in Persian possessive constructions.

### 3. Results and discussion

Applying Alignment Syntax and the theoretical framework of Optimality Theory, this paper demonstrates that specific constraints, such as Precedence ( $x p y$  or  $x f y$ ), Adjacency ( $x A y$ ), and Faithfulness (FAITH<sub>PRAG</sub>) play a crucial role in forming left dislocated possessive constructions in Persian. These constraints are organized using structural elements, denoted as Features and Conceptual Units. Features can be either grammatical (e.g., argument and adjunct) or discourse-functional (e.g., topic).

---

<sup>1</sup> PhD in General Linguistics, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad; [abdoliyarabad@mail.um.ac.ir](mailto:abdoliyarabad@mail.um.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor in Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad (corresponding author); [alalizadeh@um.ac.ir](mailto:alalizadeh@um.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor in Department of Linguistics, Isfahan University; [vali.rezai@fhn.ui.ac.ir](mailto:vali.rezai@fhn.ui.ac.ir)

Starting out from the assumption that the discourse function of an input element is represented as a feature or a set of features and following Nagy (2013), the following bundles of discourse features seem to be possible in Persian Left dislocation.

- [new] ([contrast]),           → discourse –new element or focus
- [about] ([contrast])       → discourse-old element or topic
- [new] [about] ([contrast]) → new topic, typically surfacing as Left dislocation
- Absence of discourse features → neutral element

Accordingly, there can be some constraints regarding the discourse features including [contrast] A [about] and [contrast] A [new]. Some other types of constraints applying in the analysis of Possessive construction consist of [NEW] p  $D_{\text{ARG}}$ , ROOT p [ARG, ADJ] > ROOT p  $D_{\text{PRAG}}$ , or ARG1 p [ARG, ADJ].

By considering discourse features such as [new] ([contrast]), [about] ([contrast]), [new] [about] ([contrast]), and the absence of discourse features, constraints like [contrast] A [about] and [contrast] A [new] are applied. Additional constraints are related to the features of [ARGUMENT], [NEW], [ABOUT], [CONTRAST], and [ADJUNCT]. The results show that violating constraints related to the subject and topic leads to suboptimal structures. Although the violation of higher-ranked constraints like faithfulness and the precedence of argument1 (subject) results in severe violations, it does not render the structures ungrammatical, as syntax allows for flexibility.

#### 4. Conclusion

The analysis shows that pronominal clitic attachment to the verb leads to a violation of the argument domain's presence in the verbal root and the presence of arg2 in the argument domain, both of which are critical violations. Clitic attachment to a particle or preposition in other candidates does not result in fatal violations. The presence or absence of a subject pronoun does not impact the evaluation significantly, as both explicit and dropped subject pronouns encounter constraints similarly.

This research confirms that double topicalization is feasible in Persian, with the first left dislocation affecting the 2nd adjunct and the second left dislocation targeting the 1st adjunct. This indicates that the constituent undergoing left dislocation in possessive construction in Persian is the adjunct, not the argument. Additionally, the study underscores the effectiveness of Optimality Theory and Syntax First Alignment in analyzing left dislocation in Persian possessive constructions.

**Keywords:** Alignment Syntax, Left dislocation, Optimality Theory, Possessive Construction







فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۵۲-۲۲۵

## متغیرهای مؤثر در ظهور/ عدم ظهور «را»

### در گفتار گویشوران فارسی زبان<sup>۱</sup>

زهرا ترکاشوند<sup>۲</sup>، بلقیس روشن<sup>۳</sup>

غلامحسین کریمی دوستان<sup>۴</sup>، آذر مهری<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۱۶

### چکیده

در پژوهش توصیفی-تحلیلی حاضر این پرسش مطرح است که وجود چه متغیرهایی سبب ظهور یا عدم ظهور «را» در گفتار گویشوران زبان فارسی معیار است. بنابراین، جمله‌هایی تک‌مفعولی مطابق شم زبانی نگارندگان تولید شد تا براساس آن‌ها متغیرهای مشخصه‌های معنایی مفعول، مشخصه‌های معنایی فعل، و تأثیرپذیری مفعول از فعل با استفاده از رویکردهای آیسسن (Aissen, 2003)، نس (Nass, 2004)، روستین (Von Heusinger, Rothstein, 2008a; Rothstein, 2008b)، و بیورز (Beavers, 2011) توصیف و تحلیل شوند. در زبان فارسی معیار، نه تنها جان‌داری گروه اسمی مفعول مستقیم، بلکه معرفگی و مشخص بودن آن نیز در ظهور و عدم ظهور «را» نقش دارد، به گونه‌ای که مفعول مستقیم جان‌دار و معرفه با «را» نمایان

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.33061.1923

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.9.6

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ info@dr-tarkshvand.com

<sup>۳</sup> استاد، گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)؛ bl\_rovshan@pnu.ac.ir

<sup>۴</sup> استاد، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ gh5karimi@ut.ac.ir

<sup>۵</sup> دانشیار، گروه گفتاردرمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی و درمانی تهران، تهران، ایران؛ Mehri@tums.ac.ir

می‌شود. بنابراین، پیوستار معرفی و جان‌داری همواره معنادار نیست و جمله‌هایی وجود دارد که آن را نقض می‌کند. بنابراین، یافته‌های نگارندگان کاملاً همسو با یافته‌های آيسن (Aissen, 2003) نیست. یافته‌های مقاله حاضر هم‌راستا با نَس (Nass, 2004) نشان داد با کاهش میزان تغییر در موجودیت، میزان تأثیرپذیری نیز کمتر می‌شود و «را» باید در ساختار جمله حضور داشته باشد، ولی حضور مفعول مؤثر و متأثر در جایگاه نحوی مفعول تأثیری در امکان ظهور و عدم ظهور «را» ندارد. طبقه‌بندی وُن‌هویزینگر (Von Heusinger, 2008) نیز نمی‌تواند دلیل ظهور و یا عدم ظهور «را» را تبیین کند، زیرا افعالی وجود دارند که مفعولشان هم با «را» و هم بدون آن نمایان می‌شود. طبقه‌بندی بیورز (Beavers, 2011) نیز ظهور و عدم ظهور «را» را نمی‌تواند تبیین کند، زیرا حتی افعال یک گروه نیز گاهی رفتارهای متفاوتی در پذیرش «را» نشان می‌دهند. همچنین، هر چه تأثیرپذیری مفعول از فعل کمتر باشد، امکان تظاهر آشکار «را» بیشتر می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** معنی‌شناسی، نشانه مفعولی «را»، مشخصه‌های معنایی مفعول، مشخصه‌های معنایی فعل، تأثیرپذیری، زبان فارسی معیار.

## ۱. مقدمه

بازنمایی اجزای جمله از مسائل مورد توجه حوزه ادبیات فارسی و حوزه زبان‌شناختی است. یکی از اجزای جمله «را» است که در زبان فارسی از مبحث‌های بحث‌برانگیز است. بنابراین، در این زمینه دست‌نویسان و زبان‌شناسان ایرانی و غیر ایرانی، پژوهش‌هایی انجام داده و برای آن نقش‌های مختلف زبانی بر شمرده‌اند. اهمیت پژوهش حاضر در آن است که تاکنون تبیین قطعی برای دلیل ظهور و یا عدم ظهور «را» در زبان فارسی ارائه نشده است. در پژوهش حاضر، این پرسش مطرح می‌شود که وجود چه متغیرهایی سبب ظهور یا عدم ظهور «را» در گفتار گویشوران فارسی‌زبان است. بررسی پژوهش‌های پیشین ما را بر آن داشت که فرضیه زیر را مطرح کنیم که متغیرهایی همچون «مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیم<sup>۱</sup>»، «مشخصه‌های معنایی فعل<sup>۲</sup>»، و «تأثیرپذیری<sup>۳</sup>» می‌توانند سبب ظهور یا عدم ظهور «را» در گفتار گویشوران فارسی‌زبان باشد. در پژوهش حاضر، از فعل‌هایی بهره گرفته شده است که تک‌مفعولی هستند.

<sup>1</sup> semantic features of direct object

<sup>2</sup> semantic features of direct verb

<sup>3</sup> effectedness

## ۲. پیشینه پژوهش

لازار (Lazard, 1970, p. 380-385) رویداد «را» در فارسی را در دو دسته از متن‌ها بررسی کرده‌است. در این بررسی‌ها، رویدادهای «را» در دو گروه جای داده شده‌اند. گروه اول شامل مواردی است همچون «فرعون کودک را می‌کشت»، «او را طوبی می‌خواندند»، و «اسب ملا را انتخاب کرد» که می‌توانند تحت تأثیر فرآیند مجهول‌ساز واقع شوند که در نتیجه، جمله‌های «کودک را کشته می‌شدند»، «او طوبی خوانده می‌شد» و «اسب ملا انتخاب شد» به دست می‌آید (همان، ۳۸۳). گروه دوم مشتمل بر ساخت‌هایی است مانند «خاقان او را سپاه داد»، «فیروز را گفتند»، «سمرقند را چهار در بود» که فرآیند مجهول‌ساز نمی‌تواند بر آن‌ها عمل کند. با توجه به معیاری که لازار (Lazard, 1970) در طبقه‌بندی این دو گروه ارائه داده‌است، می‌توان گفت که در گروه اول، «را» به همراه مفعول صریح نمایان شده‌است ولی در گروه دوم قریب به اتفاق اسم‌هایی که با «را» آمده‌اند، مفعول صریح نیستند. وی نتیجه می‌گیرد که (الف) توازن نسبی رویداد «را» در گروه اول و دوم در متون فارسی قدیم وجود دارد و (ب) افت فاحشی در کاربرد «را» با اسم‌هایی غیر از مفعول صریح در متون متأخر به چشم می‌خورد.

پیترسون (Peterson, 1974, p.71-76) بر این باور است که اولاً «را» نشانه مبتداسازی<sup>۱</sup> است و دوماً در فارسی «مشخص بودن»، شرط لازم برای مبتداسازی است. «را» را می‌توان در واقع به هر اسمی در جمله به استثنای فاعل و مفعولِ حرف‌افزای افزود. در هر جمله ساده فقط یک مورد «را» مشاهده می‌شود.

لازار (Lazard, 1982; quoted in Dabir moghadam, 2009, p. 89-92) رویداد «را» را با عوامل متنوعی مرتبط می‌داند. وی بر این باور است که عمده‌ترین نقش «را»، قطبی‌سازی<sup>۲</sup> است. در توصیف این مفهوم می‌افزاید که در هر جمله سه قطب عمده وجود دارد که مشتمل اند بر فاعل، مفعول، و فعل. حضور «را» در جمله نشان می‌دهد که با دو قطب فاعل و مفعول روبه‌رو نیستیم. به‌طور خلاصه، وی حضور «را» را وابسته به وجود دست کم یکی از عوامل زیر می‌داند: معرفه‌بودن مفعول، انسان (جان‌دار) بودن مفعول، میزان تمامیت معنایی فعل، داشتن فاصله معنایی میان فعل و مفعول، طولانی‌بودن گروه اسمی مفعول، و مبتدا بودن. لازار (همان) بر این باور است که مفعول‌های نکره مشخص نیز هنگامی که هویتشان برای گوینده آشکار باشد و دست کم از نظر گوینده برای شنونده ناآشنا باشد، با «را» نمایان می‌شوند.

کریمی (Karimi, 1989, p. 53-124) با ارائه شواهدی استدلال می‌کند که اولاً اسم‌هایی

<sup>1</sup> topicalization

<sup>2</sup> polarization

که پس از آن‌ها «را» می‌آید مشخص‌اند و دوماً «را» منحصرأً به همراه مفعول صریح نمی‌آید. کریمی می‌نویسد افراد دیگری نیز که درباره مفهوم مبتدا (به طور اعم، نه الزاماً در زبان فارسی) بحث کرده‌اند، مشخص بودن را شرط لازم برای مبتدا بودن دانسته‌اند. وی تأکید می‌کند که چنین استنباط‌هایی خطاست زیرا به باور وی اگر مبتدا را اطلاع کهنه یا اطلاع مفروض در نظر بگیریم، یعنی اطلاع و دانشی که هم گوینده و هم شنونده از آن آگاهند، باید گفت مواردی وجود دارد که عنصری مبتداست ولی «مشخص نیست» و از این رو «مشخص بودن» مستقل از مبتدا بودن است. کریمی (Karimi, 2003) معتقد به وجود سه جایگاه نحوی برای مفعول‌های مستقیم است. از دید وی، مفعول صریح مشخص در مشخص‌گر<sup>۱</sup> گروه فعل واقع است و مفعول صریح نامشخص متمم فعل است و در صورتی که مفعول مشخص باشد چه معرفه و چه نکره همیشه با جزء «را» نمایان می‌شود، در صورتی که همتای نامشخص آن بدون این عنصر است. به باور وی، هرگاه یک گروه اسمی در جایگاه مفعول مستقیم جمله قرار گیرد و با «را» نمایان شود، آن‌گاه این گروه اسمی صریح است.

قمشی (Ghomeshi, 1996) بر این باور است برخی ویژگی‌های متفاوت گروه اسمی می‌تواند عامل حضور «را» در جمله باشد. از دید وی، «را» حالت‌نمای مفعول مستقیم است که آن را «مبتدای سطح گروه فعلی»<sup>۲</sup> می‌داند و انگیزه این افزودگی<sup>۳</sup> را دریافت حالت<sup>۴</sup> قلمداد می‌کند. «را» از دیدگاه وی نه تنها یک وند تصریفی، بلکه یک وند گروهی است و گروه نحوی‌ای که در جایگاه هسته آن قرار دارد، «گروه حالت» است.

پال (Paul, 2003) معتقد است تشخیص‌پذیری هیچ برابر دستوری مستقیمی در زبان فارسی ندارد و هر گروه اسمی‌ای که همراه «را» می‌آید لزوماً مشخص نیست و نقش اصلی «ی» در زبان فارسی معیار مانند دیگر میزها<sup>۵</sup> برگزیدن و فردیت‌بخشی به موجودیت‌هاست که خود می‌تواند ملموس و یا انتزاعی باشد. بنابراین، از دید وی، «را» در زبان فارسی یک تکواژ مبهم است که دلیل حضور و عدم حضور آن در حالت کلی توجیه‌پذیر نیست.

شکوهی و کیپکا (Shokuhi & Kipka, 2003) با استناد به آثار چیف (Chafe, 1987) و هم‌چنین دو بوآ و تامپسون (Du Bois & Thompson, 1992) بیان کرده‌اند که دلیل حضور «را» را می‌توان در ملاک تشخیص‌پذیری<sup>۶</sup> جوینا شد. بر پایه این مفهوم، همه مصداق‌های مفروض

<sup>1</sup> spec

<sup>2</sup> VP-level topics

<sup>3</sup> adjunction

<sup>4</sup> case

<sup>5</sup> classifier

<sup>6</sup> identifiability

و قابل دسترس تشخیص‌پذیر هستند. همچنین، مصداق‌های نو، اگرچه معمولاً تشخیص‌پذیر نیستند، گاه می‌توانند با توجه به آشنایی قبلی شنونده با آن مصداق، تشخیص‌پذیر باشد. به باور وی، اگرچه «را» با تشخیص‌پذیری در بسیاری از رویدادها مرتبط است و رابطه مستقیم دارد، ولی صرفاً نشانه مکانیکی از یک گروه اسمی تشخیص‌پذیر نیست و در صورتی که مفعول مستقیم دارای اطلاع کهنه باشد، اغلب با «را» ظاهر می‌شود. دلیل عدم ظهور «را» بعد از برخی از مفعول‌ها یا آن است که مصداقی ندارند و یا آنکه مصداق آن‌ها تشخیص‌ناپذیر است.

توکلی (Tavakkoli, 2016) به بررسی «را» در ساخت‌های ناگذر در فارسی دری با رویکردی کمینه‌گرا می‌پردازد. وی به بررسی ماهیت نشانه «را» و دلیل تظاهر آن در جمله‌هایی می‌پردازد که فعل در آن‌ها قادر به اعطای حالت مفعولی نیست؛ از این رو در حضور این نشانه به‌عنوان نمود آوایی حالت مفعولی دخالت ندارد. توکلی (همان) در پی یافتن پاسخ این پرسش است که گروه‌های حرف تعریف دارای نشانه «را» در ساخت‌های ملکی، روان‌شناختی، و دیگر ساخت‌های ناگذر دارای محمول نامفعولی، چگونه این نشانه را می‌پذیرند. هدف وی ارائه تحلیلی واحد از نشانه «را» برای تبیین این داده‌ها است. بررسی فرآیند مبتداسازی در دری نشان می‌دهد که نمی‌توان برای این نشانه هویت دوگانه‌ای در نظر گرفت. به بیان دیگر، نمی‌توان افزودن بر نقش «را» به عنوان نشانه حالت مفعولی، آن را هسته گروه مبتدا یا نشانه مبتدا نیز فرض کرد.

اسدی مفرح (Asadi Mofarrah, 2018) بر پایه برنامه کمینه‌گرا، به بررسی و تبیین ساخت‌های دارای چند «را» به‌عنوان نمونه‌ای از ساخت‌های موسوم به گروه حرف تعریف شکافته<sup>۱</sup> می‌پردازند. به باور وی، شکافت در ساختمان گروه حرف تعریف می‌تواند فرایندی موسوم به مضاعف‌سازی نحوی را پدید آورد. در فرایند اخیر، تظاهر بیش از یک نشانگر نحوی ممکن خواهد بود. در زبان فارسی نیز، این نشانگر همان حالت‌نمای مفعولی با صورت آوایی «را» است. وی برای تبیین چگونگی تظاهر این تکواژ و شکل مضاعف آن، ابتدا، به پیروی از کهنمویی‌پور (Kahnemuipour, 2014)، ساخت اضافه وصفی را هسته‌انتها فرض می‌کنند. پس از آن، شکل‌گیری گروه حرف تعریف شکافته را بازتابی از مبتداسازی و تأکید عناصر درونی گروه حرف تعریف در نظر می‌گیرد و با توجه به شواهد تجربی و ترتیب قرارگیری عناصر در گروه اسمی، جایگاه پیشنهادی وی برای «را» عبارت است از حد فاصل بین هسته Num P و D.

اسدی مفرح (Asadi Mofarrah, 2018) به دو نوع نظام حالت‌دهی اشاره می‌کنند: در نظام حالت‌دهی نخست، حالت از طریق هسته‌های نقشی<sup>۲</sup> اعطا می‌شود و در آن، حالت به صورت رابطه

<sup>1</sup> split DP

<sup>2</sup> functional heads

مطابقت در نظر گرفته می‌شود که در یک رابطه موضعی از طریق مطابقت با یک مقوله نقشی<sup>۱</sup> نزدیک (FC) اعطا می‌شود. از طرفداران این رویکرد می‌توان از چامسکی (Chomsky, 2000; Chomsky, 2001) نام برد. در نظام حالت‌دهی دوم، حالت وابسته<sup>۲</sup> (DC) بدون اشاره به FC و به صورت سلسله‌مراتبی اعطا می‌شود و این در حالی است که رابطه C-command بین دو گروه اسمی مجزا وجود دارد. از طرفداران این رویکرد می‌توان از مرتنز (Marantz, 2001) نام برد. هدف اسدی مفرح (Asadi Mofarrah, 2018) این است که قابلیت پیش‌بینی رویکرد دوم را از طریق اعمال قاعده رویکرد مذکور بر روی ساخت‌هایی بررسی کند که نشانه حالت مفعولی «را» را حمل می‌کنند و هم از مبتداسازی و هم جابه‌جایی مفعول ناشی شده‌اند. وی نشان می‌دهد که هم مبتداسازی و هم جابه‌جایی مفعول نقش اساسی در خطی‌شدگی چرخه‌ای دارند و سبب ایجاد DC می‌شوند. برای نمونه، در جمله «ما علی رو خوشحالیم که نیامده» هم فعل جمله پایه و هم جمله پیرو هر دو لازم هستند و به مفعول نیاز ندارند، ولی «علی» نقش نمای مفعولی «رو» را با خود حمل می‌کند. یافته‌های اسدی مفرح (Asadi Mofarrah, 2018) نشان می‌دهد که صرفاً نظام حالت‌دهی دوم قادر به تبیین این پدیده است. وی به پیروی از بیکر و وینوکورووا (Baker & Vinokurova, 2009) نشان می‌دهد که «اگر گروه اسمی اول بتواند گروه اسمی دوم را C-command کند و به شرطی که هر دو گروه اسمی در یک دامنه<sup>۳</sup> باشند، گروه اسمی دوم حالت مفعولی خواهد گرفت».

شفاهی (Shafahi, 2023) در مقاله خود تحلیلی نحوی از حالت نمای *را* در زبان فارسی ارائه می‌دهد. وی بر این باور است که زبان فارسی از جمله زبان‌هایی است که در آن مفعول‌نمایی افتراقی دیده می‌شود، به این ترتیب که مفعول‌های معرفه با نشانه *را* و مفعول‌های نکره بدون نشانه هستند. ولی در کنار رخداد عام این عنصر با مفعول‌های معرفه، رخدادهای غیر کانونی دیگری از این عنصر در زبان فارسی دیده می‌شود که شامل موارد (۱-۴) است: ۱) ظهور *را* با قیدها؛ ۲) ظهور *را* با فاعل‌های ارتقایی از بند درونه؛ ۳) ظهور اجباری *را* بر روی گروه‌های اسمی خارج‌شده از جایگاه مفعول غیر مستقیم؛ ۴) ظهور *را* با گروه‌های اسمی خارج‌شده از متمم‌های گروه حرف اضافه‌ای. در راستای تبیین نحوی رخداد عام و غیر کانونی این عنصر، وی در ابتدا به معرفی و نقد تحلیل‌های نحوی پیشین پرداخته و به ناکارآمدی آن‌ها در ارائه توصیف و تبیین جامع از رخدادهای این حالت‌نما اشاره کرده است. سپس، نظام حالت‌دهی وابسته را به عنوان نظریه‌ای

<sup>1</sup> functional category=FC

<sup>2</sup> dependent case= DC

<sup>3</sup> domain

کارآمد که می‌تواند تحلیلی یک‌دست از رخدادهای کانونی و غیر کانونی حالت نمای را در زبان فارسی ارائه دهد، معرفی می‌کند. در چارچوب این نظریه، چنین استدلال می‌شود که را یک حالت نمای غیر فاعلی وابسته است که به وسیله عامل (ب) از حالت‌دهی وابسته با گروه‌های اسمی‌ای که در لبه گروه فعلی پوسته‌ای (VP) می‌نشینند، نمایانده می‌شود.<sup>۱</sup>

### ۳. مبانی نظری

نشانه‌گذاری<sup>۲</sup> و شاخص‌گذاری افتراقی<sup>۳</sup> توجه فزاینده‌ای را در ادبیات نقشی-رده‌شناختی در دهه‌های گذشته به خود جلب کرده‌است (Comrie, 1989; Croft, 1988; Lazar, 2001; Aissen, 2003). به باور آيسن (Aissen, 2003)، هر چه مفعول مستقیم معرفه‌تر و جان‌دارتر باشد، لزوم همراهی آن با حالت‌نمای مفعول مستقیم برجسته‌تر می‌گردد. به این ترتیب، وی دو معیار معرفگی<sup>۴</sup> و جان‌داری<sup>۵</sup> را معرفی کرد:

الف) معیار جان‌داری: انسان < جاندار غیرانسانی < بی‌جان

ب) معیار معرفگی: ضمائر شخصی < اسامی خاص < گروه اسمی معرفه < گروه اسمی مشخص نکره < گروه اسمی نامشخص.

گفتنی است که این دو معیار در قالب نظریه زایشی معرفی شده بودند و نظریه بهینگی نیز بر آن تأکید داشت (Aissen, 2003). شکل (۱) تعامل دو معیار جان‌داری و معرفگی را در حضور حالت‌نمای مفعول مستقیم نمایش می‌دهد (Aissen, 2003).

---

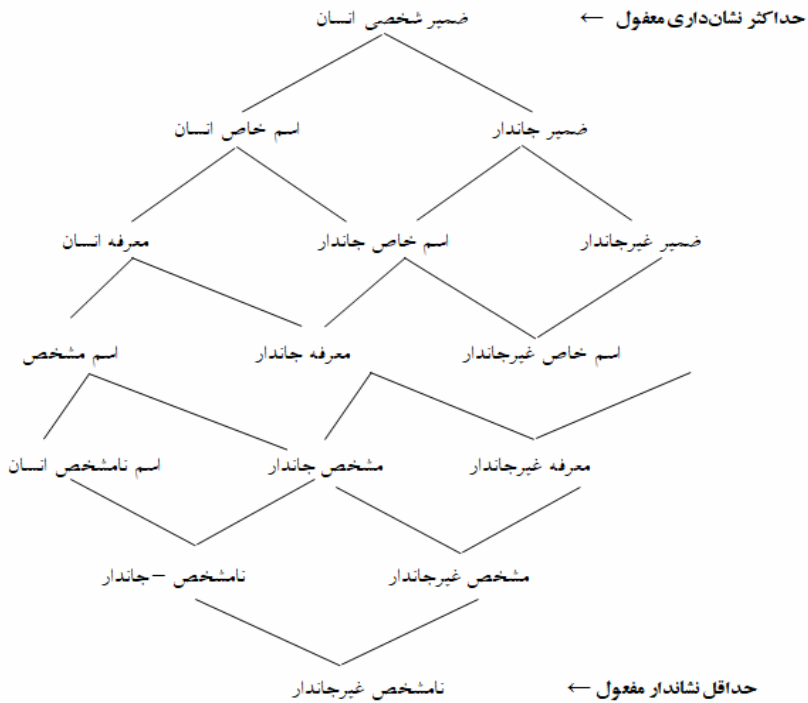
<sup>۱</sup> مقاله شفاهی (Shafahi, 2023) در آخرین مرحله چاپ مقاله خود، یعنی در مرحله ویراستاری نهایی، دیده شد و در این مرحله امکان تحلیل یافته‌های ایشان برای نگارندگان امکان‌پذیر نبود.

<sup>۲</sup> Differential Object Marking (DOM)

<sup>۳</sup> Differential Object Indexing (DOI)

<sup>۴</sup> dfinteness scale

<sup>۵</sup> animacy scale



شکل ۱: تعامل دو معیار جاننداری و معرفگی در حضور حالت‌نمای مفعول مستقیم (Aissen, 2003, p. 459)

بر اساس شکل بالا می‌توان سه قاعده کلی زیر را در نظر گرفت:  
 اگر در شکل (۱)،  $\alpha$  (برای نمونه ضمیر شخصی انسان) بر  $\beta$  (مثلاً ضمیر جان‌دار) تسلط داشته باشد، آن‌گاه:

الف) اگر احتمالاً  $\beta$  در جایگاه مفعول دارای حالت‌نمای آشکار (برای نمونه «را») باشد، آن‌گاه  $\alpha$  نیز در جایگاه مفعول احتمالاً دارای حالت‌نمای آشکار می‌شود.

ب) اگر صددرصد  $\beta$  در جایگاه مفعول دارای حالت‌نمای آشکار باشد، آن‌گاه  $\alpha$  نیز در جایگاه مفعول بی‌گمان دارای حالت‌نمای آشکار می‌شود.

ج) اگر  $\alpha$  در جایگاه مفعول دارای حالت‌نمای آشکار نباشد، آن‌گاه  $\beta$  نیز در جایگاه مفعول دارای حالت‌نمای آشکار نخواهد بود.

این سه قاعده کلی به این معناست که با استناد به نظریه «حاکمیت و مرجع‌گزینی» هر گاه، برای نمونه، در زبانی «ضمیر غیر جان‌دار» در جایگاه مفعول مستقیم با تظاهر آشکار حالت‌نما (مانند



«را» همراه شود، آنگاه «ضمیر جان‌دار» و «ضمیر شخصی انسان» نیز باید با این نشانه ظاهر شوند چراکه ضمیر جان‌دار بر ضمیر غیر جان‌دار حاکمیت دارد و ضمیر شخصی انسان نیز بر ضمیر جان‌دار حاکمیت دارد. برای نمونه، اگر در زبان فارسی عبارت «این سیب خیلی رسیده است و احتمالاً حسن آن را می‌خورد» را داشته باشیم که «آن» ضمیر غیر جان‌دار است که «را» گرفته است، پس حتماً عبارت «این مرغ خیلی خوب پخته شده است و احتمالاً حسن آن را می‌خورد» را خواهیم داشت که «آن» در این جا ضمیر جان‌دار است که «را» گرفته است. همچنین، حتماً عبارت «احمد خیلی شلوغ است و احتمالاً حسن او را اخراج می‌کند» را خواهیم داشت که «او» ضمیر شخصی انسان است که «را» گرفته است.

مفهوم «تأثیرپذیری» همان تعامل میان مشخصه‌های معنایی فعل و موضوعات آن است. نس (Nass, 2004) میزان تأثیرپذیری مفعول از فعل را وابسته به میزان تغییراتی می‌داند که به سبب نفوذ معنایی فعل بر آن تحمیل می‌شود. وی میزان گذرایی فعل را مربوط به مشخصه معنایی فعل، مفعول و حتی فاعل می‌داند، به این ترتیب افعالی مانند «کشتن» که تأثیر بیشتری نسبت به «شکستن» بر روی مفعول می‌گذارند، گذراتر بوده و بر الزام ظهور «حالت‌نمای مفعول مستقیم» تأکید می‌گردد. ولی آن‌چه در بحث میزان تأثیرپذیری مفعول از فعل مؤثر است، نه تنها مشخصه‌های معنایی فعل، بلکه مشخصه‌های معنایی مفعول و حتی معنای «حالت‌نمای مفعول مستقیم» است.

در زمینه ساخت رویدادی<sup>۱</sup> افعال پژوهش‌های بسیاری انجام شده و طبقه‌بندی‌های متفاوتی نیز ارائه گردیده است. روستین (Rothstein, 2008a; quoted in Vendler, 1957; ) بیان می‌دارد که وی افعال را به چهار گروه افعال ایستا<sup>۲</sup>، کنشی<sup>۳</sup>، حصولی<sup>۴</sup> و غایت‌مند<sup>۵</sup> طبقه‌بندی کرده است. به باور وی، افعال ایستا شامل رویدادهایی است که تغییری در آن‌ها رخ نمی‌دهد، مانند «اعتقادداشتن» و «باورداشتن»، و افعال کنشی فرایندهای بدون پایان را شامل می‌شود، مانند «قدم‌زدن»؛ این در حالی است که افعال حصولی دربردارنده رویدادهایی هستند که به محض آغاز پایان می‌یابند، مانند «کشف کردن»، و در نهایت افعال غایت‌مند به رویدادهایی اشاره دارد که به‌طور طبیعی یک نقطه پایان دارد، مانند «مطالعه کردن».

<sup>1</sup> event structure

<sup>2</sup> stative verbs

<sup>3</sup> activity verbs

<sup>4</sup> achievement verbs

<sup>5</sup> accomplishment verbs

روستین (Rothstein, 2008a; Rothstein, 2008b) افعال را با دو مشخصه مرحله‌ای<sup>۱</sup> و کران‌مند<sup>۲</sup> و با دو ارزش (+) و (-) تعریف کرده‌است: الف) افعال ایستا [- مرحله‌ای، - کرانمند]، ب) افعال کنشی [+ مرحله‌ای، - کرانمند]، ج) افعال حصولی [- مرحله‌ای، + کرانمند]، د) افعال غایت‌مند [+ مرحله‌ای، + کرانمند]. بر اساس دیدگاه روستین (همان)، افعال ایستا شامل افعالی هستند که بر وجود حالتی دلالت می‌کنند ولی موجب تغییر وضعیت نمی‌شوند. شاهدهی که برای شناسایی افعال ایستا در زبان فارسی به کار برده می‌شود، بدساختی جمله‌هایی است که معمولاً با قیدهای «به تدریج» و «به مدت» همراه می‌گردد؛ فعل‌هایی مانند «باورداشتن» و «دوست‌داشتن» در این گروه جای می‌گیرند (Cheraghi & Karimi Doostan, 2013, p. 46-49). با توجه به آنچه گفته شد، جمله‌های (الف، ۱) و (الف، ۲) در زبان فارسی کاملاً خوش ساخت و جمله‌های (اب، ۱)، (اج، ۲)، (ب، ۲) و (ج، ۲) بدساخت هستند.

۱. الف) علی حسن را باور داشت.

ب) \*علی به تدریج حسن را باور داشت.

ج) \*علی به مدت ۵ سال حسن را باور داشت.

۲. الف) علی حسن را دوست داشت.

ب) \*علی به تدریج حسن را دوست داشت.

ج) \*علی به مدت ۵ سال حسن را دوست داشت.

گروه دوم شامل افعال کنشی است. این افعال مرحله‌ای هستند ولی کران‌مند نیستند و از آن جهت که مرحله‌ای هستند می‌توانند همراه با قیدهای «به مدت» و «به تدریج» جمله‌های خوش ساخت تولید کنند. فعل‌هایی مانند «هل دادن» و «پوشیدن» جز افعال کنشی هستند (نمونه ۳).

۳. الف) علی حسن را هل داد.

ب) علی به تدریج حسن را هل داد.

ج) علی به مدت پنج دقیقه حسن را هل داد.

ولی گروه سوم که افعال حصولی هستند رویدادهایی را توصیف می‌کنند که به محض آغاز، پایان می‌یابند. این افعال غیر مرحله‌ای ولی کران‌مند هستند. فعل «اختراع کردن»، «کشف کردن» و «شنیدن» جز افعال حصولی‌اند. همان‌گونه که در نمونه (۴) مشاهده می‌شود، فرایند کشف به یک‌باره انجام می‌گیرد و دارای نقطه پایانی است.

<sup>1</sup> stage

<sup>2</sup> telic

۴. الف) رازی الکل را کشف کرد.

ب) \*رازی به تدریج الکل را کشف کرد.

در نهایت، گروه چهارم افعال غایت‌مند را شامل می‌شود، این افعال به‌طور طبیعی یک نقطه پایان دارند. به بیان دیگر، هم مرحله‌ای و هم کران‌مند هستند. افعالی مانند «خواندن» و «ارائه دادن» در این گروه جای می‌گیرند. بنابراین از این جهت که کران‌مند هستند می‌توانند با قید «به‌مدت/ در» به کار روند و از آن جهت که مرحله‌ای‌اند با قید «به تدریج» نیز خوش ساخت هستند (مثال ۵).

۵. الف) حسن سخترانی خود را ارائه داد.

ب) حسن به مدت پنج ساعت سخترانی خود را ارائه داد.

وَن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) مشخصه‌های معنایی فعل را در امکان ظهور و عدم ظهور حالت‌نمای مفعول مستقیم مؤثر می‌داند. وی محمول‌های فعلی را بر اساس مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیمی که می‌پذیرند به سه گروه جداگانه دسته‌بندی می‌کند: گروه اول شامل افعالی مانند «کشتن» است، این افعال لزوماً نیازمند یک مفعول مستقیم جان‌دار هستند. گروه دوم شامل افعالی مانند «دیدن» است که هم مفعول جان‌دار می‌پذیرد و هم بی‌جان. در نهایت، گروه سوم فعل‌هایی را شامل می‌شود که از دید وی لزوماً مفعول آن‌ها بی‌جان است، مانند فعل «قراردادن». به باور وی، افزون بر مشخصه‌های معنایی مفعول، نوع فعلی که مشخصه‌های معنایی مفعول را بازبینی می‌کند در ظهور و یا عدم ظهور «حالت‌نماهای مفعولی» دخیل است. ون هویزینگر (Von Heusinger, 2008) مجاورت مفعول مستقیم و فعل را نیز در ظهور حالت‌نمای مفعول مستقیم مؤثر می‌داند.

