

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

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 ایلینا 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
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. 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 باید.

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

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

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

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Examples (Language Utterances or Equations)

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

(1 line spacing here)

1. First example

(1 line spacing here)

where,

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

II. Tables and figures

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

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

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

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

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

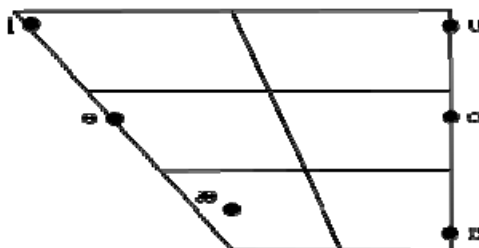


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width.
(Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

III. Subtitle

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

IV. Footnotes

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

V. Citation

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

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

فهرست مطالب

- ۹-۳۷ **باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت شناختی**
امیررضا و کیلی فرد، شهرداد و کیلی فرد
- ۳۹-۶۴ **بررسی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی از دیدگاه برنامه کمیگی**
زینب همایونی، رضوان متولیان نایینی
- ۶۵-۹۵ **پایش راهبردهای زبانی ایران‌هراسی در خبرگزاری العربیه با تکیه بر نظریه چارچوب‌سازی انتمن و مربع ایدئولوژیک ون‌دایک**
رحیم کثیر، علی ضیغمی، سیدرضا میراحمدی
- ۹۷-۱۲۹ **تحلیل چندمعنایی افعال مرکب دارای همکرد «کردن» در چارچوب نظریه صرف ساختی**
پریا رزم‌دیده، محمد حسن‌شاهی راویز
- ۱۳۱-۱۶۰ **سازوکارهای بازنمایی زیست‌بوم در اشعار عامیانه گونه لری ممسنی: رویکردی گفتمانی-شناختی**
عنایت هوشمند، حدائق رضائی، عادل رفیعی
- ۱۶۱-۱۸۷ **سسنجش دانش ساخت‌واژی فارسی آموزان سطح پیشرفته دانشگاه الزهراء(س): مورد پژوهی وندهای اشتقاقی**
رضامراد صحرائی، مرضیه سادات رضوی
- ۱۸۹-۲۲۱ **گسترش معنایی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی در چارچوب معناشناسی شناختی**
محمود نقی‌زاده
- ۲۲۳-۲۴۸ **مقایسه رشد زبانی کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان با استفاده از شاخص صرفی-نحوی PDSS**
معصومه ملکیان، شهلا رقیب‌دوست
- ۲۴۹-۲۷۹ **نقش حافظه در پردازش واج‌شناختی و نحوی به هنگام خواندن در کودکان طبیعی و خوانش‌پریش فارسی‌زبان**
شیمان‌بی‌فر
- ۲۸۱-۳۱۱ **واکاوی الگوی انسجام متن در زبان علم و بازنمایی آن در متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی: رویکردی پیکره‌بنیاد**
زهره صدیقی‌فر، جلال رحیمیان، علی‌رضا خرمایی



باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی^۱

امیررضا وکیلی فرد^۲، شهاداد وکیلی فرد^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶

چکیده

باورهای زبان آموزان در مورد یادگیری زبان می‌تواند تأثیرات مهمی بر توانایی و انتظارات آن‌ها برای یادگیری زبان داشته باشد. به نظر می‌رسد که تاکنون پژوهشی در مورد باورهای فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری فارسی در حوزه زبان دوم انجام نشده است. هدف این پژوهش، بررسی باورهای این زبان آموزان است. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه باورهای یادگیری هورویتز (Horwitz, 2008) مشتمل بر ۳۴ گویه و دربرگیرنده ۵ سویگان استعداد یادگیری زبان خارجی، سویگان دشواری یادگیری زبان، سویگان سرشت یادگیری زبان، سویگان راهبردهای یادگیری و ارتباطی و سویگان انگیزه‌ها و انتظارات است. روایی و پایایی پرسشنامه پس از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴۲ به دست آمد. ۱۶۷ زبان آموز غیر فارسی در بازه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و با سابقه یادگیری زبان فارسی از ۶ ماه تا یک سال در این پژوهش شرکت کردند. یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که از دیدگاه زبان آموزان غیرایرانی، یادگیری زبان فارسی کمی دشوار است. بر اساس دیگر یافته‌های این پژوهش، متغیرهایی چون سن و جنسیت تأثیری بر باورهای یادگیری زبان فارسی زبان آموزان ندارد. یافته‌های دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که میانگین سویگان استعداد یادگیری گروه فارسی آموزان دارای تحصیلات دانشگاهی، به طور معناداری با میانگین گروه فارسی آموزان بدون تحصیلات

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.43829.2292

^۲ دانشیار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران (نویسنده مسئول)؛

vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

^۳ دانش‌آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران؛

sh.vakilifard@edu.ikiu.ac.ir

دانشگاهی تفاوت دارد. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که در میان آموزان عربی زبان و غیر عربی زبان، بین میانگین سویگان استعداد یادگیری و میانگین سویگان انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری وجود ندارد. به این معنا که زبان مادری تأثیری بر استعداد یادگیری زبان و انگیزه و انتظارات نداشته‌است. ولی آزمون‌های آماری در مورد سویگان‌های دشواری یادگیری زبان، سرشت یادگیری زبان و راهبردهای ارتباطی و یادگیری معنادار بوده‌است. مدرسان با شناخت باورهای یادگیری زبان بهتر می‌توانند روش‌ها و شیوه‌های یاددهی خود را با باورهای فارسی آموزان خارجی سازگار و هماهنگ سازند.

واژه‌های کلیدی: باورها، یادگیری زبان، جنسیت، زبان مادری، تحصیلات.

۱. مقدمه

یادگیری زبان تحت تأثیر متغیرهای بسیاری از جمله باورها، نگرش‌ها و ارزش‌های فرهنگی گوناگون روی می‌دهد. باورها به همراه ارزش‌ها، هنجارها و کالاهای مادی که عموماً میان اعضای یک گروه مشترک است، مجموعه‌آموخته‌شده‌ای را به نام فرهنگ تشکیل می‌دهد. فرهنگ از دو بخش مادی و غیرمادی تشکیل شده‌است. فرهنگ مادی شامل هنر، معماری، فناوری و دیگر کالاهای ملموسی است که مردم می‌آفرینند و به آن‌ها معنا می‌دهند. فرهنگ غیرمادی به طرحواره‌های ذهنی اشاره دارد که به‌عنوان راهنمای رفتار گروهی عمل می‌کند و دربرگیرنده باورها، انگاشت‌های جمعی، زبان‌ها، ارزش‌ها، سنت‌ها و نگرش‌های اعضای یک گروه اجتماعی است. در این میان، برخلاف دانسته‌های علمی که مبتنی بر درک تجربی هستند، باورها ممکن است به‌وسیله‌اعضای یک گروه به‌عنوان «حقیقت» پنداشته شوند و نیز ممکن است که، نه بر اساس واقعیت عینی، بلکه بر اساس توافق اجتماعی شکل گرفته باشند (Thompson et al., 2019, p. 66-62).

روانشناسی فرهنگی، باورهای آشکار و باورهای پنهان را از یکدیگر متمایز می‌کند. باورهای آشکار آن دسته از باورها هستند که زبان آموزان از آن‌ها آگاه بوده و می‌توانند آن‌ها را به‌شکلی معقول، مؤثر و روشن بیان کنند. باورهای پنهان دارای همان میزان از قدرت هستند، هرچند زبان آموزان همیشه از آن‌ها آگاه نیستند یا قادر به بیان روشن آن‌ها نیستند (Dornyei & Ryan, 2015, p. 189). باورهای یادگیرندگان معمولاً از تجربه‌های یادگیری پیشین آنان سرچشمه می‌گیرد و تحت تأثیر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های فرهنگی یادگیرندگان و محیط‌های آموزشی آنان شکل می‌گیرند (Borg, 2006).

باورهای فرد نیز بر ادراک وی از جهان و نیز بر چگونگی برقراری ارتباط با جهان تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه گاوین (Gauvain, 2005, p. 15)، فرهنگ یادگیرنده و باورهای وی بر فرآیندهای اجتماعی که به یادگیری زبان و رشد شناختی یادگیرنده کمک می‌کند، تأثیر می‌گذارد. از همین رو، باورهای زبان‌آموزان با عملکرد فکری و واکنش آنان به درون‌دادهای زبانی و اجتماعی زبان و جامعه مقصد ارتباط پیچیده‌ای دارند. از سوی دیگر، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مشترک در چگونگی بهره‌گیری اعضای گروه از زبان بازنمایی می‌شود (Genc & Bada, 2005, p. 75). از این رو، یادگیری زبان از یادگیری فرهنگ، یا به بیان دیگر، یادگیری چگونگی اندیشه و کنش یک گروه اجتماعی جداشدنی نیست. زبان در درون خود بسیاری از این کنش‌های اجتماعی را در بر دارد و ارزش‌ها و باورهای زیربنایی یک جامعه را بیان می‌کند (Byram & Morgan, 1994). یادگیری زبان فراتر از یادگیری دانش موضوعی است. یادگیری زبان می‌تواند هم‌دلی و درک زبان‌آموزان را در میان شکاف‌های اجتماعی و سیاسی موجود تقویت کند و آنان را در دنیای دیگران غوطه‌ور سازد (Kim, 2020, p. 1).

نقش مهم باورهای یادگیری زبان به‌طور گسترده در فرآیند یادگیری زبان دوم پذیرفته شده‌است. این باورها که به‌عنوان درک و نگرش ذهنی زبان‌آموزان در مورد یادگیری زبان تعریف می‌شوند، می‌توانند تأثیر چشمگیری بر انگیزه، مشارکت و موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری زبان داشته باشند. با این حال، نقش فرهنگ در شکل‌دهی به این باورها در پژوهش‌های یادگیری زبان دوم کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است. فرهنگ بر اهمیت زمینه‌های فرهنگی در شکل‌دهی به باورها، ارزش‌ها و رفتارهای افراد تأکید می‌کند و تأثیر متقابل پیچیده میان عوامل فرهنگی و فرآیندهای روان‌شناختی را گواهی می‌کند. بنابراین، تأثیر متقابل میان باورهای یادگیری زبان و فرهنگ، می‌تواند یک حوزه پژوهشی اساسی در یادگیری زبان دوم باشد، زیرا این توانمندی را دارد که بینش‌های ارزشمندی را در مورد عواملی که باورهای زبان‌آموزان را شکل می‌دهند و مسیر یادگیری زبان آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، ارائه دهد.

فارسی‌آموزان خارجی با فرهنگ‌های گوناگون و همراه با باورها، رویکردها و دیدگاه‌های ویژه خویش درباره یک زبان جدید، وارد کلاس‌های آموزش زبان فارسی می‌شوند. به‌ویژه باورهای زبان‌آموز در مورد میزان کنترل فرآیند یادگیری و توانایی‌اش در یادگیری زبان بر انگیزه وی برای شرکت در کلاس‌های زبان و دستیابی به سطوح مهارت بالاتر تأثیر می‌گذارد. زبان‌آموزی که کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری دارد، به‌طور منظم در کلاس‌ها شرکت می‌کند، بیشتر بررسی می‌کند و به سطح‌های بالاتری از مهارت دست می‌یابد (Alhamami, 2019, p. 1).

هم‌نواخت‌نبودن باورها منجر به کاهش کارایی روند یادگیری و نیز سرعت آن در کلاس‌های زبان فارسی می‌گردد. در واقع، گاهی شکست‌ها در امر یادگیری زبان فارسی به دلیل باوری است که زبان‌آموز از دشواری زبان فارسی دارد، بی‌آنکه فرد از جنبه‌استعداد زبانی دچار کاستی‌هایی باشد. گاهی، حتی اگر مدرسان از اهمیت عوامل روان‌شناختی یادگیرندگان آگاه باشند، به نظر می‌رسد که از نظریه‌های دقیق روان‌شناسی در حوزه‌های مرتبط بی‌اطلاع هستند و از مفاهیم درک‌درستی ندارند. برای اینکه مدرسان زبان بتوانند از جنبه‌روانشناختی زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان فارسی آماده کنند، به نظر می‌رسد که در گام نخست باید از باورهای هر گروه از زبان‌آموزان شناخت به دست آورند و در گام پسین، بتوانند با انجام مداخله‌های مناسب و حرفه‌ای به زبان‌آموزان کمک نمایند تا بر موانع چیره شوند و سریعتر به اهداف آموزشی خویش دست یابند (Rahmati, Talkhab & Moradi, 2021, p. 142).

هورویتز (Horwitz, 2008) بر این باور است که زبان‌آموزان به مفهوم توانایی در یادگیری زبان خارجی باور دارند و برخی از زبان‌ها را آسان‌تر از دیگران یاد می‌گیرند و گوش‌دادن و تکرار امری تأثیرگذار در یادگیری است. باور زبان‌آموزان درباره‌ی یادگیری زبان می‌تواند کیفیت فرایند یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد. برای نمونه، اگر زبان‌آموز بر این باور باشد که همیشه باید بدون خطا صحبت کند، تا هنگامی که از درستی گفتار خود آسوده‌خاطر نباشد، صحبت نخواهد کرد. همچنین، تارون و یول (Tarone & Yule, 1989) بیان می‌کنند، زبان‌آموزانی که در مورد درستی^۱ دستوری نگران هستند، ممکن است در مورد درست یا نادرست بودن دچار تردید شوند. در نتیجه، در تلاش برای رسیدن به متن دستوری بدون اشتباه و همچنین، اثربخشی ارتباطی در بهره‌گیری از زبان سرخورده می‌شوند. ولی از سوی دیگر، باورهای آموزنده می‌توانند به‌عنوان عوامل میانجی قوی در تجربه‌ی کلاس درس عمل کنند (Lightbown & Spada, 2006). زبان‌آموزان با توجه به تجربیات پیشین و نیازها و هدف‌های خود، فعالیت‌های کلاس درس را تفسیر می‌کنند و باورهای آنان نیز ممکن است تحت تأثیر نیازهای واقعی آن‌ها باشد. پژوهش‌ها در حوزه‌ی باورهای یادگیری، به‌ویژه در مورد یادگیری زبان، نشان می‌دهد که روش یادگیری و ادراک‌ها و باورهایی که بر انتخاب نوع روش یادگیری موثر است، ممکن است تأثیر عمیقی بر رفتارها و یافته‌های یادگیری داشته باشند. بنابراین، آگاهی از باورهای زبان‌آموزان اهمیت دارد، زیرا ممکن است برخی باورها تأثیر مثبتی در یادگیری داشته باشند و برخی دیگر که سبب اضطراب شده، فرایند یادگیری را مختل نمایند. یادگیرندگان زبان دوم و خارجی، در همه‌ی سنین،

¹ accuracy

چه یادگیری آنان در محیط‌های رسمی مانند کلاس‌های معمولی زبان، چه در محیط‌های غیررسمی مانند خانه و محل کار باشد، با باورها و نگرش‌های ویژه خویش در مورد یادگیری زبان به کلاس می‌آیند. از این رو، باورها نقش مهمی در یادگیری در یادگیری زبان‌های دوم یا خارجی ایفا می‌کنند، چراکه امکان پیشرفت یا برعکس، بازدارندگی تحصیلی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌آورند (Kalaja & Barcelos, 2019).

امروزه، همگام با افزایش یادگیرندگان زبان فارسی، در پژوهش‌ها توجه بیشتری به جنبه‌های شناختی یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم انجام پذیرفته‌است. یادگیری زبان دوم فارسی آموزان بزرگسال از جنبه‌های بسیاری همچون رشد مفهومی بزرگسالان، درون‌داد زبانی و انتقال از زبان اول با یادگیری فارسی به‌عنوان زبان اول فارسی‌زبان‌ها متفاوت است. تفاوت‌های فردی، باورهای زبان‌آموزان درباره‌ی زبان مقصد، استعداد، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری، فرهنگ و شخصیت زبان‌آموز از جمله عوامل مؤثری هستند که بر میزان موفقیت زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارند. از میان این عوامل، پژوهشگران بر باورهای فارسی‌آموزان درباره‌ی زبان فارسی آن‌چنان‌که باید و شاید تمرکز نکرده‌اند و روشن نیست که باورهای یادگیری زبان فارسی باتوجه به زبان مادری، جنسیت و سن چه تأثیری بر یادگیری زبان فارسی آنان دارد.

بعضی از باورها می‌توانند تأثیر مثبتی در یادگیری داشته باشند، برخی دیگر می‌توانند فرایند یادگیری را مختل کنند و موجب اضطراب گردند (Bernat & Hall, 2009). از همین روست که برای بررسی تأثیر باورها بر یادگیری زبان دوم یا خارجی، ضروری است که باورهای یادگیری و میزان تأثیر آن‌ها بر یادگیری مورد شناسایی قرار گیرد. این پژوهش، با هدف بررسی باورهای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در مورد یادگیری زبان فارسی انجام پذیرفته‌است. این پژوهش افزون بر مطالعه باورهای کلی فارسی‌آموزان در دوره‌های آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های کشور، به نقش متغیرهایی همچون زبان مادری، جنسیت و سن در باورها می‌پردازد. از همین رو، پژوهش حاضر به کمک پرسشنامه باورهای یادگیری هورویتز (Horwitz, 2008) که شامل ۵ سویگان^۱ و ۳۴ گویه است، در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است که پرسش‌های ۲ تا ۵ به بررسی ارتباط میان متغیرهای جمعیت‌شناختی و باورهای یادگیری زبان فارسی می‌پردازند. ۱. باور زبان‌آموزان غیرایرانی در مورد یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم چیست؟؛ ۲. چه تفاوتی میان باورهای یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی فاقد تحصیلات دانشگاهی (پذیرفته شده برای ورود به رشته‌های مقطع کارشناسی دانشگاه‌های ایران) و دارای تحصیلات دانشگاهی (پذیرفته شده برای مقاطع

^۱ dimension

کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های دانشگاهی) وجود دارد؟؛ ۳. زبان مادری چه تأثیری بر باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی دارد؟؛ ۴. جنسیت چه تأثیری بر باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی دارد؟؛ ۵. سن چه تأثیری بر باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی دارد؟ همسو با پرسش‌های اصلی و فرعی بالا فرضیه‌های زیر مطرح می‌گردد: ۱. زبان آموزان غیرایرانی بر این باورند که یادگیری زبان فارسی دشوار است؛ ۲. تحصیلات دانشگاهی تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد؛ ۳. زبان مادری تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد؛ ۴. جنسیت تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد؛ ۵. سن تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد.

فارسی آموزان با ویژگی‌های گوناگون در کلاس‌های آموزش زبان فارسی حضور دارند. درک باورهای زبان آموزان در مورد یادگیری زبان برای درک رویکردهای زبان آموز و رضایت از آموزش زبان مهم است. شناخت و دسته‌بندی آن‌ها به مدرسان زبان فارسی کمک می‌کند تا بازدهی و کارایی خویش را به مراتب افزایش دهند. یافته‌های علمی این پژوهش، به افزایش آگاهی مدرسان آموزش زبان فارسی در مورد باورهای فارسی آموزان و کاهش برداشت نادرست میان آن‌ها و بکارگیری راهکارهای آموزشی بایسته یاری می‌رساند. افزون بر آن، یافته‌های این پژوهش را می‌توان در طراحی هدف‌های دوره‌های درسی، برنامه‌ریزی درسی و تدوین کتاب‌های آموزشی و توسعه روش‌های تدریس متناسب با باورهای هر یک از گروه‌های زبان آموز هدف به کار گرفت.

۲. مبانی نظری

باورها: از دیدگاه اسکات (Skott, 2015, p. 19)، باورها سازه‌های فکری شخصی هستند و فرد از نظر ذهنی آن‌ها را درست و دارای ارزش می‌انگارد. باورها از پیامدهای نسبتاً پایدار تجربه‌های مهم اجتماعی فرد بر می‌آید. در مورد زبان آموزان، باورها بر تفسیرهای آن‌ها از فعالیت‌های کلاسی و مشارکت‌شان در این فعالیت‌ها تأثیر چشمگیری می‌گذارند. از دیدگاه وی، این تعریف در مورد باورها دارای چهار ویژگی کلیدی است: نخست اینکه باور سازه‌ی فکری یا ساختار شناختی است که شخص از دیدگاه ذهنی خویش آن را درست می‌داند، به بیان دیگر، باورها در ذهن فرد دارای استحکام یا قطعیتی هستند، حتی اگر خود باور از نظر عینی نادرست یا نادرست

باشد. یک فرد می تواند هوشمندانه و عقلاً یک باور اشتباه را عاقلانه و هوشمندانه بپندارد و حفظ کند، زیرا با درک ذهنی و پذیرش آن به عنوان حقیقت همسو است. دوم اینکه، به عنوان یک سازه فکری هر دو جنبه شناختی و عاطفی را دربرمی گیرد و پیوند ناگسستنی میان باورها و سایر اجزا را به رسمیت می شناسد. سوم اینکه چون باورها مستلزم درجه مشخصی از تعهد مثبت یا منفی فرد به چیزی یا کسی هستند، برای فرد دارای ارزش هستند. افزون بر آن، گاهی وابسته به بافت و نسبتاً پایدار در نظر گرفته می شوند که احتمالاً در نتیجه مشارکت در فعالیت های اجتماعی ممکن است تغییر کنند. در نهایت، تأثیر چشمگیری بر نحوه تفسیر و برخورد فرد با مسائل در عمل دارد.

باورها تأثیر عمیقی بر رفتارها و نتایج یادگیری زبان آموزان دارد. همان گونه که برخی از پژوهش ها (Dubravac & Latić, 2019, p. 36) نشان می دهند، باورهای یادگیرندگان از پیچیدگی خاصی برخوردار هستند و به دلیل سرشت^۱ در حال تغییر آنها، پیامدهای گوناگونی بر مشارکت در کلاس، گزینش راهبردها در حوزه یادگیری زبان دوم و خارجی برجاسی گذارند. برای نمونه، پژوهشگران بیان کرده اند که دانش آموزان چینی در برابر فعالیت هایی مانند اجرای نقش ممکن است مقاومت کنند، زیرا آنان بر این باورند که مدرسان باید دانش را انتقال دهند و نمی توان «انجام بازی»^۲ را یک روش یادگیری مناسب دانست. در باور دانش آموزان و مدرسان چینی، یادگیری و یاددهی تعهدی جدی به شمار می آید که کمتر با خوش و بش و شادمانی همراه است؛ یادگیری و یاددهی نیازمند پایداری عمیق و کوشش بسیار از سوی یادگیرنده و یاددهنده است (Richards, 2015, p. 137).

زبان آموزان موفق نگرش مثبتی به باورهای یادگیری خود دارند و از توانایی های خود و راهبردهای یادگیری زبان به خوبی آگاهند. باورها می توانند پایه های خود را بسازند و از بی اعتبار شدن شواهدی که الهام بخش آنها بوده اند، مصون بمانند؛ پدیده ای که به آن پایداری باور^۳ گفته می شود. شواهد جدید می توانند باور افراد را تغییر دهند، اما در بیشتر موارد، به شواهد قانع کننده تری برای تغییر دادن یک باور نیاز است تا برای ایجاد آن. در این راستا، بر اساس نظریه ناهماهنگی شناختی^۴ در حوزه روان شناسی اجتماعی، تعارض بین دو شناخت در درون فرد، اساس تغییر نگرش را تشکیل می دهند. تغییر نگرش حاصل تناقض بین باورها است. دو شناخت، موقعی ناهماهنگی پیدا می کنند که تأیید یکی موجب نفی دیگری می شود. این حالت زمانی پیش می آید که باورهای متضاد داشته باشیم یا حتی نگرش و رفتار ما مخالف یکدیگر باشند

¹ nature

² playing games

³ Belief perseverance

⁴ Cognitive Dissonance Theory

(Sigillo et al., 2011, p. 67).

باورهای یادگیری از دیدگاه هورویتر (Horwitz, 2008) دارای سویگان‌هایی است که در اینجا به صورت مختصر به آن‌ها می‌پردازیم.

سویگان انگیزه و انتظارات: از عوامل مؤثر در یادگیری زبان انگیزه است که با موفقیت در یادگیری زبان دوم رابطه مستقیم دارد. زبان‌آموزانی که انگیزه یا نیاز بیرونی یا درونی بیشتری برای یادگیری دارند، در مقایسه با دانشجویانی که انگیزه کمتری دارند، به سطح مهارت بالاتری دست می‌یابند و هر چه انگیزش‌های زبان‌آموزان درونی تر شود، تمایل آن‌ها برای ادامه یادگیری زبان افزایش می‌یابد و همچنین، احساس شایستگی در آن‌ها در مورد یادگیری زبان نیز افزایش می‌یابد (Noels et al., 2000). در انگاره‌های اجتماعی- تربیتی^۱ یادگیری زبان، انگیزش یک متغیر پنهان در نظر گرفته می‌شود که متشکل از تمایل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری است (Gardner & Tremblay, 1994). انگیزش یادگیری زبان ترکیبی از یک هدف، تمایل به دست یافتن به آن هدف، نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان و کوشش برای رسیدن به آن هدف است. انگیزش یادگیری زبان به دو گونه انگیزش یکپارچه و انگیزش ابزاری طبقه‌بندی می‌شود. در انگیزش یکپارچه، هدف زبان‌آموز، هم‌آوایی با زبان، مشابهت‌های فرهنگی و مشارکت در فرهنگ زبان مقصد است و در انگیزش ابزاری، زبان‌آموز برای منافع ویژه‌ای همچون پیشرفت حرفه‌ای، علمی یا تحصیلی به یادگیری زبان می‌پردازد (Oram & Harrington, 2002).

باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک کنش به آن‌ها مراجعه می‌کنند. این باورها در برگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد برای انتخاب روش‌های انجام تکلیف بوده و پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و دیگر عوامل، آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در موقعیت‌های گوناگون تغییر می‌کنند (Ghadampoor & Sarmad, 2003). در واقع، باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و کاربردهای راهبردهای شناختی و یادگیری خودنظم‌دهی تأثیر بسیاری دارد و از عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید (Ostovar & Khayyer, 2004). یکی از ابعاد باورهای انگیزشی، ارزش‌گذاری درونی است. دانشجو با توجه به این باور معتقد است که پیامدهای پیشرفت، وابسته به کوشش شخصی فرد به‌جای عوامل خارجی همچون مدرس یا اقبال است. رویکرد انگیزشی دیگر، رویکرد اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدف است.

¹ Socio – Educational Models

منظور از جهت گیری هدف، قصد یا انگیزه‌ای است که فراگیر در ورای تلاش در موقعیت پیشرفت پی می‌گیرد. اهمیت این سازه به سبب پیامدهای مختلف انگیزشی، شناختی، رفتاری، و هیجانی آن بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی است (Rabbani & Yousefi, 2012).

فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهای دانش آموزان در مورد خود و تکالیفشان در ارتباط است. این باورها در برگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد برای انتخاب روش‌های انجام دادن تکالیف است. معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می‌روند، از این رو، باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز هر کنش به آن‌ها مراجعه می‌کنند (Pintrich & Schunk, 2002). در کنار آن، یادگیرنده در پی برآورده کردن انتظارات و اجتناب از نتایج منفی احتمالی در فرایند یادگیری است. انتظارات فرد با امیدها یا خواسته‌های شخص و نیز تجربه‌های یادگیری متفاوت است. آگاهی از باورهای زبان آموزان در تدریس اهمیت ویژه‌ای دارد. زبان آموزان زبان‌های مختلف در فرهنگ‌های مختلف مجموعه‌ای از باورهای جمعی کاملاً مشابه در مورد یادگیری زبان دارند. برای مدرس زبان مهم است که در نظر بگیرد که زبان آموزان از کلاس‌های زبان خود چه انتظاراتی دارند و احتمالاً چه رفتارهای یادگیری را پی می‌گیرند (Nikitina & Furuoka, 2006, p. 218).

راهبردهای ارتباطی و یادگیری زبان: راهبردهای ارتباطی مجموعه کنش‌هایی مانند بازگویی، رویگردانی^۱ به زبان نخست، جایگزینی، خودداری، ترجمه مستقیم از زبان نخست، درخواست توضیح و کمک از مخاطب و موارد مشابه هستند که یادگیرندگان برای رسیدن به هدف‌های ارتباطی خود یا چیرگی بر موانع برقراری ارتباط برای انتقال معنای مورد نظر خود از آن‌ها بهره می‌گیرند (VanPatten & Benati, 2015, p. 103). یک عامل مهم در دیدگاه شناختی راهبردهای یادگیری است. سودت (Cevdet, 2010) بر این باور است که راهبردهای یادگیری زبان به معنای افکار یا رفتارهای آگاهانه‌ای است و در طول یادگیری به وسیله زبان آموزان برای کمک بیشتر به فهم و یادگیری به کار گرفته می‌شوند. روان‌شناسان تربیتی راهبردهای یادگیری را مشتمل بر همه افکار، رفتارها، باورها یا احساساتی می‌دانند که به دست آوردن و نیز درک دانسته‌ها و مهارت‌های جدید را آسان می‌کند (Weinstein et al., 2000, p. 727). البته، همان‌گونه که ماکارو (Macaro, 2006, p. 332) بیان می‌کند، یادگیری موفق فقط به فراوانی بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری به وسیله یادگیرنده بستگی ندارد، بلکه در گرو هماهنگی میان

¹ switching

راهبردهایی است که در اختیار وی است. در همین راستا، ارتقای آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران به‌ویژه در محیط آموزشی یک روش برای بهبود آگاهی و انگیزه، هم در زبان اول و هم در زبان دوم است تا توجه زبان‌آموزان را به راهبردهای گوناگون یادگیری در طول فرآیند یادگیری زبان جلب کند و از سویی دیگر نیز آنان را با انگیزه‌تر و در نهایت مستقل و خودتنظیم‌گر می‌سازد (Razavi et al., 2022).

دشواری یادگیری زبان: در بررسی ارتباطات میان فرد، محیط و زبان، شومان (schuman, 2013) استدلال می‌کند از آنجایی که تقریباً همه انسان‌ها با کمی دشواری به زبان اول تسلط می‌یابند، می‌توان فرض کرد که باید برخی از منفعتهای تکاملی مرتبط با فراگیری زبان وجود داشته باشد و در نتیجه، توانایی تسلط بر زبان نخست به‌طور ژنتیکی به نسل‌های آینده منتقل می‌شود و در نهایت، به یک ویژگی جهانی بشر تبدیل می‌شود. ولی آنچه یادگیری زبان خارجی را دشوار می‌نماید، کوششی است که یادگیرندگان برای انتقال میان ساختارهای پیچیده زبانی بایستی انجام دهند و چگونگی اندیشیدن به زبان دیگر را بیاموزند.

استعداد یادگیری زبان فارسی: استعداد زبان به ظرفیت و توانایی کلی و آمادگی انسان برای یادگیری بازمی‌گردد. در حوزه یادگیری زبان دوم، استعداد به‌عنوان توانمندی شناختی فردی یادگیرنده برای پردازش اطلاعات در طول یادگیری و کنش زبان دوم در زمینه‌ها و مرحله‌های گوناگون گفته می‌شود (Robinson, 2005, p. 46). یک توافق کلی وجود دارد که استعداد زبان به سادگی پیش‌بینی نمی‌کند که آیا فرد می‌تواند یک زبان خارجی را بیاموزد یا خیر. ولی میزان پیشرفتی را پیش‌بینی می‌کند که فرد احتمالاً در شرایط بهینه انگیزه و یادگیری به آن دست خواهد یافت (Dornyei & Ryan, 2015, p. 38). شایسته است یادآوری شود که تفاوت‌های بیشتری در میان افرادی که زبان دوم را یاد می‌گیرند، نسبت به افرادی که زبان نخست یا مادری را فرامی‌گیرند، دیده می‌شود.

سرشت یادگیری زبان: هر زبان‌آموز به روش ویژه خود می‌تواند مفاهیم جدید را بیاموزد، اطلاعات جدید دریافت کند، به خاطر بسپارد و به یاد آورد (Vakilifard, 2019). از همین رو، بیشتر یادگیرندگان درباره فرایند یادگیری خویش به ژرف‌نگری پرداخته و به این می‌اندیشند که چگونه باورهای آنان می‌تواند با سبک‌ها و راهبردهای یادگیری‌شان هماهنگ باشد. گاهی ممکن است یک یادگیرنده باورهای خاصی در مورد سرشت یادگیری زبان داشته باشد، ولی این باورها را با سبک یادگیری ترجیحی ناسازگار بیابد. برای نمونه، ممکن است که یک یادگیرنده تحلیل‌گرا بر این باور باشد که یادگیری از راه از برکردن مؤثرترین روش یادگیری برای یک زبان

ویژه است، در صورتی که این روش برای یک یادگیرنده متمرکز بر حافظه مناسب تر است. یادگیرندگان اندیشه‌ورز ممکن است در مورد این تضادها و تعارضات درونی بیاندیشند یا در مورد آن‌ها با دیگر زبان‌آموزها یا مدرسان گفت‌وگو کنند (Dornyei & Ryan, 2015, p. 135).

۳. پیشینه پژوهش

مانند هر بافت اجتماعی و فرهنگی، باورهای زبان‌آموزان بزرگسال در محیط آموزشی و کلاس احتمالاً تحت تأثیر انگاره‌ها و تجربه‌های پیشین یادگیری آن‌ها قرار می‌گیرند که بر اساس متغیرهایی همچون جنسیت، زبان مادری و سن افراد می‌توانند متفاوت باشند. در ادامه، به پژوهش‌هایی در این حوزه اشاره می‌گردد.

دوبروات و لاتیچ (Dubravac & Latić, 2019) با ابزار فهرست‌واره باورهای یادگیری زبان^۱ در کشور بوسنی و هرزگوین به بررسی باورهای یادگیری زبان ۲۳۳ دانش‌آموز ابتدایی و دانشگاهی با در نظر گرفتن تأثیر متقابل سه عامل جنسیت، نمره‌ها و سطح تحصیلی پرداختند. تحلیل آماری یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که تأثیر نمره‌ها بر نگرش‌های مربوط به سویگان انگیزش و انتظارات معنادار است، ولی سطح تحصیلات به‌طور معناداری بر سویگان سرشت یادگیری زبان تأثیرگذار است. این پژوهش از اندک پژوهش‌هایی است که در مورد تأثیر سطح تحصیلات بر باورهای یادگیری دانش‌آموزان سطح ابتدایی (۱۱۸ نفر) و دانشجویان دانشگاهی (۱۱۵ نفر) انجام گرفته است. افزون بر آن، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که میان این سه عامل در شکل‌گیری باورهای یادگیرندگان، تأثیر متقابل وجود دارد.

سو (Cui, 2014) به مطالعه باورهای یادگیری زبانی ۲۱۸ زبان‌آموز دوره دبیرستان با پس‌زمینه متفاوت زبانی و فرهنگی (غیرآسیایی، چینی اصیل و آسیایی غیرچینی) به کمک فهرست‌واره بازنگری‌شده باورهای یادگیری زبان پرداخت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که دانشجویان چینی و آسیایی بیشتر از دانشجویان غیرآسیایی باورهای مشابهی دارند. واکاوی داده‌های کمی میانگین بیشتری را برای چهار سویگان از باورهای یادگیری زبان یعنی انگیزه یادگیری زبان چینی، راهبردهای یادگیری زبان رسمی، راهبردهای یادگیری ارتباطی زبان و دشواری یادگیری زبان نشان می‌دهد. روی هم رفته، زبان‌آموزان انگیزه بالایی را برای یادگیری زبان چینی نشان می‌دهند، ولی همزمان، زبان چینی را یک زبان دشوار می‌دانند. زبان‌آموزان آسیایی با منشأ چینی و غیرچینی نسبت به زبان‌آموزان غیرآسیایی بیشتر موافق بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان رسمی هستند.

¹ Beliefs about Language Learning Inventory

در مقابل، غیرآسیایی‌ها از راهبردهای یادگیری ارتباطی زبان نسبت به هم‌تایان چینی اصیل بیشتر استفاده کردند.

البطاینه (Al Bataineh, 2019) پژوهشی را با شرکت ۸۳ دانشجوی اردنی (۳۵ پسر و ۴۸ دختر) در سنین بین ۱۸ تا ۴۵ سال انجام داد. این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به دو پرسش پژوهشی انجام شد. داده‌های نخستین پرسش، در مورد باورهای یادگیری زبان نشان می‌دهد که زبان‌آموزان در پژوهش حاضر، بالاترین میانگین رتبه را در باورهای انگیزه و انتظار (۴/۳۳) و کمترین میانگین رتبه را در باورها در مورد دشواری یادگیری زبان (۳/۱۷) دارند. آن‌ها به داشتن باورهای مثبت در مورد استعداد زبان انگلیسی تمایل داشتند، از همین رو، بر این باور بودند که استعداد بالایی در زبان انگلیسی دارند. دانشجویان با اینکه از دشواری زبان انگلیسی مطمئن نبودند، به نظر می‌رسد که در یادگیری زبان انگلیسی بسیار باانگیزه و دارای اعتمادبه‌نفس هستند، زیرا از اهمیت زبان انگلیسی در کشور اردن آگاه هستند. هم‌چنین، روشن شد که پاسخ‌دهندگان این پژوهش در مورد چگونگی تسلط بر زبان انگلیسی باورهای مثبتی دارند. آنان بر اهمیت حدس‌زدن در زبان، تکرار و تمرین و استفاده از مواد شنیداری و دیداری تأکید دارند. افزون بر این، باورهای دانشجویان دختر و پسر تنها در دو سویگان از پرسشنامه فهرستواره باورهای یادگیری، یعنی انگیزه و انتظارات و نیز دشواری یادگیری زبان نتایج متفاوتی را در برداشته‌است و در مورد سه سویگان دیگر، باورهای آنان یکسان بوده‌است.

ضیف‌الله (Daif-Allah, 2012) پژوهشی در مورد باورهای دانشجویان و تأثیر جنسیت بر باورها با استفاده از پرسشنامه بالی انجام داد. در پژوهش وی، ۱۲۵ پسر و ۱۱۱ دختر زبان‌آموز در برنامه فشرده زبان انگلیسی دانشگاه قصیم عربستان در سال شرکت کردند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از نظر سرشت یادگیری زبان، راهبردهای ارتباطی و انگیزه و انتظارات در مورد یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، باورهای مثبت و واقعی در مورد زبان خارجی دارند. یافته‌ها هم‌چنین نشان می‌دهند که روی هم رفته مردان و زنان باورهای مشابهی در مورد یادگیری زبان از نظر دشواری و سرشت یادگیری زبان دارند. با این حال، در زمینه‌های استعداد زبان، راهبردهای یادگیری و ارتباط و انگیزه و انتظارات تفاوت‌های آماری معنادار میان آنان وجود دارد.