هر چه فعل تغییرات اساسی و قابل مشاهده‌تری بر روی مفعول خود اعمال کند، فعل گذراتر بوده و میزان تأثیرپذیری مفعول از آن به بیشترین میزان خود می‌رسد. بیورز (Beavers, 2011) بر این باور است که مفهوم «تأثیرپذیری» بیانگر تغییراتی است که فعل به مفعول مستقیم تحمیل می‌کند. این مفهوم ساده دارای کاربردهای زبان‌شناختی بسیاری است که از آن جمله می‌توان به تأثیر آن در تظاهر حالت‌نمای مفعول مستقیم اشاره کرد.

بر مبنای پژوهش‌های زبان‌شناختی، تنی (Tenny, 1987) در نظریه زایشی قائل به ارزش مقوله‌ای (+) و (-) برای مفهوم «تأثیرپذیری» شد، در حالی که بیورز (Beavers, 2006; Beavers, 2011) برای این مفهوم ارزش کمی در نظر گرفته است. بر همین مبنای بیورز (Beavers, 2010) تغییرات فعلی را به شش دسته گروه‌بندی کرده است (در این جا x همان مفعول است):

الف) X در یک سری مشخصه‌های قابل مشاهده تغییر می‌کند (تمیز کردن، رنگ کردن، تنظیم کردن، شکاندن X)

ب) X تغییر موجودیت می‌دهد (تغییر دادن، تبدیل کردن X به Y)

پ) X حرکت می‌کند و در موقعیت دیگری قرار می‌گیرد (هل دادن، کشیدن، غلتاندن X)

ت) به لحاظ فیزیکی به X ضربه می‌خورد و یا با آن برخورد می‌شود (کوبیدن، شوت کردن، جارو زدن، ساییدن، مالیدن X)

ث) X موجودیت خود را از دست می‌دهد (حذف کردن، خوردن، مصرف کردن، کاهش دادن X)

ج) X دارای موجودیت می‌شود (ساختن، طراحی کردن، خلق کردن X)

افزون بر طبقه‌بندی بالا، بیورز (Beavers, 2011, p. 24) برای اندازه‌گیری میزان «تأثیرپذیری» به رخدهای فعلی ارزش کمی می‌دهد:

الف) فعل‌هایی که به سبب آن تغییر کامل در مفعول به دست می‌آید (کشتن، شکستن).

ب) فعل‌هایی که به سبب آن تغییر کامل در مفعول انجام نمی‌پذیرد (پهن کردن، عریض کردن).

ج) فعل‌هایی که مفعول خود را مستعد تغییر می‌کنند (کوبیدن، شوت کردن).

د) فعل‌هایی که در مفعول خود هیچ تغییری را به دست نمی‌دهند (لمس کردن، جستجو کردن).

در پژوهش حاضر، از رویکردهای آیسِن (Aissen, 2003)، نَس (Nass, 2004)، روستین (Von Heusinger, 2008)، وُِن هویزینگر (Rothstein, 2008a; Rothstein, 2008b)، و بیورز (Beavers, 2011) برای توصیف و تحلیل داده‌های زبانی بهره گرفته می‌شود.

#### ۴. روش پژوهش

در پژوهش توصیفی-تحلیلی حاضر، این فرضیه مطرح است که متغیرهایی همچون «مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیم»، «مشخصه‌های معنایی فعل»، و «تأثیرپذیری» می‌توانند سبب ظهور یا عدم ظهور «را» در گفتار گویشوران فارسی زبان باشند. به این منظور، جمله‌هایی براساس شِم زبانی نگارندگان تولید شد تا بر اساس آن‌ها متغیرهای شناختی مورد اشاره توصیف و تحلیل شوند. در جمله‌های تولیدشده از فعل‌هایی استفاده شد که تک‌مفعولی هستند و برای اینکه مشخص شود جمله‌های تولیدشده به وسیله دیگر گویشوران فارسی زبان نیز بهره گرفته می‌شود یا خیر، جمله‌های

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء<sup>(س)</sup>، سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲ / ۲۳۷

مورد اشاره در اختیار ۱۵ گویشور فارسی زبان (با گویش معیار) که در دسترس بودند، قرار گرفت (جدول ۱). میانگین سنی آن‌ها ۳۷/۳۶ و میانگین تحصیلات آن‌ها ۱۳/۹۳ بود. این گویشوران با استفاده از شم زبانی خود تأیید می‌کردند که جمله‌های مورد اشاره، جمله‌های رایج زبان فارسی هستند یا خیر. در صورتی که جمله‌های مورد اشاره به وسیله دوسوم گویشوران (ده نفر) تأیید نمی‌شدند از دستور کار خارج می‌شدند.

### جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پانزده نفر بزرگسال فارسی‌زبان

| خطای      | انحراف    | میانگین | حداکثر | حداقل |               |
|-----------|-----------|---------|--------|-------|---------------|
| استاندارد | استاندارد |         |        |       |               |
| ۳/۲۷      | ۱۲/۲۴     | ۳۷/۳۶   | ۶۰     | ۲۰    | سن (سال)      |
| ۰/۷۴      | ۲/۷۹      | ۱۳/۹۳   | ۱۸     | ۱۲    | تحصیلات (سال) |

سیس، جمله‌های تأییدشده با استفاده از رویکردهای آيسن (Aissen, 2003)، نَس (Nass, 2004)، روستین (Rothstein, 2008a; Rothstein, 2008b)، وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008)، و بیورز (Beavers, 2011) توصیف و تحلیل شد تا مشخص شود با رویکردهای مورد اشاره همسو هستند یا خیر.

### ۵. توصیف و تحلیل داده‌ها

با توجه به پیشینه پژوهش‌های گوناگونی که انجام شده است، چنین به نظر می‌رسد که مشخصه‌های معنایی افعال گذرا، مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیم، مشخصه‌های معنایی فعل، و اهمیت شناختی «تأثیرپذیری» در ظهور و عدم ظهور «را» دخیل باشد. بنابراین، ضروری است داده‌ها به ترتیب بر مبنای این سه مشخصه شناختی توصیف و تحلیل گردد.

#### ۵. ۱. تأثیر مشخصه‌هایی معنایی مفعول مستقیم در ظهور و یا عدم ظهور «را»

در بسیاری از زبان‌ها، از جمله زبان فارسی معیار، این امکان وجود دارد که گاهی حالت‌نمای مفعول مستقیم آشکارا تظاهر پیدا نکند، ولی همچنان جمله خوش ساخت و دستوری باشد. به پیروی از بوسونگ (Bossong, 1985)، این پدیده را نشانه‌گذاری افتراقی مفعول می‌نامیم. به باور آيسن (Aissen, 2003)، هر چه مفعول مستقیم معرفه‌تر و جان‌دارتر باشد لزوم همراهی آن با

حالت‌نمای مفعول مستقیم برجسته‌تر می‌گردد. معیار جان‌داری و معرفگی برای «اسم نامشخص غیر جان‌داری» که در جایگاه مفعول مستقیم بنشینند، کمترین معیار نشان‌داری مفعول را تعریف کرده‌است. به این ترتیب، برای بررسی کفایت این نمودار در زبان فارسی معیار، اگر «اسم معرفه غیر جاندار» را  $\beta$  فرض کنیم به گونه‌ای که در جایگاه مفعول مستقیم با «را» تظاهر پیدا کند، آن‌گاه هر گروه اسمی دیگری هم که بر  $\beta$  تسلط داشته باشد باید با «را» بیاید، ولی گروه‌های اسمی‌ای که  $\beta$  بر آن‌ها تسلط دارد همواره با «را» نمی‌آید (جمله‌های ۶ تا ۱۶).

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| ۶. (اسم نامشخص غیر جان‌دار):              | ۷. (ضمیر جان‌دار):                 |
| الف) من کتاب را دوست دارم.                | الف) من آن را دوست دارم.           |
| ب) من کتاب دوست دارم.                     | ب) من آن دوست دارم.                |
| ۸. (اسم مشخص غیر جان‌دار):                | ۹. (اسم خاص انسان):                |
| الف) من کتاب زبان‌شناسی را دوست دارم.     | الف) من چامسکی را دوست دارم.       |
| ب) من کتاب زبان‌شناسی دوست دارم.          | ب) من چامسکی دوست دارم.            |
| ۱۰. (اسم معرفه غیر جان‌دار)               | ۱۱. (ضمیر شخصی انسان):             |
| الف) من این کتاب معنی‌شناسی را دوست دارم. | الف) من او را دوست دارم.           |
| ب) من این کتاب معنی‌شناسی دوست دارم.      | ب) من او دوست دارم.                |
| ۱۲. (اسم خاص غیر جان‌دار):                | ۱۳. (معرفه جان‌دار):               |
| الف) من قرآن را دوست دارم.                | الف) من آن طوطی را دوست دارم.      |
| ب) من قرآن دوست دارم.                     | ب) من آن طوطی دوست دارم.           |
| ۱۴. (ضمیر غیر جان‌دار):                   | ۱۵. (معرفه انسان):                 |
| الف) من آن را دوست دارم.                  | الف) من آن زبان‌شناس را دوست دارم. |
| ب) من آن دوست دارم.                       | ب) من آن زبان‌شناس دوست دارم.      |
| ۱۶. (اسم خاص جان‌دار):                    |                                    |
| الف) من طوطی را دوست دارم.                |                                    |
| ب) من طوطی دوست دارم.                     |                                    |

با توجه به جمله‌های (۶-۱۶) می‌توان دریافت که این نمودار دارای کفایت تبیینی در توصیف عملکرد «نشانه‌گذاری افتراقی مفعول مستقیم» در زبان فارسی نیست. در نمونه (۱۰)، «کتاب

معناشناسی» «اسم معرفه غیر جان‌دار» است و در عدم حضور «را» خوش ساخت نیست. همان‌گونه که در شکل (۱) مشاهده شد، «اسم خاص غیر جان‌دار» بر «اسم معرفه غیر جان‌دار» تسلط دارد، یعنی هر ویژگی‌ای که «اسم معرفه غیر جان‌دار» دارد «اسم خاص غیر جان‌دار» نیز لازم است همان شرایط را داشته باشد. ولی در نمونه (۱۲)، با اینکه «قرآن» «اسم خاص غیر جان‌دار» است ولی هم در حضور «را» و هم در عدم حضور آن خوش ساخت است.

بنابراین، از دیدگاه شناختی در زبان فارسی معیار پیوستار معرفگی و جان‌داری (Aissen, 2003) تا اندازه‌ی بسیاری معنادار است، ولی همواره جمله‌هایی مانند جمله (۱۰) وجود دارد که آن را نقض می‌کند. افزون بر این، آيسن (Aissen, 2003) نمی‌تواند رفتار متفاوت برخی از ساختارها را که گروه اسمی یکسان و فعل متفاوت دارند در امکان عدم ظهور «را» توصیف کند. این نمودار فقط پاسخی دارد برای همراهی برخی گروه‌های اسمی با «را». برای نمونه، امکان ظهور و عدم ظهور «را» در جمله‌های (۱۷-۱۸) با تکیه بر پیوستار معرفگی و جان‌داری تبیین نمی‌شود.

۱۷. الف) پلیس دیشب یک قاتل را دستگیر ۱۸. الف) پلیس دیشب یک قاتل را تهدید کرد.

ب) پلیس دیشب یک قاتل دستگیر کرد. \* ب) پلیس دیشب یک قاتل تهدید کرد.

به این ترتیب، باید مشخصه‌های معنایی دیگری را افزون بر معرفگی و جان‌داری در امکان ظهور و عدم ظهور «را» دخیل دانست. برخی از زبان‌شناسان، از جمله کریمی (Karimi, 2003)، بر این باورند که صریح‌بودن مفعول نیز در حضور و عدم حضور «را» نقش دارد. به باور کریمی، مفعول صریح در یک رویداد فعلی به‌عنوان یکی از مشارکین کلام حضور دارد و به‌همین سبب همراه «را» می‌آید، ولی مفعول غیر صریح همواره بخشی از یک رویداد فعلی است. به این ترتیب، به باور وی جمله (۱۹) دارای مفعول غیر صریح و جمله (۲۰) دارای همتای صریح آن است.

۱۹. کیمیا برای بچه‌ها یک کتاب خواند (Karimi, 2003).

۲۰. کیمیا کتاب جدید سیمین دانشور را برای بچه‌ها خواند (Karimi, 2003).

وی دلیل حضور «را» در جمله (۲۰) را صریح‌بودن مفعول می‌داند و هم‌چنین بیان می‌کند که جمله‌های (۱۹) و (۲۰) به ترتیب جواب چنین جمله‌هایی است: «کیمیا برای بچه‌ها چه کار کرد؟» و «کیمیا چه کتابی برای بچه‌ها خواند؟» به باور نگارندگان، همواره دلیل حضور «را» در زبان فارسی معیار صریح‌بودن مفعول نیست، زیرا می‌توان جمله (۲۱) را در جواب همین پرسش تولید کرد:

«کیمیا چه کتابی برای بچه‌ها خواند؟»

۲۱. کیمیا برای بچه‌ها کتاب قصه خواند.

همان گونه که پیداست، جمله (۲۱) با وجود عدم حضور «را» خوش ساخت است. بنابراین، دلیل ظهور و یا عدم ظهور «را» در زبان فارسی معیار صریح بودن مفعول نیست.

## ۵. ۲. تأثیر مشخصه معنایی فعل در ظهور و یا عدم ظهور «را»

در زمینه ساخت رویدادی افعال پژوهش‌های بسیاری انجام شده و طبقه‌بندی‌های متفاوتی نیز ارائه گردیده‌است. وندلر (Vendler, 1957; Vendler, 1967) افعال را به چهار گروه افعال ایستا، کنشی، حصولی و غایت‌مند دسته‌بندی کرده‌است. روستین (Rothstein, 2004) این افعال را با دو مشخصه کران‌مند و مرحله‌ای و با دو ارزش (+) و (-) تعریف کرده‌است. (الف) افعال ایستا [- مرحله‌ای، - کرانمند]؛ (ب) افعال کنشی [+ مرحله‌ای، - کرانمند]؛ (پ) افعال حصولی [- مرحله‌ای، + کرانمند]؛ (ت) افعال غایت‌مند [+ مرحله‌ای، + کرانمند].

حال برای مشخص شدن رابطه نمود فعلی و ظهور یا عدم ظهور «را» برای هر دسته از فعل‌های بالا جمله‌های دستوری و نادرستی را در زبان فارسی معیار در حضور و عدم حضور «را» بررسی می‌کنیم. در این بخش، با آگاهی از اینکه معرفگی و جان‌داری مفعول می‌تواند در حضور «را» نقش داشته باشد، مفعول جمله‌ها به گونه‌ای انتخاب گردیده‌است که حضور «را» به سبب معرفگی و جان‌داری آن الزامی نباشد تا بتوان مشخصه‌های معنایی فعل را در حضور «را» بررسی کرد.

بر مبنای رویکرد روستین (Rothstein, 2008a; Rothstein, 2008b) افعال ایستا شامل فعل‌هایی هستند که بر وجود حالتی دلالت می‌کنند ولی موجب تغییر وضعیت نمی‌شوند. شاهدهی که برای شناسایی افعال ایستا در زبان فارسی به کار برده می‌شود، بدساختی جمله‌هایی است که با قیدهای «به تدریج» و «به مدت / در» همراه می‌گردند؛ فعل‌هایی مانند «باورد داشتن» و «دوست داشتن» در این گروه جای می‌گیرند.

۲۲. الف) دانشجویان نظریه را باور ندارند. ۲۳. الف) همهٔ کودکان بستنی دوست دارند.

\*ب) دانشجویان نظریه باور ندارند. دارند.

ب) همهٔ کودکان بستنی دوست دارند.

همان گونه که از جمله‌های (۲۲) و (۲۳) پیداست، با وجود آنکه فعل‌های «باورد داشتن» و «دوست داشتن» هر دو جزء افعال ایستا و دارای مشخصه نمودی معنایی یکسان هستند، ولی در ظهور و عدم ظهور «را» بعد از مفعول خود دارای رفتارهای متفاوتی هستند؛ به گونه‌ای که فعل «باور داشتن» لزوماً باید با مفعول مستقیم همراه با «را» به کار رود، در حالی که فعل «دوست داشتن»، برخلاف انتظار، در عدم حضور «را» کاملاً خوش ساخت و حتی در حضور آن تا اندازه‌ای نشان‌دار



شده است ولی معنای کاملاً یکسانی دریافت می‌شود.

گروه دوم شامل افعال کنشی است. این فعل‌ها مرحله‌ای هستند ولی کران‌مند نیستند و از آن جهت که مرحله‌ای هستند می‌توانند همراه با قیده‌های «به‌مدت» و «به‌تدریج» جمله‌های خوش ساخت تولید کنند. فعل‌هایی مانند «هل دادن» و «پوشیدن» جزء افعال کنشی هستند (جمله‌های ۲۴ و ۲۵).

۲۴. الف) مکانیک ماشین را هل داد. ۲۵. الف) آشپزها باید دستکش را بپوشند.

ب) مکانیک به مدت پنج دقیقه ماشین را هل داد. ب) آشپزها باید به مدت پنج دقیقه دستکش را بپوشند.

ج) \*مکانیک ماشین هل داد. ج) آشپزها باید دستکش بپوشند.

د) \*مکانیک به مدت پنج دقیقه ماشین هل داد. د) آشپزها باید به مدت پنج دقیقه دستکش بپوشند.

بر مبنای جمله‌های (۲۴ و ۲۵)، می‌توان به این جمع‌بندی رسید که افعال کنشی در حضور و یا عدم حضور «را» می‌توانند معنای متفاوتی القا کنند. در جمله‌های (۲۴ الف) و (۲۴ ب)، اگر یک ماشین مشخص مورد نظر باشد در حضور «را» کاملاً خوش ساخت است و در غیر این صورت اگر معنای آن همانند همتای خود در جمله‌های (۲۴ ج) و (۲۴ د) باشد، جمله تا اندازه‌ای نشان‌دار می‌شود، این میزان نشان‌داری در حضور «را» بعد از مفعول افعال کنشی در مورد فعل «پوشیدن» نیز وجود دارد. بنابراین، می‌توان این قاعده کلی را در نظر گرفت که مفعول مستقیم افعال کنشی هم با «را» و هم بدون آن به کار می‌روند، ولی میزان نشان‌داری و هم‌چنین نوع نشان‌داری ایجاد شده در حضور و عدم حضور «را» متفاوت است.

ولی، گروه سوم که افعال حصولی هستند رویدادهایی را توصیف می‌کنند که به محض آغاز، پایان می‌یابند. این افعال غیر مرحله‌ای ولی کران‌مند هستند. فعل‌های «اختراع کردن»، «کشف کردن»، و «شنیدن» جزء افعال حصولی‌اند (جمله‌های ۲۶ و ۲۷).

۲۶. الف) ادیسون برق را اختراع کرد. ۲۷. الف) دانشجویان صدای انفجار را شنیدند.  
ب) ادیسون برق اختراع کرد. \* ب) دانشجویان صدای انفجار شنیدند.

ب) دانشجویان صدای انفجار شنیدند.  
افعال حصولی نیز می‌توانند دارای مفعول مستقیمی باشند که هم با «را» و هم بدون آن به کار می‌رود، ولی میزان نشان‌داری آن‌ها و هم‌چنین تباین معنایی ایجاد شده در حضور و عدم حضور «را» نمایانگر آن است که همه افعال حصولی دارای رفتارهای یکسانی در پذیرش و عدم پذیرش «را» نیستند. مفعول فعل «اختراع کردن» در عدم حضور «را» تا اندازه‌ای نشان‌دار می‌شود و معنای

یکسانی از جمله‌های (۲۶ الف و ب) دریافت نمی‌شود. ولی در مورد فعل «شنیدن» مفعول آن در حضور و عدم حضور «را» به کار می‌رود و هیچ حالت نشان‌داری تولید نمی‌شود و فقط تباین معنایی ایجاد می‌کند از این جهت که صدا مشخص یا نامشخص است (۲۷ الف و ب). نکته قابل توجه آنکه برخی از افعال روان‌شناختی نیز در گروه افعال حصولی جای می‌گیرند. نقش‌های معنایی که این افعال به موضوع‌های خود می‌دهند، نقش‌های معنایی تجربه‌گر<sup>۱</sup> و عامل<sup>۲</sup> است (Belletti & Rizzi, 1988; Hofmeister, 2005). در زبان فارسی معیار این افعال در صورتی که غیر سببی باشند، تجربه‌گر در جایگاه فاعل و عامل در جایگاه مفعول می‌نشیند و جزء افعال ایستا به شمار می‌آیند (۲۸ الف و ب).

۲۸. الف) من کتاب را دوست دارم.

ب) من کتاب دوست دارم.

در صورتی که دارای ساخت سببی باشد، تجربه‌گر در جایگاه مفعول و عامل در جایگاه فاعل می‌نشیند و جزء افعال حصولی است که در این حالت لزوماً با «را» به کار می‌رود (۲۹ الف و ب).

۲۹. الف) دانشجویان با ارائه مقاله ارزشمند علمی خود استاد را خوشحال کردند.

ب) دانشجویان با ارائه مقاله ارزشمند علمی خود استاد خوشحال کردند.\*

در نهایت، گروه چهارم افعال غایت‌مند را در بر می‌گیرد. این افعال به‌طور طبیعی یک نقطه پایان دارند. به بیان دیگر، هم مرحله‌ای و هم کران‌مند هستند. فعل‌هایی مانند «خواندن» و «ارائه دادن» در این گروه جای می‌گیرند. بنابراین از این جنبه که کران‌مند هستند می‌توانند با قید «به‌مدت/در» به کار روند و از آن جهت که مرحله‌ای‌اند با قید «به‌تدریج» نیز خوش ساخت هستند (جمله‌های (۳۰) و (۳۱)).

۳۰. الف) دانشجویان کتاب را خواندند. ۳۱. الف) دانشجویان مقاله را ارائه دادند.

ب) دانشجویان به تدریج کتاب را خواندند. ب) دانشجویان به تدریج مقاله ارائه را دادند.

ب) دانشجویان به مدت دو ساعت کتاب را خواندند. ب) دانشجویان به مدت دو ساعت مقاله را ارائه دادند.

ت) دانشجویان کتاب خواندند. ب) دانشجویان مقاله ارائه دادند.

همان گونه که در جمله‌های (۳۰) تا (۳۱) آشکار است، مفعول مستقیم این افعال در حضور و عدم حضور «را» خوش ساخت است و بدون آنکه حالت نشان‌دار تولید کند، تباین معنایی ایجاد

<sup>1</sup> experiencer

<sup>2</sup> causer

می‌کند. بنابراین، نه تنها مشخصه‌های نمود فعلی دارای نقش ثابتی در حضور و عدم حضور «را» نیستند، بلکه تقسیم‌بندی افعال بر مبنای این گروه چهارگانه در میان گویشوران و حتی زبان‌شناسان یکسان انجام نمی‌پذیرد. افزون بر این، همواره این امکان وجود دارد که یک فعل واحد در چند گروه مختلف جای بگیرد.

وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) بر این باور است که افزون بر مشخصه‌های معنایی مفعول، مشخصه‌های معنایی فعلی که مفعول مستقیم را بازمینی می‌کند نیز در امکان ظهور و عدم ظهور حالت‌نمای مفعول مسقیم مؤثر است. وی محمول‌های فعلی را بر اساس مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیمی که می‌پذیرند به سه گروه جداگانه دسته‌بندی می‌کند: گروه اول شامل افعالی مانند «کشتن» است، این افعال لزوماً نیازمند یک مفعول مستقیم جان‌دار هستند (۳۲الف). گروه دوم شامل افعالی مانند «دیدن» است که هم مفعول جان‌دار می‌پذیرد (۳۳الف) و هم بی‌جان (۳۳ج).

۳۲. الف) حسن گرگ را کشت. (گرگ: مفعول مستقیم جاندار)

ب) \* حسن گرگ کشت.

۳۳. الف) حسن گرگ را دید. (گرگ: مفعول مستقیم جاندار)

ب) حسن گرگ دید.

ج) حسن ترس را در چشمان دوستش دید. (ترس: مفعول مستقیم بی‌جان)

د) حسن ترس در چشمان دوستش دید.

در نهایت، گروه سوم فعل‌هایی را شامل می‌شود که از دید وی لزوماً مفعول آن‌ها بی‌جان است، مانند فعل «قرار دادن» (مثال ۳۴الف). هر چند از دید نگارندگان نمونه (۳۴ج) نیز در زبان فارسی خوش ساخت است.

۳۴. الف) حسن کتاب را در قفسه قرار داد. (کتاب: مفعول مستقیم بی‌جان)

ب) \* حسن کتاب در قفسه قرار داد.

ج) حسن گربه را در قفس قرار داد. (گربه: مفعول مستقیم بی‌جان)

د) \* حسن گربه در قفس قرار داد.

همان‌گونه که در نمونه (۳۲) مشاهده شد، مشخصه‌هایی معنایی فعل «کشتن» در زبان فارسی داشتن «را» را مجاز می‌داند که این یافته در راستای رویکرد وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) است. ولی در نمونه (۳۳) مشخصه‌های معنایی فعل «دیدن» هم داشتن حالت‌نما را مجاز می‌داند و هم نمی‌داند که این یافته در رد رویکرد مورد اشاره است. در نمونه (۳۴)، مشخصه‌های معنایی فعل «قرار دادن» داشتن حالت‌نما را مجاز می‌داند که در راستای رویکرد مورد اشاره است.

به‌طور کلی، طبقه‌بندی وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) همیشه نمی‌تواند علت ظهور و یا عدم ظهور «را» را تبیین کند، زیرا همان‌گونه که بیان شد فعل «دیدن» می‌تواند دارای مفعولی باشد که هم با «را» و هم بدون آن نمایان می‌شود.

### ۵.۳. اهمیت شناختی «تأثیرپذیری» مفعول از فعل در ظهور و یا عدم ظهور «را»

میزان تأثیرپذیری مفعول از فعل وابسته به میزان تغییراتی است که به‌سبب نفوذ معنایی فعل بر آن تحمیل می‌شود (Nass, 2004). این مفهوم از دو بُعد قابل بررسی است یکی بُعد کیفی که شامل موجودیت و موقعیت است و دیگری بُعد کمی. به این ترتیب، اگر موجودیت یا موقعیت رویداد فعلی دارای درجهٔ کاملی از معیار تأثیرپذیری باشد، آن‌گاه امکان حذف «را» به‌عنوان حالت‌نمای مفعول مستقیم فراهم می‌آید. جمله‌های (۳۵-۳۶) در تأیید نسبی نظر نَس (Nass, 2004) آمده‌است.

۳۵. الف) با بولدوزر خانه‌ای را تخریب ۳۶. الف) هواپیمای دشمن کشوری را تخریب کردند.

ب) \* با بولدوزر خانه‌ای تخریب کردند. \*ب) هواپیمای دشمن کشوری تخریب کرد.

مفعول جمله‌های (۳۵ و ۳۶) از جنبهٔ معرفگی، جان‌داری و میزان تمامیت معنایی در یک سطح قرار دارند و حتی فعل آن‌ها نیز یکسان است. به این ترتیب، مشخصه‌های معنایی فعلی در جمله‌های بالا یکسان است، ولی میزان تأثیرپذیری معناشناختی مفعول از فعل متفاوت است. به بیان دیگر، درجهٔ تخریب خانه به‌وسیلهٔ بولدوزر به‌مراتب کامل‌تر و بیشتر از تخریب همهٔ کشور توسط هواپیمای دشمن است. به بیان دیگر، پس از تخریب خانه، موجودیت خانه از بین می‌رود ولی بعد از تخریب یک کشور، همواره جاهایی از آن باقی می‌ماند که نشانگر موجودیت یک کشور باشد. در نتیجه، بر مبنای رویکرد نَس (Nass, 2004) باید جملهٔ (۳۵) ب) خوش ساخت و جملهٔ (۳۶) ب) بدساخت باشد، ولی در زبان فارسی، هر دو جمله بدساخت هستند.

لمان (Lehmann, 1995, p. 217) مفهوم «تأثیرپذیری» را در قالب مفعول‌های مؤثر و متأثر ارائه می‌دهد. از دیدگاه وی، میزان تأثیرپذیری مفعول‌های مؤثر بیشتر از میزان تأثیرپذیری مفعول‌های متأثر است. مفعول جملهٔ (۳۷) مفعول متأثر و مفعول جملهٔ (۳۸) مؤثر است:

۳۷. الف) استاد مقاله را تصحیح کرد. ۳۸. الف) دانشجویان مقاله را نوشتند.

ب) استاد مقاله تصحیح کرد. ب) دانشجویان مقاله نوشتند.

همان گونه که از نمونه‌های (۳۷) و (۳۸) آشکار است، حضور مفعول مؤثر و متأثر در جایگاه نحوی مفعول مستقیم تأثیری در امکان ظهور و عدم ظهور «را» ندارد.

بیورز (Beavers, 2011) میزان درجه مفعول متأثر را در قالب جمله‌های خوش ساخت زبان انگلیسی بررسی و تعریف کرده است و در این بخش به بررسی آن در زبان فارسی می‌پردازیم.

۳۹. الف) حسن سیب را خورد. ۴۰. الف) حسن سیب را شوت کرد.

ب) حسن سیب خورد. ب) \*حسن سیب شوت کرد.

۴۱. الف) حسن سیب را برید. ۴۲. الف) حسن سیب را لمس کرد.

ب) \*حسن سیب برید. ب) \*حسن سیب لمس کرد.

بر مبنای رویکرد بیورز (Beavers, 2011)، «سیب» در جمله (۳۹) به‌طور کامل موجودیت خود را از دست داده است. در جمله (۴۱) «سیب» در جایگاه مفعول مستقیم تحت تأثیر قرار گرفته ولی نه به یک میزان مشخص و قابل اندازه‌گیری. به همین ترتیب، در جمله (۴۰) «سیب» به‌طور کامل تحت تأثیر رویداد فعلی قرار نگرفته است و در نهایت، در جمله (۴۲) هیچ تغییر حالتی در «سیب» به سبب وجود رویداد فعلی «لمس کردن» به دست نیامده است. همان گونه که مشاهده می‌شود، از بین جمله‌های (ب) فقط جمله (۳۹) خوش ساخت است که در آن «سیب» (مفعول) به‌طور کامل تحت تأثیر رویداد فعلی قرار گرفته است. اکنون، پرسشی که در این جا مطرح می‌شود این است که آیا باید میزان تأثیرپذیری مفعول از رویداد فعلی را از بعد کمی بررسی کرد یا کیفی. بیورز (Beavers, 2011) تغییرات فعلی را به شش دسته گروه‌بندی کرده است (نگاه کنید به بخش ۳). بر اساس بررسی‌های نگارندگان، این طبقه‌بندی امکان ظهور و عدم ظهور «را» به‌عنوان حالت‌نمای مفعول مستقیم را در زبان فارسی معیار نمی‌تواند تبیین کند. به بیان دیگر، چنین تعریفی از «تأثیرپذیری» در زبان فارسی معنادار نیست، زیرا حتی افعال یک گروه نیز گاهی رفتارهای مختلفی در پذیرش «را» نشان می‌دهند. برای نمونه، فعل‌های «کاهش دادن» و «خوردن» هر دو به یک گروه تعلق دارد ولی فعل اول فقط در حضور «را» خوش ساخت است، در حالی که فعل دوم هم با «را» و هم بدون آن می‌آید (جمله‌های ۴۳ و ۴۴).

۴۳. الف) او غذا را خورد. ۴۴. الف) دولت سود بانکی را کاهش داد.

ب) او غذا خورد. ب) \*دولت سود بانکی کاهش داد.

افزون بر طبقه‌بندی بالا، بیورز (Beavers, 2011, p. 24) برای اندازه‌گیری میزان «تأثیرپذیری» به رویدادهای فعلی ارزش کمی می‌دهد (نگاه کنید به بخش ۳). در زبان فارسی معیار، این طبقه‌بندی نیز نمی‌تواند امکان ظهور و عدم ظهور «را» را تبیین کند؛ برای نمونه، فعل‌های

«لمس کردن» و «جستجو کردن» در یک گروه جای دارند ولی رفتار مختلفی در پذیرش «را» دارند، به گونه‌ای که مفعول فعل «لمس کردن» همواره با «را» تظاهر پیدا می‌کند ولی مفعول فعل «جستجو کردن» می‌تواند در عدم حضور آشکار «را» نیز جمله دستوری تولید کند (جمله‌های ۴۵ و ۴۶).

۴۵. الف) هر کودکی ابتدا اسباب بازی را لمس می‌کند و سپس با آن بازی می‌کند.

ب) \* هر کودکی ابتدا اسباب بازی لمس می‌کند و سپس با آن بازی می‌کند.

۴۶. الف) او در سایت مقاله را جستجو کرد.

ب) او در سایت مقاله جستجو کرد.

## ۶. نتیجه‌گیری

در زبان فارسی معیار، نه تنها جان‌داری گروه اسمی مفعول مستقیم، بلکه معرفگی و مشخص بودن آن نیز در ظهور و عدم ظهور «را» نقش دارد، به گونه‌ای که مفعول مستقیم جان‌دار و معرفه در میزان بیشترین نشان‌داری خود همواره با «را» نمایان می‌شود. بنابراین، از جنبه شناختی در زبان فارسی معیار، پیوستار معرفگی و جان‌داری تا اندازه زیادی معنادار است، ولی همواره جمله‌هایی وجود دارد که آن را نقض می‌کند. بنابراین، یافته‌های نگارندگان کاملاً همسو با یافته‌های آيسن (Aissen, 2003) نیست.

یافته‌های نگارندگان نشان داد که افعال کنشی در حضور و یا عدم حضور «را» می‌توانند معنای متفاوتی القا کنند. افعال حصولی نیز می‌توانند دارای مفعول مستقیمی باشند که هم با «را» و هم بدون آن به کار می‌رود، ولی میزان نشان‌داری آن‌ها و هم‌چنین تباین معنایی ایجادشده در حضور و عدم حضور «را» نمایانگر آن است که همه افعال حصولی دارای رفتارهای یکسانی در پذیرش و عدم پذیرش «را» نیستند. همچنین، یافته‌های این پژوهش نشان داد که نه تنها مشخصه‌های نمود فعلی دارای نقش ثابتی در حضور و عدم حضور «را» نیستند، بلکه تقسیم‌بندی افعال طبق این گروه چهارگانه در میان گویشوران و حتی زبان‌شناسان یکسان انجام نمی‌پذیرد. افزون بر این، همواره این امکان وجود دارد که یک فعل واحد در چند گروه مختلف جای بگیرد. بنابراین، یافته‌های نگارندگان کاملاً در راستای یافته‌های روستین (Rothstein, 2008a; Rothstein, 2008b) نیست.

وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) بر این باور است افزون بر مشخصه‌های معنایی مفعول، مشخصه‌های معنایی فعلی که مفعول مستقیم را بازمینی می‌کند نیز در امکان ظهور و عدم

ظهور حالت‌نمای مفعول مستقیم مؤثر است. وی محمول‌های فعلی را بر اساس مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیمی که می‌پذیرند به سه گروه جداگانه گروه‌بندی می‌کند: (الف) افعالی مانند «کشتن»، (ب) افعالی مانند «دیدن»، (ج) افعالی مانند «قرار دادن».

مشخصه‌هایی معنایی فعل «کشتن» در زبان فارسی داشتنِ «را» را مجاز می‌داند که این یافته در راستای رویکرد وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) است. ولی مشخصه‌های معنایی فعل «دیدن» هم داشتنِ حالت‌نما را مجاز می‌داند و هم نمی‌داند که این یافته در رد رویکرد مورد اشاره است. مشخصه‌های معنایی فعل «قرار دادن» داشتنِ حالت‌نما را مجاز می‌داند که در راستای رویکرد مورد اشاره است. به‌طور کلی، طبقه‌بندی وُن هویزینگر (Von Heusinger, 2008) همیشه نمی‌تواند علت ظهور و یا عدم ظهور «را» را تبیین کند، زیرا همان‌گونه که اشاره شد، فعل «دیدن» می‌تواند دارای مفعولی باشد که هم با «را» و هم بدون آن نمایانده می‌شود.

نَس (Nass, 2004) بر این باور است که میزان تأثیرپذیری مفعول از فعل، وابسته به میزان تغییراتی است که به‌سبب نفوذ معنایی فعل بر آن تحمیل می‌شود. اگر موجودیت یا موقعیت رویداد فعلی دارای درجهٔ کاملی از میزان تأثیرپذیری باشد، آن‌گاه امکان حذف «را» به‌عنوان حالت‌نمای مفعول مستقیم فراهم می‌آید. به بیان دقیق‌تر، الگوهای ثابت زبانی در ذهن موجود نیست و آنچه موجودیت ثابت دارد دانش شناختی از معنا است. در رویکرد شناختی، معنا در دو حوزهٔ ساختار معنایی و تظاهر دانش معنایی بررسی می‌شود. به این ترتیب، یافته‌های نگارندگان همسو با یافته‌های نَس (Nass, 2004) نشان داد که با کاهش میزان تغییر در موجودیت، میزان تأثیرپذیری هم به‌طبع آن کمتر می‌شود و «را» باید در ساختار جمله حضور داشته باشد.

نَس (Nass, 2004) بر این باور است که آنچه در بحث میزان تأثیرپذیری مفعول از فعل مؤثر است، نه تنها مشخصه‌های معنایی فعل، بلکه مشخصه‌های معنایی مفعول و حتی معنای «حالت‌نمای مفعول مستقیم» است؛ مفهوم «تأثیرپذیری» همان تعامل میان مشخصه‌های معنایی فعل و موضوعات آن است. از سوی دیگر، لمان (Lehmann, 1995) مفهوم «تأثیرپذیری» را در قالب مفعول‌های مؤثر و متأثر ارائه می‌دهد. یافته‌های نگارندگان نشان داد، حضور مفعول مؤثر و متأثر در جایگاه نحوی مفعول مستقیم تأثیری در امکان ظهور و عدم ظهور «را» ندارد.

بیورز (Beavers, 2011) تغییرات فعلی را به شش دسته گروه‌بندی کرد. بر اساس یافته‌های نگارندگان، این طبقه‌بندی امکان ظهور و عدم ظهور «را» به‌عنوان حالت‌نمای مفعول مستقیم را در زبان فارسی معیار نمی‌تواند تبیین کند. به بیان دیگر، چنین تعریفی از «تأثیرپذیری» در این زبان معنادار نیست، زیرا حتی افعال یک گروه نیز گاهی رفتارهای مختلفی در پذیرش «را» نشان

می دهند.

افزون بر طبقه‌بندی بالا، بیورز (Beavers, 2011) برای اندازه‌گیری میزان «تأثیرپذیری» به رخدادهای فعلی ارزش کمی می‌دهد. ولی در زبان فارسی معیار، این طبقه‌بندی نیز نمی‌تواند امکان ظهور و عدم ظهور «را» را تبیین کند. افزون بر این، این طبقه‌بندی بسیار کلی و فاقد مرز مشخص است.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، بر خلاف نظر بیورز (Beavers, 2011)، حداقل در زبان فارسی معیار نمی‌توان تحت چهار یا شش گروه کلی تمام افعال را از جنبه «میزان تأثیرپذیری» طبقه‌بندی کرد. افعالی که بتوانند موجودیت یا موقعیت مفعول خود را برای همیشه حذف کنند و یا به آن موجودیت و موقعیت جدید اعطا کنند، هنگامی که مفعول آن‌ها نیز قابلیت پذیرش حذف همیشگی موجودیت و موقعیت خود و یا کسب موجودیت و موقعیت جدید را داشته باشد، دارای بیشترین درجه از «میزان تأثیرگذاری» می‌شوند و همواره جمله‌های تولید شده توسط این گروه‌های فعلی در حضور و عدم حضور «را» دستوری هستند، ولی اگر «را» تظاهر آشکار پیدا نکند جمله تا اندازه‌ای نشان‌دار می‌شود. به این ترتیب، می‌توان این جمع‌بندی را ارائه کرد که هر چه میزان تأثیرپذیری مفعول از فعل کمتر باشد، امکان تظاهر آشکار «را» بیشتر می‌شود، و هر گاه میزان کمی آن به صفر نزدیک شود، حتی با کانونی‌سازی مفعول نیز جمله در عدم حضور «را» خوش ساخت نمی‌شود.

روی هم رفته، در پاسخ به پرسش پژوهش حاضر می‌توان گفت که در زبان فارسی معیار، متغیرهایی مانند مشخصه‌های معنایی مفعول مستقیم، مشخصه‌های معنایی فعل، و تأثیرپذیری همیشه نمی‌توانند در ظهور و یا عدم ظهور «را» تأثیر داشته باشند. بنابراین، فرضیه پژوهش به‌طور کامل تأیید نمی‌شود.

## فهرست منابع

- اسدی مفرح، طیبه (۱۳۹۷). تحلیل ساخت‌های دارای چند «را» در زبان فارسی (رویکردی کمینه‌گرا). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- توکلی، طیبه (۱۳۹۵). «را» در ساخت‌های ناگذر دری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- چراغی، زهرا و کریمی‌دوستان، غلامحسین (۱۳۹۲). «طبقه‌بندی افعال زبان فارسی براساس ساخت رویدادی و نمودی». پژوهش‌های زبانی. دوره ۴. شماره ۲. صص ۴۱-۶۰.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۸). «پیرامون «را» در زبان فارسی». پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. به کوشش محمد دبیرمقدم. صص ۸۳-۱۴۶.



شفاهی، ایفا (۱۴۰۲). «تحلیلی نحوی از حالت‌نمای «را» در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۵. شماره ۴۷. صص ۲۱۳-۲۳۷.

## Reference

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language and Linguistics Theory*, 21, 435-448.
- Asadi Mofarrh, T. (2018). Analyzing structures including more than one "rā" in the Persian language (based on minimalism approach) (Master thesis). Tehran University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Baker, Mark & Vinokurova, N. (2009). On agentive nominalizations and how they differ from event nominalizations. *Language*, 85, 517-556.
- Beavers, J. (2006). Argument/ Oblique Alternations and the Structure of Lexical Meaning (PhD Dissertation). Standford University, Standford, USA.
- Beavers, J. (2010). The structure of lexical meaning: why semantics really matters. *Linguistic Society of America*, 86(4), 821-864.
- Beavers, J. (2011). On affectedness. *Natural Language and Linguistics Theory*. 29(2), 335-370.
- Belletti, A. & Rizzi., L. (1988). Psych verbs and theta theory. *Natural Language and Linguistics Theory*. 6, 291-352.
- Bossong, G.(1985). *Differential Object Marking*. Tubigen: Narr.
- Chafe, W. (1987). Cognitive constraints on information flow. In R. Tomlin (Ed.), *Coherence and Grounding in Discourse* (pp. 21-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Cheraghi, Z. & Karimi Doostan, G.H. (2013). Classification of Persian verbs based on event and aspect structure. *Language Research* 4(2), 41-60. [In Persian]
- Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: The framework. In Martin, R., Michaels, D. and Uriagereka, J., (Eds.), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik* (pp. 89-155). Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A Life in Language* (pp. 1-52). Cambridge, MA: MIT Press.
- Comrie, B. (1989). *Language Typology and Linguistic Universals: Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell.
- Croft, W. (1988). Agreement vs. case marking in direct objects. In M. Barlow & C. Ferguson, (Eds.), *Agreement in Natural Languages* (pp.159-179). Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Dabir Mogaddam, M. (2009). "on '-ra' in Persian". In Dabir-Moghaddam, M (Ed.), *Studies in Persian Linguistics*. Pp. (pp. 83-146. Tehran: SAMT [In Persian].
- Du Bois, J.W. & Thompson, S.A. (1992). Dimensions and Categories for Information Flow (Master's thesis). Santa Barbara, UC, USA.
- Ghomeshi, J. (1996). Projection and Inflection: A Study of Persian Phrase Structure (PhD Dissertation). Toronto: University of Toronto.
- Kahnemuyipour, A. (2014). Revisiting the Persian ezafe construction: A roll-up movement analysis. *Lingua*, 150, 1-24.
- Karimi, S. (1989). Aspect of Persian Syntax, Specificity and the theory of Grammar (PhD Dissertation). University of Washington, Seattle, USA.
- Karimi, S. (2003). On object positions, specificity, and scrambling in Persian. In S. Karimi, (Ed.), *Word Order and Scrambling* (pp 91-124). Blackwell

- Publishing.
- Lazard, G. (1970). E'tude Quantitative de l'evolution d'un morphe'me. *Mouton*, 2, 381-388.
- Lazard, G. (1982). *A Grammar of Contemporary Persian*. CA: Mazda Publisher.
- Lazard, G. (2001). Le marquage differentiel de l'objet. In M. Haspelmath, E. Konig, W. Oesterreicher & W. Raible, (Eds.), *Language Universals and Language Typology: An International Handbook* (pp. 873-855). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Lehmann, C. (1995). *Thoughts on Grammaticalization* (2nd revised ed.). Munich: Lincom Europa.
- Marantz, A. (2001). *Words*. Unpublished manuscript, University of Southern California.
- Nass, A. (2004). What markedness marks: The markedness problem with direct objects. *Lingua*, 114(9-10), 1186-1212.
- Paul, D. (2003). A Certain Persian Something: Some Markers of "Indefiniteness" in Modern Persian (Master's thesis). University of London, London, England.
- Peterson, D. (1974). Noun Phrase Specificity (PhD Dissertation). University of Michigan, Michigan, USA.
- Rothstein, S.D. (2004). *Structuring Events: A Study in the Semantics of Lexical Aspect*. Oxford: Blackwell.
- Rothstein, S.D. (2008a). Telicity, atomicity, and the Vendler classification of verbs. *Theoretical and Crosslinguistic Approaches to Aspect*, 43-77.
- Rothstein, S.D. (2008b). *Structuring Events: A Study in the Semantics of Lexical Aspect*. New York: John Wiley & Sons.
- Shafahi, E. (2023). A syntactic analysis of case marker -ra in Persian. *Journal of Language Research*, 15(47), 213-237.
- Shokuhi, H. & Kipka, P. (2003). Discourse function of *Rā*. *Lingua*, 113, 953-966.
- Tavakkoli, T. (2016). "Rā" in Dari intransitive structures (Master's thesis). Tehran University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Tenny, C. (1987). *Grammaticalizing Aspect and Affectedness*. (PhD Dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, USA.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *Philosophical Review*, 66(2), 143-60.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell.
- Von Heusinger, K. (2008). Verbal semantics and the diachronic development differential object marking in Spanish. *Press*, 20(1), 1-31.





## A Study of the Factors Influencing the Presence or Absence of “râ” in the Speech of Persian Speakers

Zahra Tarkashvand<sup>1</sup>, Belghis Rovshan,<sup>2</sup>  
Gholam Hossein Karimi Doostan<sup>3</sup>, Azar Mehri<sup>4</sup>

Received: 13/09/2020  
Accepted: 05/04/2021

### 1. Introduction

The object marker "râ" has been extensively studied in the realm of Persian speech syntax. It has been posited that this object marker serves various functions, including definiteness marking, specificity marking, topicalization, and discourse management. Given the significance of the object marker "râ" in Persian sentence structure, it has not been thoroughly explored from various semantic theoretical perspectives. As a result, this study addresses this gap by considering different semantic factors and approaches to examine the object marker "râ" in Persian speech.

The primary objective of this study is to provide a description and analysis of the factors influencing the presence or absence of "râ" in the Persian language. To achieve this, we hypothesize that the semantic attributes of the direct object, the semantic characteristics of the direct verb, and the extent to which the direct object is affected by the verb are the three principal factors influencing the usage of "râ" in Persian.

### 2. Methodology

In this descriptive-analytic research, the aim was to investigate the factors affecting the presence or absence of "râ" in the speech of standard Persian speakers. To do this, single-object sentences were constructed according to the linguistic judgments of the authors, and the semantic attributes of the object and the verb, as well as the object's affectedness by the verb, were analyzed and described using the approaches of Aissen (2003), Nass (2004), Rothstein (2008a, b), Von Heusinger (2008), and Beavers (2011). These constructed sentences were then administered to 15 Persian speakers with a mean age of 36.37 years and a mean education level of 13.93 years to verify their appropriateness in standard Persian.

---

<sup>1</sup> Ph.D in General Linguistics, Department of Linguistics and Foreign Languages, Payame Noor University; [info@dr-tarkashvand.com](mailto:info@dr-tarkashvand.com)

<sup>2</sup> Professor, Department of Linguistics and Foreign Languages, Payame Noor University (corresponding author); [bl\\_rovshan@pnu.ac.ir](mailto:bl_rovshan@pnu.ac.ir)

<sup>3</sup> Professor, Department of Linguistics, University of Tehran; [gh5karimi@ut.ac.ir](mailto:gh5karimi@ut.ac.ir)

<sup>4</sup> Associate Professor, Department of Speech Therapy, Tehran University of Medical Sciences; [Mehri@tums.ac.ir](mailto:Mehri@tums.ac.ir)

### 3. Results and discussion

In standard Persian, the presence or absence of "râ" is influenced not only by the animacy of the direct object but also by its definiteness. An animate and definite direct object that is fully marked accepts "râ." However, in Persian, the continuum of animacy and definiteness does not always yield consistent results, as some sentences deviate from this pattern. Generally, although the findings did not align completely with Aissen (2003), they were in line with Nass's (2004) findings, which suggest that as the degree of affectedness decreases with a decrease in entity change, "râ" is expected to be present in the sentence structure. The presence of an object affecting and affected in the syntactic structure does not consistently affect the presence or absence of "râ." Furthermore, Von Heusinger's (2008) classification does not always account for the presence or absence of "râ," as verbs like "see" can take objects with and without "râ." Beavers' (2011) classification also falls short in explaining the presence or absence of "râ." In contrast to Beavers (2011), when the object is minimally affected by the verb, the likelihood of "râ" representation increases. However, when the quantitative value approaches zero, even with object marking, the sentence is ungrammatical in the absence of "râ."

### 4. Conclusion

The primary aim of this study was to describe and analyze the factors influencing the presence and absence of "râ" in Persian sentences. Our hypothesis proposed that the semantic attributes of the direct object and the verb, as well as the affectedness of the direct object by the verb, were the key factors determining the presence or absence of "râ" in the Persian language. The results revealed that these factors do not consistently influence the presence or absence of "râ" in Persian, as there are sentences that do not conform to this hypothesis. Consequently, our hypothesis cannot be conclusively supported, and exceptions to it persist.

**Keywords:** Semantics, Object Marker *râ*, Object's Semantic Features, Verb's Semantic Features, Affectedness, Standard Persian.



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۸۷-۲۵۳

## مقایسه گفتمان سالمندان مبتلا به آلزایمر و سالمندان طبیعی فارسی زبان از منظر زبانی و کاربردشناختی<sup>۱</sup>

آرزو جعفری فر<sup>۲</sup>، مریم دانای طوس<sup>۳</sup>، محمد یوسفوند<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

### چکیده

پژوهش حاضر به دنبال مقایسه گفتمان سالمندان فارسی زبان طبیعی و مبتلا به آلزایمر فارسی زبان (در مراحل آغازین و میانی ابتلا) در سطح‌های زبانی و کاربردشناختی بوده است. این مقاله، پژوهشی ترکیبی بود. بخش کیفی مطالعه، شامل بررسی پرونده پزشکی بیماران، فارسی سازی آزمون‌های بازگویی داستان کوتاه، ضرب‌المثل، داستان‌سازی تصویر و دزدی کلوچه بود. بخش کمی پژوهش نیز شامل اجرای آزمون‌های یادشده به روش شبه آزمایشی بود. به این منظور، توانایی ۳۱ سالمند فارسی زبان مبتلا به بیماری آلزایمر در مرحله‌های آغازین و میانی بیماری با ۳۱ سالمند فارسی زبان طبیعی از جنبه سطح‌های زبانی و کاربردشناختی مقایسه شدند. همگی این افراد تک‌زبانه بوده و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند. ابزار این پژوهش، شکل فارسی‌سازی شده آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر و

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40662.2189

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.10.7

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران (نویسنده مسئول)؛ arezoujafarifar2022@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران؛ maryam.dana@guilan.ac.ir; maryam.dana@gmail.com

<sup>۴</sup> دکترای زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران؛ mmyousefvand@gmail.com

ضرب‌المثل و نیز آزمون‌های بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری بودند. داده‌ها با آمار توصیفی خلاصه شدند. همچنین، پس از تأیید طبیعی بودن توزیع داده‌ها توسط آزمون شاپیروویلک، با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد بین عملکرد سالمندان بیمار مبتلا به آلزایمر و سالمندان طبیعی در سطح زبانی (شامل خطاهای دستوری، ساختاری و معنایی) و کاربردشناختی (استنباط و توانایی تشخیص تکلیف) تفاوت معناداری وجود دارد، و سالمندان مبتلا به آلزایمر عملکرد ضعیف‌تری داشتند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که مهارت‌های بیانی در مراحل آغازین و میانی بیماری کمتر از مهارت‌های ادراکی دچار اختلال می‌گردد. دربارهٔ پیامدهای این یافته‌ها بحث می‌شود.

### واژه‌های کلیدی: گفتمان، سالمند، آلزایمر، سطح زبانی، کاربردشناختی

#### ۱. مقدمه

عصب‌شناسی زبان شاخه‌ای بینارشته‌ای است که به بررسی رابطهٔ زبان و جنبه‌های متفاوت عملکرد ذهن می‌پردازد. به بیان دیگر، چگونگی سازوکار ذهن به هنگام درک و تولید زبان و برقراری ارتباط در چارچوب این شاخه از علم زبان‌شناسی بررسی می‌شود (Ahlsen, 2006). تاکنون مطالعهٔ زبان‌پریشی یکی از قابل قبول‌ترین روش‌ها برای توصیف توانایی برقراری ارتباط در میان بزرگسالانی که دارای مشکلاتی در سیستم عصبی خود هستند، بوده‌است (Ulatowska & Chapman, 1994). چون مهم‌ترین علائم زبان‌پریشی در جنبه‌های صورتی نظام زبان (یعنی مؤلفه‌های واج‌شناسی، معناشناسی و نحو) نمود می‌یابد، این حوزه‌های زبان در ارزیابی و درمان نارسایی‌های ارتباطی در زبان‌پریشی بیشترین توجه را به خود جلب کرده‌است. زبان‌پریشی دربارهٔ دیگر بزرگسالان که دارای مشکلاتی در سیستم عصبی مثل زوال عقل<sup>۱</sup> هستند، نیز صادق است. از آن‌جا که عملکرد افراد روی مقیاس کارکردهای ویژهٔ زبان‌شناختی، توانایی ضعیفی از توانش ارتباطی آن‌ها به نمایش می‌گذارد، کارشناسان بالینی و پژوهشگران تمرکز خود را از توانایی‌هایی که فقط به بررسی تولید زبان می‌پردازند فراتر برده و به ارزیابی توانایی‌های کاربردشناختی پیش برده‌اند (Carlomagno, 1994). کاربردشناسی<sup>۲</sup> مطالعه معنا در بافت موقعیت است و به بررسی و مطالعهٔ معنای مورد نظر گوینده یا نویسنده و تفسیر آن توسط شنونده یا خواننده می‌پردازد (Green, 1996). از آن‌جایی که کاربردشناسی به توانایی درک منظور گوینده یا نویسنده با استفاده از معنای قراردادی الفاظ در بافت‌ها و موقعیت‌های ویژه می‌پردازد،

<sup>1</sup> dementia

<sup>2</sup> pragmatics

مطالعات آگاهی کاربردشناختی را می‌توان نوعی مطالعه زبانی به شمار آورد (Brown & Yule, 1983, p. 22). اختلال کاربردشناختی نوعی اختلال زبان‌شناختی است و افرادی که دارای اختلالات کاربردشناختی هستند، مشکلات بسیاری در درک و تولید گفتمان پیوسته داشته و پاسخ‌هایشان به منظور برقراری تعامل اجتماعی مناسب نیست (Bishop & Norbury, 2002). پرسشی که معمولاً بیان می‌شود این است که آیا توانایی‌های صوری زبان‌شناختی و کاربردشناختی افراد می‌تواند مستقل از یک‌دیگر، برقراری ارتباط را در میان افراد دارای مشکلات عصب‌شناختی تقویت کرده و یا از آن جلوگیری به عمل آورد؟ شاید بسیاری از بیماران زبان‌پریش بتوانند با وجود نقص‌های زبان‌شناختی، توانایی برقراری ارتباط را از طریق تکیه بر توانایی‌های دست‌نخورده کاربردشناختی خود جبران کنند. با این حال، مشاهده شده‌است افراد دچار زوال عقل به دلیل توانایی‌های ناقص کاربردشناختی خود کمتر می‌توانند از کارکردهای زبان‌شناختی دست‌نخورده خود برای حفظ توانش ارتباطی بهره‌گیرند (Ulatowska & Chapman, 1995). با وجود پژوهش‌های گوناگون، تاکنون فهم ضعیفی از مشکلات کاربردشناختی در زوال عقل وجود دارد و موضوعی بحث‌برانگیز است (Garcia & Joannette, 1994).

رایج‌ترین صورت زوال عقل، بیماری آلزایمر<sup>۱</sup> است. در چارچوب «دسته‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها»<sup>۲</sup>، آلزایمر به این شرح توصیف می‌شود (Kilmova et al., 2015): «آلزایمر زوال حافظه و تفکر است که به تدریج بر خودکفایتی در فعالیت‌های روزانه تأثیر می‌گذارد. حافظه و همه قسمت‌های آن تحت تأثیر این بیماری قرار می‌گیرد و اختلال در حافظه با اختلال در رفتار و تفکر پیوند دارد». بیماری آلزایمر را می‌توان یک نوع اختلال در عملکرد مغز دانست که با گذشت زمان بر عملکرد ذهنی، حافظه، استدلال، تفکر، زبان و قضاوت فرد بیمار تأثیر می‌گذارد. این بیماری با کوچک کردن قشر مغز به تدریج سبب ایجاد مشکلات زبانی و شناختی به طور کلی می‌گردد (Milton, 2008).

آلزایمر، بیماری تحلیل‌برنده<sup>۳</sup> اصلی مغز است که علت آن ناشناخته است و مختصه‌های عصبی-آسیب‌شناختی<sup>۴</sup> و عصبی-شیمیایی<sup>۵</sup> دارد. این بیماری به سه مرحله اصلی دسته‌بندی می‌شود: مرحله آغازین (ملایم)<sup>۶</sup>، که در جریان آن تظاهرات این بیماری با زوال حافظه کوتاه‌مدت

<sup>1</sup> Alzheimer

<sup>2</sup> the international classification of diseases

<sup>3</sup> degenerative

<sup>4</sup> neuropathological

<sup>5</sup> neurochemical

<sup>6</sup> early phase (mild)

و میان‌مدت<sup>۱</sup> خود را نشان می‌دهد؛ مرحله میانی (متوسط)<sup>۲</sup> که ویژگی آن، فقدان حافظه و بدتر شدن مهارت‌های گفتاری فرد است؛ و در مرحله پایانی (شدید)<sup>۳</sup> فرد دچار مشکلاتی در غذاخوردن، راه رفتن، یا تشخیص بستگان و دوستان می‌شود. دسته‌بندی دیگری هم وجود دارد که این بیماری را در دسته آلزایمر پیش‌بالینی<sup>۴</sup>، نقص شناختی ملایم ناشی از آلزایمر<sup>۵</sup>، و زوال عقل ناشی از آلزایمر<sup>۶</sup> گروه‌بندی می‌کند (Kilmova et al., 2015).

نقص‌های زبانی معمولاً یکی از نخستین نشانه‌های شناختی آغاز بیماری آلزایمر است. به‌ویژه این نشانه‌ها شامل مشکلاتی در فهم معنای واژه‌ها، یافتن واژه‌های مناسب، نامیدن، و درک واژه‌ها ناشی از تقلیل جنبه‌های اجتماعی زبان هستند. در نتیجه، فرد در موقعیت‌های اجتماعی برای برقراری ارتباط دچار مشکل می‌شود. این مطلب به این معناست که بیمار مبتلا به آلزایمر در زمان نامناسب خیلی زیاد، یا خیلی بلند صحبت می‌کند، یک مطلب را بارها تکرار می‌کند، یا به‌سادگی موضوع گفت‌وگو را رها می‌کند.

در طی دو دهه گذشته، برخی از پژوهش‌ها نمایانگر آن اند که جنبه‌هایی از ارتباط کلامی افراد مبتلا به آلزایمر دچار اشکال می‌شود. این جنبه‌ها شامل نقص‌های ادراکی<sup>۷</sup>، نقص در یافتن واژه، پُرگویی<sup>۸</sup>، پاسخ‌های بی‌محتوا و ناپیوسته است. این اختلالات با مقیاس‌های گفتمانی آشکارتر می‌شوند (Chapman et al., 1998). از دهه ۱۹۸۰ به بعد، بیماری آلزایمر از جنبه‌های مختلف زبان‌شناختی در سطح بین‌المللی بررسی شده‌است. با این وجود، بررسی گفتمان بیماران مبتلا به آلزایمر از دیدگاه زبانی (تولید کلام) و کاربردشناختی (درک مطلب) کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده‌است. در این میان اختلالات زبان‌شناختی بیماران مبتلا به آلزایمر فارسی‌زبان به‌مراتب کمتر مورد توجه پژوهشگران ایرانی بوده‌است و در پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، گفتمان افراد طبیعی و مبتلا به آلزایمر در سطح‌های زبانی و کاربردشناختی به‌صورت گردآوری شده بررسی نشده و پرسش‌های بسیاری در این زمینه بی‌پاسخ مانده‌است. با توجه به اهمیت موضوع، مسأله این پژوهش، نبود بررسی جامعی از گفتمان سالمندان مبتلا به آلزایمر فارسی‌زبان در مراحل آغازین و میانی بیماری در سطح‌های زبانی و کاربردشناختی و مقایسه آن با

<sup>1</sup> medium-term memory

<sup>2</sup> middle phase (moderate)

<sup>3</sup> late (severe) phase

<sup>4</sup> preclinical AD

<sup>5</sup> mild cognitive impairment due to AD

<sup>6</sup> dementia due to AD

<sup>7</sup> comprehension deficits

<sup>8</sup> verbosity



گفتمان سالمندان طبیعی است. بی‌شک با انجام پژوهش‌هایی از این دست در زبان فارسی، می‌توان گام‌های مهمی در راستای تبیین نارسایی‌های زبانی و شناختی سالمندان برداشت. همچنین، انجام این دست پژوهش‌ها بر پایه تحلیل‌های زبان‌شناختی می‌تواند شیوه‌های علمی و جدیدی را در تبیین نارسایی‌های زبانی ارائه دهد.

ارزیابی و شناسایی مشکلات زبانی افراد مبتلا به بیماری آلزایمر نیازمند برخورداری از آگاهی و دانش کافی نسبت به این موضوع و چگونگی تأثیر این بیماری بر سطح‌های مختلف زبانی و درک و استنباط بیماران مبتلا به آلزایمر است و بررسی فرایند درک و تولید زبانی در بیماران مبتلا به آلزایمر می‌تواند در این راه بسیار مؤثر باشد. شناسایی و رویارویی با توانایی‌ها و ناتوانایی‌های زبانی بیماران مبتلا به آلزایمر در مرحله‌های مختلف بیماری می‌تواند منجر به ارائه خدمات توان‌بخشی به این قشر از جامعه گردد. انجام این پژوهش می‌تواند ارائه‌دهنده نکته‌های علمی درباره عملکرد زبان‌شناختی بیماران آلزایمر فارسی‌زبان باشد، همچنین، انجام این دست پژوهش‌ها برای روشن کردن بسیاری ابهامات در این زمینه و روشن کردن راه پژوهش‌گران آتی الزامی است. هدف از انجام این پژوهش، مقایسه گفتمان افراد فارسی‌زبان طبیعی و مبتلا به آلزایمر (در مراحل آغازین و میانی ابتلا) از نظر سطح زبانی و سطح کاربرد شناختی بود و نگارندگان به دنبال پاسخی برای پرسش‌های زیر بودند: نخست اینکه، آیا بین گفتمان سالمندان فارسی‌زبان طبیعی و مبتلا به آلزایمر (در مراحل آغازین و میانی ابتلا) از نظر سطوح صوری زبانی (خطاهای دستوری، ساختاری و معنایی) تفاوت معنادار وجود دارد؟ دوم آنکه، آیا بین گفتمان این دو گروه سالمند فارسی‌زبان از نظر سطح کاربردشناختی تفاوت معناداری وجود دارد؟ الف) آیا بین گفتمان این دو گروه سالمند فارسی‌زبان از نظر توانایی استنباط تفاوت معناداری وجود دارد؟ ب) آیا بین گفتمان این دو گروه سالمند فارسی‌زبان از نظر توانایی تشخیص تکلیف تفاوت معناداری وجود دارد؟

فرضیه‌های این پژوهش از این قرارند: نخست آنکه، گفتمان سالمندان فارسی‌زبان طبیعی و مبتلا به آلزایمر (در مراحل آغازین و میانی ابتلا) از نظر سطوح صوری زبانی (خطاهای دستوری، ساختاری و معنایی) تفاوت معناداری ندارند. دوم آنکه، گفتمان این دو گروه سالمند فارسی‌زبان در سطح کاربردشناختی تفاوت معناداری ندارند. الف) گفتمان افراد فارسی‌زبان طبیعی و افراد مبتلا به آلزایمر (در مراحل آغازین و میانی ابتلا) از نظر توانایی استنباط تفاوت معناداری ندارند. ب) گفتمان افراد فارسی‌زبان طبیعی و افراد مبتلا به آلزایمر (در مراحل آغازین و میانی ابتلا) از نظر توانایی تشخیص تکلیف تفاوت معناداری ندارند.

## ۲. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های بین‌المللی گوناگونی دربارهٔ انواع اختلال‌های زبانی و غیر زبانی بیماران مبتلا به آلزایمر انجام گرفته‌است. ورتز (Wertz, 1981) به بررسی و مقایسهٔ اختلالات زبانی در بیماران مبتلا به آلزایمر و افراد زبان‌پریش پرداخت. یافته‌های پژوهش ریپچ و همکاران (Ripich et al., 1983) بیانگر عدم انسجام در گفتار بیماران مبتلا به آلزایمر بود. مرداک و همکاران (Murdoch et al., 1987)، کروت و همکاران (Croot et al., 2000) و چرتکو و همکاران (Chertkow et al., 2001) نیز با انجام پژوهش‌هایی به اختلالات زبانی در بیماران مبتلا به آلزایمر پرداختند. چپمن و همکاران (Chapman et al., 1995) انسجام و پیوستگی را در گفتمان بیماران مبتلا به آلزایمر بررسی کردند. گارسیا و ژانت (Garcia & Joannette, 1994) تغییر موضوع گفتمان را در بیماران مبتلا به آلزایمر کانادایی بررسی کردند. چپمن و همکاران (Chapman et al., 1998) گفتمان افراد مبتلا به بیماری آلزایمر، بیماران زبان‌پریش و افراد طبیعی را در سطح‌های صوری و کاربردشناختی زبان بررسی کردند. کمپلر و همکاران (Kempner et al., 1999) به اختلال بیماران مبتلا به آلزایمر در درک جمله‌ها پرداختند. بیکل و همکاران (Bickel et al., 2000) اختلالات ادراکی و نحوی را در بیماران مبتلا به آلزایمر آلمانی‌زبان بررسی کردند. پاپاگنو و همکاران (Pappagno et al., 2003) در پژوهشی، درک زبان تمثیلی را در بیماران مبتلا به آلزایمر بررسی کرد. وی به بررسی عملکرد بیماران مبتلا به آلزایمر در درک عبارت‌های اصطلاحی بدون ابهام پرداخت. دیاز و همکاران (Diaz et al., 2004) روانی گفتار را در تولیدات زبانی بیماران مبتلا به آلزایمر و افراد طبیعی بررسی کردند. فایرسن و همکاران (Feyereisen et al., 2007) به بررسی اختلال در گفتمان بیماران مبتلا به آلزایمر که در مرحله آغازین قرار داشتند، پرداختند. راسیگا و همکاران (Rassiga et al., 2018) تلاش کردند تا با بررسی امکان ارتباط معنادار بین عملکرد بیماران مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های زبانی، مؤلفه‌های مؤثر در فرایند درک را نیز شناسایی کنند. بائر و همکاران (Báez et al., 2009) عملکرد دو گروه بیماران آلزایمر و افراد طبیعی را در آزمون تفسیر انتزاعی و محرک‌های شفاهی بررسی کردند. هونگ (Hung, 2010) در رسالهٔ دکتری خود به بررسی درک عبارت‌های اصطلاحی در ۴ گروه از افراد طبیعی از نظر شناختی پرداخت. گومزرویز و همکاران (Guzman-Velez et al., 2014) عملکرد زبانی بیماران دو زبانهٔ کاتالان-اسپانیایی مبتلا به بیماری آلزایمر (مرحلهٔ آغازین) را بررسی کردند. لای (Lai, 2014) به بررسی عملکرد بیماران مبتلا به آلزایمر و مقایسهٔ این افراد با گروه طبیعی پرداختند. زاتلوزکی و همکاران (Szatloczki et al., 2015) در پژوهشی به پاسخ

این پرسش که بررسی تحلیل زبان می تواند به تشخیص زود هنگام بیماری آلزایمر کمک کند یا نه، پرداختند. شیباتا و همکاران (Shibata et al., 2016) در پژوهش خود فراوانی واژگانی را در بیماران مبتلا به آلزایمر و افراد طبیعی ژاپنی زبان بررسی کردند. مولر و همکاران (Mueller, 2018) بر این باورند که مشخصات عصب روان شناختی در بیماران دارای اختلال شناختی و بیماران مبتلا به آلزایمر شامل ناتوانی در عملکرد حافظه و سایر حوزه های شناختی از جمله زبان است.