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت که این پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی انجام گرفته‌اند. ولی تاکنون در پیوند با باورهای زبان‌آموزان در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، پژوهشی انجام نگرفته‌است. به نظر می‌رسد که در میان پژوهش‌های انجام‌شده در

زبان‌های دیگر، پژوهشی به مقایسه تأثیر باورهای یادگیری دو گروه با زبان متفاوت مادری پرداخته‌است. افزون بر این، همان‌گونه که از پژوهش‌های این بخش بر می‌آید، بیشتر پژوهش‌ها در مورد جنسیت انجام گرفته‌است که یافته‌های آن‌ها عموماً با هم‌دیگر همپوشانی ندارند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک پژوهش میدانی است که با بهره‌گیری از ابزار پرسشنامه انجام شده‌است. ۱۶۷ نفر از زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به صورت تصادفی در این پژوهش شرکت کردند. بر اساس داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه‌ها، بیشترین فراوانی جنسیت با (۶۴/۷ درصد) را مردان تشکیل داده‌اند. همچنین، ۳۵/۳ درصد از نمونه‌های پژوهش زن بوده‌اند. بیشترین فراوانی سن با (۴۹/۱ درصد) را افراد با سن ۲۰ تا ۳۰ سال تشکیل داده‌اند. ۱۲/۶ درصد نیز افراد بالای ۳۰ سال سن (کمترین فراوانی) داشته‌اند. بیشترین فراوانی تحصیلات با (۵۹/۹ درصد) را افراد با سطح کارشناسی تشکیل داده‌اند. همچنین، کمترین فراوانی با (۱۳/۲ درصد) مربوط به افراد با سطح تحصیلی دکتری بوده‌است. بیشترین فراوانی زبان با (۶۶/۵ درصد) را غیرعربی‌زبانان (۱۱۱ نفر) تشکیل داده‌اند. ۳۳/۵ درصد از نمونه‌های پژوهش نیز عربی‌زبانان (۵۶ نفر) بوده‌اند. همچنین، افراد با سابقه ۶ تا ۱۲ ماه بیشترین فراوانی سابقه یادگیری زبان فارسی با (۴۰/۱ درصد) را تشکیل داده‌اند و نیز، ۲۵/۲ درصد افراد بالای ۱ سال سابقه (کمترین فراوانی) داشته‌اند. افرادی که کمتر از ۶ ماه سابقه یادگیری زبان فارسی دارند، ۳۴/۷ درصد آزمودنی‌ها را تشکیل می‌دهند.

ابزار سنجش باورها در این پژوهش، فهرست‌واره باورهای یادگیری زبان است که هورویتز (Horwitz, 2008) طراحی کرده‌است. در طول دو دهه گذشته، جنبه‌های مختلف باورهای یادگیری زبان مورد بررسی قرار گرفته‌است و بسیاری از پژوهش‌ها از این فهرست‌واره بهره گرفته‌اند. این واقعیت نشان می‌دهد که پژوهشگران این پرسشنامه را به عنوان یک ابزار پژوهشی قابل اعتماد و دارای کیفیت مناسب از جنبه روان‌سنجی می‌شناسند (Nikitina & Furuoka, 2006, p. 212; Santos & Veiga, 2022). در سال‌های کنونی، این پرسشنامه همچنان پرکاربردترین ابزار برای سنجش باورهای یادگیری است (Kalaja & Barcelos, 2019, p. 676).

فهرست‌واره باورهای یادگیری زبان مشتمل بر دو بخش‌اند. بخش نخست پرسشنامه شامل اطلاعات جامعه آماری در خصوص سن، میزان تحصیلات و ... و بخش دوم پرسشنامه دربرگیرنده ۵ سویگان است: استعداد زبان^۱ خارجی (گویه‌های ۱، ۲، ۱۰، ۱۵، ۲۲، ۲۹، ۳۲، ۳۳، ۳۴)، دشواری

^۱ Language Aptitude

یادگیری زبان^۱ (گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۱۴، ۲۴، ۲۸)، انگیزه و انتظارات^۲ (گویه‌های ۶، ۲۳، ۲۷، ۳۰، ۳۱)، راهبردهای یادگیری و ارتباطی^۳ (۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱) و سرشت یادگیری زبان^۴ (۸، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۵، ۲۶) و در مجموع، دارای ۳۴ گویه است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده و پاسخگویی به پرسش‌ها از میان گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، نمی‌دانم، موافقم و کاملاً موافقم یکی انتخاب می‌گردد، به جز گویه‌های ۴ و ۱۴. گویه ۴ در مورد یادگیری زبان فارسی است و زبان‌آموزان باید یکی از گزینه‌های خیلی دشوار و سخت است، دشوار است، کمی دشوار است، آسان است، خیلی آسان است را انتخاب کنند و گویه ۱۴ در مورد مدت روزهایی است که از نظر زبان‌آموز برای مطالعه زبان خارجی کافی است. در ضمن، با توجه به بافت یادگیری و هدف این پژوهش، در گویه‌های پرسشنامه اصلی واژه‌های زبان فارسی و ایرانیان جایگزین شد.

۵. یافته‌ها

بررسی پایایی پرسشنامه: در این بخش به بررسی پایایی ابزار مورد استفاده در پژوهش پرداخته‌ایم. برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی در این پژوهش، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون گردید و سپس ضریب آلفای کرونباخ به کمک نرم‌افزار اندازه‌گیری شد که مقدار آن در جدول (۱) قابل دیدن است. با توجه به اینکه ضرایب آلفای بالاتر از ۰/۷ قابل قبول است، از این رو، می‌توان پایایی پرسشنامه مورد اشاره را مطلوب ارزیابی نمود.

جدول ۱: محاسبه آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی پرسشنامه

نتیجه	آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها	سوئگان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۷۸۶	۶	دشواری در یادگیری زبان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۷۲۱	۹	استعداد برای یادگیری زبان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۸۲۹	۶	سرشت یادگیری زبان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۷۶۳	۸	راهبردهای ارتباطی و یادگیری
پایایی تأیید می‌شود	۰/۸۶۹	۵	انگیزه و انتظارات
پایایی تأیید می‌شود	۰/۸۹۳	۳۴	کل پرسشنامه

¹ The Difficulty of Language Learning

² Motivations and Expectations

³ Learning and communication strategies

⁴ Nature of Language

آمار استنباطی: در این بخش با استفاده از روش‌های آماری ویژه‌ای به بررسی گویه‌ها و پرسش‌های پژوهش پرداخته می‌شود. در سه بخش جداگانه بر مبنای زبان مادری (عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان)، جنسیت و بازه‌های سنی به‌عنوان متغیرهای مستقل برای پنج باور یادگیری مورد بررسی قرار می‌گیرد. از آزمون تی مستقل برای بررسی و مقایسه متغیرها بر اساس زبان مادری و جنسیت و آزمون آنالیز واریانس برای بررسی و مقایسه متغیرها بر اساس رده‌های سنی بهره گرفته شده‌است.

بررسی فرضیه نخست پژوهش: این فرضیه مبنی بر اینکه از نظر یادگیرندگان غیرایرانی، یادگیری زبان فارسی دشوار است، در پرسشنامه در قالب چهارمین گویه و به این شکل تبیین شده‌است که یادگیری زبان فارسی...

□ خیلی دشوار و سخت است. □ دشوار است. □ کمی دشوار است. □ آسان است.
□ خیلی آسان است.

میانگین به دست آمده از پاسخ‌ها ۳/۴۰۷، انحراف معیار ۰/۸۲۹ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان آموزان یادگیری زبان فارسی را دشوار می‌انگارند. بر این مبنای فرضیه اصلی تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه دوم: برای بررسی تفاوت میان فارسی‌آموزان بدون تحصیلات دانشگاهی و دارای تحصیلات دانشگاهی از نظر سویگان‌های باور یادگیری از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد. با توجه جدول (۲) و آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان با تحصیلات مختلف از جنبه سویگان‌های باور یادگیری، مشاهده می‌شود که میانگین سویگان‌های دشواری، ماهیت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیره و انتظارات در بین دو گروه فارسی‌آموزان بدون تحصیلات دانشگاهی و دارای تحصیلات دانشگاهی تفاوت معناداری ندارد ($sig > 0.05$). به این معنا که تحصیلات دانشگاهی تأثیری بر سویگان‌های دشواری، ماهیت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیره و انتظارات ندارد. ولی آزمون در مورد مولفه استعداد معنادار بوده‌است ($sig < 0.05$). با توجه به میانگین نمره سویگان استعداد در دو گروه، میانگین نمره سویگان استعداد گروه فارسی‌آموزان دارای تحصیلات دانشگاهی به‌طور معناداری از گروه فارسی‌آموزان بدون تحصیلات دانشگاهی بالاتری بوده‌است. از این رو، فرضیه دوم تأیید می‌شود.

جدول ۲: مقایسه سوینگان‌های باور یادگیری بر مبنای مقطع تحصیلی

نتیجه آزمون تی	دارای تحصیلات		فاقد تحصیلات		گروه
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
مستقل					سوینگان‌های باورهای یادگیری
$t=0.717$					دشواری
$\text{sig}=0.475$	0.444	3/691	0.533	3/635	
					استعداد
$t=2.648$					
$\text{sig}=0.009$	0.531	3/900	0.615	3/656	
					ماهیت
$t=1.361$					
$\text{sig}=0.175$	0.659	4/131	0.785	3/973	
					راهبردهای ارتباطی و یادگیری
$t=0.222$					
$\text{sig}=0.824$	0.399	3/222	0.422	3/207	
					انگیزه و انتظارات
$t=1.953$					
$\text{sig}=0.052$	0.512	3/477	0.563	3/310	

بررسی فرضیه سوم: در زمینه باورهای یادگیری، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از زبان مادری گوناگون (عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان) وجود دارد. برای بررسی تفاوت بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان از نظر سوینگان‌های باور یادگیری از آزمون تی مستقل بهره گرفته شده‌است که یافته‌ها در جدول (۳) نشان داده شده‌است.

جدول ۳: مقایسه سوینگان‌های باور یادگیری بر مبنای زبان مادری

نتیجه آزمون	غیرعربی‌زبان		عربی‌زبان		گروه
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
					سوینگان‌های باورهای یادگیری
$\text{sig}=0.001$					دشواری
$t=3.448$	0.537	3/566	0.352	3/839	
					استعداد
$t=1.626$					
$\text{sig}=0.106$	0.672	3/701	0.376	3/859	
					ماهیت
$t=2.305$					
$\text{sig}=0.022$	0.854	3/944	0.370	4/220	
					راهبردهای ارتباطی و یادگیری
$t=3.293$					
$\text{sig}=0.001$	0.407	3/140	0.387	3/357	
					انگیزه و انتظارات
$t=0.336$					
$\text{sig}=0.737$	0.578	3/387	0.486	3/357	

آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان از نظر سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین ۲ سویگان استعداد و نیز انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان ندارد ($\text{Sig} > 0/05$). به این معنا که زبان مادری تأثیری بر استعداد یادگیری زبان و انگیزه و انتظارات نداشته است. ولی در مورد سویگان‌های دشواری در یادگیری زبان، سرشت یادگیری زبان و راهبردهای ارتباطی و یادگیری آزمون معنادار بوده است ($\text{Sig} < 0/05$). به این معنا که میان باورهای عربی‌زبانان و غیرعربی‌زبانان در مورد دشواری، سرشت و راهبردهای ارتباطی و یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد و در این سه سویگان عربی‌زبانان نسبت به غیرعربی‌زبانان از نمره بالاتری برخوردار بوده‌اند. بنابراین، فرضیه سوم پژوهش تأیید نمی‌شود.

بررسی فرضیه چهارم: برای بررسی فرضیه چهارم مبنی بر اینکه در زمینه باورهای یادگیری، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان با جنسیت مختلف (زن و مرد) وجود ندارد، از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد که یافته‌های آن در جدول (۴) آورده شده است.

جدول ۴: مقایسه سویگان‌های باور یادگیری بر مبنای جنسیت

گروه	زن	مرد	نتیجه آزمون
سویگان‌های باورهای یادگیری	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	
دشواری	۳/۵۶۵	۰/۴۶۳	$t = 1/786$ $\text{sig} = 0/076$
استعداد	۳/۷۵۳	۰/۶۰۱	$t = 0/019$ $\text{sig} = 0/985$
ماهیت	۳/۹۹۷	۰/۷۵۰	$t = 0/512$ $\text{sig} = 0/609$
راهبردهای ارتباطی و یادگیری	۳/۱۵۶	۰/۴۲۲	$t = 1/312$ $\text{sig} = 0/191$
انگیزه و انتظارات	۳/۳۶۲	۰/۵۶۹	$t = 0/253$ $\text{sig} = 0/801$

آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان زن و مرد از نظر سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سویگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای

۲۶ / باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی / وکیلی‌فرد و ...

ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان زن و مرد وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$). این یافته به این معناست که جنسیت تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته است. فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه پنجم: در زمینه باورهای یادگیری، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف وجود دارد. برای بررسی تفاوت بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف از نظر سویگان‌های باور یادگیری از آزمون آنالیز واریانس بهره گرفته شده است که یافته‌ها در جدول (۵) آمده است.

جدول ۵: مقایسه سویگان‌های باور یادگیری بر مبنای رده‌های سنی

گروه	زیر ۲۰ سال	۲۱ تا ۳۰ سال	بالای ۳۰ سال	نتیجه آزمون
سویگان‌های باورهای یادگیری	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	نتیجه آزمون
دشواری	۳/۶۹۲	۳/۶۸۰	۳/۴۶۰	$F=1/909$ $\text{sig}=0/152$
استعداد	۳/۶۹۹	۳/۸۰۰	۳/۷۴۰	$F=0/525$ $\text{sig}=0/592$
ماهیت	۴/۰۲۰	۴/۰۷۱	۳/۹۵۲	$F=0/238$ $\text{sig}=0/788$
راهبردهای ارتباطی و یادگیری	۳/۲۱۶	۳/۲۴۷	۳/۰۷۱	$F=1/526$ $\text{sig}=0/220$
انگیزه و انتظارات	۳/۳۲۸	۳/۴۴۸	۳/۲۴۷	$F=1/553$ $\text{sig}=0/215$

آزمون‌های آنالیز واریانس در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف از نظر سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سویگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف ندارد ($\text{sig} > 0/05$). به این معنا، که سن تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته است. در نتیجه فرضیه پنجم تأیید می‌گردد.

۶. تفسیر داده‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که به‌طور کلی زبان‌آموزان یادگیری زبان فارسی را کمی دشوار می‌انگارند. این نتیجه با یافته‌های سو (Cui, 2014) به‌نوعی هم‌پوشانی دارد که یادگیرندگان با وجود گرایش بسیار به یادگیری زبان چینی، آن را دشوار یافته بودند. هر چند بایسته است در مورد این یافته افزوده شود که دشواری یادگیری زبان یک مسأله ذهنی است و می‌تواند به عامل‌های گوناگونی همچون زبان مادری زبان آموز، سطح قرارگرفتن در معرض زبان و ترجیح‌های شخصی بستگی داشته باشد. هر دو زبان فارسی و چینی زبان‌های پیچیده‌ای با ویژگی‌ها و جنبه‌های منحصر به فرد هستند که می‌تواند یادگیری آن‌ها را برای افراد مختلف چالش‌برانگیز کند. درک این نکته الزامی است که هر زبانی چالش‌ها و مزایای ویژه خود را دارد و در نهایت به اهداف و انگیزه زبان‌آموز بستگی دارد.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر در طول دوره آموزشی اجرا شده‌است، باور زبان‌آموزان در مورد دشواری بودن زبان فارسی یا در طول دوره شکل گرفته‌است یا اینکه اگر این باور در میان زبان‌آموزان پیش از ورود به ایران وجود داشته‌است، پس از ورود تغییر نیافته‌است. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که نیاز مبرم وجود دارد که از منابع آموزش زبان فارسی که به‌صورت علمی نگاشته شده‌اند، مدرسان با تخصص آموزشکاو زبان فارسی که درس‌هایی چون روان‌شناسی یادگیری زبان، آموزش کلاس‌های چندفرهنگی و چندزبانه، مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی و موارد مشابه را گذرانده‌اند، بهره‌گیرند. در کاهش باورهای منفی در مورد دشواری زبان، عوامل گوناگونی می‌توانند تأثیرگذار باشند، از جمله اینکه اگر زبان‌آموزان تجربیات یادگیری مثبت با زبان داشته باشند، به احتمال بالا باور مثبتی نسبت به آن در زبان‌آموزان ایجاد خواهد شد. تشویق، بازخورد مثبت و موفقیت در یادگیری زبان می‌تواند به کاهش باورهای منفی در مورد مشکل زبان کمک کند. قرار گرفتن در معرض زبان نیز می‌تواند به فارسی‌آموزان کمک کند تا با زبان فارسی بیشتر آشنا شوند و نگرانی در مورد یادگیری آن را کاهش دهد. چنین باوری را می‌توان از طریق گوش دادن به موسیقی، تماشای فیلم یا یافتن دوست ایرانی به دست آورد. یک محیط یادگیری حمایت‌گرانه نیز می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا در توانایی‌های یادگیری زبان احساس راحتی و اطمینان داشته باشند. معلمان، آشنایان و هم‌کلاس‌هایی که از یادگیری زبان را تشویق می‌کنند، می‌توانند به کاهش باورهای منفی در مورد مشکل بودن زبان کمک کنند.

یافته‌های این پژوهش با دستاوردهای پژوهش البطاینه (Al Bataineh, 2019) که نشان می‌دهد سطح تحصیلات بر باورها تأثیر دارد، دست‌کم در سویگان استعداد همپوشانی دارد.

پژوهش حاضر جزء نادر پژوهش‌هایی است که در آن، تفاوت باورهای دانشجویان کارشناسی که عملاً هنوز وارد رشته‌های دانشگاهی نشده‌اند، با دانشجویان تحصیلات تکمیلی بررسی شده‌است. این احتمال وجود دارد که همانند پژوهش دوبراوات و لاتیچ (Dubravac & Latić, 2019)، چنان‌چه باورهای یادگیری زبان میان دانشجویان وارد رشته‌های دانشگاهی با افرادی که در مقطع‌های دیگر آموزشی از جمله دبیرستان یا ابتدایی بررسی گردد، یافته‌های متفاوتی به دست آید. ولی در آن صورت، متغیرهایی دیگری از جمله سن، مداخله خواهند کرد که باید پژوهشگران در پژوهش‌های پسین برای دست‌یابی به یافته‌های رواتر از تأثیرات چنین متغیرهایی بکاهند.

در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان از جنبه سوئیگان‌های باور یادگیری می‌توان گفت در مورد دو سوئیگان استعداد و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان وجود ندارد، به این معنا که زبان مادری تأثیری بر استعداد و انگیزه و انتظارات آن‌ها نداشته‌است. این یافته‌ها نقش فرهنگ‌ها را در شکل دادن به باورهای یادگیرندگان و نیز دیدگاه آنان را به یادگیری نشان می‌دهد. زبان‌آموزان خارجی با پیش‌اندیشی‌های مشخصی در مورد یادگیری زبان فارسی به یادگیری می‌پردازند و آشکار می‌کنند که آنان با انتظارات و نیازهای ویژه خود در کلاس‌ها شرکت می‌کنند. بایسته است که عدم تطابق میان باورهای یادگیرندگان باید مورد توجه قرار گیرد، زیرا می‌تواند منجر به از بین رفتن انگیزه‌ها شود. مدرسان می‌توانند با توجه به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، از کلاس‌های جداگانه، روش‌های تدریس و منابع آموزشی ویژه از یکی از گروه‌های زبانی در یک دوره درسی بهره‌گیرند. بر اساس این یافته‌ها، بایسته است که مدرسان زبان از داشتن پنداشت‌های از پیش تعیین شده در مورد زبان‌آموزان خارجی با پیشینه فرهنگی و اجتماعی خودداری کنند، زیرا این مفاهیم ممکن است بر چگونگی تدریس تأثیر بگذارند. ولی در مورد سوئیگان‌های دشواری، سرشت و راهبردهای ارتباطی و یادگیری آزمون معنادار بوده‌است، به این معنا که میان عربی‌زبانان و غیرعربی‌زبانان در مورد دشواری، سرشت و راهبردهای ارتباطی و یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد و این ۳ سوئیگان در میان عربی‌زبان‌ها نسبت به غیر عربی‌زبان‌ها میانگین بالاتری داشته‌اند.

در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان زن و مرد از نظر سوئیگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سوئیگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان زن و مرد وجود ندارد، بنابراین، جنسیت تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته‌است. این یافته با یافته‌های پژوهش دوبراوات و لاتیچ

(Dubravac & Latić, 2019) که وجود تفاوت‌های جنسیتی را در تمام سویگان باورهای یادگیری زبان آموزان رد می‌کنند، همپوشانی کامل دارد. ولی در مورد پژوهش‌های دیگر که در برخی از سویگان‌های باورهای یادگیری زبان آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری را نشان داده‌است، از جمله البطاینه (Al Bataineh, 2019) در سویگان‌های انگیزه و انتظارات و نیز دشواری یادگیری و ضیف‌الله (Daif-Allah, 2012) شامل سویگان‌های استعداد زبان، راهبردهای یادگیری و ارتباط، و انگیزه و انتظارات همپوشانی ندارد. یافته‌ها روی هم رفته، این نگاه را رد می‌کند که یادگیری زبان یا ورود به رشته‌های زبان بیشتر در حوزه مورد علاقه دختران است. افزون بر آن، این یافته‌ها از این تصور دست کم برای این گروه از فارسی‌آموزان بزرگسال غیرایرانی پشتیبانی نمی‌کند که می‌توان فعالیت‌های کلاسی زبان را بر اساس جنسیت ارائه کرد. در بررسی‌های انجام گرفته درباره تفاوت میان فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف از دید سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سویگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف ندارد، به این معنا که سن تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته‌است. با این حال، همه زبان‌آموزان باورها و اندیشه‌های ویژه خود را دارند. آن‌ها ممکن است به شیوه یا سبک تدریس ویژه‌ای عادت داشته باشند. مدرس زبان باید تا اندازه ممکن الگوی تدریس خود را با خواسته‌ها، نگرش‌ها و نیز باورهای زبان‌آموزان منطبق کند.

۷. نتیجه‌گیری

این پژوهش برای بررسی ارتباط میان متغیرهای جمعیت‌شناختی و باورهای زبان‌آموزان خارجی در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم انجام گرفت. باورهای زبان‌آموزان بر انگیزه، نگرش و روش‌های یادگیری و کنش‌های آنان تأثیر می‌گذارند. به کوتاه سخن، می‌توان گفت که باورهای یادگیری دارای سویگان‌های شناختی هستند. افزون بر سویگان‌های شناختی، باورها دارای سویگان‌های عاطفی، اجتماعی و مذهبی نیز هستند. سویگان‌های عاطفی، اجتماعی و مذهبی به پیشینه فرهنگی و اجتماعی هر یادگیرنده وابسته است.

عوامل بسیاری در باورهای فارسی‌آموزان غیرایرانی موثر هستند که در این جا می‌توان به برنامه‌های کلان در سطح ملی، برنامه‌های آموزشی نامناسب، مواد آموزشی غیرعلمی و مبتنی بر رویکردهای قدیمی آموزش زبان، بکارگیری مدرسان دانش‌آموخته رشته‌های غیر آموزش زبان و مانند آن، اشاره کرد. شناخت و مطالعه باورهای زبان‌آموزان به همگان کمک خواهد کرد تا با

تقویت باورهای مثبت و محو ساختن باورهای منفی زمینه‌رشد و یادگیری بهتر زبان‌آموزان را فراهم آورد.

مطالعه باورهای زبان‌آموز در مورد یادگیری زبان از این نظر مهم است که چنین باورهایی ممکن است بر انتظارات و تعهد زبان‌آموزان به یادگیری زبان تأثیر مثبت یا منفی بگذارد. دست‌اندرکاران با بهره‌گیری از یافته‌های این پژوهش می‌توانند از باورهای مؤثر بر آموزش زبان و بکارگیری این باورها توسط فارسی‌آموزان خارجی آگاه گردند تا بتوانند آنان را به یادگیرنده‌های موفق‌تری تبدیل کنند و باورهای آنان را برای لزوم داشتن روانی^۱ و درستی هنگام صحبت کردن تغییر دهد که ممکن است مانع شرکت آنان در بحث‌ها و گفتگوهای کلاسی شود یا مانع برقراری ارتباط با ایرانیان گردد. افزون بر آن، چنین باورهایی ممکن است که بیش از متغیرهای دیگر چون سبک‌های شناختی تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار گیرند و تغییر یابند. با شناخت سویگان جنسیتی باورهای یادگیری زبان، مدرسه‌های بهتر می‌توان روش‌ها و شیوه‌های آموزشی خود را با باورهای زبان‌آموزان سازگار سازند و با انعطاف‌پذیری همگام با تغییر باورهای یادگیرنده‌ها در زمینه آموزش علمی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس اصول دانش‌های آموزش و پرورش پیش بروند.

سخن پایانی اینکه باورهای یادگیری زبان به طور خلاصه نقش مهمی در فرآیند فراگیری زبان دوم بر عهده دارند و به وسیله عامل‌های مختلفی همچون روان‌شناسی فرهنگی شکل می‌گیرند. تأثیر متقابل باورهای زبان‌آموزی و روان‌شناسی فرهنگی پیچیده و چندوجهی است، زیرا ارزش‌ها، باورها و هنجارهای فرهنگی بر نحوه برخورد زبان‌آموزان با یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد. پیشینه فرهنگی فارسی‌آموزان خارجی بر درک آنها از مهارت زبان، نقش زبان در ارتباطات و اهمیت یادگیری زبان فارسی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، دست‌اندرکاران، برنامه‌ریزان، نگارندگان و همه افرادی که پیش از رویدادهای کلاس، در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی زبان فارسی نقش دارند، می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره بگیرند و نیز با درک تعامل میان باورهای یادگیری زبان و روانشناسی فرهنگی، می‌توانند انگیزه، مشارکت و موفقیت زبان‌آموزان را در یادگیری زبان دوم افزایش دهند. از همین رو، شایسته است برنامه‌ریزان دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی در سرفصل‌های برنامه‌های توانمندسازی مدرسان بخش‌هایی را بگنجانند که آگاهی مدرسان را در مورد بسیاری از متغیرهای روانشناختی زبان‌آموزان از جمله باورهای آنان افزایش دهد.

محدودیت و پیشنهادها: پژوهش حاضر بر بررسی متغیرهایی چون زبان مادری، جنسیت و سن

^۱ fluency

در پیوند با باورهای یادگیری زبان فارسی آموزان غیرایرانی تمرکز کرده است. هر چند شمار ۱۶۷ زبان آموز غیرایرانی (۵۹ دختر و ۱۰۸ پسر) شرکت کننده در این پژوهش، تعداد نسبتاً بالایی به شمار می رود، ولی با توجه به محدودیت تعداد زبان آموز غیرایرانی در کشور، تعمیم دادن یافته های این پژوهش به همه فارسی آموزان و دیگر موقعیت ها باید با دوراندیشی انجام شود.

در پایان، پیشنهاد می شود که با توجه به پیچیدگی باورها، برای درک بهتر سرشت باورهای زبانی و مفاهیم آموزشی آنها و تفاوت های فردی با جزئیات بیشتر، پژوهش های طولی و کیفی بیشتری در کنار این پژوهش کمی انجام گیرد. افزون بر آن، از آنجایی که باورهای زبان آموزان ممکن است بر گوناگونی و انعطاف پذیری راهبردهای یادگیری زبان که زبان آموزان به کار می گیرند تأثیر بگذارند، شایسته است که ارتباط باورهای آنان با بکارگیری راهبردهای یادگیری و متغیرهای دیگری چون اضطراب زبان آموزان مورد بررسی قرار گیرند.

فهرست منابع

- ربانی، زینب و فریده یوسفی (۱۳۹۱). «بررسی نقش واسطه گری جهت گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی». *مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۴. شماره ۲. صص ۴۹-۸۰. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1576>
- رحمتی، زینب، محمود تلخابی و علیرضا مرادی (۱۴۰۰). «بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس». *تازه های علوم شناختی*. دوره ۲۳. شماره ۲. صص ۱۳۱-۱۴۳. <https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10>
- رضوی، غزاله سادات، ابراهیم فخری علمداری و مهرشاد احمدیان (۱۴۰۱). «بهبود آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری و انگیزه در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به واسطه زبان اول». *زبان پژوهی*. دوره ۱۴. شماره ۴۴. صص ۸۷-۱۱۳. <https://doi.org/10.22051/jlr.2022.37183.2069>
- قدم پور، عزت ا... و زهره سرمد (۱۳۸۲). «نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان». *روان شناسی*. شماره ۲۶. صص ۱۱۲-۱۲۶. <https://sid.ir/paper/417123/fa>

References

- Al Bataineh, Kh. B. (2019). English Language Learning Beliefs of Jordanian Students: The Effect of Gender, *International Journal of English Linguistics*, 9(2), 219-228. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p219>.
- Alhamami, M. (2019). Learners' beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0162-1>
- Bernat, E. & Hall, D. (2009). Beliefs about language learning: Exploring links to personality traits, *University of Sydney Papers in TESOL*, 4, 115-148. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_632.

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, England: Continuum.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1189752>.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Multilingual Matters.
<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Teaching-and-Learning-Language-and-Culture/?k=9781853592119>.
- Cevdet, Y. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 682-687.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.084>
- Cui, Y. (2014). Beliefs about Language Learning: A Study of Post-secondary Non-Native Learners of Chinese and Teachers of Chinese in North America. Unpublished thesis, University of Victoria, *Linguistics*, 25, 45-73.
<http://hdl.handle.net/1828/5208>.
- Daif-Allah, A. (2012). Beliefs about Foreign Language Learning and Their Relationship to Gender, *English Language Teaching*, 5(10), 20 - 33.
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p20>.
- Dornyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/978181315779553>.
- Dubravac, V., & Latić, E. (2019). The Plasticity of Students' Language Learning Beliefs: The Interplay of Gender, Grade and Educational Level. *Journal of Language and Education*, 5(4), 36-53. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9732>
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, Research Agendas, and theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02050.x>.
- Gauvain, M. (2005). Sociocultural Contexts of Learning. In A. E. Maynard & M. I. Martini (Eds), *Learning in cultural context: family, peers, and school* (pp. 11-40), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
https://doi.org/10.1007/0-387-27550-9_2.
- Genc, B. & Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-85.
https://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf
- Ghadampoor, E., o. & Sarmad, Z. (2003), The role of motivational beliefs in seeking help behavior and student achievement, *Journal of Psychology*, 7(2), 112-126. <https://sid.ir/paper/417123/fa> [In Persian].
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
<https://www.amazon.com/Becoming-Language-Teacher-Practical-Learning/dp/0132489988>.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2019). Learner beliefs in second language learning. In C. Chapelle (Ed.), *the Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 674-681), John Wiley & Sons. <https://zero.sci-hub.se/3508/6084d6681b3ab4f4821701cc8a810abe/kalaja2012.pdf>.
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. *ECNU Review of Education*, 3, 1-23.
<https://doi.org/10.1177/2096531120936693>
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. (3rd Ed). Oxford: Oxford University Press.

- <https://e-library.namdu.uz/81%20%D0%A2%D0%B8%D0%BB%D1%88%D1%83%D0%BD%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%BA/How%20Languages%20are%20Learned.%20Lightbown%20and%20Nina%20Spade.pdf>.
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209-219. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=064bfc5a3a9a466c6f3cf59949b22e2dda6f10db>.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determinations theory. *Language Learning* 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Oram, P., & Harrington, M. (2002). Learning styles and strategies, SLAT 6805. *Second Language Acquisition*. Semester 2.
- Ostovar, S., & Khayyer, M. (2004). Relations of motivational beliefs and self-regulated learning outcomes for Iranian college students. *Psychological Reports*, 94(3 Pt 2), 1202-1204. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3c.1202-1204>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Retrieved from <<https://searchworks.stanford.edu/view/6774934>>
- Rabbani, Z. & Yousefi, F. (2012). Examining the mediating role of goal orientation in the relationship between self-efficacy and task value with various cognitive strategies. *Learning and Teaching Studies*, 4(2). 49-80. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1576> [In Persian].
- Rahmati Z, Talkhabi M, Moradi A. (2021). Investigating Iranian teachers' conceptions of teaching and learning. *Advances in Cognitive Sciences*, 23(2), 131-143. <https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10> [In Persian].
- Razavi, G., Fakhri Alamdari, E., & Ahmadian, M. (2022). Enhancing metacognitive awareness in listening and EFL motivation through L1-mediated metacognitive intervention. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 14(44), 87-113. <https://doi.org/10.22051/jlr.2022.37183.2069> [In Persian].
- Richards J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Issues-Language-Teaching-Jack-Richards/dp/110745610X>.
- Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied*, 25, 46-73. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000036>
- Santos, J. C., & Veiga, V. (2022). Tertiary Ecuadorian Students' Beliefs about Learning a Foreign Language: A Descriptive Study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 22-29. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.1.2>.
- Schumann, J. H. (2013). Societal responses to adult difficulties in L2 acquisition: Toward an evolutionary perspective on language acquisition. *Language Learning*, 63, 190-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00744.x>.
- Sigillo, A. E., Miller, M. K., & Jehle, A. (2011). Cognitive Dissonance Theory (Fessinger). In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp.

- 67-68). UK: John Wiley & Sons Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc058.pub2>.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). New York: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/266774641_The_promises_problems_and_prospects_of_research_on_teachers_beliefs.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.amazon.com/Focus-Language-Learner-Education/dp/0194370615>.
- Thompson, W. E., Hickey J. V. & Thompson, M. L. (2019). *Society in Focus: An Introduction to Sociology (9th Ed)*. Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishers. <https://rowman.com/ISBN/9781538116234/Society-in-Focus-An-Introduction-to-Sociology-Ninth-Edition>.
- Vakilifard, A. (2019). Perceptual Learning Styles Preferences: A Comparison between Persian Language Learners in Second and Foreign Language Settings. *Journal of English language Teaching and Learning*, 11(24), 303-323. https://journals.tabrizu.ac.ir/article_9639.html.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. (Key Terms). New York: Bloomsbury Publishing Company.
<https://www.bloomsbury.com/us/key-terms-in-second-language-acquisition-9781474227506/>.
- Weinstein, C. L., Hausman, J., & Dierking, D. (2000). Self-regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeider, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego, Calif: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>





Exploring the Effect of Demographic Variables on Non-Iranian Persian Learners' Learning Beliefs

Amirreza Vakilifard¹, Shahdad Vakilifard²

Received: 19/05/2023

Accepted: 28/08/2023

1. Introduction

The beliefs held by language learners regarding language learning can significantly influence their aptitude and expectations in the language learning process. These beliefs are commonly shaped by prior learning experiences and influenced by both cultural backgrounds and educational settings. It is noteworthy that an individual's beliefs not only impact their language learning but also affect their perception of the world and their communication with the external environment.

As stated by Gauvain (2005:15), the cultural background of language learners and their beliefs play a critical role in shaping the social processes that contribute to their cognitive development and language learning. Consequently, the beliefs of language learners exhibit a complex relationship with their cognitive abilities, as well as their responses to linguistic and social inputs within the target language and society. Furthermore, it is noteworthy that shared attitudes, beliefs, and values are reflected in the language usage patterns of group members, as highlighted by (Genc & Bada, 2005).

The crucial role of language learning beliefs in the process of acquiring a second language is widely acknowledged. These beliefs encompass the cognitive and mental attitudes of language learners towards language acquisition and exert a significant influence on their motivation, engagement, and ultimate success in language learning endeavors. While some beliefs can positively enhance the language learning experience, others can impede the learning process and lead to anxiety. Therefore, it is imperative to investigate the influence of these beliefs on second or foreign language acquisition by identifying various learning beliefs and their impact on the learning process. The objective of this research was to examine the beliefs of non-Persian language learners regarding the acquisition of the Persian language. This research provides insight into the general beliefs held by Persian learners participating in Persian language courses, thereby contributing to a deeper understanding of the relationship between beliefs and language learning outcomes.

This study focuses on examining the overarching beliefs held by Persian learners

¹ Associate Professor, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran; vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

² Master's degree holder in Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini University, Qazvin, Iran (corresponding author); sh.vakilifard@edu.ikiu.ac.ir

enrolled in Persian language courses at universities within the country. Specifically, this research explores the influence of variables such as mother tongue, gender, and age on these beliefs. To achieve this, the present study sought to address several research questions related to non-Iranian language learners' beliefs about acquiring Persian as a second language and the relationship between these beliefs and demographic variables. Specifically, the first research question aimed to investigate the beliefs held by non-Iranian language learners regarding learning Persian as a second language. Subsequently, the study aimed to explore whether there was a significant difference in the Persian learning beliefs of non-Iranian learners with and without university education. Another research question investigated the effect of mother tongue on non-Iranian learners' beliefs about Persian language learning. Additionally, the study aimed to examine the impact of gender on non-Iranian Persian learners' beliefs about Persian language learning. Finally, the research question aimed to explore the effect of age on non-Iranian Persian learners' beliefs about learning Persian.

Persian language classes comprise a heterogeneous group of learners with diverse characteristics. The understanding of learners' beliefs regarding language learning is crucial in determining their approaches and satisfaction with language instruction. The identification and categorization of these beliefs serve as valuable instruments for Persian language teachers, enabling them to significantly enhance their productivity and efficiency. By acknowledging and addressing these beliefs, teachers can optimize the learning environment, resulting in heightened educational outcomes and improved learner satisfaction.

The empirical findings of this research contribute to the understanding of Persian language teachers regarding the beliefs held by Persian learners, potentially reducing misunderstandings and facilitating the adoption of suitable educational strategies. Furthermore, these research outcomes can inform the design of course objectives, lesson planning, and the development of teaching materials and methodologies to align with the specific beliefs of distinct learner groups within the target language domain. The integration of these findings into pedagogical practices enables language educators to effectively cater to the diverse needs and expectations of their learners, ultimately enhancing the overall learning experience.

2. Materials and Methods

The present study was conducted to examine the impact of language learners' beliefs on their proficiency in acquiring Persian as a second language. The Horowitz Language Learning Beliefs Inventory (BALLI), developed by Horwitz (2008), was utilized as the instrument for measuring learners' beliefs. The BALLI questionnaire comprises 34 items that are categorized into five distinct domains, including foreign language learning aptitude, the difficulty of language learning, the nature of language, learning and communication strategies, and motivations and expectations. The Bali questionnaire has been designed to provide a comprehensive assessment of language learners' beliefs in the context of second language acquisition.

In the current investigation, the validity and reliability of the questionnaire were assessed using Cronbach's alpha coefficient, which was calculated to be 0.842, indicating acceptable internal consistency. Over the past two decades, the Balinese Inventory has been utilized to explore various aspects of language learning beliefs, and a multitude of studies have employed this instrument. This widespread adoption of the Bali questionnaire attests to its reliability and robust psychometric properties

(Nikitina & Furuoka, 2006: 212). It is noteworthy that the Bali questionnaire remains the most commonly used tool for measuring learning beliefs in second language acquisition research (Kalaja & Barcelos, 2019: 676). The present study included 167 non-Persian language learners, ranging in age from 20 to 30 years, who had a learning history of Persian ranging from 6 months to 1 year.

3. Results and discussion

The study's findings indicate that non-Iranian language learners perceive learning Persian as moderately challenging. Moreover, the results reveal no significant differences in the beliefs of Persian language learners based on age or gender. However, the investigation highlights that Persian language learners with university education possess a significantly higher level of talent than those without university education. The research also demonstrates that there is no significant difference in the mean levels of learning aptitude, motivation, and expectations between Arab and non-Arab Persian learners, suggesting that the mother tongue does not impact their ability to learn the language or their motivation and expectations. Nevertheless, the study underscores the significance of challenging topics in the difficulty of language learning, the nature of language learning, communication strategies, and test-based learning methods. By gaining insight into language learners' beliefs, teachers can better tailor their instructional approaches to align with the beliefs of foreign Persian learners.

4. Conclusion

As indicated by the study's findings, non-Iranian language learners generally perceive learning Persian as somewhat challenging. This outcome is consistent with Cui's (2014) research, which revealed that Chinese language learners also found Persian to be difficult. It is intriguing to note that despite being a comparatively easier language than Chinese, Persian is still considered challenging by language learners. Given that the research was conducted during a training course, learners' beliefs about the difficulty of Persian were likely formed either during the course or prior to their arrival in Iran and remained unchanged throughout their studies. The results of the study underscore the pressing need for scientific resources and teachers with specialized diplomas and expertise in Persian language instruction, including courses on psychology of language learning, teaching multilingual classes, and managing multicultural classrooms.

Keywords: beliefs, educational level, language learning, mother language.



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۶۴-۳۹

بررسی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی از دیدگاه برنامه کمیگی^۱

زینب همایونی^۱، رضوان متولیان نایینی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر به چگونگی اشتقاق ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی در چارچوب برنامه زایشی کمینه‌گرا می‌پردازد. در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی بخش دوم یک ترکیب اضافی و یا متمم حرف اضافه برای خوانش‌های کاربردی ویژه، به جای قرار گرفتن در جایگاه اصلی خود، در آغاز بند قرار می‌گیرد و جایگاه اصلی آن را در جمله الزاماً یک ضمیر واژه‌بستی پُر می‌کند. در بررسی این ساخت در زبان‌های مختلف، پژوهشگران همواره می‌کوشند به این پرسش پاسخ دهند که آیا در این ساخت، سازه آغازین از ابتدا در جایگاه نهایی خود تولید شده‌است یا این جایگاه حاصل حرکت است. پژوهش حاضر با تکیه بر آرای لی (Lee, 2016) نشان می‌دهد که جایگاه آغازین ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی محصول حرکت غیر موضوع سازه چپ‌نشانی است و دلیل اجبار استفاده از واژه‌بست در این ساخت بر مبنای دیدگاه اسکوبار (Escobar, 1997) عبور سازه چپ‌نشانی از یک جایگاه موضوع در مسیر حرکت غیر موضوع خود به آغاز بند است. بر مبنای این تحلیل، واژه‌بست موجود در این ساخت در نتیجه بازبینی موضعی مشخصه فای سازه آغازین توسط هسته مطابقت به ساخت افزوده می‌شود.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.41854.2231

^۲ دانشجوی دکتری رشته‌ی زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ z.homayouni@fgn.ui.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ (نویسنده مسئول) r.motavallian@fgn.ui.ac.ir

واژه‌های کلیدی: چپ‌نشانی واژه‌بستی، حرکت غیر موضوع، جزایر نحوی، ارتباط

نحوی، گروه مطابقه

۱. مقدمه

در پژوهش حاضر به بررسی ساختی از زبان فارسی می‌پردازیم که در آن، بخش دوم یک ترکیب اضافی و یا متمم یک گروه حرف اضافه به جای قرار گرفتن در جایگاه بی‌نشان خود در جمله، در آغاز بند می‌آید و در جایگاه اصلی آن ضمیر متصلی هم‌نمایه قرار می‌گیرد. جمله‌های (۱) و (۲) نمونه‌هایی از ساخت مورد نظر است.

۱. رضا برادرش رشته پزشکی می‌خونه.

۲. سیما روندا ازش حرف‌شنوی داره.

فرایند تولید این ساخت که در گونه گفتاری زبان فارسی بسیار زایا است، در ادبیات پژوهش این زبان اغلب با نام فک اضافه معرفی شده است (Sadeghi, 1970؛ Darzi, 2006؛ Tafakori, 2011). ولی دبیرمقدم (Dabir Moghddam, 1990 and 2004) با اشاره به این مطلب که این فرایند افزون بر بخش دوم ترکیب اضافه می‌تواند متمم حرف اضافه را نیز در ابتدای بند قرار دهد، اصطلاح مبتداساز ضمیرگذار را عنوان مناسب‌تری برای این ساخت می‌داند. کریمی (Karimi, 2005) و قمشی (Ghomeshi, 1997) این ساخت را با عنوان مقیدکننده‌ی واژه‌بست^۱ و معزی‌پور (Moezzi pour, 2019) آن را با نام چپ‌نشانی مورد بررسی قرار داده‌اند. این ساخت یکی از گونه‌های مختلف ساخت چپ‌نشانی^۲ است که به سبب اجبار بهره‌گیری از واژه‌بست در آن، در پژوهش حاضر به پیروی از چینکوئه (Cinque, 1990) آن را با نام چپ‌نشانی واژه‌بستی^۳ مورد بررسی قرار می‌دهیم. ضمیر متصل موجود در این ساخت در پژوهش‌های زبان فارسی با نام‌های مختلف ضمیرهای تکراری (Rasekh Mahand, 2008)، ضمیرهای بازیافتی (Zahedi et al, 2012) و ضمیرهای ابقایی (Mowlaei, 2021) اغلب در مقایسه با ضمیرهای متصل موجود در ساخت موصولی زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهشگران در بررسی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان‌های مختلف همواره کوشیده‌اند به این پرسش پاسخ دهند که آیا جایگاه نهایی سازه آغازین در این ساخت مانند ساخت

¹ clitic binder

^۲ اگرچه رسم‌الخط زبان فارسی از راست به چپ است، در این پژوهش برای هماهنگی با مطالعات انجام‌شده در دیگر زبان‌ها، شیوه‌ی آوانگاری زبان را در نظر گرفته و از عنوان چپ‌نشانی برای ساخت مورد نظر بهره برده‌ایم.

³ Clitic Left Dislocation

مبتداسازی^۱ فرآورده حرکت است یا اینکه سازه در جایگاه نهایی خود تولید شده و در اصطلاح مشتق در پایه^۲ است. در راستای پاسخ به این پرسش، میزان ارتباط نحوی موجود بین سازه آغازین و واژه‌بست در این ساخت و همچنین میزان حساسیت این ساخت به جزایر نحوی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این پژوهش‌ها ماهیت واژه‌بست موجود در این ساخت، چگونگی ورود آن به ساخت و همچنین سبب اجبار بهره‌گیری از آن نیز مورد توجه پژوهشگران است. در این بررسی‌ها همواره این پرسش مطرح بوده‌است که آیا ماهیت این واژه‌بست نحوی است یا آوایی؛ به بیان دیگر این واژه‌بست در سطح صورت آوایی و برای جلوگیری از در هم شکستن آن به ساخت افزوده می‌شود و یا عنصری است که در مراحل اشتقاق نحوی به ساخت وارد می‌شود.

با وجود اینکه تاکنون پژوهش‌های بسیاری در مورد ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی انجام پذیرفته است، هنوز پژوهشگران در مورد چگونگی اشتقاق آن هم‌نظر نیستند. دلیل این امر را می‌توان ویژگی‌های دوگانه این ساخت دانست؛ به این معنا که اگرچه ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی دارای ویژگی‌های مشترکی با ساخت‌هایی است که مشخصاً فرآورده حرکت α هستند، در برخی از ویژگی‌ها با چنین ساخت‌هایی در تضاد است. برای نمونه، اگرچه این ساخت به جزایر قوی نحوی حساس است، تاثیر WCO^3 یا حساسیت به جزایر ضعیف نحوی را نشان نمی‌دهد. لی (Lee, 2016) با باور داشتن به دو نوع متفاوت حرکت غیر موضوع که در بخش‌های پیش رو به آن خواهیم پرداخت، اختلاف ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی با دیگر ساخت‌های حاصل حرکت را ناشی از این تفاوت می‌داند. در ادامه پژوهش حاضر در چارچوب فرضیات لی چگونگی اشتقاق ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی را در زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهیم.

در پژوهش‌هایی که پیش‌تر در مورد ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی انجام پذیرفته است، زبان‌شناسانی همچون دبیرمقدم (Dabir Moghddam, 1990)، درزی (Darzi, 2006)، درزی و مرزبان (Darzi & Marzban, 2014) و بسیاری دیگر اغلب در میانه مطالعه مسائل دیگری از زبان فارسی به این ساخت به طور مختصر اشاره کرده‌اند و بنابراین تاکنون تحلیلی یکپارچه از این ساخت ارائه نشده‌است که بر مبنای آن بتوان چپ‌نشانی واژه‌بستی را از درون گروه‌های نحوی با نقش‌های دستوری مختلف فاعل، مفعول صریح و مفعول غیر صریح تبیین کرد. در پژوهش حاضر با بررسی ویژگی‌های نحوی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی می‌کوشیم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا جایگاه آغازین در این ساخت حاصل حرکت است یا حاصل

¹ Topicalization

² base-generated

³ Weak Cross Over

اشتقاق در پایه گروه نحوی موجود در جایگاه آغازین. در این بررسی همه جایگاه‌های نحوی که چپ‌نشانی از درون آن‌ها امکان‌پذیر است و همچنین ماهیت و چگونگی حضور واژه‌بست موجود در این ساخت را مورد بررسی قرار می‌دهیم. در این راستا با توجه به دیدگاه‌های پژوهشگرانی همچون اسکوبار (Escobar, 1997) و لی (Lee, 2016) این فرضیه را در مورد داده‌های زبان فارسی مورد ارزیابی قرار می‌دهیم که جایگاه سازه چپ‌نشان در این زبان حاصل حرکت است و واژه‌بست موجود در این ساخت در مراحل اشتقاق نحوی تولید می‌شود.

به منظور این بررسی، پژوهش حاضر در پنج بخش تنظیم شده است. بخش دوم مروری بر پژوهش‌های انجام‌پذیرفته در زمینه ساخت چپ‌نشانی در زبان فارسی است. بخش سوم چارچوب نظری پژوهش حاضر را شرح داده است. بخش چهارم بدنه اصلی پژوهش حاضر یعنی توصیف ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی است و بخش پنجم جمع‌بندی مطالب ارائه شده در این پژوهش است.

۲. پیشینه پژوهش‌های مرتبط با ساخت چپ‌نشانی در زبان فارسی

دبیرمقدم (Dabir Moghaddam, 1990) این ساخت را با نام مبتداساز ضمیرگذار، معادل ساخت چپ‌نشانی زبان انگلیسی می‌داند. وی فرایند مبتداسازی را در زبان فارسی با نام مبتداساز ضمیرناگذار معرفی کرده و برای این دو فرایند تفاوتی جز حضور یا عدم حضور ضمیر قائل نیست و هر دو را فرایند واحد مبتداسازی می‌انگارند. بر خلاف دیدگاه دبیرمقدم، درزی (Darzi, 2006) بر این باور است که «ساخت چپ‌نشانی در زبان فارسی حاصل جابه‌جایی نیست و ضمیر متصل موجود در این ساخت، تظاهر آوایی ردّ به جا مانده از حرکت یک فرافکن اسمی نیست.» از دید درزی در چنین ساخت‌هایی حضور واژه‌بست الزامی است و جایگزینی آن با ضمیر منفصل، منجر به بدساختی می‌شود؛ بنابراین نتیجه می‌گیرد که این ساخت در فارسی قابل مقایسه با ساخت چپ‌نشانی در زبان انگلیسی نیست، بلکه می‌توان ساخت چپ‌نشانی در فارسی را معادل ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان ایتالیایی دانست.

قمشی (Ghameshi, 1997) هم‌رأی با درزی (Darzi, 2006)، بر این باور است که در ساخت‌های چپ‌نشانی جایگاه گروه حرف تعریف هم‌نمایه با ضمیر متصل، فرآورده جابه‌جایی نیست، بلکه این گروه‌ها به عنوان مبتدای سطح گروه فعلی در جایگاه افزوده به گروه فعلی تولید می‌شوند.

اشاره کردیم که درزی (Darzi, 2006) قائل به حرکت سازه چپ‌نشان نیست؛ ولی وی در

پژوهش‌های پسین خود دیدگاه‌های متفاوتی در مورد ساخت چپ‌نشانی ارائه داده است. برای نمونه، درزی و مرزبان (Darzi & Marzban, 2014) در بررسی پدیدهٔ انجماد در زبان فارسی، در چارچوب برنامهٔ کمینه‌گرا به بررسی خروج یک سازه از درون گروه‌های حرف تعریف فاعلی پرداخته‌اند. خروج از درون گروه‌های حرف تعریف فاعلی که برای بازبینی مشخصهٔ اصل فرافکن گسترده جابه‌جا شده و یک حوزهٔ بازبینی را تشکیل داده‌اند امکان‌پذیر نیست؛ ولی بر مبنای دیدگاه بوئکس (Boeckx, 2008) زبان‌های مختلف برای پرهیز از انجماد سازهٔ حرکت کرده، راهکارهای خاصی را به کار می‌برند. درزی و مرزبان (Darzi & Marzban, 2014) نشان می‌دهند راهکار زبان فارسی برای ممانعت از انجماد گروه حرف تعریف فاعل درج ضمیر تکراری است. این رویکرد بر خلاف رویکردی است که واژه‌بست را در ساخت چپ‌نشانی، ردّ واژگانی شدهٔ سازهٔ حرکت کرده می‌داند. در این رویکرد، برای تحلیل ساخت چپ‌نشانی از درون فاعل، به پیروی از بوئکس واژه‌بست در جایگاه روستختی خود به همراه مرجع خود به صورت یک «گروه حرف تعریف بزرگ» تولید می‌شود، واژه‌بست در آن جایگاه باقی می‌ماند و مرجع واژه‌بست به ابتدای بند حرکت می‌کند.

در بخش‌های پیش رو به ایرادات وارد بر فرضیهٔ «گروه حرف تعریف بزرگ» به نقل از لی (Lee, 2016) اشاره کرده و برای تحلیل ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی رویکردی جایگزین معرفی خواهیم کرد.

بررسی پژوهش‌های پیشین در زمینهٔ ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی که به برخی از آن‌ها در بالا اشاره شد، نشان می‌دهد که در پژوهش‌هایی که تاکنون در مورد این ساخت انجام پذیرفته است، اتفاق نظری بر سر حاصل حرکت یا مشتق‌درپایه بودن سازهٔ آغازین در این جمله‌ها و همچنین ماهیت واژه‌بست موجود در این ساخت وجود ندارد. در پژوهش حاضر این ساخت را از زاویه‌ای جدید مورد بررسی قرار می‌دهیم و بر مبنای دیدگاه اسکوبار (Escobar, 1997) و لی (Lee, 2016) آن را حاصل حرکت غیر موضوعی سازهٔ چپ‌نشانی با گذر از یک جایگاه موضوعی می‌دانیم.

۳. چارچوب نظری

لی (Lee, 2016) در راستای بررسی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان اسپانیولی، نشان می‌دهد که این ساخت دربردارندهٔ ویژگی‌های ترکیبی است؛ به این معنا که بخشی از آن مانند ویژگی‌های ساخت‌های حاصل حرکت و بخشی از آن مانند ویژگی‌های ساخت‌های مشتق‌درپایه است. برای

نمونه در چپ‌نشانی واژه‌بستی بین سازه آغازین و ادامه بند ارتباط نحوی برقرار است؛ همچنین این ساخت به جزایر قوی نحوی حساس است؛ ویژگی‌هایی که از آن همه ساخت‌هایی است که فرآورده حرکت غیر موضوع هستند. در مقابل اینکه در این ساخت می‌توان بیش از یک سازه را چپ‌نشان کرد و همچنین عدم حساسیت این ساخت به جزایر ضعیف نحوی سبب می‌شود که حرکت سازه آغازین در این ساخت مورد تردید قرار گیرد.

لی در راستای مقایسه این ساخت با دیگر ساخت‌هایی که در آن‌ها حرکت غیر موضوع رخ می‌دهد (مانند پیش‌اندازی کانون جمله و یا حرکت پرسش‌واژه)، به معرفی دو نوع متفاوت حرکت غیر موضوع کمی^۱ و حرکت غیر موضوع غیر کمی^۲ می‌پردازد. وی بررسی دوبروی-سورین (Dobrovie-Sorin, 1990) را به‌عنوان شاهدهی بر وجود این دو نوع حرکت نحوی متفاوت ارائه می‌دهد. دوبروی-سورین برای بررسی این دو نوع حرکت غیر موضوع، به معرفی دو نوع کمیت‌نما با نام‌های کمیت‌نمای تنها^۳ و کمیت‌نمای همراه^۴ در زبان رومانیایی می‌پردازد. دامنه کمیت‌نمای تنها (مانند پرسش‌واژه whom در زبان انگلیسی) همه جمله است و به‌عنوان یک عملگر^۵، متغیر^۶ خود را مقید می‌کند. کمیت‌نمای تنها که طی حرکت آن رابطه عملگر-متغیر برقرار می‌شود، مصداق حرکت غیر موضوع کمی است. در مقابل، کمیت‌نمای همراه (مانند پرسش‌واژه «which» در زبان انگلیسی) مانند یک صفت درون یک گروه اسمی است که دامنه آن به همان گروه اسمی محدود می‌شود و این کل گروه اسمی است که ضمیر هم‌نمایه را مقید می‌کند. در نتیجه، نمی‌توان در دومی که نمونه‌ای از حرکت غیر موضوع غیر کمی است رابطه عملگر-متغیر متصور شد. بر مبنای دیدگاه ریتزی (Rizzi, 1997) فقط ساخت‌های حاصل حرکت غیر موضوع کمی به جزایر ضعیف نحوی حساس هستند و ساخت‌های حاصل حرکت غیر موضوع غیر کمی تأثیر WCO را نشان نمی‌دهند. بر مبنای این تحلیل می‌توان ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی را حاصل حرکت غیر موضوع غیر کمی دانست که در آن بین سازه آغازین و عنصر جایگزین رابطه عملگر-متغیر برقرار نیست و به همین سبب، این ساخت برخلاف دیگر ساخت‌های فرآورده حرکت غیر موضوع، به جزایر ضعیف نحوی حساس نیست. با در نظر گرفتن این رویکرد همه ویژگی‌های نحوی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی را نیز می‌توان به‌درستی تبیین کرد.

¹ quantificational A'-movement

² non-quantificational A'-movement

³ bare quantifiers

⁴ non-bare quantifiers

⁵ operator

⁶ variable

برای تبیین واژه‌بست موجود در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی، بوئکس (Boeckx, 2008) به دو رویکرد سنتی اشاره می‌کند: در رویکرد اول که رویکرد افرادی چون چامسکی (Chomsky, 1977) است، در چنین ساخت‌هایی هیچ نوع حرکتی را در نظر نمی‌گیرند و واژه‌بست و مرجع آن هر دو مشتق‌در پایه هستند. ایراد اصلی که به این رویکرد وارد است عدم تبیین حساسیت این ساخت‌ها به جزایر نحوی است. دومین رویکرد، جایگاه‌نهایی مرجع واژه‌بست را حاصل حرکت و واژه‌بست را رد واژگانی‌شده آن می‌داند. این رویکرد که رویکرد افرادی چون پزتسکی (Pesetsky, 1998) است، تلویحاً تأثیر جزایر نحوی را پدیده‌ای در سطح آوایی می‌داند. در این رویکرد محدودیت‌های آوایی سبب می‌شود که رونوشت عنصر حرکت کرده تلفظ شود؛ بنابراین این رویکرد بازنمون واژه‌بست را پدیده‌ای نحوی نمی‌داند. بوئکس با در نظر گرفتن کاستی‌های این رویکردهای سنتی، ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی را با ترکیب این دو رویکرد، با نام «گروه حرف تعریف بزرگ» تحلیل کرده‌است. از دید وی این گونه نیست که واژه‌بست در سطح آوایی و برای جلوگیری از در هم شکستن آن تولید شود، بلکه این ضمیر از ابتدای مراحل اشتقاق در ساخت حضور دارد؛ به این صورت که واژه‌بست به همراه مرجع خود به‌عنوان یک گروه حرف تعریف بزرگ در ساخت ادغام و در مراحل بعدی اشتقاق با حرکت مرجع، از یک‌دیگر جدا می‌شوند. در این رویکرد واژه‌بست در پیوستن با مرجع خود به ساخت وارد می‌شود و سپس مرجع واژه‌بست به ابتدای بند حرکت می‌کند.

از دید لی (Lee, 2016) ایرادهایی بر فرضیه «گروه حرف تعریف بزرگ» وارد است. به باور لی این فرضیه افزون بر اینکه به نظر می‌رسد شرطی موقت در چارچوب‌های نظری است، همه واژه‌بست‌ها را بدون در نظر گرفتن تمایزات معنایی و کاربردی آن‌ها در ساخت‌های مختلف، به‌صورت یکسان تحلیل می‌کند. ولی لی نشان می‌دهد که در زبانی مانند اسپانیولی، بسته به نوع ساخت، واژه‌بست در نقش‌های کاربردی متفاوتی نمایان می‌شود و همه واژه‌بست‌ها ماهیت معنایی و کاربردی یکسانی ندارند که بتوان همه آن‌ها را با یک روش تحلیل کرد. بنابراین لی برای تبیین حضور واژه‌بست در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی به پیروی از اسکوبار (Escobar, 1997) این ساخت را حاصل حرکت غیر موضوعی می‌داند که در پی یک حرکت موضوع رخ می‌دهد. بر مبنای این دیدگاه، حرکت غیر موضوعی گروه حرف تعریف و گذر آن از یک جایگاه موضوع منجر به پیدایش واژه‌بست می‌شود. اسکوبار بر این باور است که حرکت صریح یک گروه نحوی ارجاعی از مسیر شاخص AgrP سبب پیدایش یک واژه‌بست می‌شود. وی جایگاه شاخص AgrP را محل گذر عبارات ارجاعی می‌داند که در حال حرکت غیر موضوع به آغاز بند هستند. بر مبنای

دیدگاه اسکوبار (Escobar, 1997, p. 252) اگر ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی را حاصل حرکت سازه‌آغازین بدانیم، همسو با دیدگاه پژوهشگرانی همچون اسپورتیچ (Sportiche, 1992) و فرانکو (Franco, 1993)، نقش واژه‌بست در آن فقط صرفی است. واژه‌بست در این ساخت بازنمون مشخصه‌های فای سازه‌ای است که از مسیر شاخص $Agri^0$ حرکت صریح دارد (Cinque, 1994). در صورت نبود حرکت سازه، این مشخصه‌ها به صورت غیر موضعی بازینی شده و واژه‌بستی نیز تولید نمی‌شود. اسکوبار بر این باور است عبور صریح عنصری از جایگاه شاخص AgrP به منظوری غیر از بازینی مشخصه‌ای، فقط به صورت بازنمون یک واژه‌بست امکان‌پذیر است. از همین رو زبان‌هایی چون زبان انگلیسی فاقد ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی هستند. در تحلیل اسکوبار، توجه به این نکته ضروری است که اگر حرکت از فراز شاخص AgrP حرکتی موضعی باشد و به منظور بازینی مشخصه‌ای انجام پذیرد، در این جایگاه واژه‌بستی بازنمون نمی‌شود و بازنمونی واژه‌بست در شاخص AgrP فقط در صورتی الزامی می‌شود که حرکت از فراز این جایگاه حرکتی غیر موضوع باشد. در ادامه، با این رویکرد به تحلیل ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی می‌پردازیم.

۴. ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی

با بررسی ویژگی‌های نحوی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی می‌توان به این پرسش پاسخ داد که سازه‌آغازین در این ساخت در جایگاه نهایی تولید شده‌است و یا اینکه حاصل حرکت است؛ و اینکه اگر جایگاه آغازین در این ساخت حاصل حرکت است، این حرکت از چه نوعی است. در این راستا، میزان ارتباط نحوی سازه‌آغازین را با ادامه‌بند مورد بررسی قرار داده و سپس حساسیت این ساخت را به جزایر قوی و ضعیف نحوی بررسی می‌کنیم.

زبان‌شناسانی همچون چینکوئه (Cinque, 1990) در زبان ایتالیایی و وات (Vat, 1981) در زبان هلندی ارتباط نحوی عنصر چپ‌نشان با بند مربوطه را از به‌وسیله‌بازسازی^۱ نشان داده‌اند. چینکوئه مفهوم بازسازی در ساخت‌های چپ‌نشانی را چنین تعریف می‌کند که گروه نحوی چپ‌نشان در روابط گوناگون نحوی و منطقی به گونه‌ای رفتار می‌کند که گویی در جایگاه اصلی خود در بند و به‌جای عنصر جایگزین قرار دارد. وی بازسازی را در ساخت چپ‌نشانی از منظر اصول مرجع‌گزینی بررسی کرده‌است. نتیجه این بررسی نشان می‌دهد که سازه‌آغازین در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان ایتالیایی از طریق بازسازی در صورت منطقی تعبیر می‌شود. بررسی داده‌های زبان فارسی نمایانگر آن است که سازه‌آغازین در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی

¹ reconstruction

این زبان نیز در صورت منطقی از طریق بازسازی تعبیر می‌شود. تفکری رضایی (Tafakori Rezaei, 2011) بدساختی جمله (۳) را به سبب نقض اصل سوم مرجع‌گزینی می‌داند. بر مبنای این تحلیل، عبارت ماشین علی در صورت منطقی، در جایگاه اصلی خود در جمله، یعنی به جای واژه‌بست «ش» بازسازی می‌شود و در این جایگاه «علی» توسط ضمیر «او» مقید می‌شود و بنابراین اصل سوم مرجع‌گزینی نقض و جمله بدساخت می‌شود. تفکری رضایی (همان) معتقد است اگر عنصر چپ‌نشان را مشتق‌شده در جایگاه نهایی در خارج از بند در نظر بگیریم، توضیح بدساختی این جمله ناممکن می‌شود.

۳. * [ماشین علی]؛ زرو او؛ کلیدش زرو پیدا کرد.

تفکری رضایی از اصل اول مرجع‌گزینی نیز به عنوان استدلال دیگری برای اثبات وجود ارتباط نحوی میان سازه چپ‌نشان و عنصر جایگزین در بند بهره می‌برد. بر مبنای اصل اول مرجع‌گزینی ضمائر ارجاعی شامل ضمائر انعکاسی و ضمائر دوسویه باید در حوزه حاکمیت کمینه خود مقید باشند. در نمونه (۴) اگرچه ضمیر دوسویه «همدیگه» در حوزه سازه‌فرمانی «آن‌ها» قرار ندارد، جمله خوش‌ساخت است. خوش‌ساختی این جمله نشان می‌دهد که تعبیر این ضمیر دوسویه از طریق بازسازی در صورت منطقی و به سبب وجود ارتباط نحوی میان سازه چپ‌نشان و ادامه بند انجام می‌پذیرد.

۴. [کتاب‌های همدیگه]؛ زرو آنها؛ جلدشون زرو پاره کردند.

ویژگی دیگری که پژوهشگران از آن برای اثبات حرکت در ساختی بهره می‌برند، محدودیت حساسیت به جزایر نحوی است. ساخت جزیره‌ای ساختی است که برای سازه‌های درون آن هیچ راه خروجی وجود ندارد. پهلوان‌نژاد (Pahlavannejad, 2008) نشان می‌دهد که در فارسی نیز خروج از جزایر قوی نحوی چون گروه‌های اسمی مرکب و ساخت‌های هم‌پایه مجاز نیست. مثال‌های (۵) و (۶) نشان می‌دهد که چپ‌نشانی واژه‌بستی نیز از درون گروه‌های اسمی مرکب و ساخت‌های هم‌پایه مجاز نیست و منجر به نادرستی شدن جمله می‌شود؛ مطلبی که فرضیه حرکت عنصر چپ‌نشان به آغاز بند را تقویت می‌کند.

۵. الف) من [این ادعا که فرهاد برادر رضا رو کشته] باور نمی‌کنم.

ب) * رضا؛ رو من [این ادعا که فرهاد برادرش؛ رو کشته] باور نمی‌کنم.

۶. الف) علی تو کلاس بین فرهاد و برادر رضا نشسته بود.

ب) * رضا؛ رو علی تو کلاس بین فرهاد و برادرش؛ نشسته بود.

کوپمن و اسپورتیچ (Koopman & Sportiche, 1983) به نقل از لس‌نیک و استول

(Lasnik & Stowell, 1991, p. 691) به اصلی در زمینه حرکت غیر موضوع اشاره می‌کنند که بر مبنای آن هر عملگر تنها می‌تواند یک متغیر را مقید کند و هر متغیر فقط باید توسط یک عملگر مقید شود. لس‌نیک و استوول (Lasnik & Stowell, 1991, p. 690) این مطلب را به شیوه دیگری بیان کرده‌اند؛ بر مبنای دیدگاه آن‌ها در ساختاری که در آن یک ضمیر و یک رد، هر دو توسط یک کمیت‌نما مقید می‌شوند، لازم است رد بر ضمیر سازه‌فرمانی داشته باشد. این اصول باید در ساختارهایی که در آن‌ها حرکت غیر موضوع رخ می‌دهد (مانند حرکت پرسش‌واژه در زبان انگلیسی)، رعایت شود که به آن تأثیر WCO می‌گویند. بدساختی نمونه (۷) به سبب تأثیر WCO است.

7. *Who_i does his_i boss dislike t_i?

در نمونه (۷) ضمیر his و رد، هر دو توسط کمیت‌نمای who مقید شده‌اند؛ در این شرایط، بر مبنای اصل لس‌نیک و استوول (۱۹۹۱) عدم سازه‌فرمانی رد بر ضمیر موجب بدساختی جمله شده‌است. ولی ساختارهایی وجود دارد که مانند نمونه (۸) با وجود رخداد حرکت غیر موضوع، تأثیر WCO در آن‌ها موجب بدساختی جمله نمی‌شود.

8. This book_i I expect its_i auther to buy e_i.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود جمله (۸) با وجود سرپیچی از اصول مورد اشاره خوش ساخت است. لس‌نیک و استوول (Lasnik & Stowell, 1991, p. 692) خوش ساختی چنین جمله‌هایی را به این دلیل می‌دانند که اصول مربوط به تأثیر WCO فقط در مواردی به کار می‌رود که در آن متغیر به وسیله یک کمیت‌نمای واقعی^۱ مقید شده باشد؛ در غیر این صورت، رد، یک متغیر واقعی^۲ به شمار نمی‌آید، بلکه به نوعی یک مقوله تهی است که در مورد روابط مرجع‌گزینی مانند اسم‌های خاص رفتار می‌کند. ریتزی (Rizzi, 1997) نیز تأثیر WCO، یا به بیان دیگر حساسیت به جزایر ضعیف نحوی را فقط مختص حرکت غیر موضوعی می‌داند که در آن سازه آغازین و عنصر جایگزین آن در بند با هم زنجیره عملگر-متغیر را تشکیل دهند.

داده‌های زبان فارسی نشان می‌دهد که ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در این زبان به محدودیت جزایر ضعیف نحوی حساس نیست؛ یا به بیان دیگر این ساخت تأثیر WCO را نشان نمی‌دهد؛ به این معنا که در این ساخت، سازه چپ‌نشان می‌تواند از ضمیری هم‌نمایه با خود گذر کند. نمونه (۹) این مطلب را نشان می‌دهد.

۹. زهرا رو باباش پش_i اجازه نداد بیاد.

¹ true quantifier

² true variable

در این نمونه، عنصر آغازین از جایگاه اصلی خود یعنی متمم حرف اضافه حرکت کرده، از فراز ضمیر هم‌نمایه‌اش گذر کرده و در آغاز بند قرار گرفته‌است. در این جمله که سازهٔ چپ‌نشان هم ضمیر و هم واژه‌بست جایگزینش را مقید کرده‌است، اگر سازهٔ چپ‌نشان یک کمیت‌نمای واقعی و واژه‌بست جایگزین آن یک متغیر واقعی بود، بر مبنای اصل لس‌نیک و استوول، تأثیر WCO موجب بدساختی آن می‌شد. پس می‌توان نتیجه گرفت که در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی بین سازهٔ آغازین و عنصر جایگزین آن در بند رابطهٔ عملگر-متغیر برقرار نیست. بنابراین عدم تأثیر WCO نمی‌تواند فرضیهٔ حرکتی بودن این ساخت را به چالش بکشد. همچنین این ویژگی که در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی زبان فارسی مانند نمونهٔ (۱۰) می‌توان بیش از یک سازه را چپ‌نشان کرد نیز بر مبنای ذیدگاه لی (Lee, 2016) نشان‌دهندهٔ این است که در این ساخت بین سازهٔ آغازین و عنصر جایگزین آن در بند رابطهٔ عملگر-متغیر وجود ندارد.

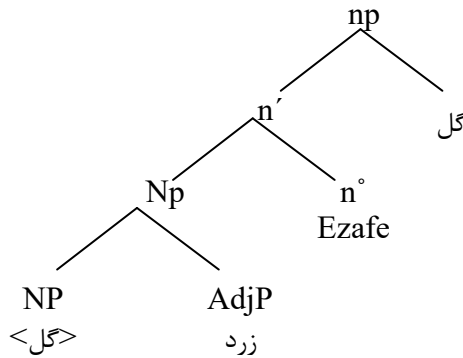
۱۰. بچه رو پیرهنش رو دکمه‌ش رو بدوز. (Dabir Moghaddam, 1990, p. 102)

با توجه به ویژگی‌های نحوی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی که در این بخش به آن پرداختیم، به پیروی از لی (Lee, 2016) این ساخت را حاصل حرکت غیر موضوع غیر کمی می‌دانیم.

از آنجایی که در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی از درون گروه حرف تعریف، سازهٔ چپ‌نشان اغلب مالک (مضاف‌الیه) است، برای تحلیل این ساخت، ابتدا نگاهی به ساختار درونی ساخت ملکی زبان فارسی خواهیم انداخت. چینکوئه (Cinque, 2010) به نقل از کهنمویی‌پور (Kahnemuyipour, 2014, p. 14) بر این باور است که آرایش اجزای تشکیل‌دهندهٔ گروه اسمی به صورت جهانی هسته-پایان است. بر مبنای این نظر همهٔ توصیف‌کننده‌های اسم از جمله صفت‌ها و مالک در نمودار درختی گروه حرف تعریف، بالاتر از گروه اسمی هسته قرار دارند. برخلاف پژوهشگرانی چون حیدری و همکاران (Heydari et al., 2015, p. 47) که گروه اسمی زبان فارسی را هسته-آغاز می‌دانند، کهنمویی‌پور (Kahnemuyipour, 2014) بر این باور است که گروه اسمی زبان فارسی نیز هسته-پایان است و ساختار نهایی این گروه نحوی با حرکت گردونه‌ای^۱ هسته از طریق شاخص گروه‌های نحوی میانی AgrP به دست می‌آید. بر مبنای این تحلیل ابتدا گروه اسمی بدون نمایش کسرهٔ اضافه و به صورت هسته-پایان در ساخت ادغام می‌شود و سپس هستهٔ گروه اسمی با حرکت گردونه‌ای به سمت فرافکن مطابقه حرکت می‌کند که تظاهر کسرهٔ اضافه نتیجهٔ این حرکت گردونه‌ای است. یادگار کریمی (Karimi, 2007) هم در توصیف

¹ roll up movement

گروه حرف تعریف زبان کردی، گروه حرف تعریف را هسته-پایان در نظر می‌گیرد. وی نیز بر این باور است که هسته پس از ادغام در ساخت به شاخص یک گروه نقشی بر فراز گروه اسمی حرکت می‌کند. به باور وی هسته این گروه نقشی به وسیله کسره اضافه پر شده است. نامی که یادگار کریمی برای این گروه نقشی انتخاب کرده است در مقایسه با گروه فعلی کوچک بر فراز گروه فعلی، NP است. به عنوان نمونه، برای اشتقاق گروه اسمی «گلِ زرد»، ابتدا دو فرافکن بیشینه «گل» و «زرد» در اتصال با هم، گروه اسمی NP را تشکیل می‌دهند. در مرحله بعد n^0 با NP ادغام شده و NP را تشکیل می‌دهد. هسته n^0 که حاوی مشخصه EPP است، موجب حرکت گروه اسمی گل به شاخص NP می‌شود و بر مبنای نمودار شکل (۱) ترتیب واژگانی نهایی به دست می‌آید.

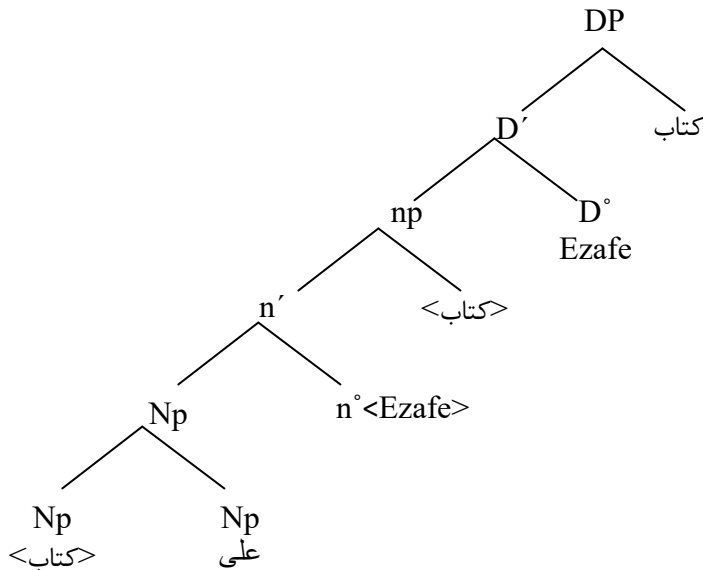


شکل ۱: ساختار گروه اسمی هسته-پایان «گل زرد»

یادگار کریمی بر این باور است که در ساخت‌های ملکی نیز تا این مرحله از اشتقاق به همین شکل انجام می‌پذیرد؛ ولی تفاوتی که در ساخت ملکی وجود دارد الزام‌بازینی مشخصه حالت ملکی^۱ مالک است که با فرافکن شدن DP بر فراز NP ممکن می‌شود. نمودار شکل (۲) اشتقاق ساخت ملکی «کتاب علی» را نشان می‌دهد. همان‌گونه که روشن است هسته n^0 مانع از بازینی حالت ملکی به وسیله هسته D^0 است. راه حل یادگار کریمی برای این مسئله حرکت هسته به هسته کسره اضافه از n^0 به D^0 است. با این حرکت ترکیب این دو هسته از طریق زنجیره‌ای که با حرکت n^0 به D^0 ایجاد می‌شود، مشخصه حالت مالک را بازینی می‌کند. افزون بر مشخصه حالت، D

^۱ genitive case

مشخصه تعبیرناپذیر EPP نیز دارد که می‌بایست با حرکت یک گروه اسمی به شاخص آن بازیینی شود. نزدیک‌ترین گروه اسمی که می‌تواند این بازیینی را انجام دهد گروه اسمی مملوک (در این مثال کتاب) است که به شاخص DP حرکت می‌کند و در نهایت ترتیب واژگانی قابل قبول در زبان فارسی را به دست می‌دهد.



شکل ۲: نمودار ساخت ملکی «کتاب علی»

با این شرح گزیده در مورد ساخت ملکی در زبان فارسی، چپ‌نشان شدن مالک را از درون گروه حرف تعریف در چارچوب رویکرد لی (Lee, 2016) و اسکوبار (Escobar, 1997) تحلیل می‌کنیم. اشاره کردیم که اسکوبار بر این باور است که ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی حاصل حرکت غیر موضوع سازه‌ای است که در مسیر خود از یک جایگاه موضوع گذر کرده باشد. به باور اسکوبار (1997, p. 269) اگر سازه‌ای در حرکت غیر موضوع خود برای منظوری غیر از بازیینی مشخصه‌ای، از یک جایگاه موضوع گذر کند، این حرکت تنها در صورت بازنمون یک واژه‌بست امکان‌پذیر است. بنابراین حضور اجباری واژه‌بست در چنین ساختی به باور وی به دلیل گذر از همین جایگاه موضوع است. وی این جایگاه میانی را AgrP می‌نامد. همان گونه که گفتیم یادگار کریمی معتقد به حضور جایگاه میانی با عنوان np درون گروه حرف تعریف است و کهنمویی پور نیز آن را AgrP می‌داند. نکته این است که با هر عنوانی، این پژوهشگران معتقد به وجود گروه‌های نحوی میانی در ساخت گروه حرف تعریف هستند. بنابراین اگر بخواهیم در نمودار (۲) مالک یا «علی» را چپ‌نشان کنیم، این گروه اسمی برای خروج از گروه حرف تعریف،

ابتدا می‌بایست به شاخص گروه AgrP (یا nP) که پس از حرکت گردونه‌ای هسته از فراز آن اکنون خالی است حرکت کند. گذر از این جایگاه با بازبینی مشخصه‌های آن توسط Agr^o همراه است که چون با حرکت صریح همراه بوده‌است، تنها با بازنمون شدن یک واژه‌بست امکان‌پذیر است. سازه پس از گذر از این جایگاه به منظور خوانش کاربردی مبتدا و یا کانون به جایگاه نهایی خود یعنی شاخص گروه نحوی TopP و یا FocP حرکت می‌کند. نکته بسیار مهم در تحلیل اسکوبار این است که در صورتی واژه‌بست در شاخص AgrP ظهور می‌کند که حرکت سازه از فراز این جایگاه حرکت موضوعی نباشد و به همین سبب است که در ایجاد ساخت ملکی زبان فارسی، حرکت گردونه‌ای هسته از این جایگاه که حرکتی موضوعی است، به تولید واژه‌بست منجر نمی‌شود؛ در مقابل به هنگام چپ‌نشانی مالک از درون ساخت ملکی، چون حرکت غیر موضوعی است، گذر از شاخص AgrP الزاماً منجر به تولید واژه‌بست می‌شود.