در ایران نیز پژوهش هایی درباره بیماری آلزایمر انجام شده است. خدام (Khoddam, 2004) به بررسی مقایسه ویژگی های زبانی نامیدن، نام بردن (مقوله معنایی یا آوایی خاص)، درک، غنای واژگانی و سرعت گفتار بین بیماران مبتلا به آلزایمر خفیف تا متوسط و سالمندان طبیعی پرداخت. گلباز (Golbaz, 2007) ویژگی های گفتمانی شامل انسجام و پیوستگی کلام را در گفتمان بیماران مبتلا به آلزایمر فارسی زبان بررسی کرد. مالک زاده و همکاران (Malekzadeh, 2009) ابزار انسجام را در گفتار مبتلایان به آلزایمر با سالمندان عادی مقایسه کردند. دشتیان مقدم (Dashtian Moghaddam, 2011) اختلالات زبانی ناشی از بیماری آلزایمر را در حافظه معنایی بیماران مبتلا به آلزایمر بررسی کرد. آزاد (Azad, 2014) با بررسی و مقایسه تعبیر ضرب المثل در بیماران آلزایمر فارسی زبان و افراد سالم، کوشید اختلالات زبانی بیماران مبتلا به آلزایمر را در حوزه کاربردشناختی بررسی کند. آهنگر و همکاران (Ahangar et al., 2015) نیز پیوستگی کلام را به عنوان ابزار درک مطلب در دو گروه سالمندان مبتلا به آلزایمر و طبیعی بررسی کردند. از دهه ۱۹۸۰ به بعد، بیماری آلزایمر از جنبه های مختلف زبان شناختی در سطح بین المللی بررسی شده است، ولی اختلالات زبانی بیماران زبانی مبتلا به آلزایمر فارسی زبان از جمله موضوع هایی است که کمتر مورد توجه پژوهشگران ایرانی بوده است و پژوهش های اندکی در این زمینه انجام شده است. با وجود پژوهش های گسترده، هنوز پرسش های بسیاری در این زمینه بی پاسخ مانده است. همچنین تجایی که نگارندگان آگاهی دارند تاکنون هیچ پژوهشی در زبان فارسی درباره مقایسه گفتمان افراد طبیعی و مبتلا به آلزایمر در سطح های زبانی و کاربردشناختی به صورت مدون انجام نشده است. با توجه به اهمیت موضوع، مسأله این پژوهش، نبود بررسی جامعی از گفتمان سالمندان مبتلا به آلزایمر فارسی زبان در مراحل آغازین و میانی بیماری در سطوح زبانی و کاربردشناختی است. در پژوهش حاضر کوشیدیم این خلاء پژوهشی با بررسی سطح های کاربردشناختی و زبانی گفتمان این افراد و مقایسه آن با افراد طبیعی پر شود.

### ۳. روش پژوهش

مقاله حاضر پژوهشی ترکیبی بود. بخش کیفی مطالعه شامل بررسی پرونده پزشکی بیماران (شامل نمره آن‌ها در آزمون بررسی کوتاه توانایی‌های شناختی (ام.ام.اس.ای)، فارسی‌سازی آزمون‌های بازگویی داستان کوتاه، ضرب‌المثل، داستان‌سازی تصویر و دزدی کلوجه بود. بخش کمی پژوهش نیز شامل اجرای آزمون‌های یادشده به روش شبه‌آزمایشی بود. متغیر مستقل بخش کمی این پژوهش شامل سطح زبانی گفتمان (دارای دو سطح واژگانی و دستوری)، سطح کاربردشناختی گفتمان (دارای دو سطح توانایی استنباط و توانایی تشخیص تکلیف) و شرکت‌کنندگان افراد طبیعی و گروه مبتلا به آلزایمر بود. متغیر وابسته این مطالعه نیز نمره افراد شرکت‌کننده در آزمون‌های دزدی کلوجه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه، ضرب‌المثل و گزینش اجباری بود. سن (انتخاب افراد در رده سنی ۶۰ تا ۹۷ سال)، مرحله بیماری (آغازین و میانی) و زبان مادری (فارسی‌زبان بودن) نیز متغیرهای کنترل این پژوهش بودند.

در چارچوب این پژوهش، متغیر سطح زبانی گفتمان استفاده آسان از نظام‌های واژگانی و دستوری زبان تعریف می‌شود و ناتوانی در این سطح با خطاهای دستوری، ساختاری و معنایی بررسی می‌گردد. خطاهای دستوری شامل مکث، بیان غیر مستقیم، حذف، عدم رعایت پیوستگی، جایگزینی واژه‌هایی از طبقات باز یا بسته، اطناب، خطاهای تصریفی، و خلق نواژه است. خطاهای ساختاری شامل مواردی است که ناشی از استفاده نامناسب از تکرارهای جمع، اجزای کلام، زمان‌ها، ترتیب یا چینش نادرست، خطا در به‌کارگیری حروف اضافه و حروف تعریف، خطا در کاربرد جمله‌های معلوم و مجهول و شرطی، خطا در کاربرد علامت منفی، خطا در کاربرد مناسب فعل، مطابقت و هرگونه خطایی است که منجر به غیر دستوری شدن جمله گردد (Motavalian & Naini & Ostovar Abarghooie, 2013).

مکث: «مکث نقش متمایز معنا ندارد و نقش‌های زبانی آن عمدتاً در مشخص کردن مرزهای نحوی و ایجاد فرصت، برای برنامه‌ریزی مفاهیم جدید در ذهن است» (Taherlou, 2010). بیان غیر مستقیم: بیان کلام به گونه‌ایی که معنای ثانویه آن مد نظر است (Aghababaie & Safvai, 2016). برای نمونه جمله «او گفت که او خوشبخت است» به جای «گفت خوشبخت است» یک نوع بیان غیر مستقیم است.

حذف: افتادن یک یا چند عنصر، واژه یا جمله‌ها، از کلام (Kavoosinejad, 1997). برای نمونه، به کاربردن «کجا؟» به جای جمله «به کجا می‌روی؟» یک نوع حذف است.

عدم رعایت پیوستگی: پیوستگی همان ارتباط میان جمله‌ای درون متن است که در زبان فارسی

به وسیله واژه‌های پیوندی، پیوند واژگانی، ارتباط معنایی، ارجاع و جانمایی به وجود می‌آید (Taki, 1999). برای نمونه، جمله «زود برگشت علی، به مدرسه رفت» به جای «علی به مدرسه رفت و زود برگشت» یک نوع عدم رعایت پیوستگی است.

جایگزینی واژه‌هایی از طبقات باز و بسته: جایگزین کردن یک واژه یا عبارت با واژه یا عبارتی دیگر برای نمونه، به کاربردن واژه «سوت» به جای «سوپ» در جمله «سوپ را بیاور».

اطناب: اطناب همان بیان کردن مقصود با استفاده از پاره‌گفتارهایی بیشتر از عبارت‌های آشنا است (Farhadi et al., 2017). برای نمونه، به کاربردن «به دست فراموشی سپردن» به جای واژه «فراموش کردن» گونه‌ای از اطناب است.

خطاهای تصریفی: به کمک وندهای تصریفی می‌توان صورت‌های مختلف از یک واژه را ساخت. وندهای تصریفی ابعاد دستوری شمار، شخص، زمان دستوری، نمود و حالت را بازنمایی می‌کنند و به‌عنوان فصل مشترک صرف و نحو در ساختار نحوی جمله ایفای نقش می‌کنند (Naghz- gooye Kohan & Hakimara, 2010). برای نمونه، به کاربردن واژه «می‌خوانی» به جای واژه «می‌خوانم» در جمله «من کتاب می‌خوانی» یک نوع خطای تصریفی است.

خلق نوواژه: کاربرد جدید واژه‌ای قدیمی، یا ایجاد واژه‌های جدید (Chapman et al., 1998). برای نمونه، واژه «webinar» برای سمینار روی وب یا اینترنت یا ابداع واژه «truthiness» در یک نمایش کم‌مدی به وسیله استفان کولبرت یک نوع خلق نوواژه است. همچنین کاربرد واژه «می‌دینه» به جای واژه «می‌بینه» در جمله «داره درخت و می‌بینه» یک نمونه دیگر از خلق نوواژه است.

خطاهای ساختاری شامل مواردی است که ناشی از استفاده نامناسب از تکواژهای جمع، اجزای کلام، زمان‌ها، ترتیب یا چینش نادرست، خطا در به‌کارگیری حروف اضافه و حروف تعریف، خطا در کاربرد جمله‌های معلوم و مجهول و شرطی، خطا در کاربرد علامت منفی، خطا در کاربرد مناسب فعل، مطابقت و هرگونه خطایی که منجر به غیر دستوری شدن جمله گردد، است (Motavalian Naini & Ostovar Abarghooie, 2013). برای نمونه، به کاربردن جمله «آن کوشا دانش آموز کلاس خوب است» به جای جمله «آن دانش آموز خوب کلاس کوشا است» یک نمونه جمله غیر دستوری است.

در تعریف خطاهای معنایی در چارچوب این پژوهش باید گفت اگر فرد به‌جای واژه هدف، واژه دیگری را جایگزین کند که از نظر معنا به آن نزدیک است، دچار این نوع خطا شده‌است و انواعی دارد شامل ساده‌سازی (کاربرد انگشت به جای شصت)، جایگزینی واژه هدف با واژه دیگری از همان طبقه (مانند جایگزینی انگشت پا با شصت)، جایگزینی کل با جزء (جایگزینی

دست به جای شصت) (Chapman et al., 1998).

در زمینه متغیر سطح کاربردشناختی گفتمان باید گفت از آنجا که کاربردشناسی مفهوم گسترده‌ای دارد، توانایی کاربردشناختی افراد مصداق‌های گوناگونی داشته و بررسی توانایی کاربردشناختی افراد در همه ابعاد آن در چارچوب این پژوهش امکان‌پذیر نیست. در چارچوب این پژوهش، توانایی کاربردشناختی افراد با توانایی استنباط (یعنی همان توانایی استنتاج از محتوای زبانی بر اساس بافت موقعیت و دانش دایره‌المعارفی فرد و بخش دیگری از توانایی کاربردشناختی افراد) و نیز توانایی تشخیص هدف یک تکلیف و دادن پاسخ یا واکنش مناسب نسبت به آن تعریف می‌شود و اختلال افراد در سطح کاربردشناختی در این پژوهش با نمره افراد در آزمون‌های دزدی کلوجه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری اندازه‌گیری می‌گردد.

### ۳.۱. جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه آماری این پژوهش سالمندان فارسی زبان ایرانی هستند. نمونه پژوهش شامل ۶۲ سالمند تک زبانه فارسی زبان (۳۱ سالمند مبتلا به آلزایمر شامل ۲۳ مرد و ۸ زن با میانگین سنی ۷۶/۴۵ و ۳۱ سالمند طبیعی شامل ۲۳ مرد و ۸ زن با میانگین سنی ۷۴/۴۱) بود که از نظر سن و میزان تحصیلات (ابتدایی تا کارشناسی) تا اندازه ممکن با یکدیگر هم‌تاسی شده بودند. سالمندان مبتلا به آلزایمر از مرکز جامع توانبخشی قاصدک انجمن آلزایمر ایران (واقع در تهران) به شیوه هدفمند از میان سالمندانی که در مراحل آغازین و میانی بیماری بودند انتخاب شدند. تعیین مرحله بیماری با مطالعه پرونده پزشکی آنها، بر اساس نمره آزمون شوندرگان در آزمون بررسی مختصر توانایی‌های شناختی (ام. ام. اس. ای) و تشخیص پزشک معالج انجام گرفت. گروه کنترل از بین اعضای سرای سالمندان کهریزک واقع در جنوب تهران و در نزدیکی شهر کهریزک (۱۰ نفر) و نیز از میان بستگان و آشنایان پژوهشگر (۲۰ نفر) به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. هیچ‌یک از این افراد در هر دو گروه سابقه سکنه مغزی، تومور، مصرف مواد مخدر و الکل نداشتند. در این پژوهش، متعهد شدیم که اطلاعات شخصی افراد محرمانه خواهند ماند. از همه نمونه‌ها به منظور اجرای پژوهش رضایت شفاهی گرفته شد.

### ۳.۲. ابزار پژوهش

ابزار این تحقیق شامل ۵ آزمون بود که (به جز آزمون گزینش اجباری، بقیه آزمون‌ها به وسیله پژوهشگر نخست، فارسی‌سازی گشته و در صورت نیاز متناسب با فرهنگ ایران تغییر داده شدند):

- آزمون دزدی کلوچه یکی از خرده‌آزمون‌های مجموعه آزمون زبان‌پریشی بوستون<sup>۱</sup> است.
- آزمون داستان‌سازی تصویر برگرفته از آزمون دو زبانه زبان‌پریشی (Paradis et al., 1987) است که توسط پری‌بخت و نیلی‌پور (Paribakht & Nilipor, 1993; quoted in Paradis et al., 1987) برگردان شده است.
- آزمون بازگویی داستان کوتاه نسخه فارسی‌سازی شده آزمون چپمن و همکاران (Chapman et al., 1998) است.
- آزمون ضرب‌المثل بر اساس آزمون ضرب‌المثل کالیفرنیا (Delis et al., 1984) فارسی‌سازی شد. این آزمون شامل دو گروه ضرب‌المثل آشنا و ناآشنا است.
- آزمون گزینش اجباری (Rassiga et al., 2018) توسط آزاد (Azad, 2014) فارسی‌سازی شده است.

### ۳.۳. شیوه اجرا و نمره‌گذاری آزمون‌ها

آزمون داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و دزدی کلوچه برای بررسی سطوح صوری و کاربردشناختی زبان آزمون‌شونده اجرا می‌گردند. شیوه نمره‌دهی در این سه آزمون به یک شکل است. سطح زبانی در این سه آزمون با توجه به میزان مشکلات افراد در صورت‌بندی سنجیده می‌شود. آزمون‌شونده در صورت کمترین میزان یا فقدان مشکل در صورت‌بندی امتیاز ۴، در صورت وجود مشکلات ملایم که با خطاهای دستوری و اصطلاحات جزئی تظاهر پیدا می‌کند امتیاز ۳، در صورت وجود مشکلات متوسط در صورت‌بندی که با خطاهای دستوری، معنایی و تصریفی مبهم نمود می‌یابد امتیاز ۲، در صورت وجود مشکلات شدید در صورت‌بندی که منجر به ناتوانی در انتقال پیام می‌گردد امتیاز ۱ را کسب کرده و در صورت عدم پاسخ هیچ امتیازی دریافت نمی‌کند. توانایی انجام تکلیف در این آزمون‌ها با توجه به توانایی تشخیص آزمون‌شونده برای انجام تکلیف سنجیده می‌گردد. در صورتی که فرد تشخیص دهد برای انجام تکلیف چه باید کرد امتیاز ۴، در صورتی که تا اندازه‌ای تشخیص دهد امتیاز ۳، در صورتی که آزمون‌شونده دارای مشکلات نشان‌دار (مشخص) در تشخیص تکلیف باشد به گونه‌ای که نیاز به رفع ابهام توسط آزمون‌گر باشد امتیاز ۲، در صورت عدم تشخیص چگونگی انجام تکلیف امتیاز ۱ را به دست آورده و در صورت عدم پاسخ گویی هیچ گونه امتیازی به دست نمی‌آورد. همچنین توانایی استنباط در این سه آزمون با توجه به نوع پاسخ آزمون‌شونده بررسی می‌گردد. در صورتی که پاسخ

<sup>1</sup> boston diagnostic aphasi examination

آزمون‌شونده پاسخی تفسیری از طریق استنباط بین معنای اصلی و نظام ارزشی فرد باشد امتیاز ۴، اگر پاسخ وی پاسخی تعمیم‌یافته با تلفیق محرک‌ها با دانش جهان باشد امتیاز ۳، در صورتی که معنای اصلی از طریق توضیح تحت‌اللفظی انتقال یابد امتیاز ۲، در صورت ارائه پاسخی کاملاً متفاوت و فاقد معنای اصلی امتیاز ۱ را کسب و در صورت عدم پاسخ هیچ امتیازی را دریافت نمی‌کند.

### جدول ۱: شیوه امتیازدهی

| رتبه‌بندی | سطح زبانی  | توانایی انجام تکلیف  | استنباط  |
|-----------|--|--|--|
| ۴         | کمترین میزان/نبود مشکل در صورت‌بندی  | تشخیص می‌دهد که برای انجام تکلیف باید چه کار کند.  | پاسخی تفسیری که از طریق استنباط بین معنای اصلی و نظام ارزشی فرد به دست می‌آید.         |
| ۳         | مشکلات ملایم در صورت‌بندی که با خطاهای دستوری و اصلاحات جزئی نمود می‌یابد.                               | تا اندازه‌ای تشخیص می‌دهد که برای انجام تکلیف باید چه کار کند.                                   | پاسخی تعمیم‌یافته ارائه می‌دهد که با تلفیق اطلاعات محرک‌ها با دانش جهان شکل گرفته است. |
| ۲         | مشکلات متوسط در صورت‌بندی که با خطاهای دستوری، معنایی و تصریفی نمود می‌یابد.                             | مشکلات نشان‌دار (مشخص) در تشخیص مقتضیات تکلیف دارد. فرد به روشن شدن تکلیف (رفع ابهام) نیاز دارد. | معنای اصلی از طریق توضیح تحت‌اللفظی منتقل می‌شود.                                      |
| ۱         | مشکلات شدیدی در صورت‌بند دارد که فرآورده ناتوانی در انتقال پیام است که با کاستی‌های بسیاری توصیف می‌شود. | نمی‌تواند تشخیص دهد که برای انجام تکلیف از او انتظار می‌رود چه کاری انجام بدهد.                  | پاسخ تا اندازه‌ای یا کاملاً متفاوت می‌دهد که معنای اصلی را منتقل نمی‌کند.              |
| ۰         | پاسخ نمی‌دهد.  | پاسخ نمی‌دهد.  | پاسخ نمی‌دهد.  |

در آزمون ضرب‌المثل در صورتی که آزمون‌شونده ضرب‌المثل را بی‌درنگ و بدون خطا تکرار نماید، امتیاز کامل یعنی امتیاز ۵ را به دست می‌آورد. در صورتی که آزمون‌شونده در تکرار



ضرب‌المثل دچار خطای دستوری شامل مکث، اطناب، خلق نواژه، جایگزینی واژه، حذف، غیر دستوری بودن جمله‌ها و خطاهای معنایی گردد، به ازای هر یک از خطاهای دستوری ۰/۵ امتیاز و در صورت وجود خطای معنایی ۲ امتیاز از امتیاز کامل کسر می‌گردد.

آزمون‌گزینش اجباری برای سنجش توانایی یا عدم توانایی در درک عبارات اصطلاحی است. در این آزمون در صورتی که آزمون‌شونده برای هر ضرب‌المثل از بین سه گزینه موجود، گزینه مورد نظر را انتخاب نماید امتیاز ۱ را دریافت و در صورت انتخاب گزینه اشتباه هیچ امتیازی را دریافت نخواهد کرد. همگی آزمون‌های عنوان شده و نمونه‌هایی از اجرای آزمون‌ها در پیوست آورده شده‌اند.

### ۳.۴. روایی و پایایی ابزار

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد قسمت‌هایی از سه آزمون ضرب‌المثل، دزدی کلوچه و داستان‌سازی تصویر توسط پژوهشگر به شکل تهیه متن‌ها، طراحی پرسش‌ها و طراحی تصاویر به گونه‌ای متناسب با فرهنگ ایرانی و هماهنگ با اهداف آزمون‌ها فارسی‌سازی شد. روایی محتوایی ابزار توسط دو کارشناس موضوعی کنترل شد. برای اطمینان از اینکه ابزار ابهام یا مشکلی ندارد، به صورت آزمایشی روی ۱۰ سالمند طبیعی فارسی‌زبان که از نظر سنی و تحصیلات مشابه شرکت‌کنندگان این تحقیق بودند اجرا شد. در نتیجه این اجرای آزمایشی مشخص شد، هیچ ابهامی در قسمت‌های مختلف آزمون‌ها وجود ندارد. به منظور کنترل نمودن پایایی، مقدار آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> محاسبه شد. جدول (۲)، مقادیر آلفا را برای هر یک از تکالیف به کار گرفته شده نشان می‌دهد.

جدول ۲: مقادیر مربوط به آلفای کرونباخ برای هر یک از آزمون‌های سطح زبانی در آزمون‌شوندگان طبیعی

| آزمون                | مقدار آلفای کرونباخ |
|----------------------|---------------------|
| دزدی کلوچه           | ۰/۷۲۸               |
| داستان‌سازی تصویر    | ۰/۷۵۹               |
| بازگویی داستان کوتاه | ۰/۸۶۲               |
| ضرب‌المثل            | ۰/۷۱۳               |

<sup>۱</sup> cronbach's alpha

### ۳.۵. شیوه گردآوری داده‌ها

انجام این پژوهش در دو مرحله انجام پذیرفت. در مرحله نخست، آزمون‌ها انتخاب، و در موارد لازم فارسی‌سازی شد. پس از آن آزمون‌های مورد نظر بر روی دو گروه سالمند بیمار و طبیعی اجرا شدند. روش کار به این صورت بود که پس از تنظیم آزمون‌ها و گرفتن شرح حال و مشخصات فردی بیمار، یک جلسه ۱۵ تا ۳۰ دقیقه‌ای برای اجرای آزمون‌ها به هر بیمار اختصاص می‌یافت. البته این کار با کسب اجازه از همراه بیمار و رضایت خود بیمار در مرکز توانبخشی قاصدک انجمن آلزایمر ایران انجام می‌گرفت. در هنگام انجام آزمون‌ها، پژوهشگر هر ۱۰ دقیقه یک‌بار با پرسیدن از بیمار، از عدم خستگی وی اطمینان به دست می‌آورد. روش گردآوری داده‌ها در این مطالعه، شامل ضبط و ثبت شرح حال و مشخصات بالینی بیماران و اجرای آزمون‌های مورد نظر بر روی دو گروه بیمار و طبیعی بود. پژوهشگر پس از ضبط همه داده‌ها، واژه به واژه اقدام به پیاده‌سازی آن‌ها نمود.

### ۴. تحلیل داده‌ها

برای بررسی داده‌ها به منظور پاسخ به پرسش‌های پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۱۶ تحلیل شدند. ابتدا برای هر یک از آزمون‌ها میانگین و انحراف معیار نمره‌های به دست آمده برای دو گروه سالمند طبیعی و مبتلا به آلزایمر اندازه‌گیری شد. برای تحلیل استنباطی داده‌ها، پس از تأیید نرمال بودن توزیع نمرات توسط آزمون شاپیروویلک<sup>۱</sup>، از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر بهره گرفته شد. همچنین، یافته‌های به دست آمده از هر یک از آزمون‌های اجرا شده، به صورت جداگانه برای دو گروه مورد بررسی ارائه شده است.

#### ۴.۱. یافته‌های فرضیه نخست

برای بررسی فرضیه نخست پژوهش، داده‌های مربوط به آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و ضرب‌المثل توصیف و تحلیل شدند. میانگین و انحراف معیار نمره‌های افراد دو گروه در آزمون‌های یادشده در سطح زبانی در جدول (۳)، ارائه شده است.

<sup>1</sup> Shapiro Wilk

**جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمره‌های مربوط به سطح زبانی افراد در گروه کنترل و مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های مختلف (n=31)**

| نوع آزمون                      | گروه بیمار<br>میانگین (انحراف معیار) | گروه کنترل<br>میانگین (انحراف معیار) |
|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| آزمون اول دزدی کلوچه           | ۲ (۱)                                | ۳/۸ (۰/۴۵)                           |
| آزمون دوم داستان‌سازی تصویر    | ۱/۹۳ (۰/۹۲)                          | ۳/۸۷ (۰/۳۴)                          |
| آزمون سوم بازگویی داستان کوتاه | ۱/۸۷ (۰/۸۴)                          | ۳/۶۷ (۰/۴۷)                          |
| آزمون چهارم ضرب المثل          | ۲/۴۹ (۰/۳۲)                          | ۳/۷۳ (۰/۵۹)                          |

همان‌گونه که در جدول (۳)، مشاهده می‌شود، میانگین نمره گروه سالمندان مبتلا به آلزایمر در هر ۴ آزمون در سطح زبانی کمتر از گروه سالمندان طبیعی بود. در آزمون دزدی کلوچه، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه سالمندان طبیعی ۳/۸۳ و ۰/۴۵ بود، در حالی که در سالمندان مبتلا به آلزایمر این رقم‌ها به ترتیب ۲ و ۱ بود. یافته‌های به دست آمده از این آزمون نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در صورت بندی گفتمان دارند که شامل مکث، بیان غیر مستقیم، خطاهای معنایی و خطاهای دستوری بود. از انواع خطاهای دستوری می‌توان به حذف، عدم رعایت پیوستگی، جایگزینی واژه‌هایی از طبقات باز و بسته، خطاهای تصریفی و خطاهایی از نوع ساختاری که شامل مواردی که ناشی از اشتباه در ترتیب واژه‌ها یا هر اشتباهی که منجر به غیر دستوری شدن جمله می‌گردد، خطاهایی در فرایند ساختن جمله و نواژگی اشاره کرد. همچنین خطاهای معنایی آن‌ها شامل ساده‌سازی، جایگزینی واژه هدف با واژه دیگری از همان طبقه، جایگزینی کل با جزء بود.

در آزمون دزدی کلوچه، بیماران تمایل کمی به صحبت درباره تصویر مورد نظر نشان می‌دادند و معمولاً گفتارشان بریده‌بریده بود. همچنین، تکرار و نواژگی نیز در گفتارشان وجود داشت. درباره مشکلات موجود در صورت بندی می‌توان به نمونه زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده مورد نظر، مردی ۷۳ ساله است که در مرحله میانی بیماری آلزایمر قرار دارد، آزمون‌گر می‌گوید: «این تصویر رو ببین و به من بگین توی این تصویر چی می‌بینی و اتفاقی که توی این تصویر رخ میده رو توضیح بدین»، آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «این خانمه (مکث)، پرستاره (مکث)، اندازه خونس (مکث)، این خانمه (مکث). این بچه اس (مکث)، این مادره (مکث)، یه کار انجام میده که مهمه (مکث)، آب ریخت (بیان غیر مستقیم)». به این ترتیب، اختلال مشاهده شده در گفتمان بیمار شماره ۱ شامل خطای دستوری (مکث و بیان غیر مستقیم) است.

در آزمون داستان‌سازی تصویر، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه سالمندان طبیعی ۳/۸۷ و ۰/۳۴ بود، در حالی که در سالمندان مبتلا به آلزایمر این ارقام به ترتیب ۱/۹۳ و ۰/۹۲ بود. یافته‌های به دست آمده از این آزمون نیز نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در صورت بندی گفتمان دارند که شامل مکث، خطاهای دستوری از نوع حذف، خطای تصریفی، اطناب، عدم رعایت پیوستگی، خطای ساختاری و خطاهای معنایی از نوع جایگزینی کل با جزء بود. برای نمونه، می‌توان به مورد زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده مورد نظر، مردی ۷۳ ساله است که در مرحله میانی بیماری آلزایمر قرار دارد: آزمون‌گر می‌گوید: «این چهار تصویری که می‌بینی به هم مرتبط هستن و از شما می‌خوام اتفاقی که توی این تصاویر می‌افته رو به من توضیح بدین». آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «خونست (مکث)، دو نفر (مکث و حذف)، این خانمه (مکث)، این آقا (مکث)، یه چیزی می‌چینه تو درختو (مکث و جایگزینی واژه (می‌چینه) به جای (نشان دادن))، با چیزا، این افتاده (عدم رعایت پیوستگی)». در گفتمان این بیمار می‌توان به خطای دستوری (مکث، حذف، جایگزینی واژه و عدم رعایت پیوستگی) اشاره کرد.

در آزمون داستان کوتاه، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه سالمندان طبیعی ۳/۶۷ و ۰/۴۷ بود، در حالی که در سالمندان مبتلا به آلزایمر این ارقام به ترتیب ۱/۸۷ و ۰/۸۴ بود. یافته‌های به دست آمده از این آزمون نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در صورت بندی گفتمان دارند که شامل مکث، خطاهای دستوری از نوع اطناب، خطای تصریفی، عدم رعایت پیوستگی و خطای ساختاری از نوع غیر دستوری بودن جمله‌ها، و نیز خطاهای معنایی از نوع جایگزینی واژه هدف با واژه دیگری از همان طبقه بود. برای نمونه، می‌توان به مورد زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده مورد نظر، مردی ۸۶ ساله است که در مرحله آغازین بیماری آلزایمر قرار دارد، آزمون‌گر می‌گوید: «من برای شما یک داستان کوتاه می‌خونم و از شما می‌خوام بعد از خوندن هر خط از داستان چیزی که خوندم رو تکرار کنین: اکبر آقا کشاورز ثروتمندی بود که دو پسر تبیل داشت»، آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «کشاورز بود. ثروتمند بود (حذف)»، آزمون‌گر ادامه می‌دهد: «اکبر آقا آرزو داشت پسرهایش در زندگی موفق شوند». آزمون‌شونده: «موفق شوند (مکث و حذف)، بله (مکث)». آزمون‌گر: «به همین خاطر قبل از مرگش به آنها گفت: «برای شما در زمین کشاورزی یک گنج پنهان کرده‌ام که باید خودتان آن را پیدا کنید»، آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «قبل از مرگش گفت برای شما پول پنهان کردم پیدا کنیم (حذف، غیردستوری بودن جملات،

خطای تصریفی و خطای معنایی از نوع ساده‌سازی (کاربرد کلمه پول به جای گنج)، «آزمون‌گر ادامه می‌دهد: «پس از مرگ اکبر آقا دو فرزندش تمام زمین را برای پیدا کردن گنج شخم زدن و گنجی پیدا نکردن»، «آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «بعد از مرگ اکبر آقا شخم‌زدن گنجی نداشت (مکث، حذف، بیان غیر مستقیم)»، «آزمون‌گر می‌گوید: «اون سال بیشترین محصول را از زمینشان برداشت کردن و اون زمان بود که فهمیدن منظور پدرشان از گنج چه چیزی بوده». «آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «بیشترین محصول بردن و منظور پدرشون رو فهمید (حذف)». در گفتمان بیمار یادشده می‌توان به خطای دستوری (مکث، بیان غیر مستقیم، حذف، غیر دستوری بودن جمله)، خطای معنایی از نوع جایگزینی واژه هدف با واژه دیگری از همان طبقه و ساده‌سازی و خطای تصریفی اشاره کرد.

در آزمون ضرب‌المثل، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه کنترل  $3/73$  و  $0/59$  بود، در حالی که در افراد مبتلا به آلزایمر این رقم‌ها به ترتیب  $2/49$  و  $1/32$  بود. یافته‌های به دست آمده از این آزمون نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در صورت‌بندی گفتمان بروز دادند که بر پایه جدول (۳) شامل مکث، خطاهای دستوری (از نوع مکث، اطناب، حذف، خلق نواژه، جایگزینی واژه غیر دستوری بودن جمله‌ها و خطاهای معنایی بود. برای نمونه می‌توان به مورد زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده موردنظر، خانمی ۶۹ ساله است که در مرحله آغازین بیماری قرار دارد، آزمون‌گر می‌گوید: «براتون یه ضرب‌المثل می‌خونم و از شما می‌خوام بلافاصله تکرار کنین. اگه دعای بچه‌ها اثر داشت، یه معلم زنده نمی‌موند»، آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «اگه دعای (حذف)، آدم اثر داشت (مکث و خطای معنایی از نوع ساده‌سازی شامل کاربرد واژه (آدم) به جای (بچه‌ها))، یکی زنده نمی‌موند (حذف)، بله درسته». در گفتمان بیمار شماره ۲ می‌توان به خطای دستوری (مکث و حذف) و خطای معنایی از نوع ساده‌سازی اشاره کرد.

آزمون شاپیروویلیک برای بررسی نرمال بودن پراکندگی نمره‌های سالمندان طبیعی و سالمندان مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و ضرب‌المثل انجام شد. اساس پیش‌فرض نرمال بودن آن است که تفاوت بین توزیع نمره‌های نمونه و توزیع نمره‌های نرمال در جامعه، صفر است. یافته‌های این آزمون برای نمره‌های افراد کنترل و بیمار در چهار آزمون اشاره‌شده در جدول (۴) ارائه شده است.

**جدول ۴: یافته‌های مربوط به آزمون شاپیروویلیک برای تعیین نرمال یا غیر نرمال بودن توزیع نمره‌های سطح زبانی گروه کنترل و بیماران آلزایمر در آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و ضرب‌المثل**

| آزمون چهارم<br>ضرب‌المثل | آزمون سوم<br>بازگویی داستان<br>کوتاه | آزمون دوم<br>داستان‌سازی<br>تصویر | آزمون اول<br>دزدی کلوچه | آزمون |          |
|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-------|----------|
|                          |                                      |                                   |                         | بیمار | متغیر    |
| ۰/۸۹۳                    | ۰/۸۵۹                                | ۰/۸۶۳                             | ۰/۸۱۰                   | بیمار | شاخص     |
| ۰/۳۹۷                    | ۰/۵۹۱                                | ۰/۴۰۳                             | ۰/۴۰۸                   | کنترل | آماري    |
| ۳۱                       | ۳۱                                   | ۳۱                                | ۳۱                      | بیمار | درجه     |
| ۳۱                       | ۳۱                                   | ۳۱                                | ۳۱                      | کنترل | آزادی    |
| ۰/۰۰۵                    | ۰/۰۰۱                                | ۰/۰۰۱                             | ۰/۰۰۰                   | بیمار | سطح      |
| ۰/۰۰۰                    | ۰/۰۰۰                                | ۰/۰۰۰                             | ۰/۰۰۰                   | کنترل | معناداری |

همان‌گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد، پیش‌فرض نرمال بودن پراکندگی نمره‌های متغیر سطح زبانی در آزمون‌های ذکر شده برقرار نیست ( $P < 0.05$ )؛ به این معنی که فرض نرمال بودن توزیع نمرات رعایت نشده است، با این حال تحلیل واریانس نسبت به تخطی مفروضه نرمال بودن، مقاوم است. بنابراین تا اندازه‌ای تخطی از این مفروضه منجر به نتایج نامعتبر نمی‌شود. یکی از پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس، نرمال بودن توزیع نمره‌ها است. از آنجایی که در تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر هر گروه با خودش مقایسه می‌شود، برآورده نشدن این پیش‌فرض مشکلی ایجاد نمی‌کند. می‌توان به کمک نرم‌افزار SPSS یکنواختی کوواریانس را با آزمون کرویت‌موخلی<sup>۱</sup> آزمود. اگر نتیجه آزمون کرویت‌موخلی معنادار شود (یعنی  $P < 0.05$ )، آزمون تحلیل واریانس می‌تواند به گونه‌ای تغییر یابد که شانس رد کردن فرضیه صفر کمتر شود. برای این کار می‌توان از آزمون گرین هوس‌گیزر<sup>۲</sup> بهره گرفت. یافته‌های این آزمون برای گروه کنترل (سطح زبانی)، ( $MchW=0.54, Df=5, P < 0.05$ ) به دست آمد. بنابراین می‌بایست برای آزمون آثار درون گروهی از آزمون تعدیل‌شده گرین هوس-گیزر بهره گرفت. همچنین مقدار آزمون کرویت‌موخلی برای گروه طبیعی مبتلا به آلزایمر (سطح زبانی)، ( $MchW=0.6, Df=5, P < 0.05$ ) به دست آمد. بنابراین در این گروه هم می‌بایست از آزمون تعدیل‌شده گرین هوس-گیزر بهره گرفت.