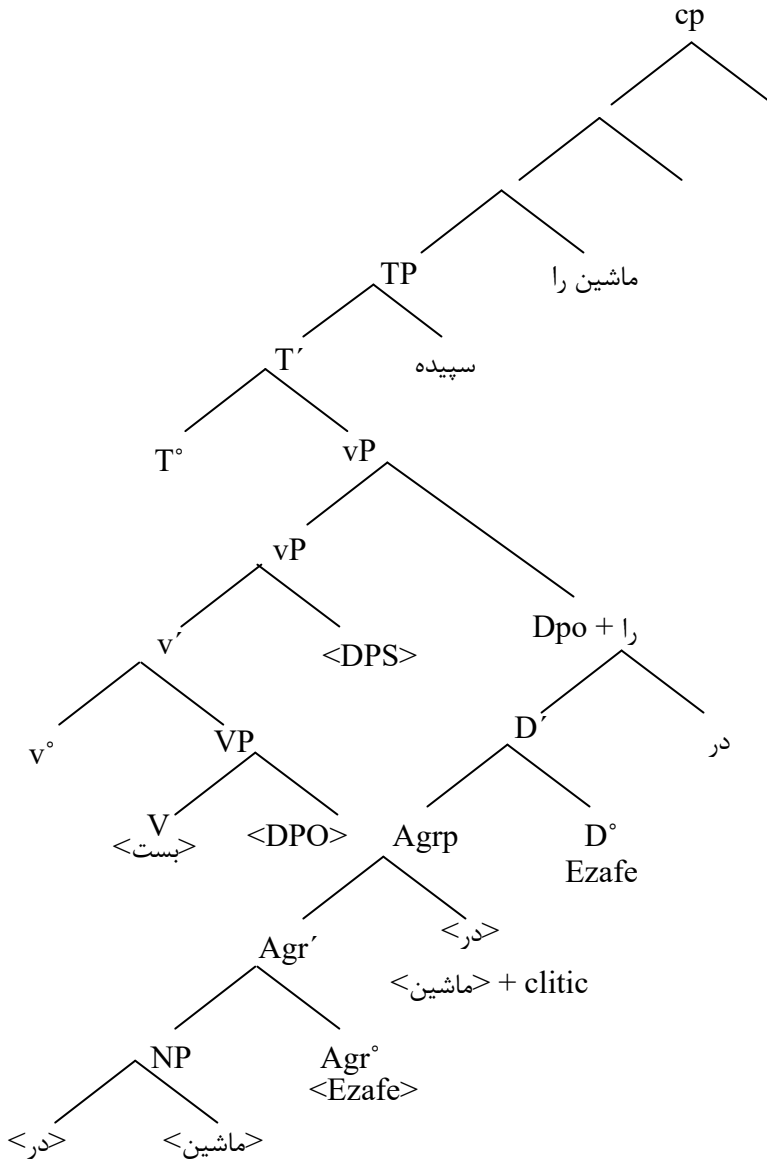
در ادامه، به فرایند چپ‌نشانی از درون ساخت ملکی با نقش‌های نحوی متفاوت می‌پردازیم. به این منظور ابتدا چپ‌نشانی از درون مفعول صریح را مورد بررسی قرار می‌دهیم. داده‌های زبان فارسی نشان می‌دهد که بدون در نظر گرفتن مبحث‌های کاربردشناختی، چپ‌نشانی تنها از درون مفعول‌های رایج امکان‌پذیر است. بر مبنای دیدگاه انوشه (Anushe, 2021) مفعول‌های رایج در اولین مرحله از اشتقاق جمله، با فعل ادغام می‌شوند و سپس طی فرایند فراگشت مفعول^۱ به شاخص ثانویه گروه فعلی کوچک حرکت کرده و در آن جایگاه با بازبینی مشخصه حالت غیر فاعلی به وسیله فعل کوچک، را-نشان می‌شوند. لازم به گفتن است که چپ‌نشانی از درون مفعول، پس از این مرحله انجام می‌پذیرد. همراهی سازه چپ‌نشان با عنصر «را» شاهدهی است بر این ادعا؛ زیرا پس از خروج سازه چپ‌نشان از درون مفعول، این عنصر با عنصر باقی‌مانده در گروه حرف تعریف، حالتی یکسان دارد. یکسانی حالت عنصر چپ‌نشان و سازه باقی‌مانده را به پیروی از اسدی-مفرح و درزی (Asadimofarah & Darzi, 2019) ناشی از فرایند زیرخروج^۲ می‌دانیم. در نتیجه فرایند زیرخروج، عنصر خارج‌شده از درون گروه حرف تعریف، رای دریافت‌شده را در سطح آوایی با خود حمل می‌کند.

شکل (۳) چگونگی اشتقاق ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی نمونه (۱۱) را که در آن چپ‌نشانی از درون مفعول صریح صورت پذیرفته نشان می‌دهد.

۱۱. ماشین را سپیده درش را بست.

¹ object shift

² subextraction



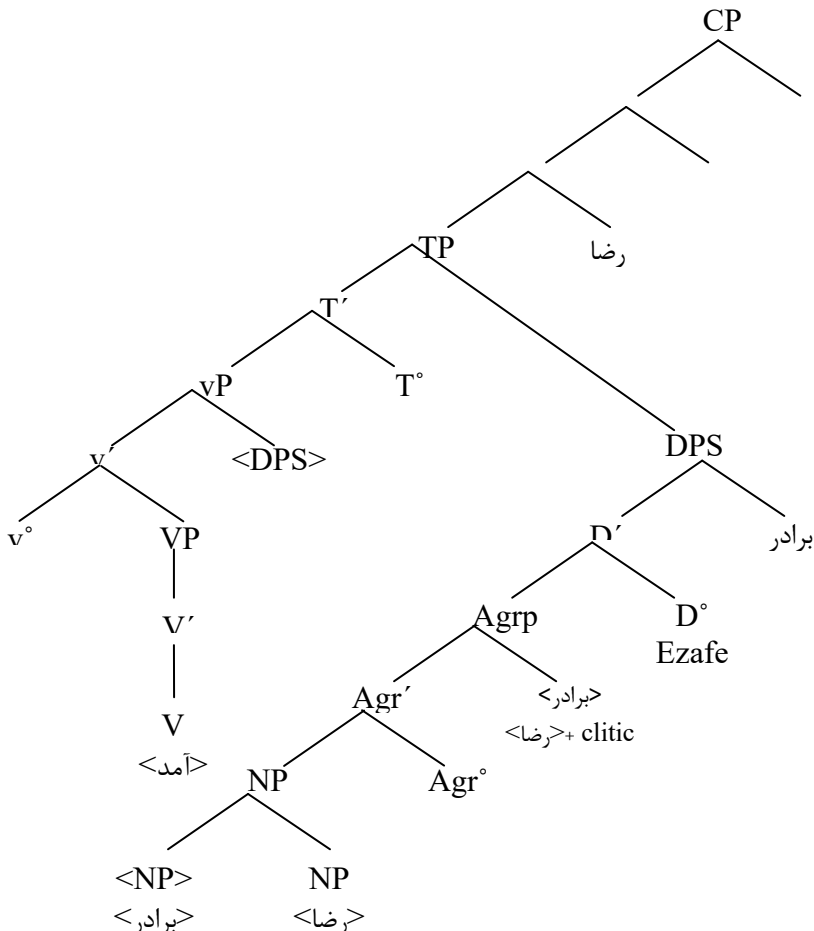
شکل ۳: اشتقاق نحوی جمله (۱۱) با رویکرد «گذر حرکت غیر موضوع از جایگاه موضوع»

در جمله (۱۱) ترکیب اضافی «در ماشین» ابتدا با حرکت گردونه‌ای هسته گروه اسمی یعنی «در» از مسیر شاخص AgrP به شاخص Dp به دست می‌آید. از آنجایی که گذر هسته گروه اسمی از شاخص AgrP برای بازبینی مشخصه EPP هسته D^0 است، این حرکت منجر به درج واژه‌بست نمی‌شود. پس از این مرحله، مملوک یعنی «ماشین» برای چپ‌نشان شدن از فراز شاخص

AgrP می‌گذرد و چون این سازه در حرکت غیر موضوع خود از این جایگاه می‌گذرد، درج واژه‌بست الزامی می‌شود.

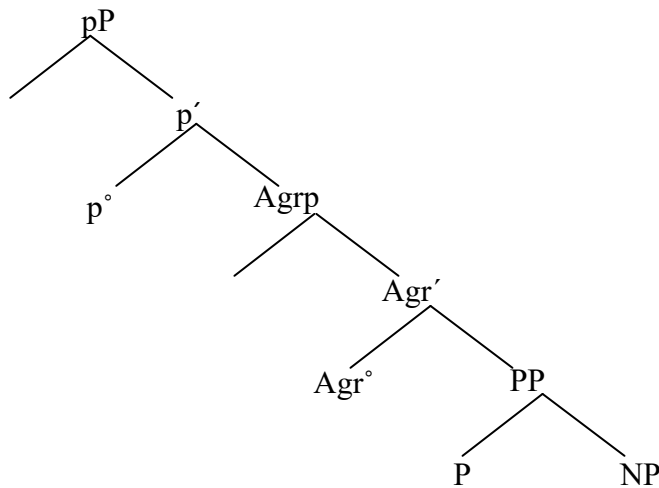
در تحلیل ساخت چپ‌نشانی از درون فاعل نیز همین مراحل انجام می‌پذیرد؛ با این تفاوت که بر مبنای نمودار شکل (۴) که مراحل اشتقاق مثال (۱۲) را نشان می‌دهد، گروه حرف تعریف فاعل پس از تولید در شاخص گروه فعلی کوچک، بر مبنای دیدگاه پژوهشگرانی چون انوشه (Anushe, 2010) برای بازیابی مشخصه حالت فاعلی و مشخصه EPP هسته گروه زمان، به شاخص این گروه نحوی حرکت می‌کند. بازیابی مشخصه حالت فاعلی در این جایگاه توسط T فاقد جوهر آوایی است؛ بنابراین عنصر خارج شده از درون گروه حرف تعریف فاعل بر خلاف عنصر خارج شده از مفعول با «را» همراه نمی‌شود.

۱۲. رضا برادرش آمد.



شکل ۴: اشتقاق نحوی جمله (۱۲) با رویکرد «گذر حرکت غیر موضوع از جایگاه موضوع»

اکنون باید دید چه نشانی متمم حرف اضافه را چطور می‌توان با این رویکرد توصیف کرد. سیتکو (Citko, 2014, p. 137-150) نشان می‌دهد که بدون توجه به نقشی یا واژگانی بودن حروف اضافه، این گروه‌های نحوی تحت تسلط گروه نقشی حرف اضافه کوچک هستند (در قیاس با گروه فعلی کوچک). کوپمن (Koopman, 2000) برای تبیین پارامتر Pstranding که در تعداد اندکی از زبان‌ها رخ می‌دهد و طی آن متمم حرف اضافه می‌تواند برای خوانش‌های کاربردی ویژه به تنهایی در آغاز بند واقع شود، نشان می‌دهد که گروه حرف اضافه بزرگ حرکتی اجباری به شاخص گروه حرف اضافه کوچک دارد. در زبان‌های Pstranding به باور کوپمن پیش از این حرکت و در نتیجه منجمد شدن PP در شاخص pP، متمم حرف اضافه به شاخص گروه میانی AgrP می‌رود و از آن‌جا مسیر خود را به آغاز بند ادامه می‌دهد. مدل پیشنهادی کوپمن (Koopman, 2000, p. 14) برای گروه حرف اضافه به صورت نمودار شکل (۵) است که در آن حرکتی اجباری به شاخص pP دارد.



شکل ۵: مدل پیشنهادی کوپمن (Koopman, 2000) برای گروه حرف اضافه

ویژگی‌های ساختاری گروه حرف اضافه در زبان فارسی، نیاز به بررسی ویژه‌ای دارد که در این جستار نمی‌گنجد، ولی اگر با توجه به بررسی این گروه نحوی در دیگر زبان‌ها، برای گروه حرف اضافه زبان فارسی نیز معتقد به ساختاری مشابه با نمودار (۵) باشیم، در تحلیل ساخت چه نشانی واژه‌بستی، پیش از حرکت PP به شاخص p^0 ، گروه اسمی متمم برای حرکت به آغاز بند، از شاخص AgrP گذر می‌کند که بر مبنای دیدگاه اسکوبار (Escobar, 1997) چون حرکت از این مسیر حرکتی غیر موضوع است، درج یک واژه‌بست در این جایگاه الزامی می‌شود.

در اشتقاق نحوی هر جا صحبت از حرکت سازه‌ای می‌شود، مسیر حرکت نیز مورد توجه است. یکی از نظریه‌های مطرح در برنامه کمینه‌گرا که مسیر حرکت سازه‌های زبانی را مشخص می‌کند، نظریه فازها است. بر مبنای این نظریه، تنها راه خارج کردن یک عنصر از حوزه یک فاز برای شرکت دادن آن در مراحل بعدی فرایند اشتقاق، حرکت دادن آن عنصر به لبه (شاخص اولیه یا ثانویه) آن فاز است. چامسکی (Chomsky, 2001) نشان می‌دهد که گروه فعلی کوچک فاز است؛ بنابراین اگر جایگاه نهایی گروه حرف اضافه مانند مثال (۱۳) درون گروه فعلی کوچک باشد، متمم در مسیر حرکت خود به ابتدای بند، پس از گذر از شاخص AgrP باید به لبه گروه فعلی کوچک برود و سپس مسیر خود را به آغاز بند ادامه دهد. در نتیجه گذر از لبه گروه فعلی کوچک، سازه چپ‌نشان با «را» همراه می‌شود. رفسنجانی‌نژاد و دبیرمقدم (Rafsanjani Nejad & Dabir Moghaddam, 2018) نیز همراهی سازه چپ‌نشان از درون گروه حرف اضافه با «را» را به دلیل عبور آن از لبه گروه فعلی کوچک می‌دانند.

۱۳. بچه رو ندا بهش غذا نداد.

در مقابل، اگر جایگاه گروه حرف اضافه درون گروه فعلی کوچک نباشد، برای نمونه مانند مثال (۱۴) بخشی از فاعل جمله باشد، سازه چپ‌نشان به دلیل عدم حرکت از لبه گروه فعلی کوچک، با «را» همراه نمی‌شود.

۱۴. این فروشگاه خرید ازش خیلی پول می‌خواد.

بر مبنای توضیح‌های ارائه‌شده، در چارچوب فرضیه افرادی چون اسکویار و لی مبنی بر حرکت غیر موضوع سازه چپ‌نشان که در مسیر خود از یک جایگاه موضوع گذر کرده است می‌توان تحلیلی یکپارچه از ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی ارائه داد. بر تری این فرضیه نسبت به فرضیه «گروه حرف تعریف بزرگ» را می‌توان کمینه‌بودن و در نتیجه اقتصادی‌تر بودن مراحل اشتقاق این ساخت دانست؛ زیرا در فرضیه «گروه حرف تعریف بزرگ» افزون بر اجبار در باور داشتن به حرکت گروه نحوی، پیش از چپ‌نشانی سازه‌ای از درون آن، اتصال واژه‌بست با سازه، در اولین مرحله ورود به ساخت نیز مرحله‌ای اضافه در این فرضیه است که مهم‌ترین ایرادش از دید لی، تحلیل همه واژه‌بست‌ها به صورت یکسان است. در مقابل، در تحلیل ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در چارچوب فرضیه «حرکت غیر موضوع با گذر از یک جایگاه موضوع» نیاز نیست به مرحله‌ای اضافه در اشتقاق ساخت معتقد باشیم؛ زیرا همان‌گونه که اشاره شد پژوهشگران باور به وجود گروه‌های نقشی میانی در گروه‌های نحوی است که در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی گذر از شاخص همین گروه‌های میانی منجر به تولید واژه‌بست می‌شود. در چارچوب‌های کمینه‌گرا

تحلیلی اقتصادی تر است که در آن اشتقاق از مرحله‌های کمتری به دست آید.

۵. جمع بندی

در این پژوهش با بررسی ساختار نحوی ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی در زبان فارسی، کوشیدیم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا جایگاه آغازین در این ساخت حاصل اشتقاق در پایه سازه چپ‌نشان است یا حاصل حرکت آن به آغاز بند. در این راستا، میزان ارتباط نحوی سازه آغازین با بند مربوطه و همچنین میزان حساسیت این ساخت به جزایر قوی و ضعیف نحوی را مورد بررسی قرار دادیم. با توجه به اینکه بین سازه آغازین و ادامه بند از منظر بازسازی در صورت منطقی ارتباط نحوی قوی برقرار است و همچنین با توجه به اینکه این ساخت به جزایر قوی نحوی حساس است، نتیجه گرفتیم که این ساخت حاصل حرکت غیر موضوع سازه چپ‌نشان به آغاز بند است. ولی اینکه ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی برخلاف ساخت‌های شاخص حاصل حرکت غیر موضوع، به جزایر ضعیف نحوی حساس نیست یا به بیانی این ساخت تأثیر WCO را نشان نمی‌دهد، بر مبنای دیدگاه لی (Lee, 2016) به این سبب است که حرکت سازه آغازین در آن از نوع حرکت غیر موضوع غیر کمی است که در آن بین سازه حرکت کرده و عنصر جایگزین آن در بند رابطه عملگر-متغیر برقرار نیست.

در این پژوهش همسو با دیدگاه اسکوبار (Escobar, 1997)، اجبار استفاده از واژه‌بست در ساخت چپ‌نشانی واژه‌بستی را به سبب گذر سازه چپ‌نشان از جایگاه موضوعی شاخص هسته مطابقت، در مسیر حرکت غیرموضوع خود به آغاز بند دانستیم. با این رویکرد، واژه‌بست موجود در این ساخت، فقط یک واژه‌بست ضمیری برای جلوگیری از در هم شکستن صورت آوایی نیست، بلکه عنصری است که در جریان اشتقاق نحوی و در اثر بازیابی موضعی مشخصه‌های فای سازه توسط هسته مطابقت به ساخت افزوده می‌شود.

فهرست منابع

- اسدی‌مفرح، طیبه و علی درزی (۱۳۹۸). «گروه حرف تعریف شکافته در زبان فارسی _ رویکردی کمینه‌گر». *پژوهش‌های زبانی*. سال ۱۰. شماره ۲. صص ۴۲-۲۴.
<https://doi.org/10.22059/jolr.2020.281064.666505>
- انوشه، مزدک (۱۳۸۹). «رویکردی مشخصه‌بنیاد به فرایندهای مبتداسازی و تاکید در زبان فارسی». *پژوهش‌های زبانی*. سال ۱. شماره ۱. صص ۲۸-۱.
https://jolr.ut.ac.ir/article_21386.html
- انوشه، مزدک (۱۴۰۰). *صرف در نحو از کمینه‌گرایی تا صرف توزیعی*. تهران: دانشگاه تهران.
<https://ketab.ir/book/cc69a166-2afa-44a3-8b03-5f486eaa90fc>

پهلوان‌نژاد، محمدرضا (۱۳۸۷). ساخت‌های جزیره‌ای در زبان فارسی. *ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد*. شماره ۱۹. صص ۶۹-۵۹.

<https://ensani.ir/file/download/article/20120426164324-5161-3.pdf>

تفکری رضایی، شجاع (۱۳۹۰). «حرکت در فک اضافه در زبان فارسی». ارائه‌شده در همایش علمی سالانه دانشگاه رازی. ۱۹ آذر ۱۳۹۰. دانشگاه رازی. کرمانشاه. <https://civilica.com/doc/288591>.

حیدری، عبدالحسین، مهدی سمائی، لطیف عطاری و افسر روحی (۱۳۹۴). «رمزگردانی دوزبانه‌های ترکی آذری فارسی در پرتو مدل زبان ماتریس و نظریه صفر». *زبان‌پژوهی*. دوره ۷. شماره ۱۶.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2015.2089>. صص ۵۷-۳۳.

دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۹). «پیرامون «را» در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. سال ۷. شماره ۱. صص ۲-۶.

<https://www.sid.ir/paper/431030/fa>

دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). «زبان فارسی و نظریه‌های زبانی: در جستجوی چارچوبی برای تدوین دستور جامع زبان فارسی». دستور. شماره ۱. صص ۱۲۹-۹۳. <https://www.sid.ir/paper/455147/fa>.

درزی، علی (۱۳۸۵). «ضرورت تمایز میان فرایند ارتقا و مبتداسازی در زبان فارسی». دستور. جلد ۲. شماره ۱. صص ۱۶۱-۱۸۷.

<https://ensani.ir/file/download/article/20130623091947-9821-9.pdf>

درزی، علی و زهرا مرزبان (۱۳۹۳). «پدیده انجماد و جایگاه فاعل در زبان فارسی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. سال ۶. شماره ۱. صص ۳۴-۱۷.

https://jrl.ui.ac.ir/article_17259_380d2e699ba14836567ae6dcf442c644.pdf

راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۷). «ضمایر تکراری در زبان فارسی». دستور. دوره ۴. شماره ۱۰. صص ۱۸۳-۱۸۹.

<https://ensani.ir/file/download/article/20130623092004-9821-19.pdf>

رفسنجانی‌نژاد، سعید و محمد دبیرمقدم (۱۳۹۸). «نظریه گام و کوتاه‌ترین فاصله‌ی میان دو نقطه». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. سال ۱۱. شماره ۱. صص ۶۰-۴۹.

<https://doi.org/10.22108/JRL.2018.112291.1236>

زاهدی، کیوان، محمد خلیقی، زهرا ابوالحسنی چیمه و ارسلان گلفام (۱۳۹۱). «ضمایر بازیافتی در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. دوره ۳. شماره ۳. صص ۱۲۱-۱۰۱.

<https://www.sid.ir/paper/166031/fa>

صادقی، علی اشرف (۱۳۴۹). «را» در زبان فارسی امروز». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*.

<https://perlit.tabrizu.ac.ir/>. صص ۲۲-۹.

معزی‌پور، فرهاد (۱۳۹۸). «بحثی در باب چپ‌نشانی فارسی و چالش‌های نظری آن برای دستور نقش و ارجاع». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. دوره ۱۱. شماره ۲. صص ۶۴-۴۵.

<https://doi.org/10.22108/JRL.2019.115388.1308>

مولایی کوهبنانی، حامد (۱۴۰۰). «بررسی رده‌شناختی ضمیر ابقایی در ساخت موصولی فارسی». *مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. سال ۱۳. شماره ۴. صص ۱۳۹-۱۱۳.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2021.70621.1033>

References

- Anushe, M. (2010). Topicalization and focus movement in Persian, a feature-based approach. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-28.
https://jolr.ut.ac.ir/article_21386.html [In Persian]
- Anushe, M. (2021). *Morphology in Syntax; From Minimalist Program to Distributed Morphology*. Tehran: Tehran University Press.
<https://ketab.ir/book/cc69a166-2afa-44a3-8b03-5f486eaa90fc> [In Persian]
- Asadimofarah, T., & Darzi, A. (2019). Split DP in Persian – a minimalist approach. *Journal of Language Research*, 10(2), 24-42.
<https://doi.org/10.22059/jolr.2020.281064.666505> [In Persian]
- Boeckx, T. C. (2008). *Understanding Minimalist Syntax: Lessons from Locality in Long-distance Dependencies*. Malden, MA: Blackwell.
<https://philpapers.org/rec/BOEUMS>.
- Chomsky, N. (1977). On Wh-movement. In P. Culicover, T. Wasow, A. Akmajian (Eds.). *Formal Syntax*. New York: Academic Press.
https://babel.ucsc.edu/~hank/On_WH-Movement.pdf
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In K. Hale (Ed.). *A Life in Linguistics*. 1-52. Cambridge: MIT Press.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1839270>
- Cinque, G. (1990). *Types of \bar{A} -dependencies*. Cambridge Ma: MIT Press.
<https://mitpress.mit.edu/9780262530897/types-of-a-dependencies/>
- Cinque, G. (1994). On the evidence for partial N-movement in the Romance DP. In G. Cinque, J. Koster, J. Pollak, L. Rizzi & R. Zanuttini (Eds). *Path Towards Universal Grammar. Studies in Honour of Richard Kayne*. Georgetown University Press. Washington D.C.
<https://www.bibsonomy.org/bibtex/244e78c188a8984602575eae6b0de11bb/joostkremers>.
- Cinque, G. (2010). *The Syntax of Adjectives: a Comparative Study*. Linguistic Inquiry, Monograph 57. MIT Press: Cambridge.
<https://mitpress.mit.edu/9780262514262/the-syntax-of-adjectives/>
- DabirMoghaddam, M. (1990). About 'ra' in Persian. *Journal of Linguistics*. 7(1), 2-60. <https://www.sid.ir/paper/431030/fa> [In Persian].
- DabirMoghaddam, M. (2004). Persian language and linguistic theories: in search of a framework for compiling a comprehensive Persian language grammar. *Syntax*. 1, 93-129. <https://www.sid.ir/paper/455147/fa> [In Persian]
- Darzi, A. (2006). The need to distinguish between the process of raising and topicalization in the Persian language. *Syntax*, 2(1), 161-187. Retrieved from [In Persian].
<https://ensani.ir/file/download/article/20130623091947-9821-9.pdf>.
- Darzi, A., & Marzban, Z. (2014). Freezing effects and canonical subject position in Persian. *Research in Linguistics*, 6(1), 17-34. Retrieved from https://jrl.ui.ac.ir/article_17259_380d2e699ba14836567ae6dcf442c644.pdf [In Persian].
- Dobrovie-Sorin, C. (1990). Clitic doubling, wh-movement, and quantification in Romanian. *Linguistic Inquiry*, 21, 351-397. URL: Retrieved from <https://sfb1252.unikoeln.de/sites/sfb_1252/user_upload/Pdfs_Publikationen/Heusinger_Tiga_u_2019_Clitic_doubling_Differential.pdf>
- Escobar, L. (1997). Clitic Left Dislocation and other relatives. In E. Anagnostopoulou, H. Riemsdijk & F. Zwart, (Eds.). *Materials on Left*

- Dislocation*. Amsterdam: John Benjamin. (pp. 233-274).
<https://doi.org/10.1075/la.14.13esc>
- Franco, J. (1993). On Object Agreement in Spanish. (PhD Dissertation). Department of Spanish and Portuguese. USC. Log Angeles.
- Ghomeshi, J. (1997). Topics in Persian VPs. *Lingua*, 102, 133-167.
[https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(97\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(97)00005-3).
- Heydari, A., Samaee, M., Atari, L., & Rohi, A. (2015). Azari-Turkish/Persian bilinguals' code-switching based on matrix language frame model (MLF) and null theory. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 7(16), 33-57. <https://doi.org/10.22051/jlr.2015.2089> [In Persian]
- Kahnemuyipour, A. (2014). Revisiting the Persian Ezafe construction: A roll-up movement analysis. *Lingua*. 150, 1-24.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.07.012>.
- Karimi, S. (2005). *A Minimalist Approach to Scrambling Evidence from Persian*. Berlin: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199796>
- Karimi, Y. (2007). Kurdish Ezafe construction: Implications for DP structure. *Lingua*, 117, 2159-2177. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2007.02.010>.
- Koopman, H. (2000). Prepositions, postpositions, circum-positions, and particles. In Koopman, H. (Ed.). *The Syntax of Specifiers and Heads*. 204-260. London: Routledge. Retrieved from
<https://linguistics.ucla.edu/people/koopman/papers/PP.PDF>
- Koopman, H., Sportiche, D. (1983). Variables and the bijection principle. *The Linguistic Review*, 2, 139-160. Retrieved from
<https://www.semanticscholar.org/paper/VARIABLES-AND-THE-BIJECTION-PRINCIPLE-Koopman-Sportiche/e68454454c4cf398bf10a926a5cead1c48499904>.
- Lasnik, H., & Stowell, T. (1991). Weakest Crossover. *Linguistic Inquiry*, 22, 687-720. Retrieved from <<http://www.jstor.org/stable/4178746>>
- Lee, M. (2016). Spanish Clitic Left Dislocation as a non-quantificational A'movement. *Language Research*, 52(2) 283-310. Retrieved from <<https://hdl.handle.net/10371/97058>>
- Moezzi Pour, F. (2019). A remark on Persian left-dislocation and the related challenges for role and reference. *Journal of Researches in Linguistics*, 11(2), 45-64. <https://doi.org/10.22108/JRL.2019.115388.1308> [In Persian]
- Mowlaei Kohbanani, H. (2021). Typological study of resumptive pronouns in Persian relative clause. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 4 (24), 113-139. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2021.70621.1033>. [In Persian]
- Pahlavannejad, M. (2008). Island Structures in Persian language. *Persian Literature Quarterly*, 19, 59-69. Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20120426164324-5161-3.pdf>> [In Persian]
- Pesetsky, D. (1998). Some optimality principles of sentence pronunciation. In P. Barbosa, D. Fox, M. McGinnis & D. Pesetsky (Eds.). *Is the Best Good Enough? Optimality and Competition in Syntax*. (pp. 83-337). Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/doi:10.7282/T3F47MGW>
- Rafsanjani Nejad, S., & Dabir Moghaddam, M. (2018). Phase theory and geodesic. *Journal of Researches in Linguistics*, 11(1), 49-60.
<https://doi.org/10.22108/JRL.2018.112291.1236> [In Persian]
- Rasekh Mahand, M. (2008). Resumptive pronouns in Persian. *Syntax*, 4(10). 183-189. Retrieved from <https://ensani.ir/file/download/article/20130623092004->

- 9821-19.pdf [In Persian]
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. In L. Haegeman (ed.). *Elements of Grammar*. (pp. 281-337).
https://doi.org/10.1007/978-94-011-5420-8_7.
- Sadeghi, A. (1970). Ra in today Persian. *Tabriz Faculty of Literature and Humanities*, 93, 9-22. Retrieved from <<https://perlit.tabrizu.ac.ir/>> [In Persian]
- Sportiche, D. (1992). *Clitic Constructions*. Los Angeles: UCLA. Retrieved from <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-015-8617-7_9>
- Tafakori Rezaii, S. (2011). Movement in Persian Fak-e-Ezafe. *Annual Scientific Conference of Razi University*. 19 Azar. Kermanshah. Razi University. Retrieved from <<https://civilica.com/doc/288591/>> [In Persian]
- Vat, J. (1981). Left Dislocation, connectedness and reconstruction. unpublished article. University of Amsterdam. Retrieved from <<https://ugp.rug.nl/GAGL/article/view/30208/27509>>
- Zahedi, K., KhaliGhi, M., Abolhasani Chimeh, Z., & Golfam, A. (2012). Resumptive pronouns in Persian. *Language Related Research*, 3(3), 101-121. Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/166031/fa>> [In Persian]





The study of Persian Clitic Left Dislocation construction in the Minimalist Program

Zeinab Homayouni¹, Rezvan Motavallian²

Received: 02/10/2022

Accepted: 13/03/2023

1. Introduction

The present study investigates how the Persian Clitic Left Dislocation construction (CLLD) is derived within the framework of minimalist program. In CLLD an element of a sentence is located at the beginning of the clause instead of being in its canonical position and its main position in the sentence is necessarily occupied by a resumptive clitic. In studying such construction in different languages, researchers always try to answer the question whether the initial position is the result of movement or it is base-generated. Chomsky (1977) and Cinque (1990) are among the linguists who believe that initial position in CLLD is base-generated. On the other hand, Lopez (2009) and Dobrovie-Sorin (1990) try to show that this position is derived by movement. Lee (2016) believes that this disagreement is because of the hybrid characteristics of CLLD. As an example, sensitivity to strong islands shows that movement takes place in this construction; but insensitivity to weak islands or not showing weak cross over (WCO) effect can challenge the movement approach to CLLD. Rizzi (1997) believes that only constructions which derived by quantificational A'-movement show WCO effect; so Lee (2016) considers CLLD as the result of non-quantificational A'-movement; so insensitivity to weak islands can't challenge the movement idea of CLLD derivation. In this research we study the syntactic features of Persian CLLD to investigate whether the initial position of this structure is base-generated or it's the result of movement. And if it is the result of movement, what kind of movement is involved.

The nature of the clitic in CLLD is another issue of interest in the study of this construction. There are different approaches to this element. Chomsky (1977) believes that the clitic (like the initial element in CLLD) is base-generated at its surface position. This approach can't explain the reason of CLLD sensitivity to syntactic islands. Some linguists like Pesetsky (1998) consider the clitic as the lexicalized trace of the left dislocated element. This approach explicitly considers the syntactic islands effect as a phonetic phenomenon. Pointing out the disadvantages of these two approaches, Boeckx (2008) introduces 'Big DP' theory in which the clitic and its reference enter the structure as a big DP; then the

¹ PhD Candidate, Department of linguistics, Isfahan University, Isfahan, Iran; z.homayouni@fhn.ui.ac.ir

² Associate Professor, Department of linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran (corresponding author); r.motavallian@fhn.ui.ac.ir

reference moves to the left periphery and the clitic remains at its canonical position. Lee (2016) considers ‘Big DP’ as an *ad hoc* stipulation within the theoretical framework. So, following Escobar (1997), he shows that the A'-movement of a referential phrase through an A- position leads to spelling out a resumptive clitic. Escobar (1997) believes that overt movement of referential phrases through [Spec, AgrP] implies the presence of a clitic. The present study provides a novel analysis of the Persian CLLD construction by means of this final approach.

Some Linguists like Karimi (2005) and Ghomeshi (1997) consider Persian CLLD as the result of base generation. These studies don't explain the features of CLLD which are specific to A'-movement constructions. On the other hand, some researchers like Dabir Mghaddam (1990) and Tafakori Rezaei (2011) believe that the initial position of CLLD is the result of movement and the resumptive clitic is the lexicalized trace of dislocated element. Darzi and Marzban (2014) analyse this construction with ‘Big DP’ approach when it takes place from the subject of a clause. In addition to disadvantages of these approaches mentioned above, the study of all syntactic positions that may be affected by this process has been neglected in these studies. In present study we consider CLLD in all possible syntactic positions like subject (example 1), direct object (example 2) and indirect object (example 3) and try to analyse CLLD in all these positions uniformly.

1. Reza baradar-af amad
R brother-his came
'lit. As for reza, his brother came'
2. Reza ro Nima baradar-af ro did
R ra N brother-his ra saw
'lit. As for Reza, Nima saw his brother'
3. Reza ro Nima be-f Gaza dad
R ra N to-him food gave
'lit. As for Reza, Nima gave him food'

2. Materials and methods

This study is a descriptive-analytical type in which the standard Persian colloquial variety is investigated; because CLLD is a construction that usually occurs in spoken language (Dabir Moghddam, 1990). In addition to the data available in previous researches about CLLD, this research's data have been collected from the conversations and also from the text of some television programs and interviews. Also, according to the formalist theoretical framework used in this research, most of the data is based on the authors' intuition, and in order to ensure their acceptability, the judgment of other native Persian speakers was also asked.

3. Results and discussion

In this research we study the degree of syntactic connectivity of left dislocated element and the corresponding clause. We also study the sensitivity of this construction to strong and weak syntactic islands. The results of our study shows that from the reconstruction point of view, there is a strong syntactic connection between initial and resumptive element in CLLD. Also, this construction is sensitive to strong islands. So we conclude that Persian CLLD is the result of A'-movement of LDED element. However, the fact that Persian CLLD is not sensitive to weak islands or in other words, this construction does not show the WCO effect, shows that CLLD is the result of non-quantificational A'-movement.

In this research, in line with Escobar's (1997) opinion, the use of clitic is obligatory because the A'-movement of the left dislocated element is through an A-position on its way to the beginning of the clause. The clitic in this construction is added to the structure when the phi feature of left dislocated element is locally checked by Agr⁰.

We show that when LDed NP is a part of direct object or the complement of a PP, the element 'ra' follows it. This fact is another evidence for movement in CLLD, since moving through vP phase edge leads to spelling out of 'ra'.

4. Conclusion

We uniformly analysed Persian CLLD as a non-quantificational A'-movement when LDed NP is a part of the subject or a part of the direct object or complement of a PP as the indirect object. We showed that the clitic enters the construction during the syntactic derivation of CLLD and the use of it is obligatory because the A'-movement of its reference takes place through the A-position of [spec, AgrP]. The existence of AgrP in Persian DP structure has proven by researchers like Kahnemuyipour (2014); but the existence of AgrP in Persian Prepositional Phrase needs more study about this syntactic phrase in Persian.

Keywords: agreement phrase, A'-movement, Clitic Left Dislocation, syntactic connectivity, syntactic islands



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۹۵-۶۵

پایش راهبردهای زبانی ایران‌هراسی در خبرگزاری العربیه با تکیه بر نظریه چارچوب‌سازی انتمن و مربع ایدئولوژیک ون‌دایک^۱

رحیم کثیر^۲، علی ضیغمی^۳، سیدرضا میراحمدی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی راهبردهای زبانی منجر به پدیده ایران‌هراسی در شبکه العربیه، انجام گرفته‌است. به این منظور، دو نظریه چارچوب‌سازی انتمن (Entman, 2014) (بازنمایی اهداف مؤلف از متن با استفاده از روش‌های تفسیری و بازنمود محتوای پنهان با دلالت‌های ضمنی متن و تفسیر آن) و مربع ایدئولوژیک ون‌دایک (Van Dijk, 2005) (تقویت نکته‌های مثبت و نادیده‌انگاری نکته‌های منفی گروه خودی و تقویت نکته‌های منفی و نادیده‌انگاری نکته‌های مثبت گروه غیر خودی) انتخاب شد. سپس، ۲۰ متن در بازه جولای تا دسامبر ۲۰۲۱ در خبرگزاری العربیه از ژانر تحلیل سیاسی با موضوع‌های مسائل ایران و با هدف تبیین راهبردهای زبانی این خبرگزاری در فرآیند چارچوب‌سازی رسانه‌ای بررسی شده‌است. در اجرای نظریه‌ها، توجه اصلی بر تحلیل راهبردها و تکنیک‌های زبانی بوده و کوشش شد تا اندازه‌ممکن از نقد سیاسی پرهیز شود تا یافته‌های پژوهش مبتنی بر مبانی علمی باشد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد معرفی ایران به‌عنوان تهدیدی برای امنیت منطقه، مداخله‌گری در امور داخلی کشورها، ایستادگی در برابر خواست ملت‌ها، روحیه استعمارگری و تأکید بر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.41796.2234

^۲ دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران؛ rahimkasir@semnan.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران (نویسنده مسئول)؛ zeighami@semnan.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران؛ rmirahmadi@semnan.ac.ir

همسوسازی کشورهای اسلامی علیه ایران مهمترین چارچوب‌های العربیه بوده‌است. العربیه همچنین برای جبران کمبود ادکّه و اسناد قطعی و غیر قابل مناقشه برای گزاره‌های خبری و تحلیلی خود به استفاده از تکنیک‌ها و روش‌های اقناع رسانه‌ای و بهره‌گیری از ظرفیت ادبی زبان عربی برای سودهی به مخاطب عرب در راستای اهداف و سیاست‌های رسانه‌ای خود پرداخته‌است. در کاربست راهبردهای زبانی، بیشترین سهم به قطبی‌سازی، فاصله‌گذاری، هم‌معنایی، پیش‌انگاشت، هم‌دلی و اغراق تعلق دارد که چگونگی برگزیدن آن‌ها برای چارچوب‌های مختلف هوشمندانه بوده و با هدف‌های العربیه هماهنگی دارد. در مقابل، هرگونه کنش‌گری منفی از سوی عربستان با سانسور روبه‌رو شده و گفتمان سکوت دربارهٔ نقاط منفی گروه خودی بر این رسانه حاکم است.