<sup>1</sup> mauchly's Test of Sphericity

<sup>2</sup> Green house Geisser

به منظور بررسی فرضیه نخست پژوهش از آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر استفاده شد. یافته های این آزمون برای دو گروه سالمندان طبیعی و مبتلا به آلزایمر در جدول (۵)، دیده می شود:

**جدول ۵: یافته های آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر برای متغیر نمره افراد کنترل و بیمار در آزمون های دزدی کلوچه، داستان سازی تصویر، داستان کوتاه و**

**ضرب المثل از نظر سطح زبانی**

| منبع تغییرات                                       | درجه آزادی | مجموع مربعات | میانگین مربعات | آماره F | سطح معناداری |
|--|------------|--------------|----------------|---------|--------------|
| نوع آزمون  | ۲/۳۳       | ۳/۶۸         | ۱/۵۷           | ۳/۹۷    | ۰/۰۱۶        |
| وضعیت افراد (بیمار و کنترل)                        | ۱          | ۱۸۰/۳۲       | ۱۸۰/۲۳         | ۱۰۶/۴۶  | ۰/۰۰۰        |
| اثر متقابل نوع آزمون و وضعیت افراد (بیمار و کنترل) | ۲/۳۳       | ۴/۶۲         | ۱/۹۷           | ۴/۹۹    | ۰/۰۰۵        |

داده های جدول (۵)، نشان می دهد که عملکرد افراد مبتلا به آلزایمر و افراد طبیعی از جنبه متغیر سطح زبانی در چهار آزمون مطرح شده (دزدی کلوچه، داستان سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و آزمون ضرب المثل) تفاوت معناداری با یکدیگر داشته است. ولی با آزمون آماری یاد شده نمی توان به طور مشخص گفت که در کدام آزمون ها عملکرد افراد تفاوت معناداری با یکدیگر داشته است. از این رو، در مرحله بعد برای تشخیص اینکه دقیقاً تفاوت عملکرد افراد در کدام آزمون ها معنادار است از آزمون تعقیبی بون فرونی بهره گرفته شد. یافته های این آزمون در جدول (۶) گزارش شده است:

**جدول ۶: یافته‌های آزمون تعقیبی بون فرونی مربوط به مقایسه دو به دوی میانگین افراد کنترل و بیماران مبتلا به آلزایمر از جنبه سطح زبانی در چهار آزمون اشاره‌شده بر اساس شاخص‌های اختلاف میانگین‌ها**

| نوع آزمون            | دزدی کلوجه        | داستان‌سازی تصویر | بازگویی داستان کوتاه | ضرب‌المثل          |
|----------------------|-------------------|-------------------|----------------------|--------------------|
| دزدی کلوجه           | —                 | ۰/۱۶<br>P=(۱)     | ۰/۱۴۵<br>P=(۰/۷۲)    | ۰/۱۹۶<br>P=(۰/۶۲)  |
| داستان‌سازی تصویر    | ۰/۱۶<br>(P=۱)     | —                 | ۰/۱۲۹<br>P=(۰/۸۸)    | ۰/۲۱۲<br>P=(۰/۴۸)  |
| بازگویی داستان کوتاه | ۰/۱۴۵<br>(P=۰/۷۲) | ۰/۱۲۹<br>P=(۰/۸۸) | —                    | ۰/۳۴۱<br>P=(۰/۰۰۷) |
| ضرب‌المثل            | ۰/۱۹۶<br>P=(۰/۶۲) | ۰/۲۱۲<br>P=(۰/۴۸) | ۰/۳۴۱<br>P=(۰/۰۰۷)   | —                  |

یافته‌های آزمون تعقیبی بون فرونی نشان می‌دهد که تفاوت نمره میانگین افراد کنترل و بیماران مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های مربوط به سطح زبانی در دو آزمون بازگویی داستان کوتاه و ضرب‌المثل معنادار است ( $P < 0.05$ ) و این تفاوت به سود آزمون ضرب‌المثل است. زیرا میانگین نمره‌های افراد هر دو گروه در آزمون ضرب‌المثل بیشتر از آزمون بازگویی داستان کوتاه است (برای مشاهده میانگین‌ها به جدول (۳) نگاه کنید). یافته‌های آزمون‌های، نشان‌دهنده این مطلب است که گفتمان سالمندان طبیعی و بیماران مبتلا به آلزایمر فارسی‌زبان در سطح زبانی تفاوت معناداری با یک‌دیگر دارند و به این ترتیب فرضیه نخست این پژوهش رد می‌شود.

**۴.۲. یافته‌های توصیفی فرضیه دوم**

فرضیه دوم پژوهش یک صورت کلی و دو صورت فرعی دارد که در ادامه به بررسی آن‌ها پرداخته شده‌است.

میانگین و انحراف معیار مجموع نمره‌های به‌دست آمده توسط سالمندان طبیعی و بیماران مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های دزدی کلوجه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری در سطح کاربردشناختی در جدول (۷) ارائه شده‌است. همچنین، نمره افراد در آزمون‌های یادشده در سطح کاربردشناختی در تک‌تک این آزمون‌ها هم در جدول یادشده به نمایش



**جدول ۷: میانگین و انحراف معیار نمرات آزمون‌های دزدی کلوجه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری در افراد کنترل و بیماران مبتلا به آلزایمر در**

**سطح کاربردشناختی**

| گروه کنترل<br>میانگین ( انحراف معیار) | گروه بیمار<br>میانگین ( انحراف معیار) | آزمون                          |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| ۳/۳۷ (۰/۶۲)                           | ۱/۷۴ (۰/۹۳)                           | آزمون اول دزدی کلوجه           |
| ۳/۷۴ (۰/۵۳)                           | ۱/۶۱ (۰/۸۶)                           | آزمون دوم داستان سازی تصویر    |
| ۳/۶۷ (۰/۴۶)                           | ۱/۲۹ (۰/۹۴)                           | آزمون سوم بازگویی داستان کوتاه |
| ۳/۵ (۰/۴۴)                            | ۲/۴ (۱/۰۸)                            | آزمون چهارم گزینش اجباری       |
| ۳/۶۰ (۰/۵۴)                           | ۱/۶۲ (۱)                              | کل                             |

همان گونه که در جدول (۷) مشاهده می‌شود میانگین نمره گروه سالمندان مبتلا به آلزایمر در هر ۴ آزمون دزدی کلوجه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری در سطح کاربردشناختی کمتر از گروه کنترل بود. در ادامه، یافته‌های عملکرد بیماران مبتلا به آلزایمر با جزئیات بیشتری توصیف می‌شود.

در آزمون دزدی کلوجه، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه سالمندان طبیعی ۳/۳۷ و ۰/۶۲ بود، در حالی که در سالمندان مبتلا به آلزایمر این رقم‌ها به ترتیب ۱/۷۴ و ۰/۹۳ بود. یافته‌های به دست آمده از این آزمون نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیارضعیفی در تشخیص تکلیف و استنباط دارند. درباره مشکلات کاربردشناختی گفتمان این بیماران در آزمون دزدی کلوجه می‌توان به نمونه زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده موردنظر، مردی ۸۴ ساله است که در مرحله میانی بیماری آلزایمر قرار دارد. آزمون‌گر می‌پرسد: «به نظر شما توی این تصویر چه اتفاقی داره رخ میده؟ هر چیزی که توی این تصویر می‌بینی رو توضیح بدین». آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «یه خانمه که دزده، رفته خونشون دزدی کنه، دزدی کار بدیه (خطا در استنباط)». در گفتمان بیمار شماره ۴ می‌توان به اختلال در سطح کاربردشناختی از نوع خطا در استنباط اشاره کرد.

در آزمون داستان‌سازی تصویر، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه کنترل ۳/۷۴ و ۰/۵۳ بود، در حالی که در افراد مبتلا به آلزایمر این رقم‌ها به ترتیب ۱/۶۱ و ۰/۸۶ بود. یافته‌های برآمده از این آزمون نیز نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در تشخیص تکلیف و استنباط دارند. درباره مشکلات کاربردشناختی گفتمان این بیماران در آزمون داستان‌سازی تصویر می‌توان به نمونه زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده موردنظر، مردی ۶۵ ساله است که در مرحله آغازین بیماری آلزایمر قرار دارد. آزمون‌گر می‌گوید: «این چهار تصویر به هم مرتبط هستن، لطفاً اتفاقی که توی این تصاویر رخ داده رو برای من شرح بدین». آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «باشه، یعنی بگم چی می‌بینم؟ (خطا در تشخیص تکلیف)»، آزمون‌گر: «بله، به نظرتون این تصاویر چه داستانی رو نشون میدن؟»، آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «من بلد نیستم. خودت بگو چیکار کنم؟ (خطا در تشخیص تکلیف)». در گفتمان بیمار شماره (۳)، می‌توان به اختلال در سطح کاربردشناختی از نوع خطا در تشخیص تکلیف اشاره کرد.

در آزمون بازگویی داستان کوتاه، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه کنترل ۳/۶۷ و ۰/۴۶ بود، در حالی که در افراد مبتلا به آلزایمر این رقم‌ها به ترتیب ۱/۲۹ و ۰/۹۴ بود. یافته‌های به‌دست‌آمده از این آزمون نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در تشخیص تکلیف و استنباط گفتمان دارند. درباره مشکلات کاربردشناختی گفتمان این بیماران در آزمون بازگویی داستان کوتاه می‌توان به نمونه زیر اشاره کرد:

آزمون‌شونده موردنظر، مردی ۷۲ ساله است که در مرحله میانی بیماری آلزایمر قرار دارد. آزمون‌گر می‌گوید: «برای شما یه داستان کوتاه رو می‌خونم، از شما می‌خوام هر خطی رو که خوندم بلافاصله تکرار کنید». بعد از خواندن هر خط از داستان، آزمون‌گر از آزمون‌شونده می‌خواهد آن را تکرار کند. آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «من تکرار کنم؟ باشه» و سکوت می‌کند. آزمون‌گر به این صورت ادامه می‌دهد: «لطفاً کل داستان رو برام تعریف کنین». در این مرحله، بیمار به جای پاسخ به درخواست آزمون‌گر درباره بیان داستان مربوط به تصاویر مربوط به آزمون بازگویی داستان کوتاه، این‌گونه پاسخ داد: «خب نمی‌شه، نمی‌تونم، سخته» به بیان بهتر، بیمار تشخیص نمی‌داد که برای پاسخ به تکلیف مورد نظر باید چه کند. در نهایت، آزمون‌گر می‌گفت: «لطفاً به من بگین از این داستان چه برداشتی کردین؟»، آزمون‌شونده: «خب، نمی‌دونم، نمی‌دونم (خطا در تشخیص تکلیف)». در گفتمان بیمار یادشده اختلال در سطح کاربردشناختی از نوع خطا در تشخیص تکلیف آشکار است.

در آزمون گزینش اجباری، میانگین و انحراف معیار نمره افراد در گروه کنترل ۳/۵۰ و ۰/۴۴ بود، در حالی که در افراد مبتلا به آلزایمر این ارقام به ترتیب ۲/۰۴ و ۱/۰۸ بود. بر مبنای جدول (۸) یافته‌های به دست آمده از این آزمون نشان داد که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی در سطح کاربردشناختی دارند. درباره مشکلات موجود در سطح کاربردشناختی آزمون گزینش اجباری می‌توان به عنوان نمونه به پاسخ آزمون‌شونده‌ها به پرسش‌های سه گزینه‌ای اشاره کرد: آزمون‌شونده مورد نظر، مردی ۷۱ ساله است که در مرحله آغازین بیماری قرار دارد. آزمون‌گر می‌گوید: «برای شما یه ضرب‌المثل می‌خونم و سه تا گزینه، از شما می‌خوام از بین این سه گزینه، گزینه‌ای که معنای ضرب‌المثل رو می‌ده انتخاب کنین». وی در ادامه می‌پرسد: «با پنبه سر بریدن» به چه معناست؟»

الف) با پنبه کله کسی را بریدن ب) مزاحم کسی شدن ج) با زیرکی به کسی آسیب رساندن» آزمون‌شونده در پاسخ به پرسش بالا چنین پاسخ می‌دهد: «باید اینارو هیچی از مغزش دراره. یعنی چی اون کارا. باید همون‌طور که اومدی حرف می‌زنی باید اونا رو بزاری کنار اونا کیه که حرف نه». آزمون‌گر ادامه می‌دهد: «خب به نظر شما کدوم گزینه درسته؟» و باز گزینه‌ها را تکرار می‌کند. آزمون‌شونده پاسخ می‌دهد: «یعنی سرش رو با پنبه بریدن». در گفتمان بیمار شماره (۱)، می‌توان به اختلال در سطح کاربردشناختی اشاره کرد.

**جدول ۸: یافته‌های مربوط به آزمون شاپیروویلیک برای تعیین نرمال یا غیر نرمال بودن توزیع نمره‌های افراد کنترل و بیماران مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های دزدی کلوجه، داستان سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری در سطح کاربردشناختی**

| متغیر           | آزمون                   |                                   |                           |                            |
|-----------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
|                 | آزمون اول<br>دزدی کلوجه | آزمون دوم<br>داستان‌سازی<br>تصویر | آزمون سوم<br>داستان کوتاه | آزمون پنجم<br>گزینش اجباری |
| شاخص<br>آماري   | بیمار<br>۰/۷۷           | ۰/۷۵                              | ۰/۷۳                      | ۰/۹۴                       |
|                 | کنترل<br>۰/۶۲           | ۰/۴۸                              | ۰/۶۳                      | ۰/۸۶                       |
| درجه آزادی      | بیمار<br>۳۱             | ۳۱                                | ۳۱                        | ۳۱                         |
|                 | کنترل<br>۳۱             | ۳۱                                | ۳۱                        | ۳۱                         |
| سطح<br>معناداری | بیمار<br>۰/۰۰۰          | ۰/۰۰۰                             | ۰/۰۰۰                     | ۰/۰۱۳۷                     |
|                 | کنترل<br>۰/۰۰۰          | ۰/۰۰۰                             | ۰/۰۰۰                     | ۰/۰۰۱                      |

همان گونه که جدول (۸) نشان می‌دهد، پیش فرض نرمال بودن توزیع نمره‌های متغیر سطح کاربردشناسی در آزمون‌های بیان شده برقرار نیست ( $P < 0.05$ ). به این معنا که فرض نرمال بودن پراکندگی نمره‌ها رعایت نشده است. با این حال تحلیل واریانس نسبت به تخطی از مفروضه نرمال بودن، مقاوم است. بنابراین تا اندازه‌ای تخطی از این فرض منجر به یافته‌های نامعتبر نمی‌شود. از آنجایی که در تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر هر گروه با خودش مقایسه شده است، برآورده نشدن این پیش فرض مشکلی ایجاد نمی‌کند. می‌توان به کمک نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. یکنواختی کوواریانس را با آزمون کرویت موخلی آزمود. اگر نتیجه آزمون کرویت موخلی معنادار شود (یعنی  $P < 0.05$ )، آزمون تحلیل واریانس می‌تواند به گونه‌ای تغییر یابد که شانس رد کردن فرضیه صفر کمتر شود. برای این کار می‌توان از آزمون گرین هوس گیز استفاده کرد. یافته‌های این آزمون برای گروه طبیعی (سطح کاربردشناختی)، ( $MchW = 0.58, Df = 5$ )، ( $P < 0.05$ ) به دست آمد. بنابراین می‌بایست برای آزمون آثار درون گروهی از اصلاح گرین هوس - گیزر بهره گرفته شود. همچنین مقدار آزمون کرویت موخلی برای گروه بیماران مبتلا به آلزایمر (سطح زبانی)، ( $MchW = 0.61, Df = 5$ )، ( $P < 0.05$ ) به دست آمد. بنابراین در این گروه هم می‌بایست از اصلاح گرین هوس - گیزر بهره گرفت.

به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. یافته‌های این آزمون برای گروه طبیعی در جدول (۹)، مشاهده می‌شود:

**جدول ۹: یافته‌های آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای متغیر نمره افراد طبیعی و بیمار مبتلا به آلزایمر در آزمون‌های دزدی کلوجه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری در سطح کاربردشناختی**

| منبع تغییرات  | درجه آزادی | مجموع مربعات | میانگین مربعات | آماره F | سطح معناداری |
|---|------------|--------------|----------------|---------|--------------|
| نوع آزمون   | ۲/۵        | ۱/۵۳         | ۰/۵۹           | ۱/۹۲    | ۰/۱۳۷        |
| اثر متقابل نوع آزمون و عملکرد افراد (بیمار و طبیعی) | ۲/۵        | ۳/۰۴         | ۱/۱۷           | ۳/۸     | ۰/۰۱۵        |
| عملکرد افراد (بیمار و طبیعی)                        | ۱          | ۱۲۷/۷۵       | ۱۲۷/۷۵         | ۹۷/۷۴   | ۰/۰۰۰        |

داده‌های جدول (۹)، نشان می‌دهد که بین عملکرد افراد دو گروه از جنبه متغیر سطح کاربردشناختی در چهار آزمون مطرح شده تفاوت معناداری وجود دارد. ولی بین نوع آزمون (دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، داستان کوتاه، گزینش اجباری) از لحاظ نمره‌ای که هر گروه در این آزمون‌ها کسب کرد اختلاف معناداری مشاهده نشده است. در واقع، افراد از آزمون‌های مختلف نمره متفاوتی از جنبه متغیر کاربردشناختی دریافت نکرده‌اند، ولی اثر متقابل بین نوع آزمون و عملکرد افراد معنادار شده است. یعنی مجموع عملکرد افراد در آزمون‌ها به متغیر شرکت‌کننده بستگی داشت. به بیان دیگر، افراد طبیعی در آزمون داستان‌سازی تصویر عملکرد بهتری ( $M=3/7$ ) نسبت به آزمون بازگویی داستان کوتاه ( $M=3/6$ ) و در آزمون گزینش اجباری عملکرد بهتری ( $M=3/5$ ) نسبت به آزمون دزدی کلوچه ( $M=3/3$ ) داشتند. در مقابل، افراد مبتلا به آلزایمر در آزمون گزینش اجباری عملکرد بهتری ( $M=2/4$ ) نسبت به آزمون دزدی کلوچه ( $M=1/7$ ) و در آزمون داستان‌سازی تصویر ( $M=1/6$ ) عملکرد بهتری نسبت به آزمون بازگویی داستان کوتاه ( $M=1/2$ ) داشتند. هم‌چنین میانگین نمره‌های سطح کاربردشناختی افراد بیمار ( $2,16$ ) نسبت به افراد طبیعی ( $3,6$ ) پایین‌تر است، که نشان‌دهنده اختلال در گفتار افراد مبتلا به آلزایمر از نظر کاربردشناختی است. از آنجایی که تفاوتی در عملکرد افراد هر گروه بین آزمون‌ها مشاهده نشد نیازی به آزمون تعقیبی نیست. به طور خلاصه، می‌توان گفت عملکرد گروه سالمندان طبیعی و گروه بیماران مبتلا به آلزایمر در سطح کاربردشناختی تفاوت معناداری با هم دارد و به این ترتیب، فرضیه دوم و فرضیه‌های فرعی مربوط به آن رد می‌شود.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی سطوح صوری و کاربردشناختی زبان بیماران مبتلا به آلزایمر فارسی‌زبان (در سطوح آغازین و میانی بیماری) و مقایسه عملکرد آن‌ها با گروه سالمندان طبیعی بود. سطح زبانی و قابلیت کاربردشناختی آزمون‌شوندگان از طریق اجرای آزمون‌های زبانی که در بخش‌های پیشین به آن‌ها اشاره شد، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش عبارتند از:

عملکرد سالمندان مبتلا به آلزایمر و سالمندان طبیعی در آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و آزمون ضرب‌المثل از نظر متغیر سطح زبانی با یکدیگر متفاوت بوده است. میانگین به‌دست‌آمده به‌وسیله گروه بیماران مبتلا به آلزایمر و گروه کنترل در دو آزمون بازگویی داستان کوتاه و ضرب‌المثل دارای اختلاف معناداری است. میانگین به‌دست‌آمده توسط افراد هر دو گروه بیمار و کنترل در آزمون‌های بررسی متغیر سطح زبانی در آزمون ضرب‌المثل بیشتر از آزمون بازگویی داستان کوتاه بوده است.

عملکرد سالمندان مبتلا به آلزایمر و سالمندان طبیعی در آزمون‌های مورد اشاره و همچنین اثر متقابل بین نوع آزمون و عملکرد افراد از نظر متغیر کاربردشناختی دارای اختلاف معنادار بوده است. به بیان دیگر، سالمندان طبیعی در آزمون داستان‌سازی تصویر بهترین عملکرد و در آزمون دزدی کلوچه بدترین عملکرد را داشتند. همچنین عملکرد گروه بیماران مبتلا به آلزایمر در آزمون گزینش اجباری نسبت به دزدی کلوچه و آزمون داستان‌سازی تصویر نسبت به بازگویی داستان کوتاه بهتر بوده است. بین نمره‌های به دست آمده به وسیله افراد هر یک از گروه‌های بیمار مبتلا به آلزایمر و کنترل در آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، داستان کوتاه، گزینش اجباری اختلاف معنادار مشاهده نشده است. به بیان دیگر، افراد شرکت کننده از نظر متغیر کاربردشناختی نمره‌های متفاوتی را به دست نیاورده‌اند. تفاوت نمره میانگین افراد دو گروه در آزمون‌های مربوط به سطح کاربردشناختی نشان دهنده اختلال در گفتمان افراد مبتلا به آلزایمر از نظر کاربردشناختی است.

یافته‌های به دست آمده از تحلیل و جمع‌بندی داده‌های این پژوهش و مقایسه نمره‌های آزمون‌شوندگان در دو گروه بیانگر تفاوت بارز در به کارگیری درست سیستم‌های واژگانی و دستوری زبان در آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و ضرب‌المثل است. جمع‌بندی یافته‌های به دست آمده از آزمون دزدی کلوچه نشان می‌دهد که مهارت بیماران در سطوح زبانی ضعیف بوده است. تحلیل داده‌های این آزمون نشان داد که بین عملکرد دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد. بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بسیار ضعیفی را در سطح زبانی و روانی گفتار به نسبت گروه طبیعی ارائه دادند. به گونه‌ای که گفتار افراد بیمار دارای مشکلات بسیاری در صورت‌بندی همچون مکث، اطناب، عدم رعایت پیوستگی، نوواژگی و خطاهای معنایی بود. در این آزمون بیماران تمایل کمی در صحبت درباره تصویر مورد نظر نشان می‌دادند و معمولاً گفتارشان بریده‌بریده بوده است. همچنین تکرار و نوواژگی در گفتارشان دیده می‌شد. مطابق تحلیل داده‌های آزمون داستان‌سازی تصویر، گروه بیماران مبتلا به آلزایمر در مقیاس روانی گفتار که شامل نبود مشکل در صورت‌بندی است، عملکرد ضعیف‌تری را به نسبت گروه کنترل داشتند. بین عملکرد دو گروه در اجرای آزمون بازگویی داستان کوتاه تفاوت آشکاری وجود داشت. تحلیل داده‌ها بیانگر تفاوت معنادار بین عملکرد زبانی دو گروه در آزمون ضرب‌المثل است. مقایسه داده‌های مربوط به بیماران نشان داد عملکرد بیماران در مقایسه با گروه کنترل ضعیف و تفاوت بین نمره‌های آن‌ها در آزمون ضرب‌المثل از نظر تعداد خطا معنادار بود. بر مبنای تحلیل دقیق داده‌های این آزمون گروه بیماران مبتلا به آلزایمر در مقیاس زبانی و روانی

گفتار که مکث، اطباب، خطای معنایی و نوواژگی است، عملکرد ضعیف تری را به نسبت گروه کنترل داشتند. یافته‌های پژوهش همچنین بیانگر این است که ضعیف‌ترین عملکرد بیماران در آزمون بازگویی داستان کوتاه بوده است که دلیل آن را می‌توان اختلال شدید بیماران در سطح زبانی دانست. بیماران در آزمون ضرب‌المثل بهترین عملکرد خود را بروز دادند. در توجیه این نتیجه می‌توان گفت که ضرب‌المثل‌های آشنا در حافظه بلندمدت بیمار قرار داشته و بازگویی آن‌ها به نسبت ضرب‌المثل‌های ناآشنا که فقط برای لحظه‌ای در حافظه فعال قرار دارد راحت‌تر انجام می‌گیرد. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد ضعیفی در سطح زبانی و روانی گفتار داشتند و در مقابل گروه طبیعی عملکرد بسیار خوبی در آزمون‌های سطح زبانی ارائه داد. یافته‌های برآمده از اجرای این آزمون‌ها، پژوهش‌های انجام شده در پیوند با وجود اختلالاتی در سطح زبانی بیماران مبتلا به آلزایمر توسط ورتز (Wertz, 1981)؛ ریپچ و همکاران (Ripich et al., 1983)، مرداک و همکاران (Murdoch et al., 1987)، چپمن و همکاران (Chapman et al., 1995)، اولاتوسکا و چپمن (Ulatowska & Chapman, 1995)، چپمن و همکاران (Chapman et al., 1998)، کروت و همکاران (Croot, 2000)، کیم و تامپسون (Kim & Thompson, 2001)، دونگ و همکاران (Duong et al., 2003)، دیاز و همکاران (Diaz et al., 2004)، فایرسن و همکاران (Feyereisen et al., 2007)، ریو و همکاران (Ryu et al., 2009)، گومزرویز و همکاران (Guzman-Velez et al., 2014)، لای (Lai, 2014)، براندو و همکاران (Brandão et al., 2014)، زاتلو کزسکی و همکاران (Szatloczki et al., 2015)، شیباتا و همکاران (Shibata et al., 2016)، مولر و همکاران (Mueller et al., 2018)، خدام (Khoddam, 2004)، گلباز (Golbaz, 2007)، دشتیان مقدم (Dashtian Moghadam, 2011)، آزاد (Azad, 2014)، آهنگر و همکاران (Ahangar et al., 2015) را تأیید می‌کند. از آنجایی که یافته‌های به‌دست آمده با فرضیه اول همخوانی داشته است، از این رو فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار نگرفته و رد می‌گردد.

یافته‌ها وجود تفاوت معنادار در گفتمان دو گروه از منظر کاربردشناختی را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. یافته‌های به‌دست آمده از اجرای آزمون دزدی کلوجه نشان داد که عملکرد بیماران در سطح کاربردشناختی ضعیف بوده است. عملکرد بیماران در زیر بخش‌های این آزمون که شامل بررسی توانایی فرد در تشخیص تکلیف و استنباط است، بسیار ضعیف بود. تحلیل داده‌های آزمون داستان‌سازی تصویر گروه بیماران مبتلا به آلزایمر در سطح کاربردشناختی نشان می‌دهد که بیماران آلزایمر بیشتر دارای خطای مربوط به ناتوانی در تشخیص تکلیف و ارائه پاسخ کاملاً

متفاوت در استنباط بوده‌اند و به شیوه‌ای معنادار عملکرد ضعیف‌تری را به نسبت گروه طبیعی داشتند.

همچنین عملکرد دو گروه در اجرای آزمون داستان کوتاه نیز دارای تفاوت معناداری بوده‌است. نمره‌های بیماران در این آزمون نشان‌دهنده وجود خطا در توانایی تشخیص تکلیف و استنباط است. ارزیابی و مقایسه داده‌های پژوهش نشان‌داد که بین عملکرد دو گروه در آزمون گزینش اجباری برای ارزیابی توانایی کاربردشناختی نیز تفاوت آشکاری وجود دارد. بررسی کلی تحلیل خطاها نمایانگر تفاوت معنادار بین عملکرد دو گروه از نظر تعداد خطا است. گروه بیماران مبتلا به آلزایمر پاسخ‌شان را بیشتر با توجه به معنای تحت‌اللفظی انتخاب کرده بودند و در پردازش بر معنای تحت‌اللفظی عبارت اصطلاحی بیش از بازیابی مجازی و غیر مرتبط تأکید کرده‌اند. یافته‌های آزمون‌های دزدی کلوچه، داستان‌سازی تصویر، بازگویی داستان کوتاه و گزینش اجباری حاکی از مشابهت رفتاری و نقایص ادراکی آزمون‌شوندگان بیمار مبتلا به آلزایمر است.

نگاهی کلی به عملکرد بیماران در همه آزمون‌های این پژوهش بیانگر این است که سطح زبانی تا اندازه‌ای از سطح کاربردشناختی گفتمان آن‌ها از وضعیت بهتری برخوردار بوده‌است. در گفتمان این افراد مشکلاتی همچون عدم توانایی در تشخیص تکلیف، ناتوانی در بازگویی و استنباط، برداشت معنا از طریق توضیح تحت‌اللفظی و غیر موجه و انتقال معنا از طریق معنای تمثیلی غیر مرتبط و انحرافی قابل مشاهده‌است. یافته‌های پژوهش همچنین بیانگر این است که ضعیف‌ترین عملکرد بیماران به طور مشترک در آزمون‌های دزدی کلوچه و بازگویی داستان کوتاه بوده‌است که دلیل آن را می‌توان اختلال شدید در ادراک زبانی بیماران دانست. ضعف عمده بیماران به‌ویژه در آزمون بازگویی داستان کوتاه است که مستلزم بازگویی متن‌های طولانی است. بیماران در آزمون گزینش اجباری بهترین عملکرد خود را در آن نشان دادند. در توجیه این می‌توان گفت که وجود گزینه‌های متفاوت جهت انتخاب، تأثیر منفی ناشی از بارگیری حافظه را کاهش می‌دهد. مقایسه دیگری از عملکرد بیماران در پیوند با بررسی سطح کاربردشناختی در آزمون‌های چند مرحله‌ای بیانگر این است میانگین نمره‌های این بیماران در آزمون داستان‌سازی تصویر بالاتر از دو آزمون دزدی کلوچه و بازگویی داستان کوتاه است و می‌توان چنین بیان کرد که مشاهده تصاویر به‌شکل همزمان منجر به افزایش ظرفیت حافظه و به ثبات آن افزایش درک بیمار می‌گردد. یافته‌های برآمده از اجرای این آزمون‌ها، پژوهش‌های انجام شده در پیوند با وجود اختلال در سطح کاربردشناختی بیماران مبتلا به آلزایمر به‌وسیله کمپلر و همکاران، ( Kempler et al., 1999)؛ چپمن و همکاران، (Chapman et al., 1995)؛ بیکل و همکاران، ( Bickel et



al., 2000)؛ روچون و همکاران (Rochon et al., 2000)؛ پاپاگنو و همکاران (Pappagno et al., 2003)؛ راسیگا و همکاران، (Rassiga et al., 2018)؛ ریو و همکاران، (Ryu et al., 2009)؛ بائز و همکاران، (Báez et al., 2009)؛ هونگک (Hung, 2010)؛ آزاد، (Azad, 2014) را تأیید می‌کند.

از آنجایی که بیماران مبتلا به آلزایمر عملکرد بهتری در آزمون ضرب‌المثل (ضرب‌المثل‌های آشنا) داشتند و در بخش استنباط آزمون دزدی کلوچه تفاوت کمتری بین دو گروه وجود داشت، می‌توان به این نتیجه رسید که درمان‌گران این افراد می‌توانند بر روی مبحث‌هایی کار کنند که بیماران با آن‌ها در طول زندگی بیشتر با آن‌ها سروکار داشتند. همچنین با نگاهی کلی به عملکرد بیماران در تمامی آزمون‌های این پژوهش می‌توان به این نکته پی برد که چون بیماران در سطح زبانی تا اندازه‌ای وضعیت بهتری نسبت به سطح کاربردشناختی گفتمان داشتند، بنابراین، کار بر روی سطح زبانی این افراد نتایج بهتری در بهبود و عملکردشان خواهد داشت.

از دیگر یافته‌هایی که می‌توان به آن‌ها اشاره کرد این است که چون بیماران در آزمون گزینش اجباری بهترین عملکرد را داشتند، بنابراین می‌توان گفت که چون وجود گزینه‌های متفاوت برای انتخاب، تأثیر منفی ناشی از بارگیری حافظه را کاهش می‌دهد. بنابراین، درمان‌گران می‌توانند از این موضوع برای بهبود و جلوگیری از وخامت میزان آلزایمر بهره گیرند. همچنین در مقایسه عملکرد بیماران در پیوند با بررسی سطح کاربردشناختی همان‌گونه که مشاهده شد میانگین نمره‌های این بیماران در آزمون داستان‌سازی تصویر بالاتر از دیگر آزمون‌ها بود. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که مشاهده تصاویر به شکل همزمان منجر به افزایش ظرفیت حافظه و به دنبال آن افزایش درک بیمار می‌گردد. بنابراین، از این مورد نیز می‌توان در درمان افراد مبتلا به آلزایمر نیز استفاده کرد. به‌طور کلی، یافته‌های آزمون‌ها و بررسی سطح زبانی گفتمان بیماران دلالت بر این دارد که مهارت‌های زبانی در مراحل آغازین و میانی بیماری کمتر از مهارت‌های ادراکی دچار اختلال می‌گردد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به مشکلات مربوط به دسترسی به افراد مبتلا به آلزایمر و برقراری ارتباط با آن‌ها اشاره نمود.

### فهرست منابع

- آزاد، امید، (۱۳۹۳). «بررسی ارتباط بین پردازش عبارات اصطلاحی با قابلیت نظام شناختی اجرایی و پردازش معناشناختی در بیماران آلزایمر فارسی زبان». *زبان‌پژوهی*. شماره ۲۳. صص ۲۷-۷.
- آقابابایی، سمیه و کوروش صفوی (۱۳۹۵). «بررسی ساختار ادب غنایی از دیدگاه زبان‌شناسی با تکیه بر نظریه نقش‌های زبانی یاکوبسن». *متن‌پژوهی ادبی*. شماره ۶۹. صص ۳۴-۷.

آهنگر، عباسعلی، سید مرتضی جعفرزاده فدکی و افسانه صحتی (۱۳۹۴). «بررسی کاربرد ابزار روابط وازگانی در گفتوگوهای سالمندان آلزایمری و عادی». *اصول بهداشت روانی*. شماره ۱. صص ۸-۲۲.

تاکی، گیتی (۱۳۷۸). «پیوستگی و همبستگی متن در زبان فارسی». *مجله علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان*. شماره ۸. صص ۱۲۹-۱۴۰.

خدام، علی (۱۳۸۳). *بررسی مقایسه‌ای برخی ویژگی‌های زبانی در بیماران مبتلا به آلزایمر خفیف تا متوسط و سالمندان طبیعی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.

دشتیان مقدم، سید وحید (۱۳۹۰). *بررسی بار معنایی در زبان فارسی برای بیماران آلزایمر خفیف و متوسط فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.

طاهرلو، فنوش (۱۳۸۹). «مکتب در زبان فارسی». *زبان و زبان‌شناسی*. شماره ۱۱. صص ۱۳۹-۱۶۸.

فرهادی، محمد، سید محمود میرزایی الحسینی و علی نظری (۱۳۹۶). «نقد و بررسی اطناب و توضیح در ترجمه صحیفه سجاده بر اساس نظریه آنتوان برمن (مطالعه موردی: ترجمه انصاریان)».

*پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*. شماره ۱۷. صص ۳۱-۵۳.

کاووسی نژاد، سهیلا (۱۳۷۶). «حذف در زبان فارسی». *نامه فرهنگستان*. شماره ۱۲. صص ۱۶۶-۱۴۶.

گلباز، ارغوان (۱۳۸۶). *بررسی ویژگی‌های گفتمانی بیماران آلزایمر فارسی زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

مالک زاده، غلامرضا، ارسلان گلفام و مریم شهابی (۱۳۸۸). «بررسی تطبیقی ابزار انسجام در گفتار سالمندان عادی و مبتلا به آلزایمر در زبان فارسی». *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد*.

شماره ۳. صص ۱۶۱-۱۵۳.

متولیان نائینی، رضوان و عباس استوار ابرقوئی (۱۳۹۲). «خطاهای نحوی عرب زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*. شماره ۲. صص

۵۷-۸۶.

نغزگوی کهن، مهرداد و زهرا حکیم آرا (۱۳۸۹). «از بین رفتن امکانات تصریفی فعلی در زبان فارسی

جدید و پیامدهای آن». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. شماره ۱. صص ۹۷-۱۱۴.

## References

- Aghababaie, S., Safvai, K. (2016). Examining the structure of lyrical literature from a linguistic point of view, relying on Jacobsen's theory of linguistic roles. *Literary Text Research* 69, 7-34. [In Persian].
- Ahlsen, E. (2006). *Introduction to neurolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Azad, O., (2014). Understanding idioms in Persian-speaking Alzheimer's patients (PhD dissertaion). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. [In Persian].
- Báez, S., Mendoza, L., Reyes, P., Matallana, D., Montañés, P. (2009). Interpretation of proverbs and Alzheimer's disease. *Revista de Neurologia*, 49(11), 566-572.

- Bickel, C., Pantel, J., Eysenbach, K., Schröder, J. (2000). Syntactic comprehension deficits in Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 71(3), 432-448.
- Bishop, D. V., Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardized diagnostic instrument. *Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917-929.
- Bourgeois, M., Dijkstra, K., Burgio, L., & Allen, R. S. (2004). Communication skills training for nursing aides of residents with dementia: The impact of measuring performance. *Clinical Gerontologist*, 27, 119-138.
- Brandão, L., Monção, A. M., Andersson, R., & Holmqvist, K. (2014). Discourse intervention strategies in Alzheimer's disease: Eye-tracking and the effect of visual cues in conversation. *Dementia de Neuropsychologia*, 8(3), 278-284.
- Brown G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlomango, A. (1994[1989]). *Pragmatics in Aphasia*, (G. Hodkinson, Trans.), San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Chapman, S. B., Highley, A. P., Thompson, J. L. (1998). Discourse in fluent aphasia and Alzheimer's disease: Linguistic and pragmatic considerations. *Journal of Neurolinguistics*, 11, 55-78.
- Chapman, S. B., Ulatowska, H. K., King, K., Johnson, J., & McIntire, D. D. (1995). Discourse in early Alzheimer's disease versus normal advanced aging. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4, 125-129.
- Chertkow, H., Whatmough, C., Murtha, S., Fung, T. D., Whitehead, V., Peloquin, L., Templeman, F. D. (2001). The spectrum of category effect in object and action knowledge in dementia of the Alzheimer's type. *Neuropsychology*, 15(3), 371-379.
- Croot, K., J. Hodges., J. Xuereb., & K. Patterson. (2000). Phonological and articulatory impairment in Alzheimer's disease: Acase series. *Brain and Language*, 75, 277-309.
- Dashtian Moghadam, S. (2011). Investigation of semantic meaning in Persian language for mild and moderate Persian Alzheimer's patients (Master Thesis). Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran [In Persian].
- Delis, D. C., Kramer, J. & Kaplan, E. (1984). The California Proverb Test. Unpublished protocol.
- Diaz, M., Sailor, K., Cheung, D., Kuslansky, G. (2004). Category size effects in semantic and letter fluency in Alzheimer's patients. *Brain and Language*, 98(1), 108-14.
- Duong, A., Tardif, A., Ska, B. (2003). Discourse about discourse: what is it and how does it progress in Alzheimer's disease?. *Brain and Cognition*, 177-80.
- Farhadi, M., Mirzaalhosseini, S., and Nazari, A. (2017). Criticism and review of circumlocution and explanation in the translation of Sajjadiyeh's book based on the theory of Antoine Berman (case study: Ansariyan's translation). *Translation Researches in the Arabic Language and Literature* 17. 31-53. [In Persian].
- Feyereisen, P., Berrewaerts, J., Hupet, M. (2007). Pragmatic skills in the early stages of Alzheimer's disease: an analysis by means of a referential communication task. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 1-17.
- Garcia, L. J., & Joannette, Y. (1994). Conversational toping-shifting analysis in dementia. In R. L. Bloom, L. K. Obler, S. DeSanti, and J. S. Ehrlich (Ed.),

- Discourse analysis and applications: Studies in adult clinical populations* (pp. 161-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golbaz, A. (2007). Investigating the discourse characteristics of Persian-speaking Alzheimer's patients (Master Thesis). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. [In Persian].
- Green, G. (1996). *Pragmatics and Natural Language Understanding*. UK: Routledge.
- Guzman-Velez, E., Feinstein, J. S., Tranel, D. (2014). Feeling without Memory in Alzheimer Disease. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 27(3), 117-129.
- Hung, P. (2010). "Mental imagery and idiom understanding in adults: Examining dual coding theory". Ph.D. dissertation, University of Oregon, Oregon, USA.
- Kavoosinejad, S. (1997). Ellipsis in Farsi. *Nama-i Farhangestan* 12. 146-166. [In Persian].
- Kempler, D., VanLancker, D., & Read, S. (1999). Proverb and idiom comprehension in Alzheimer's disease and associated disorders. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 2, 38-49.
- Khoddam, A. (2004). A comparative study of some language characteristics of old persons from mild to moderate Alzheimer's patients with normal persons (Master's thesis). University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran [In Persian].
- Kilmova, B., Maresova, P., Valis, M., Hort, J., Kuka, K. (2015). Alzheimer's disease and language impairments: social intervention and medical treatment. *Clinical Interventions in Aging*, 10, 1401-1408.
- Kim, M., Thompson, C. K. (2001). Verb deficits in Alzheimer's disease and agrammatism: Semantic versus syntactic impairments. *Brain and Language*, 79, 125-127
- Lai, Y. (2014). Discourse Features of Chinese-Speaking Seniors with and without Alzheimer's Disease. *Language & Linguistic*, 15(3), 411-434.
- Milton, J. D. (2008). *Working memory and academic learning*. Canada: John Wiley and sons, Inc.
- Motavalian Naini, R. Ostovar Abarghoie, A. (2013). Syntax errors of Arabic speakers in learning Persian as a second language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2, 57-86. [In Persian].
- Mueller, K. D., Hermann, B., Mecollari, J., Turkstra, L. S. (2018). Connected speech and language in mild cognitive impairment and Alzheimer's disease: A review of picture description tasks. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 40(9), 917-939.
- Murdoch, B. E., Chenery, H. J., Wilks, V., & Boyle, R. J. (1987). Language disorders in dementia of the Alzheimer's type. *Brain & Language*, 31, 122-137.
- Naghz-gooye Kohan, M., & Hakimara, Z. (2010). The loss of the current inflectional possibilities in the modern Persian language and its consequences. *Journal of Researches in Linguistics*, 1, 97-114. [In Persian].
- Pappagno, C., Lucchelli, F., Mugia, S., & Rizzo, S. (2003). Idiom comprehension in Alzheimer's disease: The role of the central executive. *Brain*, 126, 2419-2430.
- Paradis, M., Paribakht, T., & Nilipour, R. (1987). *The Bilingual Aphasia Test* (Farsi version). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Rassiga, C., Lucchelli, F., Crippa, F., & Pappagno, C. (2008). Ambiguous idiom

- comprehension in Alzheimer's disease. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 31, 1-10.
- Ripich, D. N., Terrell, B. Y., & Spinelli, F. (1983). Discourde cohesion in senile dementia of the Alzheim type. In R. H. Brookshire (Ed.), *Clinical aphasiology conference proceedings* (pp. 316-321). Minneapolis: BRK Publishers.
- Rochon, E., Waters, G. S., Caplan, D. (2000). The relationship between measures of working memory and sentence comprehension in patients with Alzheimer's disease. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43 (2), 395-413.
- Ryu, H. J., Kang, H. S., Kim, H. J., & Han, S. H. (2009). Proverbs comprehension & executive function in Alzheimer's & Parkinson's diseas: Advances, Concepts & new challenges, Prague, Czech Republic.
- Shibata, D., Wakamiya, S., Aramaki. E. (2016). Detecting Japanese Patients with Alzheimer's Disease based on Word Category Frequencies. In Yuji Matsumoto and Rashmi Prasad (Eds.), *Proceedings of the Clinical Natural Language Processing Workshop (ClinicalNLP)* (pp. 78-85). Japan: The COLING 2016 Organizing Committee.
- Szatloczki, G., Hoffmann, I., Vincze, V., Kalman, J., Pakaski, M. (2015). Speaking in Alzheimer's Disease, is That an Early Sign? Importance of Changes in Language Abilities in Alzheimer's Disease. *Front Aging Neurosci*, 7, 195.
- Taherlou, F. (2010). Pause in Farsi. *Journal of Language and Linguistics* 11. 139-168. [In Persian].
- Taki, G. (1999). Cohesion and coherence of the text in Persian language. *Humanities Journal of University of Sistan and Baluchestan*, 8, 129-140. [In Persian].
- Ulatowska, H. K., & Chapman, S. B. (1995). Discourse studies. In R. Lubinski (Ed.), *Dementia and communication* (pp. 115-132). San Diego: Singular Publishing Group.
- Wertz, R. T. (1981). Language deficit in aphasia and dementia: The same as, different from, or both. *Aphasiology: Proceedings of the Conference for Veterans Administration Medical Center*, Martinez, California, 350-359.





## Comparing the discourse of patients with Alzheimer (at the early and middle stages of disease) and Persian-speaking normal individuals: A linguistic and pragmatic approach

Arezou Jafarifar<sup>1</sup>, Maryam Danay Tous<sup>2</sup>, Mohammad Yousefvand<sup>3</sup>

Received: 10/06/2022

Accepted: 04/09/2022

### 1. Introduction

Neurolinguistics is an interdisciplinary field that explores the relationship between language and various aspects of cognitive function. It investigates the inner workings of the mind within the framework of linguistics (Ahlsen, 2006). A recurring question in this field is whether an individual's linguistic and pragmatic abilities can independently enhance or hinder communication for those with neurological disorders. Some individuals with aphasia can compensate for their linguistic deficits by relying on their pragmatic skills. However, it has been observed that individuals with dementia, due to impaired pragmatic abilities, struggle to maintain their communication skills (Ulatowska & Chapman, 1995). Despite numerous studies, the exact nature of the pragmatic breakdown in dementia remains poorly understood and is a subject of ongoing debate (Garcia & Joannette, 1994).

Alzheimer's disease is the most common form of dementia. According to the International Classification of Diseases, Alzheimer's is characterized as a gradual decline in memory and cognitive function that impairs daily activities (Kilmova et al., 2015). This disease affects various aspects of cognitive function, including memory, reasoning, thinking, language, and judgment, gradually causing linguistic and cognitive problems by shrinking the cerebral cortex (Milton, 2008). Linguistic deficits are often among the first cognitive signs of Alzheimer's disease. These deficits manifest as difficulties in understanding word meanings, finding appropriate words, naming objects, and comprehending words due to a decline in the social aspects of language. Consequently, individuals with Alzheimer's may struggle in social communication, speaking excessively, loudly, repeating themselves, or losing track of the conversation's topic.

Assessing and identifying the language problems of individuals with Alzheimer's requires a comprehensive understanding of how the disease impacts language and the patients' cognitive perceptions. Recognizing the language abilities and disabilities of Alzheimer's patients at different stages of the disease can inform the

---

<sup>1</sup> M.A. in linguistics, Department of English Language and Literature, University of Guilan (corresponding author); [jafarifarezool@gmail.com](mailto:jafarifarezool@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor in Linguistics, Department of English Language and Literature, University of Guilan; [maryam.dana@guilan.ac.ir](mailto:maryam.dana@guilan.ac.ir); [maryam.dana@gmail.com](mailto:maryam.dana@gmail.com)

<sup>3</sup> PhD in linguistics, Department of English Language and Literature, Lorestan University; [mmyousefvand@gmail.com](mailto:mmyousefvand@gmail.com)

provision of rehabilitation services for this segment of society. This research seeks to provide scientific insights into the linguistic performance of Persian-speaking Alzheimer's patients. The study aims to compare the discourse of Persian-speaking normal individuals and patients with Alzheimer's (at early and middle stages of the disease) at both linguistic and pragmatic levels. The study aims to address the following questions:

- 1) Is there a significant difference in the discourse of Persian-speaking normal individuals and patients with Alzheimer's (at the early and middle stages of the disease) at linguistic levels?
- 2) Is there a significant difference in the discourse of Persian-speaking normal individuals and patients with Alzheimer's (at the early and middle stages of the disease) at pragmatic levels?

## **2. Materials and methods**

This study employed a mixed-method approach. The qualitative component involved reviewing the medical records of patients, including their scores on the Short Test for Cognitive Ability. The tests used in the study, such as "the cookie theft," "picture story telling," "short story retelling," and "proverb," were adapted to Persian. The quantitative aspect included administering these tests to both patient and control groups in a quasi-experimental manner. The independent variables for the quantitative component included linguistic discourse levels (lexical and grammatical), application levels (inference making and task recognition), and participants. The dependent variable was the participants' test scores. The study controlled for variables such as age (participants aged 60 to 97), disease stage (early and middle), and mother tongue (Persian-speaking). A total of 31 patients with Alzheimer's were compared with 31 normal monolingual Persian speakers, matched for educational background and age, using convenience sampling. The data were analyzed using repeated measures ANOVA, following verification of data normality using the Shapiro-Wilk test.

## **3. Results and discussion**

The results of the study confirmed the expectation that normal participants would outperform patients with Alzheimer's in all tests. There were significant differences between the two groups in terms of linguistic and pragmatic levels, including inference making and task recognition. Patients with Alzheimer's demonstrated linguistic difficulties, such as pauses, repetitions, verbosity, disrupted speech, and neologisms. These linguistic issues often resulted in interrupted speech. The study also revealed that, in the early and middle stages of the disease, language skills were less impaired than perceptual skills. Theoretical and clinical implications of these findings will be discussed.

## **4. Conclusion**

An overview of the patients' performance in all the tests suggests that their language skills were somewhat better than their pragmatic abilities. The study found that patients' weakest performance occurred in the "cookie theft" and "short story retelling" tests, likely due to severe language perception disorders. In contrast, patients performed best in the "compulsory selection" test, which could be attributed to the availability of multiple options reducing the memory load. Additionally, a comparison of patients' performance relative to their cognitive stage across various tests indicated that scores were highest in the "picture story creation" test, emphasizing the positive impact of simultaneously viewing images on memory capacity and comprehension.

**Keywords:** Aged Person, Alzheimer, Discourse, Linguistic Level, Pragmatic Level







فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۳۱۷-۲۸۹

## ویژگی‌های گفتاری پاسخ‌گویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت از منظر کاربردشناسی<sup>۱</sup>

پدرام حاتمی<sup>۲</sup>، ملیحه ثمریها<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی ویژگی‌های گفتاری پاسخگویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت از جنبه کاربردشناختی است تا دریابیم چه مؤلفه‌های زبانی در مکالمه‌های این افراد با مشتریان به کار گرفته می‌شوند؛ تأثیر آن‌ها بر میزان رضایتمندی تماس‌گیرندگان چگونه است؛ تا در نهایت بتوان چارچوبی استاندارد برای مکالمه‌های این گروه پیشنهاد نمود. به این منظور، مکالمه‌های ۲۰ پاسخگوی زن و ۲۰ پاسخگوی مرد مشتمل بر ۱۲۴ جمله با به‌کارگیری نسخه ۲۱ نرم افزار اس.پی.اس. اس از جنبه فراوانی رخداد کنش‌های گفتاری، صورت‌های گفتاری، انواع تلویح و اصول همکاری گرایس مورد واکاوی قرار گرفتند و آزمون مجذور خی برای بررسی معناداربودن تفاوت میان تعداد مؤلفه‌های مورد اشاره، به کار گرفته شد. از سوی دیگر، کوشیدیم تا ارتباط میان رخداد مؤلفه‌های اشاره‌شده و میزان رضایتمندی تماس‌گیرندگان مورد بحث قرار گیرد. بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده، هیچ‌یک از پاسخگویان زن نمره ارزیابی ضعیف و هیچ‌یک از پاسخگویان مرد نیز نمره‌های ارزشیابی عالی و بسیار خوب را به دست

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.41014.2214

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.11.8

<sup>۲</sup> مربی گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قزوین، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، قزوین، ایران؛  
(نویسنده مسئول)؛ phatami2017@gmail.com ، pedram.hatami@iauz.ac.ir

<sup>۳</sup> مربی گروه زبان انگلیسی، دانشگاه جامع علمی و کاربردی، واحد هشتگرد، البرز، ایران؛  
maliheh.samariha@kiaou.ac.ir

نیاوردند. در مکالمه‌های پاسخگویان زن، کنش گفتاری توصیفی، تلویح عام، گفتار مستقیم و راهبرد شیوه بیان و در مکالمه‌های پاسخگویان مرد نیز کنش گفتار امری، تلویح خاص و گفتار مستقیم بیشترین و راهبرد کمیت کمترین فراوانی را داشته‌اند. مقایسه فراوانی مؤلفه‌های مورد اشاره و نمره‌های ارزیابی پاسخگویان آشکار ساخت وجود واژه‌های تخصصی، بیان غیر شفاف، عدم ارائه اطلاعات به اندازه، همچنین وجود ساختارهای امری را از عوامل عدم تخصیص نمره‌های ارزیابی عالی و بسیار خوب به پاسخگویان مرد می‌توان بر شمرد.

**واژه‌های کلیدی:** کاربردشناسی، کنش گفتاری، تلویح، صورت گفتار، اصول همکاری گرایس، مرکز ارتباط با مشتریان بانک

## ۱. مقدمه و بیان مسئله

در ساختار اداری بانک‌های ایرانی، بخشی به نام مرکز ارتباط با مشتریان وجود دارد که اغلب به‌عنوان یکی از واحدهای زیرمجموعه اداره روابط عمومی هر بانک و یا سازمانی فعالیت می‌کنند. این بخش با بهره‌گیری شبانه‌روزی از کاربران متخصص زن و مرد وظیفه پاسخ‌گویی به تماس گیرندگان و راهنمایی آن‌ها برای از بین بردن مشکلات و ابهام‌های مربوط به برنامه‌های کاربردی<sup>۱</sup>، دریافت پیشنهادات، انتقادات، از بین بردن ابهامات و نیز گفت‌وگو با تماس گیرندگان برای تبلیغ کالاها و خدمات بانک را برعهده دارد. اکنون با توجه به آنچه بیان شد و نیز از آنجایی که پاسخ‌گویان این مراکز در ارتباط مستقیم با مشتریان بانک‌ها بوده و به نوعی ویرترین هر بانک و یا نهادی به شمار می‌آیند، الزامی است جستاری در باب ویژگی‌های گفتاری پاسخ‌گویان این مراکز انجام پذیرد. چرا که توجه‌نکردن به ویژگی‌های کاربردشناختی این کارکنان می‌تواند تصویر ذهنی برند هر بانک یا نهادی را مخدوش کرده و از سویی دیگر با استفاده از راهبردهای کلامی مناسب و مؤثر و نیز تدوین استانداردهای کلامی مشخص در پیوند با بافت و زبان‌شناختی می‌توان فرآیند ارائه و فروش فرآورده‌ها و خدمات را آسان کرده یا بهبود بخشید. اهمیت بهره‌گیری از راهبردهای کلامی مناسب مبتنی بر علم کاربردشناسی در معرفی خدمات و فرآورده‌ها آن‌چنان است که پژوهشگران اهمیت چیرگی بر آن‌ها را بیشتر از دانش بازاریابی و فروش به شمار می‌آورند و بیان می‌دارند فروشنده‌ای که از اصول کاربردشناسی آگاه نیست، نمی‌تواند با تأثیرگذاری بر مخاطب وی را مجاب به خرید فرآورده‌ها و خدمات نماید (Hama Aziz & Kamal Othman, 2020, p. 65). همچنین ارزیابی عملکرد کارکنان این

<sup>1</sup> application

مراکز نیز فقط بر اساس اظهار نظر تماس گیرنده با انتخاب یکی از گزینه‌های عالی، خوب، متوسط و ضعیف انجام می‌گیرد، ولی آسیب‌شناسی زبان‌شناسی در پیوند با گفتار پاسخ‌گویان کارکنان این مراکز انجام نپذیرفته‌است. از این رو، برای نمونه، در ارزیابی تماس گیرنده اگر پاسخ‌گویی نمره ضعیف را دریافت کند، بدون توجه به جنبه‌های کاربردشناختی به‌عنوان کارمندی ناکارآمد به‌شمار می‌آید، بدون اینکه داده‌کاوی و تحلیل عملیاتی زبان‌شناسی در این حوزه انجام پذیرد. اکنون با توجه به آنچه بیان شد از آنجایی که رضایت تماس‌گیرندگان از پاسخ‌گو می‌تواند به اقتناع وی در بهره‌گیری و خریداری فرآورده‌های نوین هر بانک منجر شود، الزامی است درنگی در باب ارتباط میان رضایتمندی تماس‌گیرندگان و مؤلفه‌های کاربردشناسی بهره‌گرفته‌شده از سوی پاسخ‌گویان انجام پذیرد. چراکه با شناسایی عناصر کاربردشناسی که در افزایش رضایت تماس‌گیرندگان مؤثر بوده‌اند، می‌توان چارچوبی استاندارد برای مکالمه‌های این گروه ارائه داد. در پژوهش پیش رو با تکیه بر نظریه کنش‌گفتاری آستین<sup>۱</sup>، انواع تلویح در مکالمه، نظریه انواع کنش‌های گفتاری یول<sup>۲</sup>، و اصول همکاری گرایس<sup>۳</sup> مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت مورد واکاوی قرار گرفته تا ارتباط میان فراوانی مؤلفه‌های پژوهش و نیز رضایتمندی تماس‌گیرندگان مورد بررسی قرار گیرد و در نهایت، بتوان الگویی استاندارد بر مبنای اصول کاربردشناختی برای مکالمه‌های پاسخ‌گویان ارائه نمود. بر این مبنای، برآنیم که به این پرسش‌ها پاسخ دهیم: نخست اینکه، چه تفاوتی میان فراوانی انواع کنش‌های گفتاری در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت وجود دارد؟ دوم آنکه، چه تفاوتی میان فراوانی انواع تلویح در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت وجود دارد؟ سوم اینکه، چه تفاوتی میان فراوانی انواع صورت‌های گفتاری در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت وجود دارد؟ چهارم آنکه، چه تفاوتی میان فراوانی راهبردهای همکاری گرایس در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت وجود دارد؟

برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شد. داده‌های این پژوهش از ضبط مکالمه‌های ۲۰ پاسخ‌گوی زن و ۲۰ پاسخ‌گوی مرد شاغل در مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت (مشمول بر ۱۲۴ جمله) و با زمان تقریبی ۵ تا ۸ دقیقه استخراج می‌شوند. بر این اساس، انواع کنش‌های گفتاری، انواع تلویح، انواع گونه‌های گفتاری و نیز اصول

<sup>1</sup> Austin's speech act theory

<sup>2</sup> Yule's speech act theory

<sup>3</sup> Grice's cooperative principles

همکاری موجود در مکالمه‌های پاسخ‌گویان در تبادل کلامی با تماس‌گیرنده‌ها شناسایی شده و با استفاده از نسخه ۲۱ نرم‌افزار اس.پی.اس.اس فراوانی و درصد رخداد هر یک از مؤلفه‌ها و عناصر مورد اشاره استخراج خواهد شد. همچنین به منظور تعیین معناداری تفاوت میان مؤلفه‌های مورد اشاره نیز از آزمون مجذور خی دو در سطح معناداری ( $p < 0.05$ ) بهره گرفته می‌شود. یافته‌های به دست آمده در جدول‌های جداگانه‌ای بازنمایی می‌شوند. در مرحله بعد، مقایسه‌ای میان فراوانی مؤلفه‌های اشاره شده و بررسی معناداری تفاوت وجود مؤلفه‌های مورد اشاره در مکالمه‌های پاسخ‌گویان به عمل خواهد آمد. در نهایت، ارتباط میان فراوانی عناصر بیان شد و میزان رضایتمندی تماس‌گیرندگان بررسی می‌شود، تا از این رهگذر مؤلفه‌هایی که سبب ایجاد رضایتمندی بیشتر تماس‌گیرندگان می‌شوند شناسایی شده تا در نهایت، بتوان چارچوب پیشنهادی برای مکالمه‌های افراد شاغل در این مراکز ارائه نمود. گفتنی است میزان رضایتمندی هر یک از تماس‌گیرندگان بر اساس نظرسنجی به عمل آمده در پایان مکالمه و بر اساس طیف لیکرت که در آن به عملکرد پاسخ‌گویان از عدد ۱ تا عدد ۵ (۱ بالاترین میزان عملکرد و ۵ ضعیف‌ترین میزان عملکرد) امتیازدهی می‌شود، انجام می‌پذیرد.

## ۲. پیشینه پژوهش

در پیوند با راهبردهای کاربردشناسی در گفت‌وگو با مشتریان و فروش فرآورده‌ها و خدمات، و تأثیر آن بر افزایش رضایت مشتریان، پژوهش‌های گوناگونی انجام پذیرفته است. پیشینه این پژوهش‌ها بر محور نقش کاربردشناسی در اقناع مشتریان بر خرید فرآورده‌ها و خدمات انجام شده است و در همه آن‌ها این علم به عنوان راهکاری مناسب و ضروری در افزایش میزان احتمال خرید مشتریان به شمار می‌آید. در ارتباط با اهمیت کنش‌های گفتاری در پهنه فروش فرآورده‌ها و بازاریابی، جوسو (Jusoh, 2012) بیان می‌دارد بهره‌گیری از کنش‌های گفتاری منجر به آسان‌شدن فرآیند فروش می‌شود و از این رو، الزامی است همه افرادی که با دادوستدهای کلامی به فروش فرآورده‌ها می‌پردازند، بر انواع و کارکردهای هر یک از انواع کنش‌های گفتاری تسلط یابند تا از این طریق با سازماندهی کلامی خود عملکرد مؤثرتری ارائه نمایند (Jusoh, 2012, p. 56). از سوی دیگر، بهره‌گیری مؤثر و مناسب از اصول کاربردشناختی می‌تواند به اقناع بیشتر مخاطبان منجر شود و بستر تغییر دیدگاه مشتریان را در پیوند با نگرش به فرآورده و یا خدمت ارائه شده از سوی مؤسسه‌های گوناگون را نیز فراهم آورد (O' Shaughnessy & O' Shaughnessy, 2003, p. 29). اهمیت اصول کاربردشناسی در جلب رضایت و مجاب‌نمودن مشتریان به خرید یک فرآورده چنان است که توانایی‌های کلامی پاسخ‌گویان به ویژه بهره‌گیری

مناسب از کنش‌های گفتاری توصیفی و تعهدی، و راهبردهای ربط و کمیّت مؤلفه‌هایی تأثیرگذار در فروش یک فرآورده انگاشته می‌شوند (Hanifaini et al., 2018, p. 2). چن (Chen, 2011, p. 33) نیز در این زمینه بیان می‌دارد راهبردهای ربط و کمیّت از اصول گرایس در مکالمه هستند که نبود آن‌ها در مکالمه به سبب مهارت نداشتن در ارائه اطلاعات مناسب و مرتبط، منجر به سردرگمی مشتریان می‌شود و در نهایت با ایجاد نارضایتی، مخاطب را از خرید کالا پشیمان می‌کند. سایمون و دژیکا کارتیس (Simona & Dejica-Cartis, 2015, p. 236) بر این مهم تأکید دارند که کارگفت‌های تعهدی و توصیفی نیز از مؤلفه‌های کاربردشناسی هستند که در مکالمه بیشترین نقش را در متقاعدسازی مشتریان به خرید فرآورده‌ها دارند و الزامی است فروشندگان کالاها و خدمات بر استفاده بیشینه از آن‌ها کوشش ورزند. حریانی (Haryani, 2017, p. 26) نیز بیان می‌کند فروشنده‌ها برای افزایش احتمال فروش خدمات و فرآورده‌ها به مشتری‌ها می‌بایست بر اصول کاربردشناسی، به‌ویژه اصول همکاری گرایس تسلط یابند تا بتوانند با انجام فرآیندی منطبق با اصول مکالمه استاندارد، ضمن متقاعدسازی مخاطبان حضوری و یا غیر حضوری خود، رضایت وی را نیز فراهم آورند. همچنین اصول گرایس نیز به‌عنوان راهبردی قابل تأمل در راستای پیشرفت الگوی فروش و تبلیغ کالاها و خدمات انگاشته می‌شوند. بهره‌گیری از این راهبردها در فرآیند فروش کالا و خدمات سبب رفع ابهامات مشتری در انتخاب و سرعت‌بخشی به خرید وی می‌شوند (Egamberdieva & Egamberdieva, 2020, p. 1541). کاربردشناسی را به‌مثابه علمی می‌توان در نظر گرفت که فراگیری و تدریس آن برای تمام فروشندگان، مدیران فروش و بازاریابی کالا و خدمات ضروری است. چراکه می‌تواند یاری‌رسان فروشنده در جلب رضایت مشتریان بوده و منجر به نهایی شدن فرآیند فروش شود (Kasali & Haryanto, 2009, p. 69). دیر (Dyer, 1996, p. 137) نیز در این زمینه بیان می‌دارد اگر در مکالمه‌ای بتوانید رضایت مشتری را جذب نمایید پس بی‌گمان خواهید توانست او را مشتری وفادار خود ساخته و این مهم تنها با بهره‌گیری از اصول زبان‌شناسی به‌ویژه کاربردشناسی انجام خواهد پذیرفت. والتون (Walton, 2007, p. 57) نیز در زمینه بهره‌گیری از اصول کاربردشناختی در بازاریابی و فروش کالا یا خدمت می‌نویسد در هنگام گفت‌وگو با مشتری رعایت اصول کاربردشناسی می‌تواند با آسان‌سازی انتقال بهینه اطلاعات مرتبط با فرآورده‌ها یا خدمات، زمینه‌ساز افزایش مشتری از مکالمه فروش شده و در نهایت سبب متقاعدشدن مشتری در خرید فرآورده شود. متقاعدسازی فرآیندی است که در آن هنر بهره‌گیری از راهبردهای کلامی مناسب، نقش محوری را بازی می‌کند. روشن است در سازمانی که در آن فروش فرآورده‌ها در

اولویت باشند، در صورتی که کارکنان آموزش‌های مرتبط با اصول مکالمه‌ها مؤثر و مبانی مرتبط با آن از جمله آشنایی با انواع کارگفت‌ها را فراگیرند، می‌توانند بسیار در افزایش فروش مؤثر باشند (Seorta, 2019, p. 830). همچنین بهره‌گیری از اصول کاربردشناسی در گفتار همچون کارگفت‌ها و دیگر مؤلفه‌های زبانی مانند اصول گرایس می‌تواند با شفاف‌سازی مکالمه‌ها با مشتریان انجام پذیرد. حتی اگر مخاطب دیدگاه خوشایندی نیز به موضع و کارکردهای فرآورده نداشته باشد، کاربرد اصول کاربردشناسی می‌تواند توجه او را به محور گفت‌وگو جلب کند و سرانجام وی را در زمینه هدف نهایی مکالمه که همان خرید فرآورده است، مجاب نماید (Wang, 2019, p. 358). با توجه به آن‌چه بیان شد، در پژوهش حاضر سبک کلامی پاسخ‌گویان زن و مرد مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت از دیدگاه انواع تلویح، انواع کنش‌های گفتاری، نوع گفتار کارکنان و نیز اصول همکاری موجود در مکالمه‌ها (بر اساس اصول چهارگانه گرایس) مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین، بر این مهم تأکید می‌شود که ارتباط میان فراوانی مؤلفه‌های مورد اشاره و نیز ارزشیابی پاسخ‌گویان که از سوی تماس‌گیرندگان به عمل می‌آید، مورد بررسی قرار گیرد.

### ۳. چهارچوب نظری پژوهش

با توجه به اینکه در هر مکالمه، مخاطب برای تأویل و تفسیر آن‌چه در ذهن گوینده می‌گذرد، افزون بر دانش درون‌زبانی خود نیازمند بهره‌گیری از دانش برون‌زبانی نیز است، الزامی است برای شناسایی و ارائه چهارچوب استاندارد مکالمه‌های پاسخ‌گویان مراکز ارتباط با مشتریان از دیدگاه‌هایی بهره گرفته شود. دیدگاهی که به بررسی زبان در کاربرد پرداخته و بافت موقعیتی را به‌عنوان عاملی جداناپذیر از تغییرات زبانی در نظر گیرد. برای اطمینان از امکان یافتن پاسخ برای پرسش‌های پژوهش از نظریه کنش گفتاری آستین (Austin, 1962, p. 89)، الگوی جان سرل (Searle, 1969) در باب انواع کنش گفتاری، ویژگی‌های گونه‌زبان گفتاری براون و یول (Brown & Yue, 1989)، انواع تلویح و اصول چهارگانه همکاری گرایس به‌عنوان چهارچوب نظری بهره گرفته است که به تفصیل هر یک را شرح خواهیم داد.