واژه‌های کلیدی: چارچوب‌سازی، راهبردهای زبانی، تحلیل گفتمان خبری، چارچوب‌سازی رسانه‌ای انتمن، مربع ایدئولوژیک ون‌دابک، العربیه.

۱. مقدمه

دخالت ایدئولوژی در متن، محور عمده‌ای است که مطالعات زبان‌شناختی و گفتمانی را به هم پیوند می‌زند. مطالعهٔ گفتمانی رسانه‌ها با هدف تبیین تکنیک‌های به‌کار گرفته شده در رقابت‌ها و درگیری‌های میان کشورها، حوزهٔ پژوهشی گسترده‌ای است که در ایران در بیشتر موارد، دربارهٔ رسانه‌های دیداری، شنیداری و مکتوب انگلیسی زبان انجام می‌شود. در این میان، پژوهش‌هایی نیز دربارهٔ رسانه‌های عربی انجام گرفته که در پیشینهٔ پژوهش به آن‌ها اشاره خواهد شد.

از سوی دیگر با توجه به نقش مهمی که عوامل و سازوکارهای زبانی در بازتولید سلطه اجتماعی و کنترل ذهن سوژه‌ها از طریق بازنشر ایدئولوژی‌ها ایفا می‌کنند، کشف سطح‌های زیرین آن جنبه‌های سطحی که مربوط به سازمان‌دهی ساختاری کلام است، می‌تواند به پیدایش یک بینش بارور و عمیق‌تر بیانجامد (Hallajzadeh Bonab et al., 2018)

نظریه چارچوب‌سازی انتمن^۱ می‌کوشد با بهره‌گیری از روش‌های تفسیری، هدف‌های نویسنده را از متن نوشتاری بازنمایی کند و تا اندازهٔ ممکن محتوای پنهان پیام را از طریق تفسیر متن و دلالت‌های ضمنی آن کشف و بازنمایی کند (Iman & Noushadi, 2011.p.16-38). به بیان دیگر، کار ویژه اصلی چارچوب‌سازی گذر از لایه نخست متن (واژه‌ها، عبارت‌ها، بلاغت و روش‌های اقناعی) و ورود به پیشگاه درونی متن برای شناخت رویکردها و هدف‌های اصلی نویسنده و بالاتر از آن شناخت ایدئولوژی و سیاست‌های تأثیرگذار در نگارش وی است. برای این

^۱ R. Entman

کار، لازم است متن یا متن‌های مورد نظر به صورت زمانی یا موضوعی دسته‌بندی شوند، تا بتوان هدف‌های کیفی مورد نظر را به انجام رسانید. آنچه پژوهش‌های کیفی متن‌ها را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌سازد، تلاش برای شناسایی و تحلیل الگوهای آشکار و پنهانی است که متن بر اساس آن‌ها ساماندهی شده‌است.

عربستان سعودی به‌عنوان رهبر و پیشوای جهان اهل سنت (در کنار مصر و الأزهر) شناخته شده و به سبب مرکزیت شاعر دینی در این کشور، رسانه‌های آن از مؤثرترین رسانه‌های جهان عرب و بخشی از سیاست نرم عربستان سعودی است (Hafez, 2017, p. 250). بر این اساس، وب‌گاه خبرگزاری العربیه که مهم‌ترین رسانه و در واقع سکوی سخنرانی بین‌المللی دولت سعودی است برای بررسی بر اساس نظریه چارچوب‌سازی برگزیده شد. رسانه‌های عربستان از جمله العربیه در میان رسانه‌های عربی به دلایلی که پیرامون جایگاه سیاسی سعودی گفته شد، دارای جایگاه هستند و به همین سبب با توجه به نقش رسانه‌ها در شکل‌دهی به افکار عمومی منطقه و همسایگان ایران، نیاز است راهبردهای آن‌ها با تکیه بر استانداردهای علمی شناسایی شود و برای بهره‌گیری از رویکردهای رسانه متناسب به کمک پژوهشگران و سیاست‌گذاران رسانه‌ای آید.

در پژوهش‌های رسانه‌ای فرض بر این است که متن، از دخالت عوامل خارجی و بافتی در امان نیست. اینکه چه خبری، چگونه، در چه زمانی و با چه اندازه تکرار به چاپ می‌رسد، بستگی به سیاست‌های کلان حاکم بر رسانه دارد. دولتی یا غیر دولتی بودن، محل تأمین بودجه، باورهای مذهبی ویژه، جهت‌گیری‌های سیاسی و پاسداشت منافع صاحبان رسانه، فقط بخشی از عوامل خارجی مؤثر بر تولید و پخش خبر است. پس نمی‌توان رسانه را فقط ابزاری خنثی برای انتقال پیام در نظر گرفت، بلکه رسانه‌ها اکنون خود به کانون قدرت تبدیل شده و نقش اساسی و کنشگرانه در دگرگونی‌های جهانی دارند. این پژوهش در نظر دارد با توجه به ضرورت‌های بیان‌شده در سطرهای پیشین، به تحلیل چارچوب‌های رسانه‌ای و تکنیک‌های به کار گرفته شده در فرآیند اجرای این چارچوب‌ها بپردازد. در نگارش پژوهش حاضر نویسندگان ابتدا با روش بررسی میدانی، بیش از ۱۰۰ متن گوناگون را از وب‌گاه خبرگزاری العربیه، ۲۰ متن در بازه جولای تا دسامبر ۲۰۲۱ با موضوع‌های مختلف مرتبط با ایران گردآوری کردند. پس از شناسایی راهبردها، شگردها و چارچوب‌های زبانی به کاررفته در متن‌های خبری و تحلیلی، آن‌ها را دسته‌بندی کردند. بدیهی است که از میان متن‌های با راهبردها و چارچوب یکسان مهم‌ترین و یا قوی‌ترین آن‌ها از جنبه فنی برگزیده و در متن مقاله آورده شد تا ضمن عدم تکرار بر حجم مقاله افزوده نشود. در پایان، ۲۰ متن نهایی شده و پس از آن، متن‌ها از جنبه‌های زبانی (شگرد و راهبرد) بررسی شد. بر این مبنا،

پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، راهبردهای انتخاب‌شده برای چارچوب‌سازی خبر و تحلیل مرتبط با ایران در خبرگزاری العربیّه به چه صورت بوده‌است؟؛ دوم آنکه، نویسندگان مطالب وب‌گاه شبکه خبری العربیّه، چگونه چارچوب‌های رسانه‌ای مورد نظر خویش را در بازنمایی اخبار ایران به اجرا در می‌آورند؟

۲. پیشینه پژوهش

حوزه رسانه یکی از پهنه‌های میان‌رشته‌ای است که پژوهشگران رشته‌های ارتباطات، زبان‌شناسی، علوم اجتماعی و مانند آن به تحلیل موضوع‌های گوناگون با تکیه بر دانش مرتبط با رشته اصلی خویش به این حوزه، می‌پردازند. به همین سبب، پژوهش‌های مرتبط با رسانه به‌طور کلی از حجم بالایی برخوردار است، ولی جستار حاضر، یک رسانه عربی را به‌عنوان موضوع بحث مرتبط با حوزه خویش برگزیده‌است. پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه کمتر از دیگر حوزه‌ها بوده و در تحلیل‌ها نیز کمتر از نظریه‌های زبانی بهره گرفته شده‌است. بنابراین پژوهشی که مشابه با جستار حاضر باشد، تاکنون انجام نشده و یا پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده‌است. در ادامه آثاری به سبب شباهت در روش پژوهش و یا موضوع بحث معرفی می‌شوند.

۲. ۱. پژوهش‌ها به زبان فارسی

سرابی و بهجتی فرد (Sarabi & Behjati Fard, 2016) در مقاله «مقایسه گفتمان خبری سایت‌های فارسی زبان شبکه‌های العربیّه و بی‌بی‌سی مطالعه موردی اعتراضات عمومی در بحرین»، به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های انواع گفتمان در این دو وب‌گاه، پرداخته‌اند. بر مبنای یافته‌های آن‌ها، اصلی‌ترین چارچوب سایت بی‌بی‌سی فارسی درباره بحرین، «نادیده گرفتن هویت اسلامی اعتراضات و القای تقابل و افزایش تنش بین قدرت‌های منطقه‌ای بر سر موضوع بحرین» و اصلی‌ترین چارچوب سایت العربیّه «حمایت از دولت بحرین، کم‌رنگ‌گ جلوه‌دادن اعتراضات مخالفان و حمایت از اقدامات عربستان در قبال بحرین» بوده‌است.

پژوهش امیددی و رشیدی علوی (Omidi & Rashidi, 2017) با نام «جنگ رسانه در بحران اوکراین؛ چارچوب‌سازی تحولات سیاسی اوکراین و کریمه (۲۰۱۳-۲۰۱۵) در شبکه‌های خبری (CNN) و راشاتودی»، با روش تحلیل محتوای کیفی و بر اساس معیار دوگانه‌سازی گفتمانی انجام پذیرفته‌است. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد شبکه خبری سی.ان.ان مسکو را پدیدآورنده اصلی بحران اوکراین قلمداد کرده‌است؛ تحولات اوکراین و کریمه را انقلاب مردمی و دمکراتیک دانسته‌است؛ و همه‌پرسی شبه‌جزیره کریمه و پیوستن آن به کشور روسیه را به‌مثابه اشغال آن

به وسیله مسکو در نظر گرفته است. این در حالی است که، شبکه خبری «راشا تودی»، بحران اکرین را نوعی شورش برانگیخته شده از سوی غرب، پیوستن کریمه به روسیه را مردم سالارانه و نقش روسیه را بی طرفانه بازنمایی کرده است.

مرتضی شمس و همکاران (Shmas et al., 2020) در اثر «نحوه پوششی خبری بحران در خبر تلوزیونی صدا و سیما»، با بهره گیری از مربع ایدئولوژیک ون دایک به بررسی نقاط ضعف و قوت پوشش پیشامد ناگوار پلاسکو توسط شبکه خبر سیما پرداخته اند. آن‌ها به این نتیجه رسیده اند که رویکرد شبکه خبر دارای نقاط ضعفی چون توجه به سخت خبر در مقایسه با نرم خبر، رعایت نکردن بی طرفی و رفع مسئولیت از مسئولین مربوطه بوده و در مقابل نقاط قوتی چون برجسته سازی حادثه، نگاه محلی-ملی و بیان بدون ابهام داشته است.

مهدی زاده و همکاران (Mahdizadeh et al., 2017) در اثر «تحلیل چارچوب خبری نطق رؤسای جمهور ایران و آمریکا در مورد برجام»، با بررسی موضوع بیان شده در کانال‌های مجازی خبرگزاری‌های فارس، ایسنا، بی‌بی‌سی و بخش فارسی صدای آمریکا، چارچوب‌های ارائه خبر این خبرگزاری‌ها را تحلیل کرده و با روش تحلیل محتوای کمی به تجزیه و تحلیل رویکردهای خبری آن‌ها پرداخته اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد چارچوب‌سازی بر اساس چگونگی نمایش واقعیت، چارچوب‌سازی بر اساس محور اصلی مطالب و چارچوب‌سازی بر اساس قالب روایی خبر، ضمن اینکه عمده راهبردهای خبری این خبرگزاری‌ها را تشکیل می‌دهد، بیانگر تفاوت‌های اساسی خبررسانی در هنگام بهره‌گیری از محتوای یکسان است. به بیان دیگر تمام بنگاه‌های خبری، سیاست‌های کلان خود را در این راهبردها وارد کرده و خبر را چارچوب‌سازی می‌کنند که پیامد آن تفاوت‌های اساسی در خروجی خبرگزاری‌ها یا همان خبر ارائه شده به مخاطب است

۲.۲. پژوهش‌ها به زبان عربی

قاسمی نسب و همکاران (Ghasemi Nasab et al., 2020) در اثری با نام «تحلیل خطاب طلبات آمریکا المتکررة للتفاوض مع ایران فی قنوات العربیة، والجزیره، والمیادین علی أساس نظریة تنون فان دایک»، با تکیه بر نظریه تحلیل گفتمان ون دایک به بررسی بازنمایی درخواست‌های پی‌درپی آمریکا از ایران برای مذاکره در سه رسانه العربیة، الجزیره و المنار پرداخته اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد واژه‌ها و تعبیرهای به کاررفته در هر کدام از این رسانه‌ها به فراخور سیاست‌های حاکم بر آن رسانه و با استفاده از راهبردهای برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی متفاوت بوده و تأثیر مستقیمی بر نتیجه‌گیری‌های متفاوت مخاطب‌های این رسانه‌ها از

اخبار و اطلاعات یکسان دارد.

حمزه امحمد الثلب و خالد ابوالقاسم غلام (Al-Thalab & Abu Al-Qasim, 2019) در مقاله «آلیات تحلیل الخطاب الإعلامي للصحف الليبية»، با تکیه بر رویکرد تحلیل گفتمان رسانه به بررسی زبان رسانه‌ای دو روزنامه «الصباح» و «لیبیا الاخباریه» در بازنمایی تحولات لیبی در سال ۲۰۱۹ پرداختند، به این شکل که سه رویکرد پنهان‌کاری، فرار از موضوع و اسلوب بازنمایی کنشگران را شرح داده‌اند. هدف پژوهش آن‌ها، بیشتر معرفی اسلوب‌ها و روش‌های عملی راهبردهای زبانی و بلاغی در روزنامه‌نگاری لیبی بوده‌است. افزون بر آن، نویسندگان به این نتیجه رسیده‌اند که بهره‌گیری از راهبردهای زبانی و بلاغی در متن‌های مطبوعاتی لیبی به‌صورت غیر مستقیم بوده و خواننده متوجه جهت‌دهی بی‌واسطه روزنامه به افکار و رویکردهای سیاسی خود نمی‌شود.

۳.۲. پژوهش‌ها به زبان انگلیسی

اشتر و موبک و شهتا (Strombeck, & Shehta, 2009) در مقاله «پیامبر سوژه کاریکاتورهای سیاسی؛ چارچوب‌بندی موضوع کاریکاتورهای پیامبر اسلام (ص) مقایسه میان فرهنگی مطبوعات سوئد و آمریکا»، به بررسی مسأله انتشار کاریکاتورهای پیامبر اسلام در یک روزنامه دانمارکی و پیشامدهای دنباله‌روی این رویداد پرداخته‌اند. یافته‌های نویسندگان نمایانگر آن است که رویداد دارای ارزش خبری از دیدگاه این روزنامه‌ها، خود انتشار کاریکاتورها نبوده، بلکه واکنش‌های مسلمانان در ماه‌های پس از انتشار کاریکاتورها مورد توجه قرار گرفته‌است. در این راستا، روزنامه نیویورک تایمز به دنبال چارچوب‌بخشی به انتشار کاریکاتورها به عنوان راهی برای دفاع از آزادی مطبوعات بوده‌است. تفاوت پژوهش حاضر با پژوهش‌های مورد اشاره در این است که به این مقاله کشف چارچوب بسنده نکرده‌است، بلکه با ابزار زبان‌شناسی مناسب در پی شناسایی استراتژی‌ها و تکنیک‌های خبری و تبیین شیوه کاربرد آن‌ها بوده‌است.

همچنین مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های بسیاری مشابه با آن‌چه یاد شد، یافت شد که برای پرهیز از تکرار و زیاده‌نویسی، به آن‌ها اشاره نشد ولی به کوتاه سخن، پژوهش‌های انجام‌شده بیشتر یا بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان بوده‌اند و یا به نوعی به چارچوب‌سازی خبر پرداخته‌اند. افزون بر این، همه این پژوهش‌ها مشابهت‌هایی با پژوهش حاضر دارند، ولی هیچ‌کدام به بررسی موضوع پروژه ایران‌هراسی با رویکرد تحلیل گفتمان رسانه و چارچوب‌سازی (گرایش چارچوب‌های زبانی بلاغی-اقتاعی) پرداخته‌اند. به بیان دیگر، نگارندگان در این پژوهش بر آنند تا نظریه‌های مورد

اشاره را از دیدگاه زبانی-ادبی بر روی متن‌های تحلیل خبری پیاده‌سازی کنیم، بر خلاف دیگر پژوهش‌ها که بیشتر به حوزه علوم رسانه نزدیک‌ترند.

۳. مبانی نظری پژوهش

زبان رسانه، با وجود انتظاری که از آن برای بازنمایی واقعیت وجود دارد، در موارد بسیاری دارای تکنیک‌هایی است که در مطالعات انتقادی و ارتباطی، بازنمایی «تولید معنا از طریق چارچوب‌های مفهومی و گفتمانی» (Mehdi Zadeh, 2001) تعریف شده است. از دید هال (Hall, 2007) بازنمایی «استفاده از زبان برای تولید نکته‌ای معنادار درباره جهان است؛ معنا در ذات وجود ندارد، بلکه ساخته می‌شود و محصول رویه‌ای دلالتی است» (Hall, 2007, p. 3). به باور مهدی‌زاده، بازنمایی رسانه‌ای نوعی معناسازی خنثی و بی‌طرف نیست، چراکه هرگونه بازنمایی رسانه‌ای، ریشه در گفتمان و ایدئولوژی‌ای دارد که بازنمایی از آن دیدگاه انجام گرفته است. بازنمایی‌ها و معناسازی‌های رسانه‌ای، امور ذاتی نیستند، بلکه بر گفتمان و روابط قدرت دلالت می‌کنند (Mehdi Zadeh, 2001). این دخالت ایدئولوژیک از طریق استراتژی‌ها و تکنیک‌های مختلف در پرداختن یا عدم پرداختن به یک موضوع، استفاده از تصاویر یا فایل‌های ویدئویی خاص، دست‌مایه قرار دادن موضوع برای کاریکاتور یا برنامه‌های طنز، آگهی تبلیغاتی و یا هر محصول ارتباطی که کار تولید نماد و بیان معنا را به عهده دارد، انجام می‌شود.

۳.۱. نظریه چارچوب‌سازی

اصطلاح «چارچوب»^۱ نخستین بار به وسیله «اروینگ گافمن»^۲ در سال ۱۹۷۴ میلادی، در معنای امروزی خود وارد علوم انسانی شد. گافمن، چارچوب را «طرحواره‌ای تفسیری دانسته که به افراد امکان می‌دهد رویدادهای فضای زندگی و در کل، جهان خود را پیدا کنند، درک کنند، تشخیص دهند و به آن‌ها نامی اختصاص دهند» (Snow, 1986, p. 464).

دوروکس،^۳ در تعریف چارچوب‌سازی، آن را «روند سازمان‌دادن به حقیقت از طریق طبقه‌بندی وقایع به روش‌های خاص، تأکید بیشتر بر برخی جوانب آن‌ها نسبت به بقیه و تصمیم‌گیری درباره معنای یک حادثه و چگونگی رخداد آن» دانسته است (Devereux, 2007, p. 134-137). با این تعریف، در استخراج نمونه‌های چارچوب‌سازی باید به سلسله فرآیندهایی

¹ Frame

² Erving Goffman

³ Devereux

توجه کرد که نویسنده در تنظیم متن در سطح‌های گوناگون انجام داده‌است. وی، در ادامه حتی بازنمایی حقیقت و واقعیت را نیز از چارچوب‌سازی بی‌نیاز ندانسته و می‌نویسد «هرگونه ارائه حقیقت، حتی اگر از تعادل لازم هم برخوردار باشد، باز هم با نوعی چارچوب‌سازی همراه شده‌است. چارچوب‌سازی با انتخاب، تأکید و حذف همراه است. واژه‌هایی که روزنامه‌نگاران به کار می‌برند، ساختار روایت رویداد، واقعیت‌هایی که در ماجرا می‌گنجاند یا از آن حذف می‌کنند و مردمی که از ایشان نقل قول می‌کنند، همه به شکل دادن رویداد به صورتی خاص کمک می‌کنند» (Devereux, 2007, p.137). نکته مهمی که باید در مورد چارچوب‌سازی بدانیم این است که این پدیده امر جدید و یا کشف‌شده‌ای نیست، بلکه انسان‌ها به شکل عادی و روزمره، در هنگام روایت‌گری رخدادها، هنگام شرح امور و به‌طور کلی در ارتباطات خود با افراد همواره از سطحی از چارچوب‌سازی بهره می‌برند. به این معنا که برخی معانی و وقایع را پررنگ‌تر و برخی را گذرا روایت می‌کنند و یا حذف می‌کنند و برخی دیگر را با تعریف‌ها و واژه‌های متفاوت بازآفرینی می‌کنند. ولی اینکه چارچوب‌بندی، چگونه در بازنمایی ایدئولوژیک به کار گرفته می‌شود و عملکرد آن چگونه است؟ به گفته انتمن چارچوب‌بندی شامل دو مرحله انتخاب و تأکید است. وی چارچوب‌بندی را به معنای «انتخاب برخی جنبه‌های یک واقعیت درک‌شده و برجسته‌تر کردن آن‌ها در متن ارتباطی دانسته‌است. این تکنیک به روشی انجام می‌شود که یک تعریف خاص از مشکل، تفسیر علی، ارزیابی اخلاقی و یا توصیه‌هایی برای حل آن را تبلیغ کند.» (Entman, 1993, p. 52). تعریف انتمن از چارچوب‌سازی، در الگوهای برجسته‌سازی نمایان می‌شود. به بیان دیگر، مرحله اجرایی جانب‌داری‌های ایدئولوژیک به وسیله الگوهای مختلف برجسته‌سازی انجام می‌پذیرد. برجسته‌سازی یکی از شیوه‌هایی است که از طریق آن رسانه‌های جمعی می‌توانند بر همه مردم تأثیر بگذارند. برجسته‌سازی یعنی این اندیشه که رسانه‌های خبری با ارائه خبرها، موضوع‌هایی را که همه مردم درباره آن می‌اندیشند، تعیین می‌کنند (Sorin & Tankard, 2008, p. 353). انتمن مراحل برجسته‌سازی را شامل دو سطح می‌داند: سطح نخست، تعریف مشکل؛ سطح دوم مشتمل است بر الف) برجسته‌کردن دلیل مشکل؛ ب) تشویق به قضاوت اخلاقی و واکنش احساسی؛ ج) ارتقای سیاست مورد حمایت.

در نتیجه اجرای سیاست برجسته‌سازی، کج‌اخبارها^۱ به وجود می‌آیند. همسو با تعریف انتمن، کج‌اخبار به اخبار، گزارش‌ها و سرمقاله‌هایی موردی گفته می‌شود که در آن، چارچوب‌گذاری رسانه، از کشمکش سیاسی موجود یا بالقوه جانب‌داری می‌کند (Entman, 2007, p. 165). اگر

¹ fake news

الگوهای کج‌اخبار پیوسته، در ابعاد مختلف پیام و خروجی رسانه باقی بمانند، به این معنا است که امکان دارد رسانه‌ها به‌طور نظام‌مند، به کمک نهادهای خاص بیایند تا دیگران را وادار به انجام رفتارهای مطلوب خود کنند. به بیان دیگر، رسانه می‌تواند در توزیع قدرت سیاسی به گروه‌های خاص، جنبش‌ها و اشخاص کمک کند (همان، ۱۶۶). در این بخش، برای تبیین الگوهای زبانی متون العربیه از مربع ایدئولوژیک^۱ و ن‌دایک بهره گرفته می‌شود که در ادامه به شرح آن می‌پردازیم.

۳.۲. مربع ایدئولوژیک و ن‌دایک

و ن‌دایک دسته‌بندی‌هایی برای تحلیل سطح‌های مختلف نقش ایدئولوژی در گفتمان ارائه داده که در سطح کلان از آن با نام مربع ایدئولوژیک یاد می‌شود. به نوشته و ن‌دایک، این سطح در حقیقت سطحی انتزاعی است که با استفاده از آن به توصیف و تحلیل ارتباط بین گروه‌ها و کنشگران اجتماعی، نهادها و سازمان‌ها در یک جامعه با در نظر گرفتن مفاهیم فرازبانی همچون ایدئولوژی، سیاست، قدرت و سلطه در گفتمان پرداخته می‌شود (Van Dijk, 2005, p. 31). در سطح کلان چهار اصل مهم وجود دارد: یک- تقویت و تأکید بر اعمال و ویژگی‌های مثبت گروه خودی؛ دو- تضعیف اعمال و ویژگی‌های مثبت گروه غیر خودی؛ سه- تضعیف و عدم تأکید بر کنش‌ها و ویژگی‌های منفی گروه خودی؛ چهار- تقویت و تأکید بر کنش‌ها و ویژگی‌های منفی گروه غیر خودی.

مربع ایدئولوژیک پیش‌بینی می‌کند که بیگانگان از هر نوعی بازنمودی منفی داشته و خودی‌ها همیشه بازنمودی مثبت دارند. این کار بر مبنای تأکید و برجسته‌سازی ویژگی‌ها و فعالیت‌های اجتماعی منفی آن‌ها و ناچیزانگاشتن ویژگی‌ها و فعالیت‌های مثبت آن‌ها، انجام می‌شود. بر عکس ویژگی‌ها و فعالیت‌های اجتماعی مثبت خودی‌ها، برجسته شده و خصوصیات و فعالیت‌های اجتماعی منفی آن‌ها کم‌رنگ می‌شوند. این مربع ایدئولوژیکی در همه ابعاد زبانی یک متن، قابل مشاهده است. برای نمونه، اصطلاح‌ها و تعبیرهای مثبت برای ارجاع به خود به کار رفته و تعبیرات و اصطلاحات منفی برای ارجاع به دیگران به کار گرفته می‌شوند (Richardson, 2007, p. 51). اکنون، با روشن شدن مفاهیم بنیایی پژوهش، با استناد به نمونه‌ها، فرآیند تولید متن در خبرگزاری العربیه مورد تحلیل قرار می‌گیرد تا روشن شود کدام راهبردهای زبانی نزد نویسندگان مطالب این وب‌گاه به کار گرفته می‌شود و کیفیت به‌کارگیری آن‌ها چگونه است.

^۱ ideological square

با توجه به آن‌چه در شرح نظریه چارچوب‌سازی انتمن و مربع ایدئولوژیک ون‌دایک گفته شد، در ادامه و در تحلیل و بررسی متن‌ها، ابتدا راهبردهای زبانی موجود در متن با به‌کارگیری نظریه انتمن مشخص و تحلیل و بررسی خواهد شد و پس از آن جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک متن از دید مربع ایدئولوژیک ون‌دایک بررسی می‌شود.

باید توجه داشت که نظریه‌های چارچوب‌سازی انتمن و مربع ایدئولوژیک ون‌دایک ضمن اینکه هر کدام بخشی از لایه‌های خبر را مورد توجه قرار داده و بر آن تأکید می‌کنند و به‌نوعی مکمل هم‌دیگر هستند ولی دو نظریه جدا هستند که در یک زمینه مشترک، جنبه‌های مختلف موضوع را مورد توجه قرار می‌دهند.

۴. بحث و بررسی

چارچوب‌های شبکه خبری العربیه که نمود آن‌ها در شیوه‌خبرنویسی و تحلیل‌های به‌چاپ‌رسیده در وب‌گاه آن هم دیده می‌شود، به‌طور کلی مبتنی بر چند چارچوب‌بندی اصلی است که در ادامه، چگونگی پردازش آن‌ها با تکیه بر راهبردهای زبانی ون‌دایک، تحلیل شده‌است:

۴. ۱. راهبردهای زبانی

۴. ۱. ۱. همدلی

خلال العقود الأربعة الماضية التي هيمنت فيها الأيديولوجيا الخمينية على هياكل الدولة الإيرانية، ظهر جيل جديد من «خبراء الشأن الإيراني» في الأوساط الأكاديمية والإعلامية الغربية. رأى غالبية «خبراء الشأن الإيراني» القدامى في إيران حضارة مجيدة لكنها ميتة منذ زمن طويل تتسم بالتسامح الديني والتنوع العرقي والحب الدائم للإبداع الفني. أولئك الذين ركزوا على قصة إيران بعد ظهور الإسلام اعترفوا بالملكيّة والمؤسّسة الدينيّة الشيعيّة التي لعبت أدواراً مكملّة في المجتمع الإيرانيّ خلال الصراع في بعض الأحيان (Taheri, 2021).

ترجمه: طی چهار دهه گذشته که ایدئولوژی خمینی بر ساختارهای دولتی ایران مسلط بود، نسل جدیدی از «کارشناسان موضوع ایران» در انجمن‌های دانشگاهی و رسانه‌های غرب پدیدار شدند. بیشتر این «متخصصان با سابقه موضوع ایران» تمدن ایران را تمدنی باشکوه ولی مرده می‌دانستند، که از ویژگی‌های آن تسامح مذهبی، تنوع قومیتی و عشق پایدار به خلاقیت هنری بود. افرادی که در زمینه تاریخ ایران پس از ظهور اسلام مطالعه داشته‌اند، سلطنت و تشکیلات مذهبی شیعه را به رسمیت شناختند که در زمان درگیری‌ها نقش مکمل را در جامعه ایران ایفا می‌کرد. در این پاره گفته، نویسنده برای معرفی تمدن و فرهنگ ایران در چارچوب «یک فرهنگ و

تمدن در حال افول و سقوط» از راهبرد اصلی «همدلی» بهره می‌گیرد. به نوشته ون‌دایک، در کاربرد این راهبرد، «نویسنده بر ضرورت وحدت و انسجام درون‌گروهی تأکید می‌کند تا مخاطب به همدلی با آن مجموعه پردازد» (Van Dijk, 2015, p. 45). نویسنده از همان ابتدا تمدن باشکوه ایران را مرتبط با قرن‌های گذشته دانسته و ضمن اینکه افول آن را مفروض و غیر قابل بحث می‌داند، به شکل غیر مستقیم نظام کنونی را عهده‌دار این افول و سقوط می‌داند. وی همچنین از راهبرد پیش‌فرض بهره می‌برد که در نمونه‌های بعدی به آن اشاره خواهد شد. همچنین، در این نوشته، نویسنده از عبارت «حضاره مجیده و لکنها میته» (تمدن باشکوه ولی مرده) بهره می‌گیرد که بهره‌گیری از صنعت بلاغی تضاد در آن آشکار است. برجسته‌سازی جنبه‌های منفی دیگری در مربع ایدئولوژیک با استفاده از واژه‌های **هیمنه**، **ایدیولوجیا** و **هیاکل** انجام شده که از جنبه بلاغی تصویرگر فضای سیطره و سلطه زورمدارانه همراه با رعب و وحشت است. ارجاع به کارشناسان، دیگر راهبرد فرعی این متن است که به نوعی استناد علمی آن است. بنابراین، ترسیم چهره‌ای خطرناک، منفی و سیاه از فرهنگ ایرانی حال حاضر و انقلاب و رهبری ایران از دستاوردها و تأثیرات این متن بر خواننده است.

۴. ۱. ۲. پیش‌فرض

إبراهیم رئیسی، رئیس السلطة القضائية، والرجل الذی من المقرر أن يجعل إيران أكثر تحفظاً وفقراً وعدوانية و تهمة، فاز في الانتخابات بأقل نسبة مشاركة في تاريخ النظام. فعل المرشد علی خامنه‌ای کل ما فی وسعه لضمان وضع الرئاسة فی أیدی المحافظین الرئیسیین، لکن لیس سرّاً أن رئیسی لیس بالضبط المفضل لدى الجميع (Al-Husseini, 2021).

ترجمه: ابراهیم رئیسی، رئیس قوه قضائیه و مردی که قرار است ایران را محافظه‌کارتر، فقیرتر، متجاوزتر و به حاشیه رانده‌تر کند، با کمترین میزان مشارکت در تاریخ انتخابات نظام پیروز شد. علی خامنه‌ای، رهبر انقلاب، همه تلاش خود را به کار گرفت تا ریاست جمهوری در دست محافظه‌کاران اصلی قرار گیرد، ولی بر کسی پوشیده نیست که رئیسی دقیقاً مورد علاقه همه نیست. چارچوب مدنظر العربیه در این نمونه، «بدتر شدن اوضاع با حضور رئیس جمهور جدید و دخالت رهبری در انتخابات» است. به این منظور، از تکنیک «پیش‌فرض»^۱ بهره گرفته شده است. در این تکنیک معنایی ویژه، اطلاعاتی که در کل، به هیچ‌وجه مشترک یا پذیرفته نیستند، از پیش بدیهی دانسته می‌شوند (Van Dijk, 2015, p. 67). به این شکل که پردازش کلام درباره

¹ presupposition

انتخابات ایران و مشروعیت و آزادبودن آن، به گونه‌ای انجام گرفته که مخاطب نتیجه می‌گیرد نظام ایران پیروزی (به تعبیر العریبه) محافظه‌کاران و تندروها را از پیش برنامه‌ریزی کرده است. نتیجه آن پیروزی آقای رئیسی بوده و در نهایت اوضاع ایران بدتر شده و کشور به انزوا خواهد رفت، در نهایت به اختلافات درونی اشاره کرده و رئیس‌جمهور را گزینه مورد قبول تمام اجزای حاکمیت نمی‌داند. به بیان دیگر، چینش مطلب به گونه‌ای است که مخاطب صدق گزارهٔ پیش‌فرض (انتخابات فرمایشی و بدتر شدن اوضاع) را مسلم بداند. نویسنده با برداشتن تکه‌هایی از حقیقت و مبنا قرار دادن آن (حضور کمتر مردم در انتخابات نسبت به دوره‌های پیشین) و نادیده‌انگاری عامل‌های دیگر، یافته‌های دلخواه خود را به دست می‌آورد که این نیز تکنیکی اقناعی (حجاجی) است. از جنبهٔ بلاغی و زبانی بهره‌گیری از واژه‌های (تحفظ، فقر، عدوانیه و تهمیش) نماینده ضلع سوم مربع ایدئولوژیک یعنی سیاه‌نمایی و پررنگ کردن نقاط منفی طرف مقابل است.

۴. ۱. ۳. قطبی‌سازی

إن ما تفعله دولة الملالی فی منطقتنا لیس جدیداً، إذ ما انفکت تحاول إحياء تاریخ طویل من حربها علی العرب، ومن ذلك سعيها الدؤوب إلى تسييس الحجّ وتحويله من طقس دینی جامع للمسلمین فی أصقاع الأرض كافة إلى ساحة حرب تشهر فیها أقدر ما لديها من أسلحة وأعوان، فذلك اعتقاد متأصل فی عقولهم ونفوسهم منذ أزمان (Al-Quneir, 2021).

ترجمه: آن‌چه حکومت آخوندها در منطقه ما انجام می‌دهد چیز جدیدی نیست، زیرا تلاش می‌کند تا تاریخ طولانی جنگ خود علیه عرب‌ها را احیا کند، از جمله تلاش بی‌وقفه خود برای سیاسی کردن حج و تبدیل آن از یک مراسم مذهبی که مسلمانان را از همه جای دنیا گرد هم می‌آورند، به میدان جنگی که کثیف‌ترین سلاح‌ها و عوامل خود را در آن به کار گیرد، این باور از زمان‌های بسیار قدیم در ذهن و روح آن‌ها ریشه دارد.

این نمونه، بر اساس چارچوب «ضدیت نظام ولایت فقیه با عرب‌ها و اسلام و تلاش تاریخی برای تخریب و نابودی آن‌ها» ابتدا با تکیه بر استراتژی قطبی‌سازی^۱ عبارات «دولة الملالی، حربها علی العرب، تسييس الحج» را در بازنمایی ایران به کار برده، سپس با استفاده از تکنیک بزرگ‌نمایی، درخواست ایران و برخی دیگر از کشورها را (در این جا دیگر کشورها را حذف و ایران را برجسته‌سازی کرده) به سیاسی‌سازی حج تعبیر کرده‌است. در فرآیند قطبی‌سازی که ون‌دایک دسته‌بندی مردم به درون‌گروه و برون‌گروه را شناخته‌شده‌ترین شکل آن دانسته‌است، بین

¹ polarization

عرب‌ها و مسلمانان و نظام سیاسی ایران شکاف ایجاد شده‌است. مخاطب این چنین دریافت می‌کند که تقابل این دو قطب به گونه‌ای است که پذیرش هر دو در کنار هم هرگز امکان‌پذیر نخواهد بود. ون‌دایک می‌نویسد «قطبی‌سازی وقتی به صورت تضاد آشکار بیان شود می‌تواند بار بلاغی بالایی پیدا کند و این کار از طریق نسبت‌دادن ویژگی‌هایی به ما (خودی) و آن‌ها (غیر خودی) که از جنبه معاشناختی متضاد هستند، انجام می‌پذیرد. نویسنده می‌کوشد دو قطب و جبهه مخالف را برای مخاطب به تصویر بکشد. به بیان دیگر، در جهت طبقه‌بندی و تفکیک بین گروه خودی و غیر خودی حرکت می‌کند» (Van Dijk, 2015, p. 11).

۴. ۱. ۴. صورت‌های ضد واقع‌گرا

تزداد الإشارات إلى أنّ منطقة الشرق الأوسط والخليج تبدو مقبلة على أحداث كبيرة في ظلّ إصرار إيران على لعب دور يفوق حجمها والذهاب بعيداً في لعبة التصعيد (Khairallah, 2021). ترجمه: با توجه به پافشاری ایران بر ایفای نقشی فراتر از اندازه خود و پیش‌روی بیش از اندازه در بازی تشدید تنش، نشانه‌های روزافزون نمایانگر آن است که خاورمیانه و منطقه خلیج [فارس] در آستانه رویدادهای بزرگی قرار دارند.

چارچوب مورد نظر در این متن «معرفی ایران هسته‌ای به‌عنوان خطر بزرگ برای صلح و امنیت منطقه» است. استراتژی العربیه برای این کار، به کارگیری تکنیک «صورت‌های ضد واقع‌گرا» است. در این راهبرد، «گوینده/نویسنده، مخاطب‌های خود را در ارتباط با رویدادهای نامعقول و نامناسب با استدلال هوشیار می‌کند. این استراتژی استدلالی، اغلب در قالب ساخت‌های زبانی نظیر «چه اتفاقی می‌افتد اگر...» نمایانده می‌شود» (Van Dijk, 2015, p. 26). ساخت زبانی نمونه بالا نیز چنین معنایی را منتقل می‌کند: چه اتفاقی می‌افتد اگر کنشگری ایران در منطقه تقویت شود؟ پاسخ در متن موجود است:

منطقه خاورمیانه و خلیج [فارس] با حوادث بزرگ و تغییرات گسترده‌ای روبه‌رو خواهد شد. بهره‌گیری از واژه‌های مبهم و دارای بار ترس و دلهره (ترهیب)، عدم قطعیت و مشخص‌بودن مرحله پیش‌رو و مشخص‌نبودن اینکه رخدادها و تغییرات پیش‌رو دقیقاً چه ماهیتی دارند و فاعل این رخدادها کیست؟، همگی دقیقاً بهره‌گیری از ظرفیت بلاغی و اقناعی داژه‌ها در راستای راهبرد اصلی نویسنده که ایران‌هراسی بوده، هستند. شیطان‌سازی از ایران (الشیطنه^۱) دیگری در مقابل بیگانه‌ی و عدم کنشگری ساکنان منطقه خلیج فارس نیز دو ضلع از اضلاع مربع ایدئولوژیک ون‌دایک مبنی بر پررنگ‌سازی

¹ demonization

جنبه‌های منفی دیگری و پررنگ سازی نقاط مثبت خودی است.

۴. ۱. ۵. مثال آوردن

المنطق الإيرانيّ فی العراق شهدنا نماذج له فی أماكن أخرى، إذ لا قيمةً للانتخابات إذا كانت نتائجها لا تلائم الأهداف الإیرائیة، والأولویة فی العراق كما فی أمکنه مشابهةً للتحریض المذهبی، وإیران تقولها صراحةً: البیت الشیعیّ یجب توحیده، مع أنّ الضربة التي تلقّتها جاءتها من هذا البیت تحديداً الذي أرقه نظام الميليشيا والفساد (Francis, 2021).

ترجمه: نمونه‌هایی از منطق ایرانیان در عراق را در جاهای دیگر دیده‌ایم، چراکه اگر نتایج انتخابات با اهداف ایران همخوانی نداشته باشد، ارزشی ندارد و اولویت در عراق مانند جاهای مشابه دیگر تحریک و فتنه‌گری فرقه‌ای است. ایران آشکارا می‌گوید: بیت شیعی (شیعیان) باید متحد باشند، گرچه ضربه‌ای که متحمل شده‌است، دقیقاً از همین بیتی است که رژیم شبه‌نظامی و فاسد، آن را از پا درآورده‌است.

چارچوب مورد نظر العربیّه در این نمونه، «دخالت‌های ایران در منطقه و ایفای نقش مخرب در کشورهای مختلف آن» است. در بخش ابتدایی، از دولت ایران به‌عنوان قدرتی معرفی شده‌است که در امور داخلی کشورها دخالت‌های مخرب کرده و ساختارهای سیاسی آن‌ها را به رسمیت نمی‌شناسد، چنین بازنمایی با استفاده از استراتژی زبانی «مثال آوردن»^۱ انجام گرفته‌است. در این تکنیک برای عینی کردن جزئیات یک موضوع، نمونه‌هایی جانب‌دارانه درباره آن آورده می‌شود (Van Dijk, 2015, p. 70). العربیّه برای اثبات ادعای خویش افزون بر بهره‌گیری از شگرد وارونه‌سازی حقایق (اصطلاح انگلیسی) همکاری‌ها و مقبولیت و ارتباطات سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و دینی ایران با عراق را دخالت و تخریب تعبیر کرده‌است. همچنین العربیّه، با بهره‌گیری از واژه‌های (التحریض المذهبی، إرهاب البیت الشیعی، میلشیا الفساد) چهره‌ای ستیزه‌جو، توسعه‌طلب و ناخیرخواه برای منطقه را به تصویر کشیده‌است، از جنبه بلاغی ترکیب إرهاب البیت الشیعی افزون بر بهره‌گیری هنرمندانه از استعاره مکنیه تبعیه بار عاطفی ویژه‌ای را به همراه دارد. این امر سبب می‌شود مخاطب شیعه مذهب و تا اندازه‌ای همگرا نیز دین و مذهب خود را (که برایش بسیار مهم است) در خطر فدای سیاست‌های مخرب‌شدن ببیند. نویسنده در عین حال نمونه خود را تعمیم و تسری داده و سیاست دخالت و تخریب را راهبرد منطقه‌ای ایران دانسته‌است.

¹ example

۴. ۱. ۶. فاصله‌گذاری

فیما تستمر قضیه الطائرۃ الأوکرائیۃ التي أسقطت فی ایران، دون معاقبه و محاکمه علنیۃ تشفی غلیل أهالی الضحایا، أعلن هؤلاء عن تحرك مزع بالتزامن مع تنصیب رئیس ایرانیّ الجدید إبراهيم رئیس فی أغسطس المقبل (Al Arabiya Net Correspondents, 2021).

ترجمه: در حالی که پرونده هواپیمای اوکراینی سرنگون شده در ایران، بدون مجازات و محاکمه علنی که آرام‌بخش داغ دل‌های خانواده قربانیان شود ادامه دارد، آن‌ها از اقدامی برنامه‌ریزی شده همزمان با مراسم تحلیف ابراهیم رئیس جمهور جدید ایران در آگوست پیش‌رو خبر دادند.

اجرا نکردن عدالت در موضوع هواپیمای اوکراینی و ظلم به خانواده‌های قربانیان^۱ چارچوب تعیین شده برای نمونه حاضر است. العریبه برای پردازش زبانی این چارچوب، از تکنیک «فاصله‌گذاری» بهره گرفته است. ون‌دایک تضاد منافع گروه‌های مختلف را عامل استفاده از فاصله‌گذاری می‌داند که با توجه به مربع ایدئولوژیک به‌عنوان راهبرد کلی متن، به‌صورت «استفاده از ضمائر شناخته شده ما و آن‌ها» تحقق می‌یابد (Van Dijk, 2015, p. 70). نویسنده با به‌کارگیری صورت‌های زبانی و مرزبندی میان آن‌ها، در پی نشان‌دادن دو گروه و یا دو حزب مخالف است. العریبه تکنیک فاصله‌گذاری را در این نمونه با استفاده از اشاره مستقیم به طرفین انجام داده است. خانواده‌های قربانیان هواپیمای اوکراینی در یک سو و نظام ایران و قوه قضائیه در سوی دیگر قرار دارند. این رسانه، ضمن اینکه دلیلی بر مدّعی خویش ارائه نداده و ابعاد دیگر پرونده هواپیمای اوکراینی را نادیده انگاشته و حذف می‌کند و مخاطب را در معرض این تلقی و ایده قرار می‌دهد که نظام، قربانیان را آگاهانه از بین برده و اکنون هیچ‌امیدی به امکان اجرای عدالت در مورد آن‌ها نیست. العریبه با فرافکنی این معنا را دوباره مورد تأکید قرار داده که امکان جمع بین مصلحت طرفین وجود ندارد. خانواده‌های قربانیان برای مخاطبان العریبه گروه خودی هستند و دستگاه قضایی ایران به‌عنوان کنشگر غیر خودی مطابق مربع ایدئولوژیک ون‌دایک، نقش منفی و مخرب به عهده دارد. در همین راستا، بهره‌گیری از نام رئیس جمهور جدید که از قضا رئیس پیشین دستگاه قضایی نیز هست (و از دید العریبه عدالت را در این پرونده اجرا نکرد)، کاملاً تعمّدی بوده و با هدف تداعی بی‌نتیجه‌بودن مراجعه به نهادهای رسمی برای اجرای حق و فراخواندن به بست‌نشینی و اعتراض است.

¹ distancing

۴. ۱. ۷. هم‌معنایی

كان يجب وضع حد لكل هذا «التوغّل» الإيراني في هذا البلد العربيّ الذي اتخذ ولا يزال يتخذ الطابع الإلحاقیّ والاحتلالیّ في العديد من الدول العربيّه، وكما عليه واقع الحال في العراق، الذي يشكل «الحشد الشعبيّ» فيه جيشاً إيرانياً يتفوّق على الجيش العراقيّ (Al-Qalab, 2021).

ترجمه: لازم بود به این همه «نفوذ و پیشروی» ایران در این کشور عربی پایان داده شود، نفوذی که در بسیاری از کشورهای عربی خصلت الحاق و اشغال به خود گرفته و همچنان ادامه دارد، همان گونه که در عراق «حشد شعبی» ارتشی ایرانی را تشکیل می‌دهد که از جنبهٔ عدّه و عُده برتر از ارتش عراق است.

نفوذ مخرب، دخالت نظامی و فراتر از این‌ها اشغال کشورهای عربی و تضعیف نهادهای حاکمیتی چارچوب مورد نظر نویسنده در این متن است. به این منظور، استراتژی قطبی‌سازی توسط العربیّه به کار گرفته شده که ایران و گروه‌های هم‌گرا با ایران در کشورهای عربی به‌عنوان کنشگر غیر خودی در قطب منفی و کشورهای عربی، دولت‌ها و ارتش‌های آن‌ها به‌عنوان کنشگر خودی و مدافع منافع ملت‌های عرب، در قطب مثبت قرار دارد. در این تکنیک نویسنده/گوینده می‌کوشد دو قطب و جبههٔ مخالف را برای مخاطب به تصویر بکشد. به بیان دیگر، برای طبقه‌بندی و تفکیک بین گروه خودی و غیر خودی حرکت می‌کند. العربیّه، متن را با اشاره به اقدام‌ها و کنشگری منفی ایران آغاز کرده‌است. سپس، برای به دست آوردن همراهی مخاطب، ضمن تفصیل مطالبی که به نفع ایران نیست، از تکنیک زبانی «هم‌معنایی»^۱ بهره جسته‌است. به باور ون‌دایک «این استراتژی به‌معنای بهره‌گیری از عباراتی است که کم و بیش ولی نه کاملاً معنای یکسان دارند اما با واژه‌های مختلف صورت‌بندی شده‌اند. گاهی نویسنده/گوینده از این ترفند برای تأکید بر مفهوم و معنی خاص بهره می‌گیرد». (Van Dijk, 2015, p. 69). واژگان هم‌معنا در نمونه مورد بررسی از این قرارند: «التوغّل، الإلحاق، الاحتلال، التفوق». این واژه‌ها همه با هم و در کنار هم تشکیل تصویری مرکب و انتزاعی از نفوذ، ویرانگری، تجاوز و هیمنه را می‌دهد و بار تصویرسازی واژگانی در کنار هم‌معنایی واژه‌های ترس و دلهره از نقش مخرب ایران را هرچه بیشتر در ذهن‌های مخاطبان پمپاژ می‌کند.

۴. ۱. ۸. تشبیه

ولقد شجعت الثورة الإيرانيّة الحركات الراديكاليّة في العالم الإسلاميّ على الاستيقاظ وإثارة

¹ synonymy

المشاكل وحشد التنظيمات في محاولة لتغيير واقع المنطقة بالكامل، برغم الخلاف الظاهري بين أهل السنة وبين أتباع المذهب الشيعي، ولقد قدمت أحداث أفغانستان الأخيرة الجانب الآخر للدولة الإسلامية المتشددة (طالبان) بجوار إيران مع اختلاف طفيف من حيث المذهب الديني السني السائد في ربوع أفغانستان (Al-Feki, 2021).

ترجمه: انقلاب ایران جنبش‌های تندرو در جهان اسلام را تشویق به بیداری، دامن‌زدن به مشکلات و بسیج سازمان‌ها برای تلاش برای تغییر معادلات کل منطقه کرد. با وجود اختلاف نظر ظاهری بین اهل سنت و پیروان مذهب شیعه، رویدادهای اخیر در افغانستان، روی دیگر دولت تندروی اسلامی را در کنار ایران قرار داد، البته با اندکی تفاوت از نظر مذهب اهل سنت رایج در افغانستان.

نمونه حاضر بر اساس این چارچوب تنظیم شده که ایران مادر تمام جنبش‌های تروریستی و تندروانه حتی جنبش‌های سنی مذهب همچون طالبان، داعش و القاعده است. به این منظور، العریبه از دو تکنیک تشبیه^۱ و صورت‌های ضد واقع‌گرا در کنار هم بهره گرفته است. به نوشته ون‌دایک، تشبیه عبارت از «به‌کارگیری واژه یا عبارتی ویژه است که طی آن معنا به صورت قیاس یک مورد با مورد دیگر با در نظر گرفتن وجه اشتراک‌شان مورد مقایسه قرار می‌گیرد» (Van Dijk, 2015, p. 99). همین فرایند در نمونه حاضر رخ داده است به این شکل که ابتدا ایران به عنوان منبع الهام طالبان و القاعده (مرحله معرفی طرفین تشبیه) معرفی شده است. العریبه معتقد است با چیرگی و جای‌گیری طالبان در افغانستان، امری خطرناک و نامطلوب در منطقه رخ خواهد داد و آن قرار گرفتن دو حکومت تندروی مذهبی (هر چند با مذهب‌های متفاوت) در کنار هم و در نتیجه تشدید افراط‌گرایی دینی در منطقه است. از این نقطه، استراتژی دوم العریبه آشکار می‌شود. یعنی به کار بردن قاعده «اگر...شود، چه اتفاقی می‌افتد...». در صورت چیرگی و جای‌گیری طالبان، آن‌گاه لزوم برخورد با تندروی که منبع آن ایران است، ضروری به نظر می‌رسد. این‌جا است که نقش عربستان به عنوان کنشگر خودی و پیشگام این جبهه بازنمایی شده است.

۴.۱.۹. دراماتیزه شدن

الأمر لا تنفك عن بعضها، والكل يعلم ما جرى ويجري هذه الأيام لدى الجار الشرقي لإيران، ونعلم تماماً من هم الحكام الجدد، لا تخفى الصورة على عاقل، لكن تخيل هذا الغرب التائه، بقيادة واشنطن البائدة، كيف سيتخلى عن المنطقة، مثلما حكمت صور جیشه في كابل بتلك المناظر التي

¹ simile

ستظلّ خالدۀ فی التاریخ الحدیث، تخیله بهذه الفوضویّه والاستهتار فی التعالم مع منطقتنا ومع ایران النوویّه، والتي هی خطرۀ أصلاً من دون سلاح نووی فکیف به؟ (Al-Dhaidi, 2021)

ترجمه: همه چیز به هم مرتبط است و همه می‌دانند که این روزها بر همسایه شرقی ایران چه گذشت و چه می‌گذرد و ما دقیقاً می‌دانیم که حاکمان جدید چه کسانی هستند. تصویر کلی منطقه بر هیچ عاقلی پوشیده نیست. ولی به این غرب گم گشته به رهبری بایدنی واشنگتن نگاه کن، چگونگی منطقه را رها کرده، همان‌گونه که تصاویر ارتشش در کابل با آن صحنه‌هایی که در تاریخ معاصر جاودانه خواهد ماند، گویای همه چیز است. منطقه را با این همه هرج و مرج و بی‌پروایی و با وجود ایران هسته‌ای تصوّر کنید! که به خودی خود بدون سلاح هسته‌ای خطرناک است، پس با سلاح هسته‌ای چگونه چطور؟

چارچوب خبری مورد نظر العربیّه فراگیر شدن آشوب و تنش افسارگسیخته در منطقه در صورت خروج آمریکا و قدرت‌گیری ایران است. استراتژی به کار گرفته شده در این گزارش همان‌گونه که از متن بر می‌آید، اغراق^۱ و برجسته‌سازی است. «اغراق یا بزرگ‌نمایی واقعیت به فرآیندی گفته می‌شود که با به‌کاربردن واژه یا پاره‌گفته خاص، موضوع یا مفهومی بیش از اندازه و استحقاق واقعی آن بزرگ جلوه داده شود» (Van Dijk, 2015, p. 100).

گزارش العربیّه به‌گونه‌ای نگارش یافته که گویی سراسر منطقه با همه مناطقش در تب‌وتاب و جنگ و خونریزی به سر برده و ایران در همه آن‌ها دست دارد. نویسنده منطقه را بدون حضور نیروهای نظامی آمریکایی وحشتناک و غیر قابل تصور می‌داند. در ادامه، العربیّه استراتژی «دراماتیزه‌شدگی»^۲ را به کار گرفته است. به باور ون‌دایک، مطرح کردن یک مسأله سیاسی با به‌کارگیری واژه‌های عاطفی که مخاطب را تحت تأثیر احساسات قرار دهد، دراماتیزه‌شدگی نام دارد (VanDijk, 2015, p. 102). سراسر گزارش العربیّه که بخش کوچکی از آن در این جستار آورده شد، از لحنی بهره گرفته که احساسات مخاطب را هدف قرار می‌دهد: «تنش افسارگسیخته، می‌دانیم حاکمان جدید چه کسانی هستند! هرج و مرج، تصاویر فرار سربازان آمریکایی از کابل و...». این‌گونه جمله‌ها، روان و ذهن مخاطب را هدف قرار داده و هم‌دلی او را با آن‌چه مدنظر نویسنده یا گوینده است، بر می‌انگیزاند.

۴.۱.۱۰. آشکارسازی

باختصار غیر محلّ یمكن القطع بأن الإیرانیّین یتلعبون بالمعسكر الغربیّ كما یتلعب المرء بحبّات

¹ hyperbole

² dramatization

مسبحته، فقد راكمت طهران إمكانات تستخدم اليوم في نواح عديدة للضغط بشكل أساسي على الولايات المتحدة من أجل إعادتها إلى الاتفاق النووي (Amin, 2021).

ترجمه: به شکل مختصر و مفید، مطمئنیم که ایرانی‌ها اردوگاه غرب را بازی داده و می‌دهند، همان گونه که شخصی با دانه‌های تسیحش بازی می‌کند؛ به این معنا که ایران همه امکانات خود را در زمینه‌های گوناگون به کار گرفته‌است تا به آمریکا برای بازگشت به توافق هسته‌ای فشار بیاورد.

العربیة در این نمونه ایران را در چارچوب «کشوری غیر قابل اعتماد و غیر مناسب برای گفت‌وگو بازنمایی کرده و برای پیاده‌سازی چارچوب بیان‌شده، تکنیک زبانی «آشکارسازی»^۱ را به کار گرفته‌است. در این راهبرد، «گوینده/نویسنده با بیان مستقیم آنچه درون عبارت پنهان شده‌است به آشکار کردن و پررنگ کردن مطلب می‌پردازد» (Van Dijk, 2015, p.105). آنچه العربیة سعی در پررنگ کردن و بیان مصادیقش دارد عبارت «التلاعب» است. همه مطالبی که پس از این پاره گفته آمده، به درازا کشیدن کلام برای آشکارسازی سویگان ماجراست. نکته دیگر آنکه در بیان مصادیق، نمونه‌هایی برای تقویت گزاره مورد نظر بیان شده که همگی از جنس بُهتان هستند. برداشت‌های مخاطب از آن‌ها به شرح زیر است: ایران کشوری غیر قابل اعتماد است، برای مذاکره مناسب و قابل اعتماد نیست و هدفش از مذاکره خرید وقت و تقویت خود برای رسیدن به هدف‌های نامشروع خود است. العربیة تغییر رفتار ایران را به معنای ایجاد تغییر در این مصداق‌ها تعبیر کرده‌است.

۴. ۱. ۱۱. انکار و مقایسه

صرح رئيسی بأن «بذل الجهود والمساعدة من جانب إيران وفرنسا وحزب الله من أجل تأليف حكومة لبنانية قوية، يمكن أن يكون لمصلحة لبنان»، و بات تصريح رئيسی هذا بمثابة كلمة السر المفتاحية لتشكيل الحكومة. والمتفحص في كلمة السر هذه يجد بأنها تضمنت ثلاثة قوى هما دولتي إيران وفرنسا ودولة حزب الله. لقد تعمّد رئيسی تطهير حزب الله بمظهر دولة متكاملة الأركان، وهو تطهير متشابه مع تغوّل عبداللهيان البروتوكولي في قمة بغداد (Shandab, 2021).

ترجمه: رئيسی بیان کرد: «تلاش‌ها و رایزنی‌های ایران، فرانسه و حزب‌الله برای تشکیل یک دولت مقتدر در لبنان می‌تواند به نفع لبنان باشد» این سخن کلید واژه و اسم رمز تشکیل دولت است. کسی که این رمز عبور را بررسی می‌کند متوجه می‌شود که شامل سه قدرت ایران، فرانسه و حزب‌الله است. رئيسی عمداً حزب‌الله را به مثابه یک کشور واحد عنوان کرده‌است، اقدامی شبیه به

¹ explicit

گردن‌کشی عبداللّه‌یان نسبت به پروتکل‌ها در نشست بغداد.

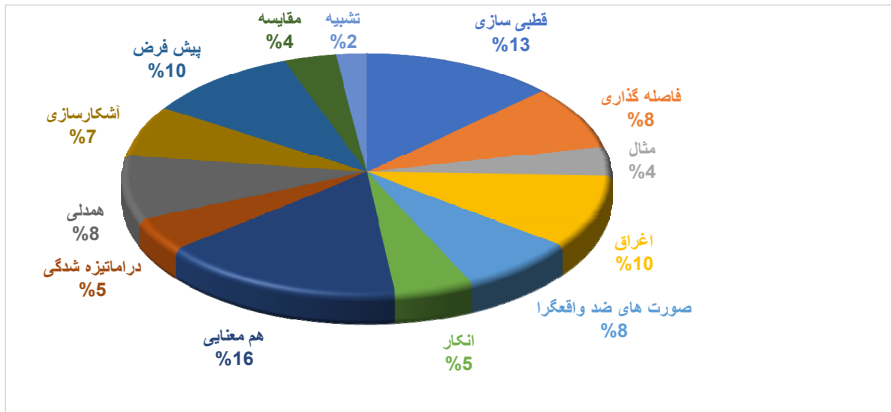
به رسمیت‌نشناختن لبنان و قرارداد حزب‌الله به‌جای آن و بی‌احترامی به عهدنامه‌ها و قوانین جامعه بین‌الملل، چارچوب دیگری است که العربیّه در بازنمایی سیاست‌های ایران مورد نظر دارد. استراتژی زبانی به‌کار گرفته‌شده برای این چارچوب، «انکار»^۱ است. به نوشته ون‌دایک، نویسنده/گوینده این استراتژی را با هدف سیاه‌نمایی گروه غیر خودی به‌کار می‌گیرد. ون‌دایک درباره این نوع ساخت گفتمانی می‌نویسد: «تحقق آن در متن به‌صورت نفی مفهومی است که در وهله نخست به‌عنوان صورتی از خودنمودی مثبت یا حفظ ظاهر به‌کار می‌رود. گوینده/نویسنده پس از بیان یک حقیقت با به‌کارگیری رابطه تضاد به تکذیب همان مطلب در ارتباط با برون‌گروهی می‌پردازد» (Van Dijk, 2015, p. 71). العربیّه ابتدا در نقل‌خبر به تماس تلفنی دو رئیس‌جمهور و رایزنی آن‌ها پیرامون لبنان اشاره می‌کند. سپس با انکار و تحریف جنبه‌های مختلف و حقایق میدانی-سیاسی منطقه، همه آن‌ها را انکار کرده و ادعا دارد ایران، حزب‌الله را به‌جای دولت لبنان شایسته‌عامل و رایزنی بین‌الملل می‌داند، دولتی که در عمل هنوز تشکیل نشده و وجود خارجی ندارد و این گروه‌های سیاسی هستند که در لبنان کنشگری دارند که ایران با همه آن‌ها نیز تعامل دارد. از سوی دیگر نویسنده همه اقدام‌های مثبت ایران در لبنان از جمله کمک‌های نظامی، اقتصادی، رساندن سوخت و حمایت‌های سیاسی را نادیده گرفته و آن‌ها را «انکار» می‌کند. شیوه این کار به‌گونه‌ای است که مخاطب در ناخودآگاه خود احساس می‌کند که ایران در حال ظلم به لبنان است.

همچنین در این پاراگراف، نویسنده برای معرفی ایران در چارچوب مورد نظر خویش یعنی «عدم تعهد به قوانین بین‌الملل» از استراتژی «مقایسه» بهره گرفته است. به نوشته ون‌دایک «در این استراتژی برای مقایسه دو فرد یا دو موضوع، نویسنده با در نظر گرفتن برخی از جزئیات برای نشان‌دادن برتری یکی بر دیگری با آوردن استدلال می‌کوشد» (Van Dijk, 2015, p. 102). مقایسه انجام‌گرفته بین سخن رئیس‌جمهور و اقدام امیرعبداللّه‌یان در ایستادن در صف اول مختص سران در عکس یادگاری کنفرانس بغداد است. نویسنده می‌کوشد تا با این مقایسه تلاش‌های ایران را در راستای امنیت و ثبات دو کشور لبنان و عراق کم‌رنگ جلوه داده و بی‌توجهی به ساختارها و پروتکل‌ها را پررنگ سازد، که همان کارکرد ضلع دوم و چهارم مربع ایدئولوژیک است.

¹ disclaimer

جدول ۱: اطلاعات آماری راهبردهای زبانی در بیست متن مورد بررسی

تکنیک زبانی	قطبی سازی	فاصله گذاری	مثال	اغراق	صورت های ضد واقعگرا	انکار	هم معنایی
دفعات به کارگیری	۶۳	۴۱	۱۹	۴۷	۳۷	۲۵	۷۷
تکنیک زبانی	دراماتیزه شدگی	همدلی	آشکار سازی	پیش فرض	مقایسه	تشبیه	
دفعات به کارگیری	۲۲	۴۱	۳۳	۵۰	۱۷	۱۰	



شکل ۱: نمودار توصیفی اطلاعات آماری راهبردهای زبانی در متون مورد بررسی

۵. نتیجه گیری

کلیدی ترین واژه‌های به کار گرفته شده درباره ایران در متن های مورد بررسی، تهدید (۲۷ بار)، برجام و انرژی هسته‌ای (۲۴ بار)، نفوذ (۳۴ بار) امنیت (۲۱ بار)، تروریسم (۱۶ بار)، بحران اقتصادی (۲۲ بار)، منطقه خاورمیانه (۳۸ بار) و تحریم (۱۷ بار) بوده‌اند. دایره معنایی به دست آمده از واژه‌های مورد اشاره، پایه اصلی راهبردهای زبانی به کار گرفته شده در این شبکه، در پیوند با چارچوب های خبری علیه ایران است. متن های خبری سایت العربیه کوشیده اخبار مربوط به تحولات عراق را در چارچوب ایستادگی ایران در برابر خواست ملت عراق و حمایت عربستان از آنها ارائه دهد. سانسور خبری شدیدی درباره نقش نظامی عربستان و حمایتش از گروه های مسلح خارجی در کشورهای عربی وجود دارد. به گونه ای که در سراسر متن های بررسی شده یک مورد

اشاره به این مسأله مشاهده نشد. این چارچوب خبری مبتنی بر حذف، همسو با نظر ون‌دایک، بر پایهٔ گفتمان سکوت و کمرنگ‌سازی مسائل منفی درباره گروه خودی انجام پذیرفته است. نگرانی شدید العربیه از حمایت و همراهی مردم منطقه در وضعیت به کارگیری راهبردهای زبانی قطبی‌سازی و فاصله‌گذاری قابل تشخیص است. در موضوع‌های گوناگونی که در این خبرگزاری (شبکه و سایت خبری‌اش) به آن‌ها پرداخته می‌شود، اصلی‌ترین چارچوب، جداسازی ایران از صف کشورهای اسلامی (گروه خودی) و قرارداد آن در ردیف گروه‌های تروریستی و تندرو همچون داعش، القاعده و طالبان و ارتباط با آن‌ها است. از دیدگاه العربیه هرگونه خودی به شمار آمدن ایران نزد مسلمانان، به منافع عربستان ضرر می‌زند.

از دیگر چارچوب‌های قابل توجه در العربیه، تلاش برای معرفی ایران به‌عنوان تهدیدی برای امنیت منطقه و دنیاست. در این راستا، کلیدواژه امنیت و ایران هسته‌ای یکی از جفت‌های همنشین با ایران است. بهره‌گیری از راهبردهای **اغواق** و غیر واقع‌گرا، پایهٔ اجرایی این چارچوب نزد خبرنگاران العربیه به شمار می‌شود. ایران‌هراسی، شیعه‌هراسی، نسبت‌دادن آشوب و ناامنی‌های احتمالی به ایران در کنار ارائهٔ تصویری استعمارگرانه و نفوذی از عملکرد کنونی ایران، مجموعه استدلال‌های این رسانه را تشکیل می‌دهد. نکتهٔ دیگر، چارچوب جدید العربیه برای پشتیبانی از اعتراض‌های اقتصادی، اجتماعی و صنفی در ایران است. بخشی از ظرفیت دیپلماسی رسانه‌ای عربستان در حال حاضر به حمایت از گروه‌های تجزیه‌طلب داخلی در ایران اختصاص یافته است. در همین راستا، هرگونه اعتراضات عادی در داخل ایران نیز به تمایل داخلی برای سرنگونی نظام حاکم تعبیر می‌شود. استراتژی زبانی در نظر گرفته‌شده برای این چارچوب، به‌طور غالب بهره‌گیری از واژه‌ها و جمله‌های «همدلانه» است که در متن پژوهش به نمونه‌هایی از آن اشاره شد. دیگر چارچوب مهم که بسیاری از اخبار العربیه بر مبنای آن ساماندهی و پخش می‌شود، ارائهٔ تصویری از یکپارچگی عربی و اسلامی علیه ایران است. مقایسه و تشبیه، همچنین قطبی‌سازی و فاصله‌گذاری از جمله تکنیک‌های زبانی هستند که در پیاده‌سازی این چارچوب نقش مهمی دارند. انعکاس بخش‌های دلخواه از واقعیت و هم‌راستا با منافع خودی، دوگانه‌سازی و ایجاد قطب منفی و مثبت از ایران و مصلحت‌عربی، ارائهٔ تصویری از اتحاد عربی و اسلامی علیه ایران، غیر قابل گفت‌وگو نشان دادن ایران به‌عنوان کنشگر غیر خودی که تفاهم و همکاری منطقه‌ای، منافع او را به خطر می‌اندازد، تکه‌های دیگری از جورچین ساخت‌های گفتمانی العربیه علیه ایران است. در همین راستا، کلیدواژه‌های تهدید و خطر ایران برای همسایگان به‌طور روزانه در بخش‌های مختلف خبری تکرار می‌شود تا اولاً با مرور زمان، مخاطبان آن را به‌عنوان گزارهٔ صادق و قطعی،

پیش فرض ذهنی خود درباره ایران قرار دهند و این رسانه بتواند در مرحله پسین، پذیرش دیگر اخبار مرتبط با ایران را بدون بررسی گواه‌ها و دلایل نزد مخاطبان خویش امکان‌پذیر سازد.

فهرست منابع

اشترومبک، جاسپر و آدام شهتا (۱۳۸۹). «پیامبر سوژه کاریکاتورهای سیاسی چارچوب‌بندی موضوع کاریکاتورهای پیامبر اسلام (ص) مقایسه میان فرهنگی مطبوعات سوئد و آمریکا». ترجمه عبدالله بیچرانلو. ماهنامه سوره اندیشه. شماره ۴۶. صص ۲۳۹-۲۳۱.

<https://ensani.ir/file/download/article/20120413172122-5128-44.pdf>

امیدی، علی و مهرداد رشیدی علوی (۱۳۹۶). «جنگ رسانه در بحران اکرین؛ چارچوب‌سازی تحولات سیاسی اوکراین و کریمه (۲۰۱۳-۲۰۱۵) در شبکه‌های خبری سی ان ان و راشاتودی». مطالعات رسانه‌های نوین. شماره ۱۰. صص ۱۶۸-۱۳۹.

<https://doi.org/10.22054/cs.2017.18255.153>

آمین، ایمیل (۲۰۲۱). ایران... الغموض التکتیکی لا یفید. موقع قناة العربیة. ایران-الغموض-التکتیکی-لا-یفید / <https://www.alarabiya.net/politics/2021/10/01>

اتمن، رابرت (۲۰۰۷). «سوگیری به واسطه چارچوب‌گذاری: رسانه در توزیع قدرت». ترجمه محمدرضا تقوی‌پور و سیدمحمد کاظمی اونجی. مطالعات انتخابات. شماره ۱۰ و ۱۱. صص ۱۷۸-۱۶۱.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/>

ایمان، محمدتقی و محمودرضا نوشادی (۱۳۹۰). «تحلیل محتوای کیفی». عیار پژوهش در علوم انسانی. شماره ۶. صص ۴۴-۱۵. <https://pajohesh.nashriyat.ir/node/62>

الثب، حمزة امحمد و أبو القاسم، غلام (۲۰۱۹). آلیات تحلیل الخطاب الإعلامي للصحف الليبية، دراسة تحليلية لصحفتي الصباح وليبيا الإخبارية. مجلة كلية الفنون والإعلام بجامعة مصراتة. ليبيا. السنة الرابعة. العدد الثامن. صص ۷۱-۸۸.

<https://journals.misuratau.edu.ly/media/upload/file/R-628-4.pdf>

حافظ، عادل (۲۰۱۷). السعودية، صوت العالم الإسلامي. الرياض: المركز الدولي للنشر والإعلام. الحسيني، هدى (۲۰۲۱). هل الاستنجد بلبنان ينقد إيران یا سید حسن؟. موقع قناة العربیة. هل-الاستنجد-

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/07/01> بلبنان-ینقد-ایران-یا-سید-حسن؟

حلاج زاده بناب، حسین، سید فرید خلیفه لو و فردوس آقا گل زاده (۱۳۹۷). «توصیف و تحلیل ساخت های ایدئولوژیک در گفت‌وگو خانوادگی، زن‌های خواستار طلاق بر پایه دیدگاه ون‌دایک».

زبان پژوهی. سال ۱۰. شماره ۲۸. صص ۵۸-۳۱.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2017.11440.1180>

خیرالله، خیرالله (۲۰۲۱). ایران اختارت التصعيد. موقع قناة العربیة. ایران-اختارت-التصعيد /

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/03>

الذایدی، مشاری (۲۰۲۱). *ضع مع هذا كله... نووی ایران!*. موقع قناة العربیه. *ضع مع هذا-کله-نووی-*

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/18> ایران -/

سرابی، سعید و هادی بهجتی فرد (۱۳۹۴). «مقایسه گفتمان خبری سایت‌های فارسی‌زبان؛ شبکه‌های العربیه و بی‌بی‌سی: مطالعه موردی اعتراضات عمومی در بحرین». *پژوهش‌های ارتباطی*. سال ۲۳. شماره ۱.

صص ۱۵۰-۱۳۳. <https://doi.org/10.22082/cr.2016.20115>

سورین، ورنی جی و جیمز دلبیو تانکارد (۱۳۸۱). *نظریه‌های ارتباطات*. ترجمه علیرضا دهقان. تهران:

انتشارات دانشگاه تهران. <https://www.gisoom.com/book/1240389>

شمس، مرتضی، محمدقلی میناوند و شهاب‌الدین صبوری (۱۳۹۷). «نحوه پوشش خبری بحران در خیر تلویزیونی صداوسیما (مطالعه موردی: بحران پلاسکو در شبکه خبر)». *فصلنامه علمی رسانه*. دوره ۳۰. شماره ۴. شماره پیاپی ۱۱۷. صص ۴۸-۲۹.

https://qjmn.farhang.gov.ir/article_104598.html

شندب، علی (۲۰۲۱). *الماکریسیه ودموع میقاتی*. موقع قناة العربیه. *الماکریسیه-ودموع-میقاتی*

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/09/13/>

طاهری، امیر (۲۰۲۱). *ایران وجناحها التالفان*. موقع قناة العربیه. *ایران-وجناحها-التالفان/*

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/13>

فرقانی، محمد مهدی و موذن کاظم (۱۳۹۴). «دولت یازدهم و دیپلماسی رسانه‌ای آمریکا؛ بررسی ابعاد و چارچوب‌های محتوایی سایت فارسی صدای آمریکا». *مطالعات رسانه‌های نوین*. شماره ۲. صص

۱۸-۱. <https://doi.org/10.22054/cs.2015.4520>

فرنسیس، طونی (۲۰۲۱). *محاولة اغتيال الكاظمی رسالة إلى العواصم الأربع!*. موقع قناة العربیه. *محاولة-*

اغتيال-الكاظمی-رسالة-الی-العواصم-الأربع/

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/11/08>

الفتی، مصطفی (۲۰۲۱). *ایران وطالبان*. موقع قناة العربیه. *ایران-وطالبان/*

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/09/15>

قاسمی نسب، رضا علی، علی ضیغمی و سید رضا میراحمدی (۲۰۲۰). *تحلیل خطاب طلبات آمریکا المتکررة للتفاوض مع ایران فی قنوات العربیه، والجزیره، والمیادین علی أساس نظریة تتون فان دایک*. *فصلیة بحوث فی اللغة العربیه*. المجلد ۱۲. العدد ۲۳. صص ۲۱۱-۱۹۷.

القلاب، صالح (۲۰۲۱). *ایران ضد العرب والأکراد وتسعی لاحتواء مناطق عربیه*. موقع قناة العربیه. *ایران-*

ضد-العرب-والأکراد-وتسعی-لاحتواء-مناطق-عربیه/

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/20>

الفتیعی، حسناء (۲۰۲۱). *یتباکون علی تعلیق موسم الحج ویصمتون عن جرائم ایران*. موقع قناة العربیه.

یتباکون-علی-تعلیق-موسم-الحج-ویصمتون-عن-جرائم-ایران/

<https://www.alarabiya.net/politics/2021/07/09>

مراسلو العربیة نت (۲۰۲۱). عند تنصیب رئیس ایران.. تحرک لأهالی ضحایا الأوکراینة. موقع قناة العربیة.

عند-تنصیب-رئیس-ایران-تحرک-أهالی-ضحایا-الأوکراینة.

<https://www.alarabiya.net/iran/2021/07/05>

مهدی زاده، سید محمد، مهدخت بروجردی علوی و سید محسن عسگرزاده (۱۳۹۷). چارچوب سازی

رویدادهای خبری توسط خبرگزاری‌ها در پیام رسان تلگرام؛ تحلیل چارچوب خبری نطق ترامپ و

روحانی در مورد برجام. فصلنامه رسانه. دوره ۵. شماره ۱۹. صص ۶۰-۳۵.

https://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/4032813981902.pdf

مهدی زاده، سید محمد (۱۳۸۰). «تصویرسازی منفی رسانه‌های غرب از جهان اسلام و ملل شرق تهران».

سازمان صدا و سیما: فصلنامه رسانه. سال ۱۲. شماره ۴۷. صص ۲۱-۱۰.

[https://ensani.ir/file/download/article/20110201102958-%C2%A0%20\(33\).pdf](https://ensani.ir/file/download/article/20110201102958-%C2%A0%20(33).pdf)

مهدی زاده، سید محمد (۱۳۸۷). رسانه‌ها و بازتابی. تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.

<https://agahbookshop.com/>

ون دایک، تئو (۱۳۹۴). ایدئولوژی و گفتمان. ترجمه محسن نوبخت. تهران: نشر سیاه‌رود.