#### ۳.۱. نظریه کنش گفتار

##### ۳.۱.۱. نظریه آستین

بر مبنای نظریه آستین (Austin, 1962)، زبان افزون بر نقش حکایت‌گری، دارای قابلیت‌های گوناگون دیگری نیز هستند. برای نمونه، بر اساس این نظریه، فعل گفتن با کنش برابر در نظر گرفته

می‌شود و گوینده هر آینه جمله‌ای را به زبان آورد، یعنی کاری را انجام داده‌است. بر مبنای دیدگاه آستین، این گونه افعال را افعال کنشی نامند و از گونه دیگری که افعال غیر کنشی نامیده شده و انتقال اطلاعات را انجام می‌دهند، متمایز هستند (Austin, 1962, p. 81). پایا (Paya, 2004, p. 89)، بیان می‌دارد از دیدگاه آستین گزاره‌ها به انواع اظهارات کنشی و اظهارات اخباری گروه‌بندی می‌شوند. همچنین برخی اظهارات کنشی نیز در برخی اظهارات اخباری قابل مشاهده هستند. از دید آستین (Austin, 1962)، کنش‌های گفتاری را نیز به سه گروه می‌توان گروه‌بندی نمود که مشتمل اند بر کنش‌های بیانی، کنش‌های منظوری و کنش‌های تأثیری. در کنش‌های بیانی عبارت‌هایی که معنا و مصداق دارند، بر زبان جاری می‌شود. در کنش منظوری که آن را کنش غیر بیانی هم می‌نامند، بر قصد و نیت گوینده از بیان جمله تأکید می‌شود که آشکارا در جمله بیان نشده‌است. کنش تأثیری که آن را کنش پس از بیان نامند، مبتنی بر دو عامل گوینده و شنونده است و نتیجه یا پیامد گفتار را می‌توان در آن مشاهده نمود. به بیان دیگر، می‌توان چنین بیان داشت که لازمه تأثیر کلام بر مخاطب معنادار بودن آن است. همچنین در صورتی که مخاطب یا شنونده‌ای نسبت به کنش غیر بیانی و کنشی از خود بروز دهد، آن را کنشی تأثیری می‌نامند (Yarmohammadi, 2004, p. 36). در پیوند با کارکردهای نظریه کنش گفتاری نیز می‌توان کاربرد زبان را در اموری مانند اعلام کردن، وعده‌دادن، اظهارداشتن، تهدید کردن و مانند آن مشاهده نمود که آن‌ها را کنش گفتاری می‌نامند. آستین (Austin, 1962) بر این باور است که واحدهای ارتباط زبانی، کنش‌های گفتاری هستند و این فرآیند آن‌جا رخ می‌دهد که سخنگو کنش گفتاری را به انجام رساند. آستین در نظریه خود که آن را نظریه کنش گفتاری می‌نامد، دیدگاه سنتی را که طرفدارانش نقش صرفاً وصفی را برای کاربرد زبان تعریف می‌کند، مورد انتقاد قرار می‌دهد. وی چنین بیان می‌دارد که زبان فقط برای بیان و اعلام ساده حقیقت کاربرد ندارد و گستره توانایی‌های کاربردی زبان فراتر از آنچه بیان شد قابل مشاهده است. آستین (Austin, 1962) در پژوهش‌های خود به این مهم دست یافت که کاربردهای زبانی فراوانی وجود دارد که از سوی فیلسوفان زبان به پهنه فراموشی سپرده شده‌است. از جمله می‌توان به پاره‌گفته‌هایی اشاره کرد که کاربرد کنشی داشته‌است، به این معنا که گفتار و بیان خود انجام عملی را می‌نمایاند، مانند «من به شما قول می‌دهم فردا کتاب را تحویل دهم». آنچه بیان شد آستین را به این مهم واداشت که میان جمله‌های کنشی و اخباری<sup>۱</sup> تمایز در نظر گیرد. از این رو، جمله‌های اخباری را زبانی معیار برای بیان حقایق مسلم می‌دانند (Cutting, 2002, p. 119).

<sup>۱</sup> constative

### ۳.۱.۲. الگوی سرل

جان سرل (Searle, 1969)، همانند آستین بر این باور است که میان جمله‌های خبری-کنشی تمایزی وجود ندارد. وی بر این امر تأکید دارد که واحد پایه معنی کنش گفتاری است. سرل کنش‌های گفتاری را به پنج گروه کنش‌های اظهاری، ترغیبی، عاطفی و اعلامی گروه‌بندی می‌نماید که توصیف آن‌ها به شرح زیر است:

الف. کنش اظهاری یا تصریحی: در این کنش، گوینده باور خویش را در پیوند با درستی رخدادها و آنچه در جهان بیرون رخ می‌دهد، توصیف می‌نماید و بیان می‌کند که چگونه هر رخدادی در جهان بیرون شکل می‌گیرد (Searle, 1969, p. 173). این کنش مبین تعهد گوینده نسبت به صدق گزاره بیان‌شده است و آن را در پاره‌گفتارهایی می‌توان مشاهده نمود که تأکید بر نتیجه‌گیری از مطلبی دارند (Cutting, 2002, p. 56). از دید جلالی و صادقی (Jalali & Sadeghi, 2016)، برخی از فعل‌هایی که نمود این نوع از کنش‌های گفتاری هستند، مشتمل اند بر تأیید کردن، دلیل آوردن، اثبات کردن، معرفی کردن، اعتراض کردن، رها کردن، ابراز کردن، ادعا کردن، بحث کردن، بیان کردن و مانند آن. همچنین، برخی از پاره‌گفته‌هایی که بیشتر با این نوع از کنش‌های گفتاری به کار می‌روند نیز مشتمل اند بر «من اثبات می‌کنم که ...»، «من نفی می‌کنم که ...» و مانند آن (Jalali & Sadeghi, 2016, p. 95).

ب. کنش ترغیبی: در کنش‌های ترغیبی، سخنگو هر آنچه خواسته و تمایل دارد را بیان می‌نماید. در این نوع کنش گفتاری هدف از بیان ترغیب و مجبور نمودن شنونده و مخاطب به انجام کار و یا رخ دادن عملی است (Searle, 1969, p. 173). کنش ترغیبی در درخواست‌ها و پرسش‌ها قابل مشاهده است. برخی از فعل‌هایی که نمود این نوع از کنش‌های گفتاری هستند مشتمل اند بر خواستن، توانستن، بایستن، لازم بودن، دستور دادن، دعوت کردن، اجازه دادن، سؤال کردن، بازخواست کردن، درخواست کردن، توضیح خواستن، تقاضا کردن و مانند آن (Zarghani & Akhlaghi, 2012, p. 68).

ج. کنش تعهدی: در این کنش گوینده به انجام کار یا صورت دادن فعلی در زمان آینده متعهد می‌گردد. نمود این کنش را در قول دادن یا سوگند خوردن را می‌توان مشاهده نمود (Searle, 1969, p. 173). همچنین در باب کنش تعهدی لاینز (Lyons, 1977) نیز بیان می‌کند که چون افعال قول دادن و تعهد کردن دارای رابطه معنایی با یک‌دیگر هستند، هر دو گوینده را به انجام کاری معین ملزم می‌نمایند (Lyons, 1977, p. 88).

د. کنش عاطفی: سرل (Searle, 1979) در پیوند با کنش عاطفی بیان می‌کند، در این نوع از



کنش‌ها با نمایاندن نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی سخنگو روبه‌رو هستیم (Searle, 1979, p. 134). همچنین در کنش‌های عاطفی گوینده موضع‌ها و نقطه‌نظرهای خود درباره واقعیت‌های موجود را بر زبان می‌آورد (Alborzi, 2006, p. 67). کنش‌هایی مانند خوش‌آمدگویی، تشکر کردن، خداحافظی کردن در این گروه از کنش‌های کلامی جای می‌گیرند. به بیان دیگر، هر کنش کلامی که سبب ایجاد یک رابطه اجتماعی می‌شود، در این گروه قرار خواهد گرفت (Alborzi, 2006, p. 96).

ه. کنش اعلامی: در باب این کنش‌ها، سرل (Searle, 1979) بیان می‌دارد که گوینده با استفاده از این نوع کنش کلامی تغییری را در جهان خارج ایجاد می‌نماید و ضروری است که گوینده نیز از صلاحیت و قدرت لازم برای ایجاد تغییر برخوردار باشد (Searle, 1979, p. 173).

### ۳.۱.۳. الگوی یول

جرج یول (Yule, 2000) نیز پنج نوع کارکرد و طبقه‌بندی کلی از کنش‌های گفتاری را ارائه می‌دهد که مشتمل‌اند بر:

الف. کنش‌های اعلامی<sup>۱</sup>: به گروهی از کنش‌های گفتاری گفته می‌شود که با بیان آن‌ها تغییری در محیط مکالمه ایجاد می‌شود. در این گروه از کنش‌های گفتاری گوینده لازم است دارای نقش رسمی در بافت مشخص باشد تا بتواند واجد شرایط اعلام موضوع قرار گیرد. مانند: من شما را به‌عنوان معاون خود منصوب می‌کنم (گوینده مدیر سازمان است).

ب. کنش توصیفی<sup>۲</sup>: این گونه از کنش‌های گفتاری بیانگر باورها و دیدگاه‌های گوینده در تأیید و یا مخالفت با موضوعی ویژه هستند. بیان حقایق و اظهارنظرهای قطعی نمونه‌هایی از کنش‌های توصیفی هستند. مانند: روز برفی سردی بود.

ج. کنش گفتاری عاطفی<sup>۳</sup>: به کنش‌های گفتاری گفته می‌شود که در آن‌ها بیان احساس انجام می‌پذیرد. مانند: من واقعاً شرمندم!

د. کنش گفتاری امری<sup>۴</sup>: به گروهی از کنش‌های گفتاری گفته می‌شود که گوینده با بیان آن فرد دیگری را مجبور به انجام کاری می‌کند. مانند: صدا را کم کن.

ه. کنش گفتاری تعهدی<sup>۵</sup>: به گروهی از کنش‌های گفتاری گفته می‌شود که در آن‌ها گوینده خود

<sup>1</sup> declaration act

<sup>2</sup> representative act

<sup>3</sup> expressive act

<sup>4</sup> directive act

<sup>5</sup> commissive act

را متعهد به انجام کاری در آینده می‌کند. مانند: من این متن را ترجمه نخواهم کرد!  
(Yule, 2000, p. 74-76).

### ۳.۲. تلویح

در باب انواع تلویح در مکالمه لوینسون (Levinson, 1997) بیان می‌دارد در همه مکالمه‌های دو نوع تلویح قابل مشاهده است که مشتمل اند بر تلویح مکالمه عمومی که درک آن نیاز به دانش خاصی ندارد و تلویح مکالمه‌ای خاص که درک آن مستلزم وجود دانش خاص است (Levinson, 1997, p. 112).

### ۳.۳. صورت‌های گفتاری

بر مبنای دیدگاه یول (Yule, 2000)، یکی دیگر از راهبردهای تمیزدادن انواع صورت‌های گفتاری بر پایه ساختار آن‌ها استوار است. وی بیان می‌کند آن‌گاه که میان ساختار جمله و کارکرد آن رابطه مستقیمی وجود داشته باشد، آن را صورت گفتاری مستقیم نامند و هر آینه ارتباط میان ساختار و کارکرد غیر مستقیم باشد، آن را صورت گفتاری غیر مستقیم می‌نامند. از بیان آن‌چه گفته شد می‌توان چنین برداشت نمود که اگر جمله‌ای خبری برای بیان گزاره‌ای به کار رود، صورت گفتاری مستقیم خواهد بود و در صورتی که برای بیان خواهش و درخواست به کار گرفته شود، آن را صورت گفتاری غیر مستقیم می‌نامند (Yule, 2000, p. 88). به بیان دیگر، در صورتی که جمله‌ای دارای صورت یا روساخت خبری باشد، یعنی گوینده آن به واقع قصد دارد شنونده را آگاه سازد که وی در چه موقعیتی است و چنین خواهد بود که معنای جمله از منظر معناشناختی یا همان کنش بیانی جمله با معنایی که در ذهن گوینده شکل گرفته که آن را معنای جمله از منظر کاربردشناختی نیز نامند، یکسان خواهد بود و دیگر معنای تلویحی یا غیر مستقیم رخ نخواهد داد و در این موقعیت، صورت گفتاری مستقیم به کار رفته‌است. اکنون، در صورتی که جمله‌ای دارای صورت خبری باشد، ولی مقصود از گوینده آن درخواست و یا دستوری غیر مستقیم باشد، کنش گفتاری به کار رفته در این جمله را صورت گفتاری غیر مستقیم خواهیم نامید (Cutting, 2002, p. 78).

### ۳.۴. اصول همکاری<sup>۱</sup>

در باب اصول همکاری گرایس، صفوی (Safavi, 2011) بیان می‌کند که در علم کاربردشناسی

<sup>۱</sup> cooperative principles

اصول همکاری در مکالمه برای نخستین بار به وسیله گرایس<sup>۱</sup> مطرح گردید. وی بیان می‌کند به باور گرایس، همه گفت‌وگوهای کلامی بر پایه اصول همکاری استوار است در صورتی که این اصول وجود نداشته باشند، ارتباط کلامی نیز وجود نخواهد داشت (Yule, 2000, p. 85). گرایس چهار اصل (راهبرد) را برای اصول همکاری در مکالمه‌ها تعریف می‌کند که در ادامه، به معرفی آن‌ها می‌پردازیم.

### ۳. ۴. ۱. راهبرد ربط<sup>۲</sup>

در پیوند با راهبرد ربط لوینسون (Levinson, 1983) بیان می‌دارد، منظور از آن مرتبط سخن گفتن است (Levinson, 1983, p. 119). یول (Yule, 2000) نیز در این زمینه بیان می‌کند الزامی است سخن‌گویان در همه مکالمه‌های خود می‌کوشند از ارائه اطلاعات نامربوط بپرهیزند. یعنی آنکه در مکالمه همواره در جهت اصلی گفت‌وگو ارائه اطلاعات انجام شود و این مرتبط‌گویی در هنگام مکالمه حفظ شود (Yule, 2000, p. 91).

### ۳. ۴. ۲. راهبرد روش<sup>۳</sup>

در ارتباط با راهبرد روش، براون و یول (Brown & Yule, 1989) بیان می‌دارند که ضروری است سخن‌گویان در همه مکالمات خود بکوشند از ارائه اطلاعات نامربوط بپرهیزند، به این معنا که در گفت‌وگوهای کلامی همواره در جهت اصلی گفت‌وگو، ارائه اطلاعات انجام شود و این مرتبط‌گویی در همه زمان مکالمه حفظ شود (Brown & Yule, 1989, p. 38).

### ۳. ۴. ۳. راهبرد کمیت<sup>۴</sup>

در پیوند با راهبرد کمیت، براون و یول (Brown & Yule, 1989) بیان می‌دارند در صورتی که در مکالمه‌ها، اطلاعات را به میزان مورد نیاز و نه کمتر و یا بیشتر به مخاطب خود ارائه دهیم، از راهبرد کمیت بهره گرفته‌ایم (Brown & Yule, 1989, p. 38). صفوی (Safavi, 2011) نیز در این زمینه بیان می‌دارد در صورتی که اطلاعاتی بیش از اندازه و یا کمتر از اندازه مورد نیاز به مخاطب ارائه شوند، می‌تواند منجر به تأخیر در دست‌یابی به هدف نهایی مکالمه گردند. همچنین، ضروری است که دسته‌بندی اطلاعات کلامی نیز در هنگام مکالمه انجام پذیرد و در جایگاه

<sup>1</sup> H. P. Grice

<sup>2</sup> maxim of relation

<sup>3</sup> maxim of manner

<sup>4</sup> maxim of quantity

مناسب مکالمه بیان و ارائه شوند. در نهایت، می‌توان بیان داشت در صورتی که اطلاعات کمتر از میزان مورد نیاز ارائه شوند، سبب ابهام شده و ارائه اطلاعات بیش از اندازه مورد نیاز نیز سبب سردرگمی مخاطب شده و ممکن است درون مایه اصلی مکالمه در امواج اطلاعات نامربوط از بین برود (Levinson, 1983, p. 45).

### ۳. ۴. ۴. راهبرد کیفیت<sup>۱</sup>

در زمینه راهبرد کیفیت، صفوی (Safavi, 2011) می‌نویسد که اگر گوینده در گفتار خود صادق باشد و از بیان موضوعاتی که درباره آن مستندات کافی ندارد، پرهیز کند به معنای آن است که از راهبرد کیفیت بهره جسته‌است (Safavi, 2011, p. 46).

### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، به بررسی داده‌های استخراج شده از مکالمه‌های پاسخگویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت و نیز میزان رضایتمندی تماس‌گیرندگان می‌پردازیم تا ارتباط میان توزیع مؤلفه‌های کاربرشناختی و میزان رضایتمندی تماس‌گیرنده‌ها شناسایی گردد.

### ۱.۴. نمایه آماری رضایتمندی تماس‌گیرنده‌ها از پاسخ‌گویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت

جدول ۱: نمایه آماری رضایتمندی تماس‌گیرندگان

| معیار ارزیابی |       |     |           |      | میزان فراوانی بر اساس تعداد | جنسیت |
|---------------|-------|-----|-----------|------|-----------------------------|-------|
| ضعیف          | متوسط | خوب | بسیار خوب | عالی |                             |       |
| ۰             | ۱     | ۲   | ۳         | ۱۵   | میزان فراوانی بر اساس تعداد | زن    |
| ۰             | ۴     | ۱۰  | ۱۴        | ۷۲   | درصد                        |       |
| ۶             | ۱۳    | ۱   | ۰         | ۰    | میزان فراوانی بر اساس تعداد | مرد   |
| ۶۵            | ۳۰    | ۵   | ۰         | ۰    | درصد                        |       |

<sup>۱</sup> maxim of quality

از بررسی نمره‌های ارزیابی به دست آمده پاسخگویان زن و مرد چنین دریافت می‌شود که ۱۵ تماس گیرنده کیفیت مکالمه پاسخگویان زن را عالی ارزیابی نموده‌اند، در حالی که هیچ‌یک از پاسخگویان مرد نمره ارزیابی عالی را به دست نیاورده‌اند. همچنین ۳ تماس گیرنده کیفیت مکالمه پاسخگویان زن را بسیار خوب ارزیابی نموده‌اند، در حالی که هیچ‌یک از پاسخگویان مرد نمره ارزیابی بسیار خوب را کسب نموده‌اند. از بررسی نمره‌های ارزیابی تماس گیرندگان چنین دریافت شد که ۲ تماس گیرنده نیز کیفیت مکالمه پاسخگویان زن را خوب ارزیابی نموده‌اند و ۱ تماس گیرنده نیز کیفیت مکالمه پاسخگویان مرد را خوب ارزیابی نموده‌است. از داده کاوی ارزیابی پاسخگویان مورد اشاره چنین دریافت شد که ۱۳ پاسخگو نیز کیفیت مکالمه پاسخگویان مرد را متوسط ارزیابی نموده‌اند و ۱ تماس گیرنده نیز این نمره ارزیابی را برای پاسخگویان زن در نظر گرفته‌است. در نهایت، نیز هیچ‌یک از تماس گیرنده‌ها کیفیت مکالمه پاسخگویان زن را ضعیف ارزیابی نموده‌اند، در حالی که ۶ تماس گیرنده کیفیت پاسخگویان مرد را ضعیف ارزیابی نموده‌اند.

#### ۲.۴. واکاوی انواع کنش‌های گفتاری

در پیوند با کنش‌های گفتاری، مؤمنی و عزیزی (Momeni & Azizi, 2015, p. 172) بیان می‌کنند، برخی از معنای پاره گفتارها در بافت‌های اجتماعی نمود می‌یابند که با تسلط بر آن‌ها می‌آموزیم چگونه دانش زبانی را به کار گیریم. این گونه معناها را کنش‌های گفتاری نامند (Momeni and Azizi, 2015, p. 172). از این رو، داده کاوی انواع کنش‌های گفتاری در مکالمه‌های پاسخگویان به صورت جداگانه مشخص شده و در جدول (۲)، به تفکیک، هر کنش گفتاری ارائه شده‌است.

جدول ۲: نمایه آماری کنش‌های گفتاری

| کنش    | کنش  | کنش    | کنش    | کنش       |                             |     |       |
|--------|------|--------|--------|-----------|-----------------------------|-----|-------|
| اعلامی | امری | احساسی | توصیفی | کنش تعهدی |                             |     |       |
| ۱۶     | ۹    | ۱۸     | ۲۲     | ۱۹        | میزان فراوانی بر اساس تعداد | زن  | جنسیت |
| ۱۹     | ۱۰   | ۲۳     | ۲۶     | ۲۲        | درصد                        |     |       |
| ۱۸     | ۱۹   | ۱۰     | ۱۱     | ۱۷        | میزان فراوانی بر اساس تعداد | مرد |       |
| ۲۱     | ۲۸   | ۱۳     | ۱۵     | ۲۳        | درصد                        |     |       |

با بررسی کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان خانم می‌توان دریافت که ترتیب کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان این گروه مشتمل اند بر کنش‌های توصیفی با فراوانی ۲۲، کنش‌های تعهدی با فراوانی ۱۹، کنش‌های احساسی با فراوانی ۱۸، کنش‌های اعلامی با فراوانی ۱۶ و کنش‌های امری با فراوانی ۹. این مهم نمایانگر آن است که پاسخ‌گویان زن بیشترین کوشش را در متناسب‌نمودن زبان مکالمه با داده‌های ذهنی خود داشته‌اند و از آن برای توصیف چالش‌های پیش رو، واقعیت‌های موجود و مانند آن بهره گرفته‌اند. سپس، آن‌ها با به‌کارگیری کنش‌های تعهدی، خود را متعهد و ملزم به انجام کار و یا شکل‌دادن فرآیندی برای تماس‌گیرنده نموده‌اند. همچنین، آن‌ها با بهره‌گیری از کنش‌های احساسی در پی متناسب‌سازی دنیای ذهنی خود با جهان ذهنی تماس‌گیرنده بوده‌اند. افزون بر این، پاسخ‌گویان زن با بهره‌گیری از کنش‌های اعلامی به دنبال تغییر وضعیت جهان ذهنی مخاطب اند و در نهایت برآند به ترغیب یا تشویق تماس‌گیرندگان پردازند. از بررسی کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان مرد چنین برمی‌آید که ترتیب کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان این گروه مشتمل اند بر کنش‌های امری با فراوانی ۱۹، کنش‌های اعلامی با فراوانی ۱۸، کنش‌های تعهدی با فراوانی ۱۷، کنش‌های توصیفی با فراوانی ۱۱ و کنش‌های احساسی با فراوانی ۱۰. داده‌کاوی‌های کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان مرد نشان داد که پاسخ‌گویان مرد بیشترین کوشش را در ترغیب، تشویق و یا امرنمودن به مخاطبان خود داشته‌اند، سپس خود را متعهد به شکل‌دهی کنشی برای تماس‌گیرنده نموده‌اند. سپس، آن‌ها نیز با بهره‌گیری از کنش‌های اعلامی بر تغییر وضعیت جهان ذهنی مخاطب تلاش داشته‌اند. پس از آن نیز پاسخ‌گویان مرد با استفاده از کنش‌های توصیفی در پی تشریح وضعیت پیش رو برآمده‌اند و در نهایت، آن‌ها با استفاده از کنش‌های احساسی نسبت به موارد مطرح‌شده از سوی تماس‌گیرنده واکنش نشان داده‌اند. از مجموع واکاو‌های به‌عمل آمده این گونه استنباط شد تماس‌گیرندگان با مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت از گونه‌های مختلفی بوده و به دلیل وقوع مشکل، چالش و یا وجود ابهام در چگونگی بهره‌گیری از خدمات و یا برنامه بانکداری الکترونیکی، ناگزیر با آن مرکز تماس گرفته‌اند. بنابراین، الزامی است پاسخ‌گویان زن و مرد از به‌کارگیری ساختارهای تحکم‌آمیز در پاسخ‌دهی پرهیز کنند و توصیفی کامل در زمینه راه‌حل چالش ایجادشده برای مشتریان ارائه دهند. همچنین در رخدادهای ضروری با استفاده از کنش‌های تعهدی به مشتری اطمینان دهند که به‌عنوان یکی از کارکنان مجموعه بانک تجارت خود را متعهد به پیگیری و به‌انجام‌رساندن درخواست‌های آن‌ها می‌دانند تا از این رو، ضمن القای حس آرامش به مشتری چهره برند بانک تجارت را نیز ارتقا بخشند. در نهایت، با بررسی داده‌های جدول (۱)، می‌توان دریافت که میان مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از منظر به‌کارگیری

کنش‌های گفتاری تفاوت وجود دارد. همچنین به منظور تعیین معناداری تفاوت میان انواع کنش‌های گفتاری به کاررفته در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از آزمون مجذور خی دو در سطح معناداری ( $p < 0.05$ ) بهره گرفته شد و یافته‌های به‌دست آمده در جدول (۳)، ارائه گردیدند.

**جدول ۳: نمایه آماری آزمون مجذور خی بین کنش‌های گفتاری پاسخگویان زن و مرد**

| نوع کنش گفتاری |            |            |          |            | آزمون مجذور خی       |
|----------------|------------|------------|----------|------------|----------------------|
| کنش تعهدی      | کنش توصیفی | کنش احساسی | کنش امری | کنش اعلامی |                      |
| ۰.۱۱           | ۰.۱۳       | ۳.۶۶       | ۳.۵۷     | ۰.۷۳       | آزمون مجذور خی       |
| معنادار        | معنادار    | معنادار    | معنادار  | معنادار    | نتیجه ( $p < 0.05$ ) |

با بررسی داده‌های ارائه شده در جدول (۳)، می‌توان دریافت که بین مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از منظر به کارگیری کنش‌های گفتاری تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان تفاوت مورد اشاره در کنش‌های احساسی با مجذور خی ۳.۶۶ و نیز کنش امری با مجذور خی ۳.۵۷ قابل مشاهده است. این مهم با بررسی تعداد کنش‌های گفتاری امری و احساسی پاسخ‌گویان نیز قابل مشاهده است. در صورتی که در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن تعداد کنش امری به کاررفته ۹ عدد بوده ولی این تعداد در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد ۱۹ عدد است. از سوی دیگر تعداد کنش‌های گفتاری احساسی در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن تعداد ۱۸ عدد بوده است ولی این تعداد در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد ۱۰ عدد است.

**جدول ۴: نمایه آماری گونه‌های مختلف تلویح**

| تلویح خاص | تلویح عمومی |                             |     | جنسیت |
|-----------|-------------|-----------------------------|-----|-------|
| ۱۳        | ۶۲          | میزان فراوانی بر اساس تعداد | زن  |       |
| ۱۸        | ۸۲          | درصد                        |     |       |
| ۶۵        | ۱۰          | میزان فراوانی بر اساس تعداد | مرد |       |
| ۸۷        | ۱۳          | درصد                        |     |       |

بررسی انواع تلویح به کاررفته در مکالمه‌های پاسخ‌گویان نشان داد که ترتیب انواع تلویح در مکالمه‌های این گروه مشتمل اند بر تلویح عمومی با فراوانی ۶۲، تلویح خاص با فراوانی ۱۳. این مهم بیانگر آن است که پاسخ‌گویان زن در همه مکالمه‌های خود در پی ارائه اطلاعات بیشتر به تماس‌گیرندگان در قالب زبانی ساده بوده و از ارائه اطلاعات به صورت ضمنی و با بهره‌گیری از واژه‌های تخصصی پرهیز نموده‌اند. داده‌های انواع تلویح در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد نیز آشکار ساخت که ترتیب انواع تلویح در مکالمه‌های این گروه مشتمل اند بر تلویح ویژه با فراوانی ۶۵، تلویح عمومی با فراوانی ۱۰. داده‌های انواع تلویح پاسخ‌گویان مرد روشن نمود که پاسخ‌گویان مرد در مکالمه‌های خود در ارائه اطلاعات سعی در پاسخ‌گوئی در قالب واژه‌ها و اصطلاح‌های تخصصی و با ارائه اطلاعات تکمیلی داشته‌اند. در نهایت، با بررسی داده‌های جدول (۴) می‌توان دریافت که میان مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از منظر به کارگیری انواع تلویح تفاوت وجود دارد. همچنین، به منظور تعیین معناداری، تفاوت میان انواع کنش‌های گفتاری به کاررفته در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از آزمون مجذور خی دو در سطح معناداری ( $p < 0.05$ ) بهره گرفته و یافته‌های به دست آمده در جدول (۵) ارائه شدند.

جدول ۵: نمایه آماری آزمون مجذور خی بین انواع تلویح در مکالمه‌های پاسخ‌گویان

| نوع تلویح   |           |                      |
|-------------|-----------|----------------------|
| تلویح عمومی | تلویح خاص |                      |
| ۰.۰۹        | ۰.۲۸      | آزمون مجذور خی       |
| معنادار     | معنادار   | نتیجه ( $p < 0.05$ ) |

با بررسی داده‌های جدول (۵) می‌توان دریافت که بین مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از منظر به کارگیری انواع تلویح تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان تفاوت مورد اشاره در تلویح خاص با عدد مجذور خی ۰.۲۸ قابل مشاهده است. نمود این مهم را در بررسی تعداد تلویح عمومی و خاص پاسخ‌گویان می‌توان ارائه نمود. در صورتی که در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن تعداد تلویح عام به کاررفته ۶۲ عدد بوده ولی این تعداد در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد ۱۰ عدد است. از سوی دیگر، تعداد تلویح خاص در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن تعداد ۱۳ عدد بوده است، ولی این تعداد در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد ۶۵ عدد است.



### جدول ۶: نمایه آماری انواع صورت‌های گفتاری

| گفتار غیر مستقیم | گفتار مستقیم |                                |       |
|------------------|--------------|--------------------------------|-------|
| ۲                | ۱۹           | میزان فراوانی بر اساس<br>تعداد | زن    |
| ۹                | ۹۱           | درصد                           | جنسیت |
| ۲۲               | ۱            | میزان فراوانی بر اساس<br>تعداد |       |
| ۹۶               | ۴            | درصد                           |       |
|                  |              |                                |       |

بررسی انواع صورت‌های گفتاری پاسخ‌گویان زن و مرد نیز نشان داد صورت گفتار مستقیم بیشترین طیف گفتاری به کار گرفته شده در مکالمه‌های این گروه است. به این معنا که در ۹۱ درصد از مکالمه‌های تحلیل شده پاسخ‌گویان زن و در ۹۶ درصد از مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد میان ساختار جمله و کارکرد آن رابطه مستقیم وجود ندارد و تماس گیرنده‌ها با ابهام فراوان بر پیام جمله تسلط خواهند یافت. این مهم نیز از نکته‌های مطلوب مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن به شمار می‌آید. چرا که همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، الزامی است به ابهام‌ها و پرسش‌های تماس گیرنده‌ها به آشکارترین نوع ممکن و با ساده‌ترین بافتارها زبانی پاسخ گفت. در نهایت، با بررسی داده‌های جدول (۶)، این گونه دریافت می‌شود که میان مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از منظر به کارگیری انواع گفتار تفاوت وجود دارد. همچنین، به منظور تعیین معناداری تفاوت میان انواع صورت‌های گفتاری به کاررفته در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از آزمون مجذور خی‌دو در سطح معناداری ( $p < 0.05$ ) بهره گرفته شد و یافته‌ها در جدول (۷) ارائه گردیدند.

### جدول ۷: نمایه آماری آزمون مجذور خی بین انواع گونه‌های گفتاری در مکالمه‌های

#### پاسخگویان زن و مرد

| نوع صورت گفتاری  |              |                      |
|------------------|--------------|----------------------|
| گفتار غیر مستقیم | گفتار مستقیم |                      |
| ۰.۰۶             | ۰.۰۸         | آزمون مجذور خی       |
| معنادار          | معنادار      | نتیجه ( $p < 0.05$ ) |

از بررسی داده‌های جدول (۷)، این گونه دریافت می‌گردد که بین مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد از منظر به کارگیری انواع صورت‌های گفتاری تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان

تفاوت مورد اشاره در گفتار مستقیم با عدد مجذور خی ۰.۶۳ قابل مشاهده است. نمود این مهم را می‌توان در بررسی تعداد صورت‌های گفتار مستقیم و غیر مستقیم پاسخ‌گویان مشاهده نمود. در صورتی که در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن فراوانی رخداد صورت گفتاری مستقیم به کاررفته ۱۹ عدد بوده ولی این فراوانی در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد ۲۲ عدد است. از سوی دیگر، فراوانی طیف گفتاری غیر مستقیم در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن تعداد ۲ عدد بوده است، ولی فراوانی آن در مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد ۱ عدد است. همچنین بررسی عدد مجذور خی به دست آمده هم تأییدی بر این ادعا است. با وجود تفاوت معنادار میان انواع گونه‌های گفتاری در مکالمه‌های پاسخ‌گویان، تفاوت مورد اشاره چندان قابل توجه نیست.

#### جدول ۸: نمای آماری راهبردهای اصول همکاری گرایس در مکالمه‌های پاسخ‌گویان

| راهِبرد | راهِبرد | راهِبرد | راهِبرد           |                             |     |       |
|---------|---------|---------|-------------------|-----------------------------|-----|-------|
| کمیت    | کیفیت   | رابط    | راهِبرد شیوه بیان |                             |     |       |
| ۲۶      | ۲۹      | ۳۲      | ۳۶                | میزان فراوانی بر اساس تعداد | زن  | جنسیت |
| ۲۱      | ۲۴      | ۲۵      | ۳۰                |                             |     |       |
| ۱۴      | ۲۱      | ۲۸      | ۲۹                | میزان فراوانی بر اساس تعداد | مرد |       |
| ۱۵      | ۲۲      | ۳۰      | ۳۳                |                             |     |       |

با بررسی اصول همکاری گرایس به کاررفته در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن می‌توان دریافت که ترتیب انواع راهبردهای همکاری در مکالمه‌های این گروه مشتمل اند بر راهبرد شیوه بیان با فراوانی ۳۶ عدد، راهبرد ربط بیان با فراوانی ۳۲ عدد، راهبرد کیفیت با فراوانی ۲۹ عدد و راهبرد کمیت با فراوانی ۲۶ عدد. این مهم به آن معنا است که پاسخ‌گویان زن بیشترین تمرکز را بر آشکار صحبت نمودن، سپس بر مرتبط سخن گفتن، پس از آن بر مستند مکالمه نمودن و در پایان، بر ارائه حجم مناسبی از اطلاعات ارائه داشته‌اند. از بررسی مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد نیز چنین دریافت که ترتیب انواع راهبردهای همکاری در مکالمه‌های این گروه بر اساس اصول گرایس مشتمل اند بر راهبرد شیوه بیان با فراوانی ۲۹ عدد، راهبرد رابطه با فراوانی ۲۸ عدد، راهبرد کیفیت با فراوانی ۲۱ عدد و راهبرد کمیت با فراوانی ۱۴ عدد. این مهم به آن معنا است که پاسخ‌گویان مرد بیشترین تمرکز را بر شفاف و منظم بودن گفته‌های خود داشته‌اند و کمترین تمرکز نیز بر حجم اطلاعات

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲ / ۳۰۷

ارائه شده مورد نیاز در هر مکالمه بوده است. همچنین، برای تعیین معناداری تفاوت میان انواع گونه های گفتاری به کار رفته در مکالمه های پاسخ گویان زن و مرد از آزمون مجذور خی دو در سطح معناداری ( $p < 0.05$ ) بهره گرفته شد و یافته های به دست آمده در جدول (۹) ارائه گردیدند.

### جدول ۹: نمایه آماری آزمون مجذور خی بین راهبردهای اصول گرایس در مکالمه های پاسخ گویان

| نوع راهبردی همکاری   |              |              |            |                  |
|----------------------|--------------|--------------|------------|------------------|
| جنسیت (زن و مرد)     | راهبرد کمیّت | راهبرد کیفیت | راهبرد ربط | راهبرد شیوه بیان |
| آزمون مجذور خی       | ۰.۵۸         | ۰.۲۵         | ۰.۳۱       | ۰.۷۰             |
| نتیجه ( $p < 0.05$ ) | معنادار      | معنادار      | معنادار    | معنادار          |

داده های جدول (۹) نشان می دهد که بین مکالمه های پاسخ گویان زن و مرد از منظر به کار گیری راهبردهای همکاری تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان تفاوت مورد اشاره در راهبرد شیوه بیان با عدد مجذور خی ۰.۷۰ قابل مشاهده است. همچنین کمترین میزان عدد مجذور خی نیز در بهره گیری از راهبرد کیفیت با عدد ۰.۲۵ است.