<https://www.agahbookshop.com/>

References

Al Arabiya Net Correspondents (2021). When the President of Iran is inaugurated...a movement for the families of the Ukrainian victims. Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/iran/2021/07/05>>. [In Arabic]

Al-Dhaidi, Mishari (2021). Put with all this... Iran's nuclear! Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/18Put-with-this-all-nuclear-Iran/>> [In Arabic]

Al-Feki, Mustafa (2021). Iran and the Taliban. Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/09/15Iran-Taliban>> [In Arabic]

Al-Husseini, Hoda (2021). Will seeking help from Lebanon save Iran, Mr. Hassan? Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/07/01/Wills-sleeping-in-Lebanon-save-Iran-oh-Sayyed-Hassan?>> [In Arabic]

Al-Qalab, Saleh (2021). Iran is against the Arabs and Kurds and seeks to contain Arab regions. Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/20Iran-against-Arabs-and-Kurds-and-seeks-to-contain-Arab-regions/>> [In Arabic]

Al-Quneir, Hasnaa (2021). They lament the suspension of the Hajj season and remain silent about Iran's crimes. Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/07/09They-cry-over-the-suspension-of-the-Hajj-season-and-are-silent-about-Iran's-crimes>> [In Arabic]

Al-Thalab, H. A., & Abu Al-Qasim, G. (2019). Mechanisms for analyzing the media discourse of Libyan newspapers, an analytical study of Al-Sabah and Libya Al-Akhbariya newspapers. *Journal of the College of Arts and Media at*

- Misurata University, 4(8). pp. 88-71. Retrieved from <<https://journals.misuratau.edu.ly/media/upload/file/R-628-4.pdf>> [In Arabic].
- Amin, Emil (2021). Iran... Tactical ambiguity is not helpful. Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/10/01Iran-tactical-ambiguity-is-not-helpful/>> [In Arabic]
- Devereux, E. (2007). *Media studies: key issues and debates*. London: SAGE Publications. Retrieved from <<https://search.worldcat.org/title/Media-Studies--Key-Issues-and-Debates/oclc/871856273>>
- Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-8.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Entman, R. (2007). Framing bias: media in the distribution of power. *Journal of communication* 57. International Communication Association, 163- 173.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00336.x>
- Entman, R. (2007). "Bias by Framing: Media in the Distribution of Power". Translated by Mohammad Reza Taghavipour and Seyyed Mohammad Kazemi Unji. *Election studies*. No. 10 and 11. pp. 161-178. Retrieved from <<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/>> [In Persian].
- Forghani, M. M., & Forghani, M. M. (2015). The Iranian Eleventh Government and the US Media Diplomacy: Analyzing the Scopes and Frames of the Content of VOA Persian Website. *New Media Studies*, 1(2), 1-30.
<https://doi.org/10.22054/cs.2015.4520> [In Persian].
- Francis, Tony (2021). The attempt to assassinate Al-Kadhimi is a message to the four capitals! Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/11/08Attempted-assassination-of-Al-Kazemi-message-to-the-four-capitals>> [In Arabic]
- Ghasemi Nasab, R. A., Zeghmi, A., & Mirahamdi, S. R. (2020). Analysis of the discourse of America's repeated requests to negotiate with Iran on Al-Arabiya, Al-Jazeera, and Al-Mayadeen channels on the basis of Toen van Dijk's theory. *Research Quarterly in the Arabic language*, 12(23), 197-211. [In Arabic].
- Hafez, A. (2017). *Saudi Arabia, the voice of the Islamic world*. (1st ed), Riyadh: International Center for Publishing and Media. [In Arabic].
- Hall, S. (2007). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (ed.), *Identity Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.
<<https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=2769542>>
- Hallajzadeh Bonab, H., Khalifehloo, S. F., & Aghagolzadeh, F. (2018). Description and analysis of ideological structures in family court discourse, divorce demanding women, based on Van Dijk (2006). *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 10(28), 31-58.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2017.11440.1180>. [In Persian].
- Iman, M. and Noushadi M. (2011). Qualitative content analysis. *The Quality of Research in Humanities Quarterly Journal*, 6, 15-44. [In Persian].
- Khairallah, Khairallah (2021). Iran chose escalation. Al Arabiya channel website. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/03 Iran-chosen-escalation>> [In Arabic]
- Mahdzadeh, S. M. (1387). *Media and representation*. Tehran: Office of Media Studies and Development. Retrieved from <<https://agahbookshop.com>> [In

- Persian].
- Mahdzadeh, S. M., Borujerdi Alavi, M. and Asgarzadeh, S. M. (2017). Framing of news events by news agencies in Telegram Messenger; Analysis of the news framework of Trump and Rouhani's speech about the JCPOA. *Media Quarterly*, 5(19), 35-60. Retrieved from <https://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/4032813981902.pdf> [In Persian].
- Mehdzadeh, M. (2001). Impact of Media on Negative Portrayal of Islamic World and the Western nation. *Media Quarterly Journal*, 12(47), 10-21. Retrieved from <<https://agahbookshop.com/>> [In Persian].
- Omidi, A., & Rashidi, M. (2017). A Comparative Study of News Framing by the CNN and RT during Ukrain and Crimean Crisis (2013-2015). *Journal of New Medias Studies*, 10, 139-168. <https://doi.org/10.22054/cs.2017.18255.153> [In Persian].
- Richardson, J. E. (2007). *Analyzing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. New York: Palgrave Publishing. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2884470>>
- Sarabi, S., & Behjati Fard, H. (2016). Comparing Al-Arabiyyeh and BBC Persian-Language Websites' News Discourses A case study of public protests in Bahrain. *Communication Research*, 23(85), 133-150. <https://doi.org/10.22082/cr.2016.20115>. [In Persian].
- Shandab, Ali (2021). Macricism and Mikati's tears. *Al Arabiya website*. <https://www.alarabiya.net/politics/2021/09/13/Al-Makrisiyyah-and-Tears> [In Mikati]
- shmas, M., Minavand, M. G., & Sabouri, S. (2020). News Coverage of Crisis by Iranian State TV (IRIB) Case Study: Plasco Crisis Reported by News Channel. *Rasaneh*, 30(4), 29-48. Retrieved from <https://qjmn.farhang.gov.ir/article_104598.html> [In Persian].
- Snow, D. A., Rochford, E. B., Worden, J. S. K., & Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes. Micromobilization. and movement participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481. <https://doi.org/10.2307/2095581>
- Sorin, V. J. & Tankard, W. J (2008). *Communication theories*. Translated by Alireza Dehghan. Tehran: Tehran University Press. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/>>[In Persian].
- Strombeck, J. & Shehta, A. (2009). "The Prophet, the subject of political cartoons, the framing of the subject of the cartoons of the Prophet of Islam (PBUH), a cross-cultural comparison of Swedish and American press". Translated by Abdullah Bichranloo. *Monthly Surah Andisheh*, 46. 231-239. Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20120413172122-5128-44.pdf>> [In Persian].
- Taheri, Amir (2021). Iran and its damaged wings. *Al Arabiya channel website*. Retrieved from <<https://www.alarabiya.net/politics/2021/08/13Iran-and-its-damaged-wings/>> [In Arabic]
- Van Dijk, T. (2005). *Critical Discourse Analysis*. London: Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch19>
- Van Dijk, T. (2015). *Discourse and Ideology*. (Mohsen Noubakht trans.), 1st ed. Tehran: Siahroud publication. Retrieved from <<https://www.agahbookshop.com/>> [In Persian].

www.alarabiya.net



© 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/>).



Studying Iranophobia's Language Strategies in Al Arabiya News Agency Based on the Entman Framework Theory and VanDyk's Ideological Squares

Rahim Kasir¹, Ali Zeighami², SayedReza Mirahmadi³

Received: 05/10/2022

Accepted: 13/02/2023

1. Introduction

The involvement of ideology in the text is the main axis that connects linguistic and discourse studies together. The discursive study of the media with the aim of explaining the techniques used in competitions and conflicts is a broad field that is often conducted in Iran about visual, audio and written English-language media. Researches have also been done on Arabic media.

Entman's framing theory tries to represent the author's goals from the written text by using interpretive methods and to discover and represent the hidden content of the message through the interpretation of the text and its implicit meanings (Iman, Mohammad Taqi and Noshadi, Mahmoudreza (1390). " Qualitative Content Analysis ". Ayar Quarterly Journal of Research in Human Sciences. Tehran: Imam Khomeini Educational and Research Institute (RA). Number 6. pp. 15-44.).

Saudi media, including Al-Arabiya, have a place among the Arab media due to the political and religious base of this country in the Arab world, and for this reason, considering the role of the media in shaping the public opinion of the region and Iran's neighbors, their strategies need to be based on Identify scientific standards and help researchers and policy makers to adopt appropriate media approaches.

Considering the importance of the media as an influential element in the formation of thoughts and beliefs and the spread of desired ideas in societies and on a large scale, this research has analyzed the media frameworks and the techniques used in the process of implementing these frameworks.

Questions:

1- What were the chosen strategies for framing the news and analysis related to Iran in Al-Arabiya?

2- How do the writers of Arabic content implement their media frameworks in the representation of Iranian news by using linguistic strategies (Van Dyck)?

Media research has a high volume due to its interdisciplinary nature and connection

1 PhD Student, Arabic Language and Literature Department, Semnan University, Semnan, Iran; rahimkasir@semnan.ac.ir

2 Assistant Professor, Arabic Language and Literature Department, Semnan University, Semnan, Iran (corresponding author); zeighami@semnan.ac.ir

3 Associate Professor, Arabic Language and Literature Department, Semnan University, Semnan, Iran; rmirahmadi@semnan.ac.ir

with different sciences. But in the analyzes of the conducted researches, linguistic theories have been used less. In addition, all these researches have similarities with the present research, but none of them have investigated the issue of Iran-phobia with the approach of media discourse analysis and framing (rhetorical-persuasive language frameworks). In other words, the aforementioned theories were implemented with a linguistic-literary approach on news analysis texts, unlike other researches that are closer to the field of media science.

2. Materials and methods

Despite the expectation that there is from it to represent reality, in many cases, the language of the media has techniques that in critical and communication studies, the representation of "meaning production through conceptual and discursive frameworks" is defined (Mehdizadeh, Seyyed Mohammad (2010). "The Western media's negative portrayal of the Islamic world and the nations east of Tehran". Broadcasting Organization: Media Quarterly. Year 12. Number 47. pp. 10-21). From "Hall's" point of view, representation is "the use of language to produce a meaningful point about the world; Meaning does not exist in essence, but is created and is the product of a denotation procedure" (Hall, 2016: 3). According to Mehdizadeh's writing, media representation is not a neutral type of meaning making, because any media representation has its roots in the discourse and ideology from which the representation is made. Media representations and meaning creations are not intrinsic matters, but they indicate discourse and power relations (Mehdizadeh, 1387, 19-22).

The frameworks of the Arabic network are based on several main frameworks, the way of their processing has been analyzed by relying on Van Dyck's linguistic strategies.

Language technique	Polarizing	Distancing	Example	
Employment times	63	41	19	
Exaggeration	Anti realism forms	Ignorance	Convergism	
47	37	25	77	
Language techniques	Dramaticizing	Sympathy	Overticizing	
Employment times	22	41	33	
Assumption	Comparison	Simile		
50	17	10		

3. Results and discussion

The most key words used about Iran in the studied texts are threat (27 times), JCPOA and nuclear energy (24 times), influence (34 times), security (21 times), terrorism (16 times), economic crisis (22 times), Middle East region (38 times) and sanctions (17 times). The meaning circle obtained from the above words is the main basis of the language strategies used in this network, under the news frameworks against Iran.

In order to introduce Iran as a threat to the security of the region and the world, the key words of security and nuclear Iran are one of the companion pairs with Iran. The use of exaggeration and anti-realistic strategies is the operational basis of this framework. Iranophobia, Shiaphobia, attributing possible chaos and insecurity to Iran, along with presenting a colonialist and intrusive image of Iran's current performance, form the set of arguments.

Another important framework is to present an image of Arab and Islamic unity

against Iran. Comparison and simile, as well as polarization and spacing are among the language techniques that play an important role in implementing this framework.

4. Conclusion

The news articles of Al-Arabiya website have tried to present the news related to the developments in Iraq in the framework of Iran's stand against the Iraqi people's wishes and Saudi Arabia's support for them. There is severe news censorship about Saudi Arabia's military role and its support for foreign armed groups in Arab countries. In such a way that there was no mention of this issue in all the texts. This exclusion-based framework, according to Van Dijk, is based on the discourse of silence and downplaying negative issues about the insider group.

The new Arabic framework for supporting economic, social and union protests in Iran is interesting. Any normal protests inside Iran are interpreted as internal desire to overthrow the ruling system. This strategy is to use "empathetic" words and sentences.

Reflecting the desired parts of reality in line with its own interests, dualizing and creating a negative and positive pole of Iran and the Arab expediency, presenting an image of Arab and Islamic unity against Iran, showing Iran as a non-independent actor that regional understanding and cooperation, interests What endangers him is other discourse constructions against Iran. The words of Iran's threat and danger to its neighbors are repeated daily in different news sections so that, firstly, with the passage of time, the audience will put it as a definite statement, their mental presumption about Iran, and this media can accept other news related to Iran without the necessary evidence. Make it possible for your audience.

Keywords: Al-Arabiya, building frameworks, ideologic square, linguistic strategies, new discourse analysis,

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۹۷-۱۲۹

تحلیل چندمعنایی افعال مرکب دارای همکرد «کردن» در چارچوب نظریه صرف ساختی^۱ پریا رزم‌دیده^۲، محمد حسن شاهی راویز^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

چکیده

همکرد «کردن» بیشترین مشارکت را در تولید افعال مرکب فارسی دارد. زیرا همکرد «کردن» در فرایند سبک‌شدگی می‌تواند بیشتر از همکردهای دیگر زبان فارسی از معنا تهی شود؛ از معنای سرنمونی خود فاصله گرفته؛ و با ترکیب با انواع فعل‌یارهایی با معنا و جزء کلام‌های متفاوت، فعل‌های مرکب گوناگونی بسازد (Mansouri, 2013). از این رو، فعل‌های مرکب با همکرد «کردن» در این زمینه، بیشترین سهم را در میان همه افعال مرکب زبان فارسی دارند. هدف پژوهش حاضر، مطالعه چگونگی تشکیل فعل‌های مرکب فارسی همراه با همکرد «کردن» و شناسایی و واکاوی چندمعنایی موجود بین آن‌ها بر مبنای نظریه صرف ساختی (Booij, 2010a & b) است. داده‌های این پژوهش شامل ۳۳۲۶ فعل مرکب همراه با همکرد «کردن» است که از فرهنگ زانسو (Keshani, 1993)، فرهنگ بزرگ سخن (Anvari, 2002)، فرهنگ ظرفیت نحوی افعال فارسی (Rasooli et al, 2011) و فرهنگ املائی خط فارسی (Sadeghi et al, 2015) گردآوری شده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که چندمعنایی در فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن»، نه در سطح واژه‌های عینی، بلکه در سطح طرحواره ساختی و انتزاعی قابل تبیین است. از این رو، یک طرحواره ساختی مرتبه بالاتر در سطح بالایی از انتزاع در نظر گرفته شد که در پیوند با آن زیرطرحواره‌های

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40384.2177

^۲ دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان، ایران؛ p.razmdideh@vru.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ m_hasanshahi@atu.ac.ir

ساختی عینی تری وجود دارد که الگوهای شکل‌گیری فعل‌های مرکب در گروه‌های مختلف را نشان می‌دهند. هر یک از این زیرطرحواره ساختی نماینده‌ای از یک مقوله معنایی در فعل‌های مرکب هستند.

واژه‌های کلیدی: چندمعنایی، صرف ساختی، طرحواره ساختی، فعل مرکب، همکرد «کردن»، وراثت پیش‌فرض.

۱. مقدمه

فعل مرکب زبان فارسی، مقوله‌ای است که از دیرباز مورد توجه زبان‌شناسان ایرانی و غیر ایرانی در حوزه‌های مختلف نحو، ساخت‌واژه بوده و به‌طور محدودی در معناشناسی مورد بررسی قرار گرفته‌است. باورهای گوناگونی درباره ساختمان فعل‌های مرکب فارسی وجود دارد که مهم‌ترین آن‌ها به این اشاره دارند که یک فعل مرکب از انضمام (Mithun, 1988, p. 68; Baker, 1988, p. 68; Mithun, 1984, p. 848; Dabirmoghaddam, 2005, p. 177; Lazard, 2014; Meshkat, 1984, p. 69; Khanlari, 2013, p. 177-178; Aldini, 1991, p. 140; Khayyampour, 1994, p. 69; Anvari & Ahmad Gīwīye, 2013, p. 239) یک فعلی (جزء غیر فعلی فعل مرکب) با یک فعل سبک^۱ (جزء فعلی فعل مرکب) یا فعل سبک، ایجاد می‌شود. ساخت‌های فعل سبک از جمله زایاترین ساخت‌های زبانی در زبان فارسی به شمار می‌آیند. البته زایایی آن‌ها در همه این افعال به یک اندازه نیست (Karimi-Doustan & Eshaghi, 2019) این زایایی با سبک‌شدگی رابطه مستقیم دارد (Mansouri, 2013; Eshaghi & Karimi-Doustan, 2022). این یعنی هر چه سبک‌شدگی یک همکرد بیشتر باشد می‌تواند دارای زایایی بیشتری باشد و همین موضوع سبب پیدایش چندمعنایی بین فعل‌های مرکب می‌شود.

صرف ساختی^۲ (Booij, 2010a; Booij, 2010b; Booij, 2018) رویکردی جدید است که در حوزه ساخت‌واژه مورد توجه قرار گرفته‌است و به‌تازگی در پیوند با شناسایی و تبیین چندمعنایی‌های مختلف و بررسی انواع الگوهای ساخت‌واژه‌ی و واژه‌سازی به‌خوبی عمل کرده‌است. این رویکرد از دل دستور ساخت‌بنیاد برخاسته‌است و به‌وسیله زبان‌شناسان این حوزه تکامل یافته‌است. هدف این پژوهش، بررسی چگونگی تشکیل فعل‌های مرکب فارسی همراه با همکرد «کردن» و شناسایی و واکاوی چندمعنایی موجود بین آن‌ها است که برای رسیدن به این هدف از نظریه صرف ساختی (Booij, 2010a; Booij, 2010b) بهره گرفته شده‌است. در این رویکرد صرفی، برای بررسی چندمعنایی موجود در واژگان از سازوکارهای مفهومی هم‌چون

¹ light verb

² construction morphology

طرح‌واره‌ها و زیرطرح‌واره‌های ساختی بهره‌گرفته می‌شود. با وجود اینکه فعل‌های مرکب فارسی از جمله بحث‌هایی است که در زبان‌شناسی بسیار مورد بررسی قرار گرفته‌است ولی با توجه به بررسی‌های نگارندگان تاکنون پژوهشی با این رویکرد در این زمینه وجود نداشته‌است. بنابراین در این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به این پرسش هستیم که چگونه چندمعنایی فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن» را به‌وسیله طرح‌واره‌ها و زیرطرح‌واره‌های ساختی بررسی و تحلیل کنیم.

در پژوهش پیش‌رو که به روش توصیفی-تحلیلی و داده-بنیاد انجام می‌شود از پیکره‌های متفاوت همچون فرهنگ زانسو (Keshani, 1993)، فرهنگ بزرگ سخن (Anvari, 2002)، فرهنگ ظرفیت نحوی افعال فارسی (Rasooli et al., 2011) و فرهنگ املائی خط فارسی (Sadeghi & Zandi Moghaddam, 2015) بهره‌گرفته شده و ۳۳۲۶ فعل مرکب با همکرد «کردن» استخراج شده‌است. پس از آن، به دست‌بندی مفهومی این فعل‌های مرکب بر مبنای سازوکارهای مفهومی که در نظریه صرف ساختی وجود دارد پرداخته‌شد و برای هر مقوله معنایی طرح‌واره و زیرطرح‌واره مرتبط ترسیم گردید. این پژوهش، پس از این مقدمه شامل بخش‌های پیشینه پژوهش، چهارچوب نظری، تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری است. در بخش پیشینه پژوهش، به مروری پژوهش‌های مرتبط با فعل مرکب و همچنین رویکرد صرف ساختی خواهیم پرداخت. بخش چهارچوب نظری شامل مبانی نظری درباره صرف ساختی، طرح‌واره‌های ساختی و همچنین روش پژوهش است. در تحلیل داده‌ها به شناسایی طرح‌واره‌ها و زیرطرح‌واره‌های ساختی مربوط به فعل‌های مرکب مورد نظر، بر مبنای نظریه صرف ساختی، پرداخته خواهیم پرداخت و روابط سلسله‌مراتبی بین آن‌ها و شبکه‌های پایگانی چندمعنایی ساختی آن‌ها تبیین شده و در نتیجه‌گیری به بیان یافته‌های این پژوهش خواهیم پرداخت.

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش، پژوهش‌های انجام‌گرفته در دو زمینه بررسی فعل مرکب با چارچوب‌های مختلف و بررسی واحدهای زبانی فارسی در چارچوب صرف ساختی که عمدتاً پدیده چندمعنایی را مورد توجه قرار دادند، خواهیم پرداخت.

فعل مرکب زبان فارسی از پربحث‌ترین موضوع‌هایی است که در پژوهش‌های زبان‌شناسی وجود دارد که پژوهشگران بسیاری دیدگاه‌های گوناگونی در مورد آن ارائه داشته‌اند؛ ولی فعل مرکب زبان فارسی با رویکرد صرف ساختی و یا چندمعنایی آن‌ها همچون حوزه‌های دیگر مورد بررسی قرار نگرفته‌است. البته کارهای ارزشمندی در این حوزه‌ها انجام شده که به برخی از آن‌ها اشاره خواهیم کرد. فامیلی (Family, 2006) در رساله خود با نام «درک فضاهای معنایی: ساخت

افعال سبک در فارسی»، افعال مرکب را در دسته‌هایی قرار داده و این دسته‌ها را جزیره نامید. اساس شکل‌گیری هر جزیره، فعل‌های مرکبی هستند که فعل سبک آن‌ها یک مفهوم فعلی دارند و فعل یار آن‌ها در یک حدود قرار گرفته بودند. به این ترتیب، فعل یار و همکرد در پیوند با یکدیگر مفهوم اساسی فعل مرکب را نشان می‌دهند؛ مفهومی که با توجه به معنای بخش‌های یک فعل مرکب پیش‌بینی‌ناپذیر است. هر فعل مرکب متعلق به جزیره‌ای خواهد بود که فعل‌یارش شبیه با دیگر فعل‌های مرکب خواهد بود و فعل سبک به کاررفته در آن مفهومی یکسان را با دیگر افعال آن جزیره نمایش می‌دهد. کربلایی صادق و گلفام (Karbalaei-Sadegh & Golfam, 2016) نیز در مقاله‌ای به بررسی و وصف فرایند شکل‌گیری فعل‌های مرکب فارسی برگرفته از مصدرهای عربی و اشتقاق‌های آن‌ها می‌پردازند و برای این مهم از دستاوردهای زبان‌شناسی شناختی بهره می‌گیرند. آن‌ها از مفاهیم مقوله‌بندی، حوزه‌سازی و مفهوم‌سازی که جزء اصول و مبانی نظری صرف‌شناختی هستند و به‌وسیله‌ی هماوند (Hamavand, 2011) مطرح شده، بهره برده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد همکرد «کردن» از بین ۲۱ همکرد موجود در داده‌های تحلیل شده با ۴۳/۱۷٪ دارای بیشترین زایایی در ساخت فعل‌های مرکبی و هم‌نشینی با وام‌واژه‌های عربی و به‌ویژه مصدرهای عربی برخوردار است. این امر بیانگر آن است که مقوله‌ی معنایی فعل‌های مرکب برگرفته از مصدرهای عربی حالت پیش‌نمونه‌ای دارد. خانبازی (Khanbazi, 2013) در پایان‌نامه‌ی ارشد خود با نام «بررسی چند معنایی افعال سبک «زدن» و «کشیدن» در افعال مرکب زبان فارسی بر اساس چارچوب شناختی بروگمن» به بررسی چند معنایی در فعل‌های سبک زبان فارسی براساس طرحواره‌ی نیرو-محركه با رویکرد معنایی-شناختی پرداخته‌است. وی، در پژوهش خود طرحواره‌های تصویری دو فعل سنگین «زدن» و «کشیدن» را براساس طرحواره‌ی نیرو-محركه براگمن (Bragman, 2001) شناسایی کرده، سپس نوع حرکت و انتقال نیرو در فعل‌های سبک متناظری که از این افعال سنگین تشکیل شده‌اند را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. در پایان، او به این نتیجه می‌رسد که میان معانی «زدن» و «کشیدن» تمایزی وجود دارد که روی هم رفته، برای فعل «زدن» دو طرحواره‌ی تصویری و برای فعل «کشیدن» پنج طرحواره‌ی تصویری براساس طرحواره‌ی نیرو-محركه می‌توان در نظر گرفت. روحی‌بایگی (Roohi Bygi, 2017) در اثری با نام «بررسی باهم‌آیی پیش‌فعل و همکرد «کردن» در فعل مرکب فارسی» به بررسی و تحلیل باهم‌آیی پیش‌فعل و همکرد «کردن» در فعل مرکب فارسی بر مبنای نظریه‌ی واژگان زایشی (Pustejovsky, 1995) پرداخته‌است. او برای دست‌یابی به این هدف، دلایل معنایی تأثیرگذار بر ترکیب و باهم‌آیی عناصر مورد اشاره و محدودیت‌های حاکم بر آن را بررسی می‌کند. وی با دسته‌بندی عنصرهای پیش‌فعلی

ترکیب شده با همکرد «کردن» می‌کوشد به تحلیلی درست در سهم معنایی آن‌ها در داده‌های خود دست یابد. در پایان، معلوم شد که یافته‌های پژوهش آن‌ها، خود به تأثیر و نقش اطلاعات رمزگذاری شده در سطح‌های چندگانهٔ بازنمایی‌های واژگانی-معنایی عنصرها در باهم‌آیی عناصر سازندهٔ فعل مرکب و محدودیت‌های پیش فعل کردن و همکرد حاکم بر آن تأکید دارد.

زمینهٔ مهم دیگری که باید به آن پردازیم، پژوهش‌های با چارچوب بررسی واحدهای زبانی فارسی در چارچوب صرف ساختی است. رفیعی (Rafiei, 2013) از نخستین پژوهشگرانی است که به معرفی این نظریه در الگوهای واژه‌سازی زبان فارسی پرداخته‌است. سپس به ارزیابی این مدل بر مبنای چالش برانگیزترین الگوهای واژه‌سازی و مسائل صرفی زبان فارسی، پرداخته‌است. رفیعی (Rafiei, 2013). وی در پایان، به این نتیجه می‌رسد که صرف ساختی، چهارچوب مناسبی برای بررسی الگوها و فرایندهای واژگانی و ساخت‌وازی است و کارایی لازم را برای بررسی مسائلی دارد که مدل‌های پیشین قادر به پاسخ‌گویی آن‌ها نبوده‌اند.

امینی (Amini, 2016) پنجاه حکایت اسرارالتوحید را در چارچوب دستور ساختی و به‌ویژه صرف ساختی مورد بررسی قرار داده‌است. این پژوهش که بیشتر به مبحث ترکیب و اشتقاق می‌پردازد به بررسی فعل‌های مرکب، واژه‌های مشتق و اسم‌های مرکب در پنجاه حکایت اسرارالتوحید بر اساس دستور ساختی پرداخته‌است. وی به این نتیجه رسید که می‌توان اصول اشتقاق و ترکیب صرف ساختی را با واژه‌سازی منور (Monavvar, 1987) مطابقت داد.

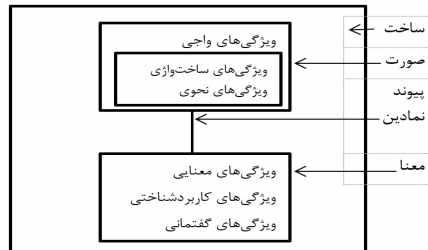
شریف و عموزاده (Sharif & Amouzadeh, 2017) در اثری با نگاه شناختی به چگونگی شکل‌گیری فعل‌های مرکب زبان فارسی و انگیزهٔ هم‌نشینی اجزای آن پرداختند. مفاهیمی همچون انگیزش، برجستگی شناختی، مسیر ترکیب و انضمام که همه از دستور ساختی سرچشمه می‌گیرند، در پژوهش شریف و عموزاده (Sharif & Amouzadeh, 2017) به کار گرفته شده تا فرضیهٔ دربارهٔ طریقهٔ باهم‌آیی عناصر فعل مرکب و ایجاد آن را ارائه داده و آن را با همکرد «کردن» برای افعال مرکب مورد بررسی قرار دهند. به این ترتیب، به زیبایی و ترکیب‌پذیری طرحواره‌های ساختی در فعل مرکب زبان فارسی نیز اشاره شده‌است. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد تشکیل همهٔ فعل‌های مرکب زبان فارسی، چه به صورت مستقیم و چه غیر مستقیم، ریشه در انضمام دارد؛ به این صورت که فعل با یکی از معانی گسترش‌یافته‌اش، موضوع یا وابستهٔ موضوعش را که برجستگی شناختی بیشتری دارد، به خود پیوسته می‌کند، سپس دیگر عناصر حذف می‌گردد و فعل مرکبی ایجاد می‌شود که تابع ساخت موضوعی همکردش نیست. جالب توجه است که در این مقاله از همکرد «کردن» به عنوان پرکاربردترین همکرد زبان فارسی یاد شده‌است.

ایمانی و همکاران (Imani et al., 2019) در پژوهشی، به بررسی الگوی واژه‌سازی [دل-X] پرداختند و به تبیین چندمعنایی موجود در واژه‌های به‌دست‌آمده از طرحواره ساختی عمومی اشاره نمودند. آن‌ها با ارائه زیرطرحواره‌های ساختی و انشعابات برآمده و نیز ساختار سلسله مراتبی آن، تنوع‌های معنایی این دسته از واژه‌ها را در واژه‌های گویشوران فارسی مورد بررسی قرار می‌دهند. در نهایت، در پژوهش آن‌ها، یک طرحواره ساختی عمومی و سه زیرطرحواره ساختی فرعی شناسایی شد. مفهوم کلّی‌ترین طرحواره ساختی این ساخت «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای دل و X» است که از همه فرآورده‌های آن برداشت می‌شود. نگارندگان این پژوهش بیان کردند که چندمعنایی تبیین‌شده در پژوهش خود، در سطح طرحواره‌های انتزاعی است و نه در سطح واژگان عینی. در همین راستا، ایمانی و رفیعی (Imani & Rafiei, 2021)، به بررسی نام‌انداز دیگری، یعنی «چشم»، پرداختند. تحلیل الگوی واژه‌سازی [چشم-X] و [X-چشم] هدف پژوهش آن‌ها بود که چهارچوب نظری و روش پژوهش یکسانی با مقاله ایمانی و همکاران (Imani et al., 2019) داشت. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد یک طرحواره ساختی عمومی و چندین زیرطرحواره ساختی فرعی پیدا برای ترکیبات نام‌انداز «چشم» معرفی می‌شود. مفهوم اصلی‌ترین طرحواره ساختی این ترکیب‌ها «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای چشم و X» است. این دو پژوهشگر در مقاله‌ای دیگر نام‌انداز «سر» را هم بررسی کرده‌اند (Imani & Rafiei, 2020). بامشادی و انصاریان (Bamshadi & Ansarian, 2020) در مقاله‌ای به بررسی چند ساختار ساخت‌وازی زبان فارسی و چگونگی شکل‌گیری این ساختارها پرداخته‌اند. این ساخت شامل [اسم + شناسی / نگاری / کاوی] و صفت‌های متناظر آن‌ها در زبان فارسی است. آن‌ها، افزون بر تعریف طرحواره مرتبه دوم در نظریه صرف ساختی (Booij, 2010a; Booij, 2010b; Booij, 2018)، به بررسی این ساخت‌ها به واسطه مفاهیم این نظریه پرداخته و نتیجه گرفتند مفهوم طرحواره مرتبه دوم ابزار مناسب و کارآمدی برای تحلیل این ساختارها است. از دید آن‌ها، نگاه ساخت-بنیاد، برعکس نگاه اشتقاقی که توان تبیین چنین ساختارهایی را ندارد، به‌خوبی می‌تواند به تبیین چگونگی شکل‌گیری این ساختارها پردازد.

۳. صرف ساختی

صرف ساختی یا ساخت‌واژه ساخت بنیاد (Booij, 2010a; Booij, 2010b; 2018) رویکردی شناختی است که در دستور ساختی (Goldberg, 1995) ریشه دارد و از اصول ساخت بنیاد پیروی می‌کند. در این رویکرد، اصول و مبانی که در دستور ساختی تا پیش از آن بیش‌تر در حوزه نحو مطرح بودند به حوزه ساخت‌واژه وارد شده و از این سازوکارها در تبیین و تحلیل‌های صرفی

بهره گرفته می‌شود. بوی (Booij, 2007) از «طرحواره-بنیان» بودن ساخت‌واژه ساختی سخن به میان آورد و بیان می‌کند طرحواره‌های انتزاعی، الگوهای واژه‌سازی هستند که واژگان زبان از آن‌ها گرفته می‌شوند. ساخت‌واژه ساختی، رویکردی واژه-بنیان هستند؛ یعنی واژه‌های آمیخته را نمی‌توان فقط بر اساس پیوستن تکواژها به یک‌دیگر تحلیل کرد، بلکه آن‌ها را باید بر پایه روابط جانشینی با دیگر واژه‌ها بازشناسی و بررسی نمود (Booij, 2018). در این رویکرد، همه واحدها به مثابه «ساخت»^۱ یا جفت صورت-معنا به شمار می‌آیند. ساختار درونی واژه‌های پیچیده یا آمیخته و روابط هم‌نشینی بین اجزای هر ساخت زبانی بر پایه مقایسه همبستگی‌های نظام‌مند صورت و معنا مابین همه واژه‌های موجود زبان درک می‌شود (Booij, 2009). در این نظریه، زبان‌شناسان به نشانه سوسوری ارجاع می‌دهند که بر اساس آن هر واژه را نشانه زبانی می‌دانند که فرآورده جفت‌شدگی نظام‌مند و قراردادی صورت و معنا/کارکرد است. البته تفاوت نشانه در این رویکرد با نشانه سوسوری در این است که سوسور نشانه‌ها را به واژه‌ها نسبت می‌دادند ولی در صرف ساختی همه واحدهای زبانی صرفی و نحوی به‌عنوان نشانه زبانی قلمداد می‌شوند. گلدبرگ (Goldberg, 1995) بر این باور است، هنگامی که یک ساخت جدید معرفی می‌شود، دانستن این نکته مهم است که این ساخت جدید نیز، دارای همان بنای کلی ساخت، یعنی ترکیبی از یک صورت ویژه با معنایی خاص است. ساخت‌ها از نظر اندازه، پیچیدگی و معنا از یک‌دیگر متفاوت هستند. از این رو، ساخت دارای دو بخش یا دو قطب است؛ قطب صوری و قطب معنایی. قطب صوری آن شامل دو بُعد واجی و واژ-نحوی است که ویژگی‌های واجی، صرفی و نحوی را در خود دارد و قطب معنایی شامل ویژگی‌های معنایی، کاربردشناختی و گفتمانی است. همه این داده‌ها و ویژگی‌های یک نشانه زبانی که ساختی صرفی^۲ قلمداد می‌گردند را می‌توانیم در نموداری به نقل از کرافت (Croft, 2007, p. 472) در شکل (۱) ببینیم:



شکل ۱: ساخت در رویکرد صرف ساختی (Croft, 2007, p. 472)

¹ construction

² morphological construction

بر مبنای شکل (۱)، هر مدخل واژگانی دارای معماری سه سویه از سه بخش اطلاعاتی واجی، واژ- نحوی و معنایی است که به آن واژه مربوط می‌شوند. بوی (Booij, 2012; 2015) به معرفی طرحواره‌های ساختی^۱ پرداخت و آن‌ها را ابزاری برای بازنمایی ساخت‌های صرفی دانست. برای نمونه در طرحواره ساختی:

$$[SEM; \text{with R Relation to } i]_k \leftrightarrow 1. < [X_i Y_j]_{vk} \text{ . ۱}$$

ویژگی‌های عمومی و مشترک همه فعل‌های مرکب زبان فارسی نشان داده شده‌است. سمت چپ طرحواره را بخش صوری و سمت راست آن را بخش معنایی می‌نامند که با یک پیکان دوسویه به هم پیوسته شده‌اند و این به معنای همبستگی صورت و معنای ساخت مورد نظر است. هر دو بخش نیز در گروه هستند؛ به این سبب که جفت نظام‌مند صورت معنا در ذهن گویشوران زبان به صورت قراردادی تثبیت شده‌است. در بخش صوری این طرحواره‌ها، مقوله فعل‌یار با نماد «X» نشان داده شده که متغیر این طرحواره ساختی است. نماد «Y» که همراه فعل‌یار آمده‌است، جزء اسمی آن را نشان می‌دهد و در زیر طرحواره‌های مرتبه پایین‌تر آن، می‌توانند به صورت اسم (N) یا صفت (A) باشد. واژه به دست آمده از همه این طرحواره فعل مرکب با نماد (V) نشان داده شده‌است. نمایه‌های «i»، «j» و «k» مطابقت میان ساختار صوری و معنایی زیربخش‌های درون طرحواره را نشان می‌دهد و نمایه «k» به این مفهوم است که معنای کل ساخت با صورت کلی آن هماهنگ است. (SEM) نیز صورت کوتاه شده «SEMANTICS» است که به معنای متغیر است. این طرحواره کلی در انتزاعی‌ترین سطح است و دارای زیر طرحواره‌هایی است که هرچه خاص‌تر شوند عینی‌تر می‌شوند. زیر طرحواره‌ها نمونه‌هایی از طرحواره‌ها هستند که معنای آن‌ها مشخص‌تر از معنای طرحواره‌هاست. زیر طرحواره‌های ساختی در ساختاری سلسله مراتبی و پایگانی در زیر طرحواره ساختی اصلی‌تر قرار می‌گیرند. مفهوم «وراثت پیش فرض»^۲ در این جا مورد توجه قرار می‌گیرد که بیان می‌کند، سطح‌های زیر طرحواره‌ها وارث ویژگی‌های صوری و معنایی طرحواره‌های بالاتر از خود خواهند بود؛ مگر اینکه مدخل واژگانی یک واژه منفرد، خود، دارای مشخصه‌های دیگری برای آن ویژگی باشد (Booij, 2010, p. 27). بر مبنای این مفهوم، گاهی برخی از نمون یافته‌های یک طرحواره ساختی می‌توانند ویژگی‌های آن را نادیده بگیرند^۳ (Booij, 2013). البته واژه‌های پیچیده وابسته به یک زیر طرحواره ساختی، می‌توانند از جنبه صورت و معنا از آن به دست آیند. این اشاره به مفهومی مدرج به نام «انگیختگی»^۴ دارد که در

¹ constructional schema

² default inheritance

³ override

⁴ motivating

دستور ساختی مفهومی اهمیت دارد. گاهی در برخی از واژه‌های جدید، صورت و معنای آن‌ها به‌طور کامل از رابطه‌ای که در طرحواره ساختی بیان شده پیروی نمی‌کنند، ولی با این وجود، وابسته به آن طرحواره بالاتر از خود هستند.

۴. روش پژوهش

داده‌های این پژوهش شامل ۳۳۲۶ فعل مرکب همراه با همکرد «کردن» هستند که از فرهنگ زانسو (Keshani, 1993)، فرهنگ بزرگ سخن (Anvari, 2002)، فرهنگ ظرفیت نحوی افعال فارسی (Rasooli et al, 2011) و فرهنگ املائی خط فارسی (Sadeghi & Zandi-Moghaddam, 2015) گردآوری شده‌اند و برای نوواژه‌ها به‌واسطه استخراج اطلاعات^۱ به‌وسیله خزنده‌ها^۲ از وب‌گاه فرهنگ واژه‌یاب برخط فارسی^۳ بهره گرفته شده‌است. داده‌های گردآوری شده، خالص‌سازی و پالایش^۴ می‌شوند و پس از آن در دسته‌بندی‌های معنایی قرار می‌گیرند. نگارندگان در دسته‌بندی‌های معنایی، از معنایی فرهنگ بزرگ سخن (Anvari, 2002) و رساله دکتری فامیلی (Family, 2006) یاری گرفته‌اند و همچنین از ششم زبانی در جداسازی این دسته‌های معنایی بهره برده‌اند. در پایان، دسته‌های مفهومی فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن» به دست آمده که می‌توان برای هر یک از این دسته‌ها یک طرحواره ساختی در نظر گرفت. البته باید فعل‌های مرکب جدیدی که به سبب زایایی زبان به‌ویژه در افعال مرکب ایجاد می‌شوند نیز توجه نمود. این فعل‌های جدید اغلب فعل‌های مرکبی هستند که فعل‌یار آن‌ها توسط فرآیند قرض‌گیری واژگانی وارد زبان فارسی شده‌است؛ مانند «ایمیل کردن»، «تایپ کردن»، «توثیت کردن»، «چی کردن»، «آنفالو کردن» و «بلاک کردن». این فعل‌ها نیز می‌توانند در همین دسته‌بندی‌ها قرار بگیرند. زیرا این زایایی زبان کاملاً منطبق با اصول رویکرد صرف ساختی است و می‌توانند به‌وسیله همان طرحواره‌های ساختی مطرح شده ایجاد شوند. از این رو، طرحواره‌ها و زیرطرحواره‌های ساختی هر دسته به نمایش در می‌آید و پس از شرح هر طرحواره ساختی، برای ارائه بیانی شفاف‌تر از فعل‌های برآمده از هر طرحواره ساختی، شواهدی در قالب جمله‌ها می‌آید. این جمله‌ها از منبع‌های معتبر هم‌زمانی و درزمانی استخراج شده‌اند؛ از منبع‌هایی همچون پیکره زبانی همشهری، پیکره بی‌جن‌خان، پیکره میزان، پیکره وابستگی نحوی زبان فارسی^۵، پیکره

¹ data extraction

² crawler

³ <https://farsilookup.com/>

^۴ در میان داده‌ها، فعل‌هایی که اصطلاحی یا پیشوندی بودند به‌وسیله نگارندگان حذف شدند، تا داده‌ها فقط شامل افعال مرکب فارسی باشند.