### جدول ۱۰: یافته های آزمون ضریب همبستگی بین مؤلفه های کاربردشناسی و رضایت

#### تماس گیرندگان

| Pearson correlation | رضایت / مؤلفه کاربردشناسی | Pearson correlation | رضایت / مؤلفه کاربردشناسی | Pearson correlation | رضایت / مؤلفه کاربردشناسی | Pearson correlation | رضایت / مؤلفه کاربردشناسی |
|---------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|
| ۰.۳۸                | رضایت تماس گیرنده         | ۰.۶۲                | رضایت تماس گیرنده         | ۰.۷۶                | رضایت تماس گیرنده         | ۰.۹۷                | رضایت تماس گیرنده         |
|                     | گونه گفتاری               |                     | اصول همکاری               |                     | کنش گفتاری                |                     | تلویح                     |

با بررسی جدول بالا، می توان دریافت بین رضایت تماس گیرندگان مرکز ارتباط با مشتریان و مؤلفه های کاربردشناسی پژوهش ارتباط مستقیم وجود دارد (ضریب همبستگی همه مؤلفه ها از عدد ۰.۵ بیشتر است) و این ارتباط مثبت است. همچنین ارتباط میان رضایت تماس گیرندگان با مؤلفه های کاربردشناسی تلویح، کنش های گفتاری و اصول همکاری گرایس، ارتباطی قوی قلمداد شده (بیشتر از ۰.۵۰) و ارتباط میان رضایت تماس گیرندگان با انواع گونه های گفتاری نیز ارتباط متوسط به شمار می آید (بین عدد ۰.۳۰ و ۰.۴۹).

#### ۴.۳. نمونه‌ای از تحلیل مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرکز ارتباط با مشتریان بانک

##### تجارت

#### ۴.۳.۱. نمونه‌ای از تحلیل مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن

الف. سرکار خانم به استحضارتون می‌رسانم که نک<sup>۱</sup> حساب برای شما ایجاد شد. نوع کنش‌های گفتاری: کنش اعلانی.

با توجه به اینکه پس از بیان جمله جهان مخاطب دچار تغییر شده یعنی تا پیش از بیان جمله مخاطب دارای حساسی بدون نک بوده ولی اکنون با تغییر وضعیت دارای این مشخصه گردیده پس کنش اعلانی به وقوع پیوسته است. همچنین، گوینده نیز دارای صلاحیت و تونایی ایجاد چنین تغییری بوده است.

نوع تلویح: تلویح خاص.

با توجه به این مهم که اصطلاح نک تخصصی بوده و مخاطب برای درک آن نیاز به دانش خاص و تخصصی دارد، پس تلویح خاص به کار رفته است.

نوع صورت گفتاری: کنش گفتار مستقیم

با توجه به اینکه میان ساختار جمله بیان شده و کارکرد آن رابطه مستقیم وجود دارد و از سوی دیگر با تعمق در جمله می‌توان دریافت که فعل جمله دربردارنده مفهوم «اعلان کردن» است و تماس گیرندگان نیز بدون ابهام بر پیام جمله تسلط خواهد یافت، بنابراین این گونه استنباط می‌شود که در این جمله، گفتار مستقیم به کار رفته است.

راهبرد همکاری: راهبرد کمیت

در این پاره گفته، داده‌های ارائه شده به اندازه بوده است. این امر به معنای آن است که نه کمتر و نه بیش از اندازه لازم، مطالبی ارائه نگردیده است. بنابراین، می‌توان دریافت که از راهبرد کمیت استفاده شده است. به آن معنا که پاسخ‌گو بدون ارائه هر نوع داده غیر مرتبط و یا زائد با کمترین واژه ایجاد نک حساب را به مخاطب اطلاع می‌دهد.

#### ۴.۳.۲. نمونه‌ای از تحلیل مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد

الف. همان قسمت دوباره وارد شوید و به جای حروف عدد بگذارید.

نوع کنش‌های گفتاری: کنش امری

با توجه به اینکه در جمله بالا پاسخگو تجویزی را برای تماس گیرنده انجام می‌دهد و یا به بیان

<sup>1</sup> name, address, city (اطلاعات هویتی و اقامتی مشتریان)

دیگر نسبت به انجام کاری به تماس گیرنده دستور می دهد، پس کنش گفتاری امری قابل مشاهده است.

نوع تلویح: تلویح عام

با توجه به اینکه درک مفهوم جمله بالا به دانش خاصی نیاز ندارد، پس در آن تلویح عام به کار رفته است.

نوع صورت گفتاری: گفتار مستقیم

با توجه به این که میان ساختار جمله بیان شده و کارکرد آن رابطه مستقیم وجود دارد و تماس گیرندگان نیز بدون ابهام بر پیام جمله تسلط خواهد یافت، بنابراین می توان دریافت که در این جمله گفتار مستقیم به کار رفته است.

راهبرد همکاری: راهبرد کمیت

با توجه به اینکه در این عبارت اطلاعات ارائه شده به اندازه بوده یعنی آنکه نه کمتر و نه بیش از اندازه لازم مطالبی ارائه نگردیده است، بنابراین این گونه استنباط می شود که از راهبرد کمیت بهره گرفته شده است.

## ۵. نتیجه گیری

پژوهش پیش رو با هدف با بررسی ویژگی های گفتاری پاسخ گویان زن و مرد شاغل در مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت انجام پذیرفت تا از این رهگذر دریابیم چه مؤلفه های کاربردشناختی در گفت و گوهای کلامی این افراد با تماس گیرندگان مرکز مورد اشاره به کار گرفته می شود و تأثیر آن بر رضایتمندی مخاطبان چگونه است. با بررسی کنش های گفتاری پاسخ گویان زن شاغل در مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت به این مهم دست یافتیم که ترتیب کنش های گفتاری به کار گرفته شده در مکالمه های پاسخ گویان این گروه مشتمل اند بر کنش های توصیفی، کنش های تعهدی، کنش های احساسی و کنش های امری. این مهم نمایانگر آن است که پاسخ گویان زن بیشترین کنش هایی را که در بردارنده توصیف هستند در پاسخ به تماس گیرندگان به کار گرفته اند که آن را می توان به عنوان نکته ای مثبت به شمار آورد. زیرا با توجه به ماهیت و رسالت عملیاتی مرکز ارتباط با مشتریان که از بین بردن ابهام ها و پاسخ گویی بهینه به مشکلات اجرایی تماس گیرندگان است، امکان بروز حالت های خشم و پرخاش نیز در کلام تماس گیرندگان محتمل خواهد بود. از این رو، وقوع کنش های توصیفی برای ابهام زدایی از آن چه در ذهن تماس گیرنده شکل گرفته، سبب جلوگیری از خشم کلامی مخاطب خواهد بود. گفتنی است از آن جایی که در تماس با مرکز ارتباط با مشتریان سطح سواد و نیز میزان آشنایی هر فرد با خدمات

بانکی و یا برنامه کاربردی بانک‌ها مانند همراه‌بانک برای پاسخ‌دهنده نامشخص است؛ و با توجه به اینکه برخی از چالش‌های بانکی همانند ابهام‌های مربوط به مسائل حوزه چک و یا نقل انتقال پول برای همگان مشکل‌آفرین بوده و تسلط بر نکته‌های مرتبط نیازمند آگاهی بر دانش بانکی است، الزامی است هر پاسخ‌گو با تشریح کامل هر یک از مسائل و پاسخ مشروح به پرسش‌های بیان‌شده به راهنمایی و اقعاع بیشینه تماس‌گیرنده بپردازد. پس از کنش گفتاری توصیفی بیشترین کنش کلامی به کارگرفته‌شده مربوط به کنش‌های گفتاری تعهدی است. به این معنا که این گروه از پاسخ‌گویان در مکالمه‌های خود با مشتریان بانک تجارت و تماس‌گیرندگان آن مرکز خود را متعهد به انجام کار و یا شکل دادن عملی می‌نماید که می‌تواند مرتبط با یکی از خدمات بانکی و یا از بین بردن یکی از مشکلات رخ داده در پیوند با برنامه کاربردی بانکی همچون همراه بانک باشد. پس از کنش گفتاری تعهدی، رتبه بعدی متعلق به گفتاری احساسی خواهد بود. بهره‌گیری از این کنش گفتاری نیز به منزله راهبردی برای کنترل خشونت کلامی تماس‌گیرنده بوده است، چرا که در بسیاری از موارد تماس‌گیرنده به سبب رخداد مشکلی و یا وقوع مشکلی ویژه در وضعیت عصبی ناپایدار بوده و چنین انگاشته می‌شود که پاسخ‌دهنده عهده‌دار همه مشکلات ایجادشده است و به نوعی در ناخودآگاه خویش پرخاش به وی را سبب ایجاد آرامش درونی خود می‌پندارد. در چنین شرایطی، بهره‌گیری از کنش‌های گفتاری احساسی به مخاطب چنین القا می‌کند که به جهان احساسی او آگاه بوده و با آن هماهنگ است. از این رو، ضمن کنترل خشم تماس‌گیرنده با پاسخ‌دهی راهبردی به او سبب تغییر نگرش به برند بانک شده و بر احتمال وفادارماندن تماس‌گیرنده به یکی از مشتریان وفادار بانک می‌افزاید.

با بررسی کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان مرد معلوم شد که ترتیب کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان این گروه مشتمل اند بر کنش‌های امری، کنش‌های اعلامی، کنش‌های تعهدی، کنش‌های توصیفی و کنش‌های احساسی. این به آن معنا است که پاسخ‌گویان مرد در مکالمه‌های خود با تماس‌گیرندگان همواره بر این مهم کوشیده‌اند تا از قانون‌ها، دستورها و پیشنهادات در مکالمه‌های خود بهره‌گیرند. این امر می‌تواند در برخی موارد نیز در صورتی که با لحنی تحکم‌آمیز بیان شود و در حالتی که تماس‌گیرنده به هر دلیل خشمگین باشد، موجبات تشدید در تنش و سایش کلامی را فراهم آورد. پس از کنش‌های امری، کنش‌های تعهدی بیشترین درصد را به خود اختصاص داده‌اند. این مهم به این معنا است که پاسخ‌گویان مرد خود را به برآوردن درخواست‌های تماس‌گیرندگان متعهد نموده‌اند که امری بسیار مهم به شمار می‌آید. از آن جا که تماس‌گیرندگان با مرکز ارتباط با مشتریان در بیشتر موارد دارای درخواست و چالش‌های

گوناگون هستند، انتظار دارند پاسخ‌دهنده در پایان مکالمه، نسبت به برآوردن درخواست آن‌ها متعهد شوند. این امر افزون بر اطمینان خاطر تماس‌گیرنده از توجه مجموعه بانک تجارت به درخواست و یا مشکل ایجادشده سبب می‌شود تا آن‌چه در ذهن فرد موجبات شکست و یا مخدوش شدن تصویر برند بانک تجارت را در ذهن مشتری تماس‌گیرنده فراهم ساخته، التیام بخشد. همچنین، گاهی در صورتی که فرد تماس‌گیرنده از مشتریان بانک تجارت نیز نباشد به سبب این برخورد مطلوب نسبت به انتقال منابع خود، تشویق می‌شود تا به این بانک اقدام نموده و از مشتریان جدید بانک تجارت گردد. از بررسی انواع تلویح در مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن و مرد می‌توان دریافت که بیشترین تلویح به مکالمه‌های عمومی تخصیص یافته که بدون واژه‌های تخصصی است. این مهم امری مطلوب انگاشته می‌شود چرا که ضروری است پاسخ‌گویان مرکز ارتباط با مشتریان با توجه به نداشتن اطلاعات در پیوند با تماس‌گیرنده همچون سن و سطح سواد و میزان آشنایی با خدمات بانکی، با استفاده از راحت‌ترین بافتار کلامی به پرسش‌های تماس‌گیرندگان پاسخ گویند. به این وسیله، آن‌ها می‌توانند بدون کوچکترین ابهامی، تماس‌گیرنده را راهنمایی کرده و به حل مشکل پردازند. زیرا در موارد گوناگونی مشاهده شده که فرد تماس‌گیرنده که به سبب رخ دادن مشکلی با مرکز ارتباط با مشتریان تماس گرفته‌است و به سبب توضیح‌های تخصصی پاسخ‌گو، بیشتر دچار ابهام شده و با نارضایتی مکالمه را به پایان رسانده و یا توضیحات ناواضح و سرشار از واژگان تخصصی بانکی او را خشمگین کرده‌است.

بررسی انواع گونه‌های کنش‌های گفتاری پاسخ‌گویان زن و مرد نیز نشان داد که کنش گفتاری مستقیم بیشترین گونه گفتاری به کاررفته در مکالمه‌های این گروه است. به این معنا که در ۹۱ درصد از مکالمه‌های تحلیل‌شده پاسخ‌گویان زن میان ساختار جمله و کارکرد آن رابطه مستقیم وجود دارد و تماس‌گیرنده‌ها بدون ابهام بر پیام جمله تسلط خواهند یافت، ولی فقط در ۴ درصد از مکالمه‌های پاسخگویان مرد این مهم قابل مشاهده است و به آن معنا است که جمله‌های به کار گرفته‌شده به وسیله این گروه به سبب وجود رابطه غیر مستقیم میان ساختار جمله و کارکرد آن ابهام فراوانی برای مخاطب ایجاد شده‌است. به بیان دیگر، ساختار دستوری مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن جمله خبری بوده و نقش ارتباطی آن‌ها نیز خبری است. به بیان دیگر، در مکالمه‌ها با پاسخ‌گویان زن جمله‌های به کاررفته هم دارای صورت جمله‌های خبری است و هم هر پاسخ‌گو در مکالمه‌های خود به تماس‌گیرنده خبر یا موقعیتی را اطلاع می‌دهد. این مهم نیز از نکته‌های مطلوب مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن به شمار می‌آید. زیرا همان‌گونه که پیش‌تر اشاره گردید، الزامی است به ابهام‌ها و پرسش‌های تماس‌گیرنده‌ها در آشکارترین نوع ممکن و با آسان‌ترین

بافتارهای زبانی پاسخ‌گفت. بررسی مکالمه‌های پاسخ‌گویان مرد شاغل در مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت نشان داد که ترتیب بهره‌گیری از شرایط مکالمه بر اساس اصول چهارگانه گرایس در این گروه مشتمل‌اند بر اصل شیوه بیان، اصل ربط، اصل کیفیت و اصل کمیت. این مهم نمایانگر آن است که پاسخ‌گویان مرد بیشترین توجه را به شیوه بیان خود متمرکز داشته‌اند. به این معنا که این گروه بیشترین تمرکز را بر ارائه شفاف و واضح پاسخ‌های مناسب و نیز داده‌های مورد نیاز مشتریان توجه داشته‌اند که امری مطلوب قلمداد می‌گردد. چرا که در تماس‌های تلفنی با این مرکز ضروری است به پرسش‌های تماس‌گیرنده بدون هیچ نوع ابهامی پاسخ‌گفت. کمترین اصل همکاری استفاده‌شده در مکالمه‌های این گروه نیز اصل کیفیت است. به این معنا که پاسخ‌گویان مرد کمترین توجه را به میزان مناسب اطلاعات ارائه‌شده به تماس‌گیرنده توجه داشته‌اند. بدیهی است در صورتی که اطلاعات مورد نیاز به میزان بیش از نیاز به تماس‌گیرنده ارائه شود، این حجم از اطلاعات خود سبب سردرگمی و ابهام بیشتر تماس‌گیرنده شده‌است.

بررسی مکالمه‌های پاسخ‌گویان زن شاغل در مرکز ارتباط با مشتریان بانک تجارت نیز نشان داد که آرایش راهبردهای همکاری بر اساس اصول چهارگانه گرایس در مکالمه‌های این گروه مشتمل‌اند بر راهبرد ربط، راهبرد شیوه بیان، راهبرد کیفیت و راهبرد کمیت. داده‌کاوی انجام‌شده در پیوند با مکالمه‌های این گروه نشان داد که پاسخ‌گویان زن این مرکز بیشترین توجه را بر مرتبط‌بودن پاسخ‌ها به پرسش‌ها و راهنمایی‌های درخواستی مشتریان توجه داشته‌اند. این مهم را می‌توان رخدادی مطلوب به شمار آورد چرا که در صورت عدم ارتباط پاسخ با پرسش‌های مطرح‌شده ضمن ایجاد ابهام برای تماس‌گیرنده سبب حل‌نشدن مشکل و تماس احتمالی دوباره نیز خواهد شد. از این رو، ضروری است پاسخ‌گویان در همه تماس‌های خود با ارائه پاسخ‌های مرتبط با پرسش و یا چالش مشتری وی را راهنمایی نمایند و پاسخ‌گویان زن با استفاده از راهبرد ارتباط نقش شایانی در جلوگیری از وقوع آن‌چه بیان شد بر عهده دارند. در نهایت، با واکاوی راهبردهای مکالمه استاندارد هر دو گروه از پاسخ‌گویان معلوم شد که کمترین توجه هر دو گروه متعلق به راهبرد کمیت بوده‌است، به آن معنا که هر دو گروه پاسخ‌گو نسبت به میزان اطلاعات ارائه‌شده کمترین توجه را داشته‌اند که این امر به مثابه رویکردی نامطلوب انگاشته می‌شود و دلیل رخ‌دادن این مهم را نیز می‌توان در عناصری همانند معیارهای ارزشیابی پاسخ‌گویان جست‌وجو نمود که طول مدت مکالمه به‌عنوان یکی از عناصر مثبت برای هر یک از کارکنان انگاشته می‌شود.

یافته‌های برآمده از داده‌کاوی‌های پژوهش نشان داد تماس‌گیرنده‌ها در ارتباط با مرکز ارتباط با مشتریان بانک در همه موارد پرسش یا ابهامی در چگونگی بهره‌گیری از برنامه کاربردی بانک و یا خدمات بانکی داشته‌اند؛ یا اینکه آن‌ها در پیوند با امور بانکی مانند انواع تسهیلات بانکی، نقل و



انتقال وجوه و یا مسائل حقوقی-بانکی پرسش و یا درخواست و یا شکایت و انتقاد داشتند. بنابراین، الزامی است شاغلین پاسخگو در مرکز ارتباط با مشتریان به‌عنوان نماینده بانک و نزدیکترین و پربرخوردترین بخش با مشتریان، همواره در تعامل‌های کلامی خود بر این مهم کوشا باشند که به تماس‌گیرندگان با بیانی آشکار و روشن، به دور از هر نوع ابهام و یا وجود هر نوع تنش و تحکم کلامی، با صبر کلامی و تشریح جامع و کامل راه‌حل‌های مرتبط با درخواست تماس‌گیرنده، پاسخ گویند. در نهایت، با بررسی ارزشیابی مکالمه‌های پاسخگویان که به‌وسیله تماس‌گیرنده‌ها انجام پذیرفته‌است، می‌توان دریافت که پاسخگویان زن نمره‌های ارزشیابی عالی با فراوانی ۱۵، بسیارخوب با فراوانی ۳، خوب با فراوانی ۲ و متوسط با فراوانی ۱ را به دست آورده‌اند. در مقابل، پاسخگویان مرد نیز نمره‌های ارزشیابی عالی و بسیار خوب را به دست نیاورده‌اند و نمره‌های ارزشیابی خوب با فراوانی ۱، متوسط با فراوانی ۱۳ و ضعیف با فراوانی ۱ را کسب نموده‌اند. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که پاسخ‌گویان زن با توجه به اینکه با استفاده از کنش‌های تعهدی خود را متعهد و ملزم به رفع مشکل تماس‌گیرنده نموده و با به‌کارگیری کنش‌های احساسی، در پی هماهنگ‌سازی واژه‌های جاری در مکالمه با دنیای احساسی خویش بوده‌اند. همچنین با بیان سخنان مرتبط و واضح حجم متناسب اطلاعات مستند را به مخاطب انتقال می‌دهند، توانسته‌اند نمره‌های ارزشیابی بهتری به دست آورند. بنابراین، با توجه به آنچه بیان شد پیشنهاد می‌شود تا استاندارد و چهارچوب علمی برای پاسخ‌گویان مراکز ارتباط با مشتریان که بر مبنای اصول علم زبان‌شناسی و به‌طور خاص علم کاربردشناسی تدوین گردیده و در آن بر اصول پاسخ‌گویی بهینه و راهبردی تأکید شود. در این استاندارد پیشنهادی بهتر است با توجه به یافته‌های برآمده از داده‌های انجام‌شده بر استفاده از کنش‌های تعهدی، توصیفی و امری، به‌کارگیری تلویح عام و صورت‌گفتاری مستقیم برای کاهش ابهام جمله‌ها و نیز استفاده مؤثر از همه اصول همکاری گرایش تأکید شود. همچنین در زمینه آموزش، در متن مکالمه‌های پاسخ‌گویان شاغل در مراکز ارتباط با مشتریان سازمان‌ها نیز دوره‌های آموزشی مرتبط با اصول مکالمه‌های استاندارد با مشورت کارشناسان زبان‌شناسی به‌ویژه افراد صاحب نظر در کاربردشناسی طراحی و اجرا گردد. همچنین بهتر است در پیوند با چگونگی ارزیابی این کارکنان، بازنگری راهبردی نیز انجام پذیرد تا ملاک سنجش سطح کارآیی هر پاسخگو، بر اساس به‌کارگیری و رعایت اصول کاربردشناسی زبان و نیز چگونگی مکالمه با تماس‌گیرنده تعیین گردد و فقط انتخاب یکی از گزینه‌های پنج‌گانه عالی، بسیارخوب، خوب، متوسط و ضعیف که توسط تماس‌گیرنده انتخاب می‌شود، ملاک و سنجح ارزیابی قرار نگیرد.

## فهرست منابع

- البرزی، پرویز (۱۳۸۶). *مبانی زبان‌شناسی متن*. تهران: امیرکبیر.
- بایا، علی (۱۳۸۳). *فلسفه تحلیلی؛ مسائل و چشم‌اندازها*. تهران: طرح نو.
- جلالی مریم و معصومه صادقی (۱۳۹۵). «کنش‌های گفتاری سرل و پیوند آن با جنسیت و جایگاه اجتماعی در گرشاسب‌نامه». *جامعه‌شناسی تاریخی*. دوره ۸، شماره ۱. صص ۸۱-۱۰۶.
- زرقانی، سید محمد و الهام اخلاقی (۱۳۹۱). «تحلیل ژانر سطح بر اساس نظریه کنش گفتار». *ادبیات عرفانی*. دوره ۴، شماره ۶. صص ۶۱-۸۰.
- صفوی، کوروش (۱۳۹۰). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: سوره مهر.
- فضائلی، سیده مریم و محمد نگارش (۱۳۹۰). «تحلیل خطبه پنجاه و یکم نهج البلاغه براساس طبقه‌بندی سرل از کنش‌های گفتار». *علوم قرآن و حدیث*. دوره ۱، شماره ۴۳. صص ۸۱-۸۶.
- مومنی، نگار و سیروس عزیززی (۱۳۹۴). «نقش تغییر موضوع و نقض اصول گرایش توسط متهم در بازجویی‌ها، مطالعه موردی در آگاهی تهران بزرگ». *زبان پژوهی*. دوره ۷، شماره ۱۶. صص ۱۵۹-۱۷۹.
- یارمحمدی، لطف اله (۱۳۸۳). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. تهران: هرمس.

## References

- Alborzi, P. (2006). *Basics of Text Linguistics*. Tehran: Amir Kabir [in Persian].
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Aziz, S. A. H., & Othman, S. K. (2020). Speech Acts Uses in Persuasion and Deception in Marketing Discourse. *Journal of University of Babylon for Humanities*, 28 (6), 62-73.
- Brown, G., & Yule, G. (1989). *Discourse Analysis*. UK: Cambridge University Press.
- Chen, L. (2011). Pragmatic analysis of fuzziness in advertising English. *Asian Culture and History*, 3(2), 29.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students*. Routledge: Routledge English Language Introductions.
- Dyer, G. (1996). *Advertising as Communication*. London: Routledge.
- Egamberdieva, F. O., & Egamberdieva, S. D. (2020). Advertising Message as an Object of Pragmatic Research in Linguistics. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 4 (5), 1539-1544.
- Fazaeli, S., & Negaresh, M. (2011). Analysis of the fifty-first sermon of Nahj al-Balaghah based on Searle's classification of spoken actions. *Quran and Hadith Studies*, 43 (1), 81-86 [In Persian].
- Hanifiani, A. K. Marwah, A., & Wardoyo, C. (2018). Speech Acts on Promoting Products and Processing Potential Buyers in On Lime Market. *Paper presented at Proceeding in the 2<sup>nd</sup> IC-CALL 2018 UIN Sunan Gunung Djati Bandung*. November 06, 2018, Indonesia.
- Haryani, S. (2017). A Pragmatic Analysis of English Advertisements A Case

- Study. *Bangun Rekaprima: Majalah Ilmiah Pengembangan Rekayasa, Sosial dan Humaniora*, 3 (2), 22-32.
- Jalali, M., & Sadeghi, M. (2016). Serel 's Speech Act Theory and its Connection to Gender and Classes of Society in Garshasnameh. *MJSS*. 8 (1), 81-106 [In Persian].
- Jusoh, ZM. (2012). *Factors Influencing Consumers' Attitude Towards E-Commerce Purchase Through on Line Shopping*. Malaysia: University Putra Publication.
- Kasali, R., and Haryanto, J. O. (2009). Role of product characteristics, reference group, retail environments, and promotion in creating influence power, impulsive buying, and autobiographical memory. *International review of business*, (10), 67-82.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics* (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511813313.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Momeni, N., & Azizi, S. (2015). Role of Topic Shift and Violence of Grice Principles in Interrogation: Forensic Linguistics. *Zabanpazhuhi*, 7(16), 159-179. doi: 10.22051/jlr.2015.2094 [In Persian].
- O' Shaughnessy, J., and O' Shaughnessy, N. (2003). *Persuasion in Advertising*. UK: Routledge.
- Paya, A. (2004). *Analytic Philosophy: Problems and Perspectives* (2nd ed., revised and enlarged). Tehran: Tarh-e Nou. [In Persian].
- Safavi, K. (2011). *An introduction to semantics*. Tehran: Sure-ye Mehr [in Persian].
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in The Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seorta, K. (2019). Deceptive Marketing Outcomes: A Model for Marketing Communication. In T. Docan-Morgan (Ed.), *The Palgrave Handbook of Deceptive Communication* (pp. 813-837). La Crosse: Palgrave Macmillan.
- Simona, S and Dejica-Cartis, D. (2015). *Speech Acts in Written Advertisements: Identification, Classification and Analysis*. Romania: Politechnica University Timisoars publication.
- Walton, D. (2007). *Media argumentation: Dialectic, persuasion and rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, H. (2019). The Application of Cooperative Principle in Business Interpreting. *In International Conference on Literature, Art and Human Development* 358-361.
- Yarmohammadi, L. (2004). *Critical Discourse*. Tehran: Hermes [in Persian].
- Yule, G. (2000). *Pragmatics* (5th Impression). Oxford: Oxford University Press.
- Zarghani, M., Akhlaghi, E. (2012). An Analysis of Shath by 'Speech Act Theory'. *Mystical Literature*, 4(6), 61-80. doi: 10.22051/jml.2013.86 [In Persian]





## An Investigation on The Stylistic Conversational Characteristics of Tejarat Bank Call Center Operators from pragmatic's perspective

Pedram Hatami<sup>1</sup>, Maliheh Samariha<sup>2</sup>

Received: 30/07/2022

Accepted: 02/11/2022

### 1. Introduction

Call centers are often regarded as a reflection of organizations responsible for answering customer inquiries and promoting new products and services. The manner in which call center operators engage in conversations is of utmost importance. Failure to adopt effective communication strategies can lead to verbal challenges, potentially tarnishing the company's brand image and resulting in customer loss. This study falls within the realm of pragmatics and seeks to investigate the conversational attributes of Tejarat Bank's call center operators, both male and female. It employs the principles of Austin's Speech Act Theory, Yule's Speech Act Theory, Grice's Cooperative Principles, and Yule's Principles of Implicatures. The research aims to address the following questions:

1. What differences exist in the frequency of speech act types in conversations between male and female operators at Tejarat Bank's call center?
2. How do the frequencies of implicature types in these conversations differ between male and female operators at Tejarat Bank's call center?
3. What are the variations in the frequencies of speech types between male and female operators at Tejarat Bank's call center?
4. How do the frequencies of Grice's Cooperative Principles differ in conversations between male and female operators at Tejarat Bank's call center?

### 2. Materials and methods

To answer the research questions, a descriptive-analytic research method was employed. Data were collected by recording conversations of 40 operators at Tejarat Bank's call center, with equal representation of females and males (20 each), totaling 124 sentences extracted from 5 to 8-minute calls. The researchers analyzed the data to determine the frequencies of speech act types, implicatures, and the application of Cooperative Principles in these conversations. Using SPSS software (version 21), the researchers estimated the frequency and percentage of these elements and presented the results in tabular format. The Chi-square test was used to evaluate the meaningfulness of differences between the variables mentioned above.

### 3. Results and discussion

The results indicated that in female conversations, the order of speech act

---

<sup>1</sup> English Department, Islamic Azad University, Qazvin Branch (corresponding author); [pedram.hatami@iauz.ac.ir](mailto:pedram.hatami@iauz.ac.ir)

<sup>2</sup> English Department, Applied Science and Technology University, Hashtgerd Branch; [maliheh.samariha@kiaiu.ac.ir](mailto:maliheh.samariha@kiaiu.ac.ir)

frequencies was as follows: declaration speech act (16 times), directive speech act (9 times), expressive speech act (18 times), representative speech act (22 times), and commissive speech act (19 times). The respective percentages for these speech acts were as follows: declaration speech act (19%), directive speech act (10%), expressive speech act (23%), representative speech act (26%), and commissive speech act (22%). Additionally, generalized conversational implicature occurred 62 times, particularized conversational implicature 13 times, scalar implicature 14 times, and conventional implicature 70 times. The percentages for these implicatures were generalized conversational implicature (39%), particularized conversational implicature (9%), scalar implicature (8%), and conventional implicature (45%). In these conversations, direct speech was used 19 times, while indirect speech occurred only 2 times. The percentages for direct speech and indirect speech were 91% and 9%, respectively. For Grice's Cooperative Principles, the order of frequencies was maxim of quality (26 times), maxim of quantity (29 times), maxim of relation (26 times), and maxim of manner (32 times). The percentages for these maxims were maxim of quality (65%), maxim of quantity (58%), maxim of relation (57%), and maxim of manner (53%).

In male conversations, the order of speech act frequencies differed. It was as follows: declaration speech act (18 times), directive speech act (19 times), expressive speech act (10 times), representative speech act (11 times), and commissive speech act (17 times). The respective percentages for these speech acts were as follows: declaration speech act (21%), directive speech act (28%), expressive speech act (13%), representative speech act (15%), and commissive speech act (23%). Generalized conversational implicature occurred 82 times, while particularized conversational implicature occurred 19 times. The percentages for these implicatures were generalized conversational implicature (49%) and particularized conversational implicature (12%). In male conversations, direct speech was used 22 times, while indirect speech occurred only once. The percentages for direct speech and indirect speech were 96% and 4%, respectively. For Grice's Cooperative Principles, the order of frequencies was maxim of quality (14 times), maxim of quantity (21 times), maxim of relation (28 times), and maxim of manner (29 times). The percentages for these maxims were maxim of quality (35%), maxim of quantity (42%), maxim of relation (43%), and maxim of manner (47%).

#### 4. Conclusion

The results of this study suggest that establishing a standardized framework for responses in call center interactions should be rooted in linguistic principles, particularly pragmatics, with a focus on achieving clear and standardized communication. This framework should be built upon linguistic principles, mainly within the domain of pragmatics, to ensure that conversations with customers are unambiguous and conform to established standards. It is advisable to apply the findings of this study, emphasizing the use of commissive, representative, and expressive speech acts, general implicatures, and direct speech to minimize sentence ambiguity and enhance adherence to Grice's maxims principles. These findings can serve as valuable educational resources for training call center operators in conducting conversations that prioritize clarity and efficient communication. Furthermore, the implications of this study extend to the evaluation of employees in call centers. Reevaluating the criteria for employee assessments to align with pragmatics principles can help improve the overall evaluation process.

**Keywords:** Grice's Cooperative Principles, Pragmatics, Principles of Implicatures, Speech Act Theory, The Call Center



## Contents

- 9 **Conceptual Metaphors of Corona in Surani Kurdish Language**  
*Seyedeh Sareh Sadeghi, Leila Akbari, Ebrahim Badakhshan*
- 35 **Rhetorical Structure Analysis of EFLs' Written Argumentative: Combining the two Approaches of Rhetorical Structure and Rhetorical Movement**  
*Afsaneh Gharibi*
- 65 **The Study of the Autistics Children's speech based on Interpersonal and textual Metafunctions in the Halliday's Systemic Functional Grammar**  
*Nazila Sarshar, Mohammad Reza Oroji, Behzad Rahbar*
- 89 **Analysis of the Tensive Discourse System in Imam Ali (AS) 's Letters to Mu'awiyah in Nahj al-Balaghah**  
*Mahnaz Amiri, Mahdi Motia, Mohammad Reza Haji Esmaeili, Hamid Reza Shairi, Ruhollah Nasiri*
- 115 **Phrasal Compounds in Persian**  
*Mousa Ghonchepour*
- 143 **The Cultuling of Insult in the Teenage Novel Based on the Heims' approach (The case study of Abnabat Collection)**  
*Zeinab Sheikhhosseini, Maryam Jafarzadeh*
- 169 **Basic sentence structures in the children (10-12) texts based on the Dependency Grammar**  
*Masoumeh Najafi Pazoki, Masoumeh Partovi Belasejin*
- 201 **Persian Possessive Construction Left Dislocation based on Optimality Perspective**  
*Bahman Abdoli, Ali Alizadeh, Vali Rezaei*
- 225 **A Study of the Factors Influencing the Presence or Absence of "râ" in the Speech of Persian Speakers**  
*Zahra Tarkashvand, Belghis Rovshan, Gholam Hossein Karimi Doostan, Azar Mehri*
- 253 **Comparing the discourse of patients with Alzheimer (at the early and middle stages of disease) and Persian-speaking normal individuals: A linguistic and pragmatic approach**  
*Arezou Jafarifar, Maryam Danay Tous, Mohammad Yousefvand*
- 289 **An Investigation on The Stylistic Conversational Characteristics of Tejarat Bank Call Center Operators from pragmatic's perspective**  
*Pedram Hatami, Maliheh Samariha*

In the Name of God

**Quarterly Scientific Journal of  
Language Research (Zabanpazhuhi)**  
Vol. 15, No. 48, Autumn 2023

Chief Executive: **F. Ghatreh**  
Editor-in- Chief: **M. Nourbakhsh**  
Deputy Editor: **A. Abbasi**  
Editor (Persian): **N. Monfared**  
Editor (English): **F. Hamidi**  
Managing Director: **N. Jafari**

**Editorial Board**

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*  
F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*  
E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*  
F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*  
E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*  
M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*  
Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*  
B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

**International Board**

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*  
M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*  
E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*  
M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*  
M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institute, SOAS University, U.K*

The Journal of Language Research (Zabanpazhuhi) 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