⁵ <http://search.dadegan.ir/>

امیرکبیر، پیکره خراسان و شمّ زبانی نگارندگان و برای شواهد در زمانی از متن‌های قدیمی همچون شاهنامه، مثنوی معنوی، بوستان، گلستان، فرهنگ آندراج نیز بهره گرفته شده‌است. در پایان، پس از ترسیم همه طرحواره‌های مربوط به دسته‌های معنایی و قراردادن آن‌ها در شبکه از زیرطرحواره‌ها و طرحواره‌های دربرگیرنده آن‌ها، به ساختار شبکه‌ای و پایگانی از طرحواره‌ها دست می‌یابیم که حالت سلسله‌مراتبی دارد و تصویری گویا و شفاف از چندمعنایی انتزاعی در سطح طرحواره‌ها را به ما نشان می‌دهد که به آن «شبکه چندمعنایی ساختی»^۱ می‌گویند.

۵. بحث و بررسی

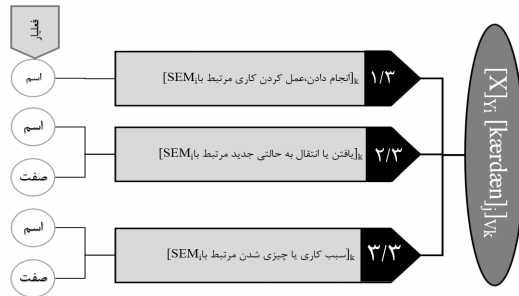
همکرد «کردن»، پرکاربردترین، سبک‌ترین و پربسامدترین همکرد در زبان فارسی است. سبک‌ترین در این جا به این معنا است که با فعل‌یاریهای بسیار متفاوتی می‌آید و فعل‌های مرکبی با معانی بسیار متفاوتی تولید می‌کند و در واقع دسته‌بندی آن‌ها از جنبه معنایی دشوار و زمان‌بر است. فعل «کردن» در مقام فعل سنگین به باور کریمی دوستان (Karimi-Doustan, 1997) در متن‌های کهن ادبی فارسی در دو معنای «انجام‌دادن»^۲ و «ساختن»^۳ کاربرد داشتند. ولی متناظر با معنای مختلف این فعل می‌توان مسیرهای گوناگونی برای ایجاد فعل‌های مرکب جدید و بسیاری در نظر گرفت. برای نمونه، برای فعل سنگین کردن در فرهنگ بزرگ سخن (Anvari, 2002)، ۲۶ مفهوم ارائه شده‌است که نیاز است هر مفهوم با نمونه‌های خاص خود در دسته‌ای جدا قرار گیرد. همچنین همان‌گونه که پیش‌تر هم اشاره شد فعل‌های مرکب جدید بسیاری با واژه‌های قرضی که وارد زبان شده‌اند به‌عنوان فعل‌یار با همکردهای مختلف فعل‌های جدید می‌سازند. در همین راستا، منصور (Mansouri, 2008) نیز اشاره می‌کند سبک‌ترین فعل در فعل‌های سبک فارسی فعل سبک «کردن» است که تقریباً می‌توان گفت در فرآیند سبک‌شدگی کاملاً از معنا تهی شده‌است؛ افزون بر این، بسیاری (Mansouri, 2013; Karimi-Doustan & Eshaghi, 2019; Ghonchepour & Ahmadipooranari, 2020) بر این باورند که سبک‌شدگی با زبایی رابطه مستقیم دارد و هر چه فعل، در فرآیند سبک‌شدگی، بیشتر از معنا تهی شود، می‌تواند با فعل‌یاریهای بیشتری همراه شود و همین، سبب بروز چندمعنایی گسترده‌ای در بین فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن» می‌شود. به گونه‌ای که گستره چندمعنایی این دسته از افعال به اندازه‌ای می‌شود که تبیین آن‌ها در سطح زیرطرحواره‌های ساختی بسیار عینی امکان‌پذیر نخواهد

¹ constructional polysemy network

² to do

³ to make

بود. البته با وجود دامنه گسترده معنایی فعل‌های مرکب با همکرد «کردن»، دوباره می‌توان آن‌ها را در اشتراک‌های کلی که دارند طبقه‌بندی نمود. همان‌گونه که در نحو می‌توان این افعال را به دو دسته سببی و غیر سببی گروه‌بندی نمود (Roohi-Bygee, 2017, p. 126) از جنبه معنایی نیز می‌توان به اشتراک‌های کلی رسید. در طبقه‌بندی مفهومی، فعل‌های مرکب با همکرد «کردن» را می‌توان در سه طرحواره کلی ساختی دسته‌بندی نمود و پس از آن زیرطرحواره‌های ساختی آن را معرفی کرد، البته همان‌گونه که اشاره شد به سبب وسعت بسیار زیاد دامنه معنایی این فعل‌ها به زیر طرحواره‌هایی با دید کلی بسنده می‌کنیم و واکاوی ژرف زیرطرحواره‌ها در این جستار نمی‌گنجد. در شکل (۲)، این سه طرحواره نشان داده شده است:



شکل ۲: طرحواره ساختی کلی افعال مرکب فارسی همراه با همکرد «کردن»

اکنون به هر یک از این طرحواره‌های کلی می‌پردازیم و همراه با آوردن نمونه‌هایی، زیرطرحواره‌های آن‌ها را تبیین می‌نماییم:

۵. ۱. انجام‌دادن یا عمل کردن^۱

معنای «انجام‌دادن» در بین دیگر معانی برای همکرد «کردن» پربسامدترین است و فعل‌یارهای بسیاری در ترکیب با همکرد «کردن» افعال مرکبی را ایجاد می‌کنند که این معنا را در دل خود دارند؛ یا به بیان دیگر، این معنای نمونه‌اعلا^۲ را در بین دیگر معانی دارد. در طرح واره ساختی (۲) فعل‌یار که با X نشان داده شده است، فقط می‌تواند اسم (Noun) باشد. این طرحواره ساختی به این صورت قابل تصور است:

$$[SEM]_i \leftrightarrow [[X]_{Ni} [kærdæn]_z]_{VK} \text{ انجام دادن، عمل کردن کاری مرتبط با } k$$

اگر از دیدگاه نحوی هم به موضوع نگاه کنیم در ساختار موضوعی فعل کردن، ما دو موضوع

¹ action

² prototype

را برای این فعل در نظر می‌گیریم: نخست، موضوع اصلی است که جایگاه فاعل جمله را پر می‌کند و کنش‌گر^۱ یا کنش‌پذیر^۲ آن نامتعیّن است. دوم، موضوع درونه‌گیری شده که دال بر رویدادی است که عموماً با همکرد کردن در معنای «انجام دادن» ترکیب می‌شود و به سبب معمولی یا رویدادی بودن، می‌تواند دارای ساختار موضوعی متشکل از یک یا چند موضوع باشد (Roohi Bygi, 2017, p. 130). ولی به واسطه تفاوت‌های معنایی می‌توان زیر طرح واره‌های ساختی (۲) را برای این طرحواره کلی ساختی ارائه داد:

۳. $[SEM_i] \leftrightarrow [X]_{Ni} [kærdæn]_j]_{Vk}$ انجام دادن عملی کنشی مرتبط با k

فعل‌های مرکبی که فرآورده طرحواره ساختی (۳) هستند، به‌عنوان فعلی با نوع عمل کنشی و نمود آغازگر و ناکرانمند^۳ تعیین می‌شود. این به آن معناست که در ادغام فعل‌یار با همکرد کردن و تعیین ساختار رویدادی این افعال مرکب، نقش معنایی نخستین موضوع به‌عنوان کنش‌گر یا آغازکننده کنشی که در SEM_i اشاره شده است تعیین می‌گردد.

۱. راننده کسی است که می‌تواند رانندگی کند.^۴

۲. من که هرگز فرصت نخواهم کرد چنین تاپیک طولانی‌ای را مطالعه کنم.

۳. قوهای سپید در دریاچه سیمگون شنا می‌کردند. (پیکره وابستگی نحوی زبان فارسی)

در نمونه‌های (۱)، (۲) و (۳)، راننده، من و قوهای سپید که به‌عنوان موضوع اصلی فعل هستند نقش معنایی کنشگر را دارند. نمونه‌هایی از فعل‌های مرکبی که فرآورده این طرحواره ساختی هستند، مشتمل اند بر رانندگی کردن، شناکردن، مطالعه کردن و گریه کردن

۴. $[SEM_i] \leftrightarrow [X]_{Ni} [kærdæn]_j]_{Vk}$ انجام کاری مرتبط با فرآیند غایتمند k

در طرحواره ساختی (۴) خوانش غایتمند به این معنا است که در ساخت این فعل‌های مرکب دو برجستگی وجود دارد: یکی فرآیند هست و دیگری حالت نهایی و غایی است. البته باید بدانیم که فرآیند یا فعالیت بر حالت نهایی مقدم است. برای نمونه، به جمله‌های زیر توجه کنید:

۴. ما نباید با طالبان مذاکره کنیم.

۵. اگر کلیساها را تعمیر کنند پیوسته به درگاه خدا استغفار خواهیم کرد.

۶. در ژاپن مرده‌ها را آرایش می‌کنند و بعد خاک می‌کنند.

فعل‌های جمله‌های (۴)، (۵) و (۶) دارای دو برجستگی هستند. رویداد اول فعالیت یا فرآیندی

¹ actor

² undergoer

³ atelic

^۴ لازم به گفتن است، نمونه‌هایی که برای آن‌ها منبعی آورده نشده، برآمده از شم زبانی نگارندگان هستند.

هست که در SEMi اشاره شده است و برجستگی شناختی دوم آن به دست آمده و حالت نهایی آن فرآیند یا فعالیت است. البته باید بدانیم که فرآیند یا فعالیت بر نتیجه مقدم است.

فعل های مرکب بسیاری می توانند بر مبنای طرحواره (۴) ایجاد شوند؛ مانند تعمیر کردن، آرایش کردن، مذاکره کردن، سخنرانی کردن، سرچ کردن و تغییر کردن.

۵. $[SEM_i] \leftrightarrow [X]_{Ni} [kærdæn]_j v_k$ انجام کاری مرتبط با دستاورد فرآیند $]_k$

در طرحواره ساختی (۵) خوانش دستاوردی به این معنا است که در ساخت این فعل های مرکب دو برجستگی فرآیند و نتیجه است.

در فعل های مرکب به دست آمده از طرحواره ساختی (۵)، به یک دستاورد و نتیجه اشاره می شود که طی یک فرآیند انجام می گیرد، ولی زمان آغاز این فعل های مرکب با نقطه پایان شان یکی است و در یک لحظه رخ می دهند و نمی توانند به صورت استمراری رخ بدهند.

۷. تو خوش شانس بوده ای که من کشف کرده ام.

۸. با ماشین شخصی مان تصادف کردیم.

۹. افشین قطبی زمانی سرمربیگری تیم ملی را قبول کرد که تیم دایی در نیمه راه صعود به جام جهانی درجا زده بود. (پیکره وابستگی نحوی زبان فارسی)

در جمله های (۷)، (۸) و (۹) آشکارا می بینیم که فعل های این جمله ها به یک نتیجه اشاره می کنند که به SEMi در طرحواره ساختی شان مربوط است. همچنین، همه این یافته ها یا دستاوردها در یک لحظه رخ داده اند و لحظه ای بودند، مانند فعل های مرکب صلح کردن، کشف کردن، تصادف کردن، تأیید کردن، تمام کردن و قهر کردن.

۶. $[i] \leftrightarrow [SEM_i] [kærdæn]_j v_k$ انجام عملی مرتبط به نام اندام $]_k$

اگر نام یکی از اعضای بدن در شکل گیری یک فعل مرکب مشارکت داشته باشد به آن فعل مرکب اندام بنیاد^۱ می گویند. در طرحواره ساختی (۶) نیز نام یکی از اعضای بدن در جایگاه فعل یار قرار می گیرد و با ادغام با فعل سبک و حاصل آن ها یک فعل مرکب اندام بنیاد به دست خواهد آمد. البته همان گونه که شریفی (Sharifi, 2011) و گندمکار (Gandomkar, 2009, 2011) اشاره کرده اند، فعل های مرکب اندام بنیاد جملگی دارای معنای استعاری هستند و نمی توان آن ها را نمونه اعلای افعال مرکب دانست. در جمله های (۱۰)، (۱۱) و (۱۲) می توانیم این موارد را بهتر مشاهده کنیم:

۱۰. مواظب بچه باش، تو پریز برق انگشت نکند (Anvari, 2002, p. 636).

¹ body-based compound verbs

۱۱. دست می‌کند در جیب و بیست تومان به من می‌دهد (Anvari, 2002, p. 3144)
۱۲. «هنگامی که دنیا به کسی رو کند نیکی‌های دیگران را به او عاریت می‌دهد و هنگامی که دنیا به کسی پشت کند نیکی‌های خودش را نیز از او سلب می‌نماید»^۱.
۱۳. دستت را رو می‌کنم.

در جمله‌های (۱۰)، (۱۱)، (۱۲) و (۱۳) فعل‌های مرکب اندام‌بنیادی را می‌بینید که فعل‌یار آن‌ها یکی از اعضای بدن است و هر کدام آن‌ها معنای استعاری دارند. در جمله (۱۰) انگشت کردن، صورت مختصرشده و استعاری که معنای «در چیزی انگشت فرو کردن» را دارد. در جمله (۱۱) دست کردن، صورت کوتاه‌شده و استعاری «دست را در یا داخل چیزی کردن» یا «دست را در چیزی فرو کردن» را دارد. در جمله (۱۲) رو کردن و پشت کردن دارای معنای استعاری هستند و معنای اقبال و ادبار را به ذهن می‌رسانند. «رو کردن» در جمله (۱۳) اما معنای استعاری دیگری دارد که از رو کردن برگ‌های بازی گرفته‌شده است که معنای «آشکار ساختن» را در خود دارد. فعل‌های مرکب بسیاری از طرحواره ساختی (۶) به دست می‌آیند، مانند گوش کردن (= شنیدن)، دست کردن، انگشت کردن، مشت کردن (= پیمانه کردن، جمع کردن و نگاه داشتن)، رو کردن، پشت کردن، فوز کردن (= خمیده ایستادن)، بغل کردن (= در بغل گرفتن)، سر کردن (= گذراندن).

۷. [[ابزار]i] vk ↔ [kærdæn]j] Ni [انجام عملی مرتبط با ابزار]k

در ساخت فعل‌های مرکب برآمده از طرحواره ساختی (۷)، نام یک ابزار به‌عنوان متغیر این طرحواره می‌آید که باید حتماً اشاره شود که منظور از ابزار فقط شیء فیزیکی نخواهد بود و مواردی همچون ابزارهای نرم‌افزاری و انتزاعی نیز به شمار می‌آیند. ساخت مفهومی این افعال به این صورت است که این دسته از فعل‌های مرکب به انجام شدن کاری اشاره دارند که آن ابزار انجام می‌دهد. برای نمونه، جارو ابزاری است برای تمیز کردن محیط. بنابراین، جارو کردن به معنای تمیز کردن محیط است. مواردی مانند وایبر کردن، واتساپ کردن، شیرایت آکردن و فوتوشاپ کردن نیز می‌توانند جزء افعال مرکب ابزاری دانست که به نرم‌افزارهای رایج وایبر، واتساپ، شیرایت و فوتوشاپ اشاره دارند و به‌عنوان ابزاری به کار می‌روند که هر یک کارکرد ویژه‌ای را انجام می‌دهند و با قرض‌گیری واژگانی وارد زبان شده‌اند و به‌مرور به سبب کاربردی بودن‌شان به‌وسیله گویشوران زبان فعل و همچنین به سبب اقتصاد زبانی، فعل‌های مرکب آن‌ها ایجاد شده است. از این رو، معنای این دسته فعل‌های مرکب را می‌توان انجام‌شدن کاری که ابزار مورد نظر انجام

^۱ برگرفته از (نهج البلاغه، حکمت)

می‌دهد دانست، حال چه شیء فیزیکی، چه هر ابزار دیگری که عمل خاصی را انجام می‌دهد. همچون قیچی کردن، تلفن کردن، اتو کردن، جارو کردن، آسیاب کردن، فاکس کردن و زنجیر کردن.

۸. [نام آوا: i] ↔ [kærdæn] [z] [oi] ایجاد صدایی مرتبط با نام آوا k]

در بخش صوری طرحواره (۸)، ساخت «نام آوا» در جایگاه متغیر طرحواره ساختی قرار گرفته است و حرف «O» نیز نشان‌دهنده نام آوا^۱ یا اسم صوت است. نام آوا از جنبه نحوی یکی از اجزاء کلام^۲ به شمار می‌آیند (Bateni, 1987, p. 17) که در همه زبان‌ها وجود دارد. طرحواره ساختی (۷) نشان می‌دهد که با قرار گرفتن برخی از این نام آواهای فارسی پیش از همکرد کردن، فعل مرکبی ایجاد می‌کند که به ایجاد آن صدا اشاره دارد. به چند مورد از این فعل‌ها در جمله‌های زیر اشاره خواهیم کرد:

۱۴. علی گفت: «میگن اگه هر روز آب سرکه غرغره کنی کرونا نمی‌گیری، اما تو تلویزیون

گفتن این‌ها همه الکی هست.»

۱۵. کتری قل قل می‌کرد.

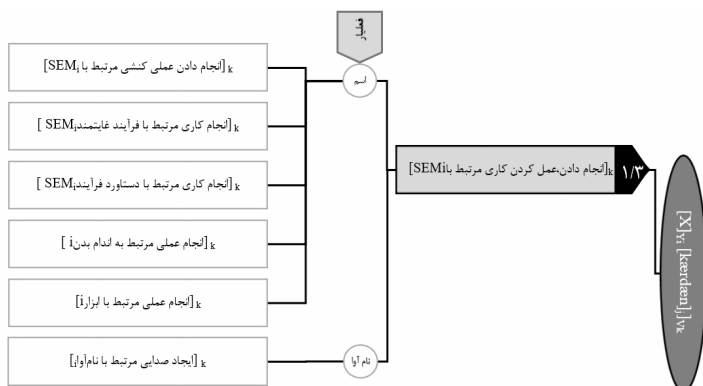
۱۶. بادی غریب‌گونه و تنها در منتهی‌الیه دلم زوزه می‌کند. (بیکره وابستگی نحوی زبان

فارسی)

در جمله‌های (۱۴)، (۱۵) و (۱۶) غرغره، قل قل و زوزه سه نمونه از نام آوا هستند که در جایگاه فعل‌یار قرار گرفته‌اند و فعل مرکبی با همکرد «کردن» ساخته‌اند. البته این گونه فعل‌ها که با همکردهای دیگر هم می‌آیند بسیار زیادند؛ مانند زوزه کشیدن، قهقهه زدن، قورت دادن، هورت کشیدن، خش‌خش کردن، غرغره کردن، مس مس کردن، آهن و تلب کردن، شترق کردن، هوهو کردن، ها کردن، زر زر کردن و شلپ‌شلپ کردن.

¹ onomatopoeia

² part of speech



شکل ۳: ساختار شبکه‌ای و پایگانی طرحواره ساختی ۱/۳ افعال مرکب همراه با همکرد «کردن»

۵. ۲. یافتن وضع جدید یا انتقال به حالتی جدید

در این دسته معنایی، عناصر متغیر در طرحواره یا همان فعل‌یار، بر نوعی حالت، ویژگی یا وضعیت دلالت دارند و به رویدادی اشاره دارند که تحقق و انجام آن رویداد به وسیله فاعل جمله انجام نمی‌گیرد. طرحواره ساختی مورد اشاره در (۹) آمده است:

۹. الف) $[[X] Y_i [kærdæn] j] V_k \leftrightarrow [SEM_i]$ یافتن یا انتقال به حالتی جدید مرتبط با k

ب) $[[X]_{N_i} [kærdæn] j] V_k \leftrightarrow [SEM_i]$ 9a. یافتن یا انتقال به حالتی جدید مرتبط با k

پ) $[[X]_{A_i} [kærdæn] j] V_k \leftrightarrow [SEM_i]$ 9b. یافتن یا انتقال به حالتی جدید مرتبط با k

در بخش صوری این طرحواره‌ها، مقوله فعل‌یار با نماد «X» نشان داده شده که متغیر این طرحواره ساختی است. نماد «Y» که همراه فعل‌یار آمده است جزء اسمی آن را نشان می‌دهد که در زیر طرحواره‌های مرتبه پایین‌تر آن به صورت اسم (N) یا صفت (A) خواهد بود که طرحواره‌های ساختی (الف) و (ب) برآمده از همین دسته‌بندی اند. واژه به دست آمده از همه این طرحواره فعل مرکب که با نماد (V) نشان داده شده است.

در طرحواره ساختی (الف) عضو متغیر یا همان فعل‌یار اسم هست و شامل اسم‌های دال بر ویژگی یا وضعیت مربوط به SEMi است.

فعل‌های مرکب برآمده از طرحواره ساختی (۹)، انتقال، اتفاق یا یافتن به این ویژگی‌ها یا

وضعیت‌ها را نشان می‌دهند که تحت تأثیر چیزی یا کاری دیگر رخ می‌دهند. اسم‌هایی همچون تب و سکنه از جمله اسم‌هایی هستند که یک وضعیت جدید را در خود دارند که فعل‌های مرکب تب کردن و سکنه کردن را ایجاد می‌کنند که در جمله‌های (۱۷) و (۱۸) نیز دیده می‌شوند:

۱۷. مریضی که در عشق تب می‌کند/علاجش دو عناب لب می‌کند^۱

۱۸. ممکن است زنان بدون درد قفسه سینه سکنه کنند.

در جمله‌های (۱۷) و (۱۸) تب و سکنه دو اسم هستند که دال بر ویژگی و وضعیتی مربوط به بیماری و دردمندی هستند و فعل‌های مرکب تب کردن و سکنه کردن اشاره به این دارد که این وضعیت‌ها رخ داده‌اند. لازم به گفتن است که اگر به ساخت موضوعی این جمله‌ها نیز توجه شود، این رویدادها به وسیله فاعل جمله‌ها انجام نشده‌است و در واقع فاعل دستوری نقش کنش‌گری ندارد. از این رو، این نوع فعل‌های مرکب، جمله‌های غیر کنشی تولید می‌کنند. جمله‌هایی که در عمق معنای آن‌ها تحت تأثیر بودن به وسیله چیزها، کارها یا حالت‌های دیگر احساس می‌شود. مانند رسوب کردن، ذوق کردن، تب کردن، سکنه کردن، عفونت کردن، رودل کردن، درد کردن و فوت کردن (سردن).

طرحواره ساختی (۹ب) فعل‌های مرکبی را تشکیل می‌دهد که از باهم آبی صفت‌ها با هم‌کرد کردن تشکیل می‌شوند. این طرحواره مانند طرحواره ساختی (۹) فعل‌های مرکب را می‌سازد که انتقال، اتفاق یا یافتن به ویژگی‌های وضعیت‌هایی در SEMi را نشان می‌دهند.

۱۹. گویند روی سرخ تو سعدی که زرد کرد/اکسیر عشق در مسم آویخت زر شدم^۲.

۲۰. اگر برگ گل‌ی بیند درین باغ/بنام شاه آفاکش کند داغ^۳

۲۱. و بهرام مردی مکار و پرفریب است و می‌خواهد که مرا بر دل ملک سرد کند^۴.

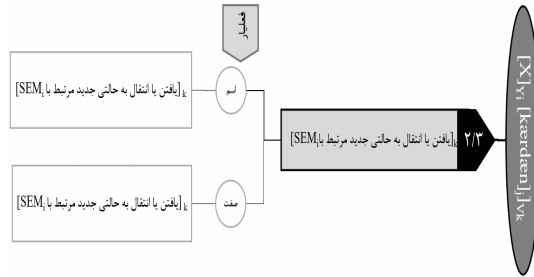
در جمله‌های (۱۹)، (۲۰) و (۲۱) شاهد افعال مرکبی هستیم که فعل‌یار آن‌ها صفت است و هنگامی به معنی آن‌ها توجه می‌کنیم همه در دل خود معنی رسیدن یا انتقال به وضعیت یا ویژگی جدیدی دارند. نکته‌ای که باید با توجه به مطالبی که در پیش‌رو داریم اشاره شود این است که این افعال غیر سببی هستند و مفهوم سبب‌شدن را ندارند و به آن‌ها در ادامه خواهیم پرداخت. فعل‌های مرکب گوناگونی از این طرحواره ساختی به دست می‌آیند، مانند زرد کردن، سرد کردن، داغ کردن، گرم کردن و لاغر کردن.

^۱ برگرفته از (رفیقای نائینی، آندراج)

^۲ برگرفته از گلستان سعدی

^۳ برگرفته از خمسه (خسرو و شیرین) نظامی

^۴ برگرفته از ترجمه تاریخ طبری بلعمی



شکل ۴: ساختار شبکه‌ای و پایگانی طرحواره ساختی ۲/۳ افعال مرکب همراه با همکرد «کردن»

۵. ۳. سبب کاری یا چیزی شدن

این دسته از فعل‌های مرکب را اغلب می‌توان فرآورده فرآیند سببی‌سازی دانست. فعل‌های سببی^۱ دارای وجه^۲ سببی هستند. این وجه این معنا را در فعل می‌آورد که کسی یا چیزی مسبب انجام گرفتن آن عمل یا به وقوع پیوستن آن حالت می‌شود. به باور نگارندگان، فعل‌های مرکب این طبقه فرآورده فرآیند سببی‌سازی افعال اسنادی هستند. البته طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2010, p. 88-89) معتقد است، ساخت‌های اسنادی غیر سببی پس از فرآیند سببی‌سازی به ساخت اسنادی-سببی تبدیل می‌شود، به بیان دیگر وی به این دسته از فعل‌های مرکب باور ندارد و فعل‌یار این افعال مرکب را در اصل مسند می‌داند. البته این دیدگاه که پس از سببی‌سازی فعل‌های اسنادی به فعل مرکب تبدیل می‌شوند در این پژوهش بیشتر مورد پذیرش است. برای نمونه در جمله‌های (۲۲) و (۲۳) اگر خوب نگاه کنید می‌توانید به درک بهتری از این دیدگاه برسید:

۲۲. علی چاق است. (ساخت اسنادی: فاعل + مسند + فعل اسنادی)

۲۳. همین فست فودها علی را چاق کردند. (ساخت سببی: فاعل + مفعول (همان فاعل ساخت

غیرسببی) + فعل مرکب با همکرد کردن سببی‌ساز حاصل طرحواره ساختی ۳/۳)

در جمله (۲۲) «چاق» مسند است و در یک ساخت اسنادی قرار گرفته است؛ ولی در جمله (۲۳) «چاق»، فعل‌یاری همراه با همکرد «کردن» است که فعل مرکبی سببی‌ساز را تولید کرده است. جمله (۲۳) به این صورت ایجاد شده که فاعل جمله اسنادی در جایگاه مفعول قرار گرفته، سپس مسند جمله اسنادی در جایگاه فعل‌یار فعل مرکب جمله جدید قرار می‌گیرد و به همکرد «کردن» می‌چسبد و فعل مرکبی ایجاد می‌شود که ویژگی سببی‌سازی نیز دارد. بنابراین، نگارندگان ترجیح می‌دهند که این دسته از فعل‌ها را فعل مرکب سببی بدانند تا فعل اسنادی سببی؛ زیرا بسیاری از این

¹ causative verbs

² mood

افعال مرکب را روزانه گویشوران فارسی زبان به عنوان فعل مرکب می‌شمارند و به کار می‌برند و فقط اگر به جنبه معنایی و مفهومی آن دقت کنیم تمایز بین سببی یا غیر سببی بودن آن‌ها مشاهده می‌شود. افزون بر این، طبقه‌بندی پژوهش حاضر که از جنبه معناساختی است، آن را یک طبقه جدا در نظر می‌گیرد و از منظر نحوی هم چون سببی بودن یا نبودن به آن‌ها نمی‌پردازد.

ولی اگر از دیدگاه ساخت‌واژه ساختی اگر بنگریم باید این طرحواره را به دو زیر طرحواره از جنبه جزء کلامی فعل یار یا همان متغیر طرحواره دسته‌بندی کنیم که همان اسم یا صفت هستند. سپس به دسته‌بندی با توجه به تفاوت‌های معنایی می‌پردازیم:

۱۰. الف) $[SEM_i] \leftrightarrow [X]_{Y_i} [kærdæn]_j]_{V_k}$ 10. سبب کاری یا چیزی شدن مرتبط با $]_k$

ب) $[SEM_i] \leftrightarrow [[X]_{N_i} [kærdæn]_j]_{V_k}$ 10a. سبب کاری یا چیزی شدن مرتبط با $]_k$

پ) $[SEM_i] \leftrightarrow [[X]_{A_i} [kærdæn]_j]_{V_k}$ 10b. سبب کاری یا چیزی شدن مرتبط با $]_k$

در بخش‌های این طرحواره‌ها، مقوله فعل یار با نماد «X» نشان داده شده که متغیر این طرحواره ساختی است. نماد «Y» که همراه فعل یار آمده است جزء کلامی آن را نشان می‌دهد که در زیر طرحواره‌های مرتبه پایین‌تر آن به صورت اسم (N) یا صفت (A) خواهد بود که زیر طرحواره‌های ساختی (۱۰الف) و (۱۰اب) برآمده از همین دسته‌بندی اند. در زیر طرحواره ساختی (۱۰الف) فعل یار دارای جزء اسمی اسم است و در زیر طرحواره ساختی (۱۰اب) فعل یار دارای جزء کلامی صفت است. واژه حاصل از همه این طرحواره فعل مرکب که با نماد (V) نشان داده شده است.

اکنون به دسته‌بندی از جنبه تفاوت‌های معنایی می‌پردازیم. از این رو برای زیر طرحواره ساختی (۱۰الف) سه زیر طرحواره قابل تصور است:

۱۱. $[SEM_i] \leftrightarrow [i]_{شئ} [X]_{N_i} [kærdæn]_j]_{V_k}$ ۱۱. سبب تبدیل شدن به شیء $]_k$

در طرحواره ساختی (۱۱)، منظور از شیء یک مصنوع فیزیکی است که به عنوان متغیر طرحواره ساختی آمده است و جایگاه فعل یار فعل مرکب را پر می‌کند. باید توجه به حرف «N» باید فهمید که در این طرحواره فقط اسامی می‌توانند در جایگاه I بنشینند و آن هم اسامی اشیاء است. هر اسم شیء‌ای که در این جایگاه باشد از جنبه معنایی، چیز (شیء) دیگری وجود داشته که به سبب این فعل مرکب به این شیء مورد اشاره تبدیل شده است. معمولاً شیء اولیه در جمله می‌آید و اغلب در جایگاه فاعلی می‌نشیند و نقش معنایی کنش‌پذیر را بر عهده دارد. مانند جمله‌های (۲۴) و (۲۵).

۲۴. «هر چی هم از بساط زندگی مونده بود، جهاز کرد و بدرقه دخترش روونه خونه شوور فرستاد».

۲۵. اگر خدا بخواهد می‌خواهم پایان‌نامه‌ام را کتاب کنم.

اگر به جمله‌های (۲۴) و (۲۵) توجه کنیم به این نکته می‌رسیم که در هر سه فاعل همان شیء اولیه بوده است که در طی فرآیندی به شیء دوم که در جایگاه فعل‌یار یا همان جایگاه «i» در طرحواره ساختی نشسته است تبدیل شده است. در جمله (۲۴) که روشن است پدری تمام مانده دارایی‌اش را به جهاز دخترش تبدیل کرده است. در جمله (۲۵) نیز پایان‌نامه به کتاب تبدیل شده است. ولی گاهی این تبدیل شدن می‌تواند معنی استعاری داشته باشد. مانند:

۲۶. «صاحب‌خانه زنگ زد گفت یا پولمو بده یا میام پولت می‌کنم».

در جمله (۲۶) معنی استعاری نقد کردن یا بازپس گرفتن پولی که قرض گرفته شده بوده را می‌بینیم که بر مبنای یک استعاره خشن و تهدیدآمیز ارائه شده است که فرد را (به مانند) پول تبدیل کرده است و پس گرفته است. فعل‌های مرکبی که جزء این دسته اند مشتمل اند بر مقاله کردن، جهاز کردن، کتاب کردن، پول کردن، مرد کردن، آفا کردن، رئیس کردن و پی‌دی‌اف کردن.

۱۲. [[حالت [i] ↔ vk [z] [kærdæn] Ni [سبب تبدیل شدن به حالت k]]

در طرحواره ساختی (۱۲) منظور از حالت یک ویژگی یا وضعیت خاص است که به عنوان متغیر طرحواره ساختی آمده است و جایگاه فعل‌یار فعل مرکب را پر می‌کند. با توجه به حرف «N» باید فهمید که در این طرحواره فقط اسم‌هایی می‌توانند در جایگاه «i» بنشینند و آن هم اسم‌های حالت‌های گوناگون است. از جنبه معنایی، این طرحواره ساختی فعل مرکبی ایجاد می‌کند که به بیان ایجاد حالتی جدید مرتبط با SEMi می‌پردازد. منظور از «تبدیل» در بخش معنایی طرحواره ساختی این است که پیش از نمایان شدن این فعل مرکب، حالتی پیشین وجود داشته که با بازنمایی این فعل مرکب به حالت جدیدی که در متغیر بیان شده است مبدل شده است و تفاوت اصلی طرحواره ساختی (۱۲) با طرحواره ساختی (۸) در همین نکته «تبدیل» است. در جمله‌های (۲۷) و (۲۸) به بیان شفاف‌تری از این توضیح‌ها می‌پردازیم:

۲۷. بدست آهن تفته کردن خمیر/ به از دست بر سینه پیش امیر^۱

۲۸. در کارخانه ذوب آهن، سنگ آهن را آب می‌کنند.

در جمله (۲۷) که بیتی از گلستان سعدی است به این معنا است: «آهن گداخته را با دست مانند خمیر شکل دادن، از دست به سینه در خدمت پادشاه ایستادن بهتر است». در این جا، خمیر کردن

^۱ برگرفته از گلستان سعدی

به معنای تبدیل حالت محکم و سفت آهن به حالت خمیری و نرم است. فعل مرکب خمیر کردن با این معنا، از فعل‌های مرکب این طبقه است. ولی شاید با معانی دیگری در دسته‌های دیگری قرار بگیرد. برای نمونه، خمیر کردن با معنای ساخت خمیر نان را باید در دسته افعال کنشی در طرحواره ساختی (۴) قرار داد.

در جمله (۲۸) آب کردن به معنای تبدیل حالت جامد به مایع یا همان ذوب کردن است. همان‌گونه که می‌بینید فرآیند تبدیل در این فعل مرکب به روشنی دیده می‌شود. البته آب کردن معنای استعاری دیگری هم دارد. آب کردن در معنای مجازی به معنای فروختن کالایی کم‌مشتري یا فروش پنهانی چیزی یا به معنای لاغر کردن و کوچک کردن است مانند جمله (۲۹):

۲۹. بازاریابی شبکه‌ای یعنی آب کردن خودت در راه آب کردن اجناس.

در جمله (۲۹) از بین دو فعل مرکب آب کردن، اولی به نوعی تبدیل استعاری اشاره دارد. یکی تبدیل از حالت چاق و پرورده بودن به لاغر و تحلیل بنیه و نیرو است. همچنین فعل دوم آب کردن به طور استعاری به فروش زیرکانه کالایی اشاره دارد. نمونه‌هایی از فعل‌های مرکبی که برآمده از طرحواره ساختی (۱۰) هستند: آب کردن، خمیر کردن، آرد کردن، بلغور کردن، ذوب کردن، له کردن، خرد کردن.

ولی در مورد طرحواره ساختی (۱۰) نیازی به دسته‌بندی از دیدگاه تفاوت‌های معنایی نیست؛ زیرا که در جایگاه فعل یار آن‌ها، فقط صفت می‌نشیند و صفت‌ها همه ویژگی‌ها یا وضعیت‌هایی هستند که عموماً توصیف‌گر هستند. بنابراین، می‌توان در بخش معنایی این طرحواره یک تغییر کوچک ایجاد کنیم. این گونه که:

۱۳. $[SEM_i] \leftrightarrow [z]_{vk} [kærdæn]_{Ai} [[X]]_{10b}$ سبب تبدیل حالتی/وضعیتی/ویژگی

جدید شدن مرتبط با k]

با توجه به حرف «A» باید فهمید که در این طرحواره فقط صفت‌ها می‌توانند در جایگاه «i» بنشینند. این صفت‌ها اغلب بیانگر حالت‌ها و ویژگی‌های گوناگونی هستند. از جنبه معنایی، این طرحواره ساختی فعل مرکبی ایجاد می‌کند که به بیان ایجاد حالت، وضعیت یا ویژگی جدید مرتبط با SEMi اشاره دارد. تفاوتی که فعل‌های مرکب طرحواره ساختی (۹) با طرح واره ساختی (۷) دارند در کنشی بودن فاعل و همچنین وجه سببی این فعل‌های مرکب است. در جمله‌هایی با فعل‌های مرکب طرحواره ساختی (۷) فاعل کنشگر نبود و رویداد، تحت تأثیر کاری، حالتی یا چیزی دیگر رخ می‌داد ولی در طرح واره ساختی (۹) می‌بینیم که فعل‌های برآمده از آن جمله‌هایی می‌سازند که فاعل در آن کنش‌گر است و در بعد معنایی آن‌ها نیز مفاهیم

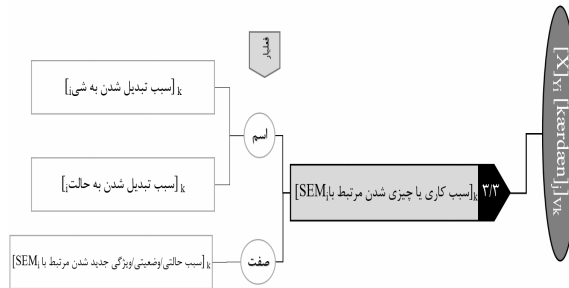
«تبدیل» و «حالت پیشین و حالت پسین» وجود دارد. از جنبه نحوی هم باید به سببی بودن فعل‌های مرکب در طرحواره ساختی (۹ب) دقت کرد. فعل‌های مرکب در جمله‌های (۳۰)، (۳۱) و (۳۲) در این طبقه معنایی می‌گنجند:

۳۰. مادر، فرزندش را چاق کرد.

۳۱. مادر غذا را س کرد.

۳۲. مادر کودک را بزرگ کرده‌است.

در هر سه جمله (۳۰)، (۳۱) و (۳۲)، مادر به‌عنوان فاعل دارای نقش معنایی کنش‌گراست. فعل‌یاریهای افعال مرکب نمونه‌های بالا که به‌ترتیب چاق، گرم و بزرگ هستند، همه صفت هستند و همگی دارای وجه سببی هستند. در جمله‌های بالا، شاهد یک تغییر حالت از حالت پیشین به حالت جدید هستیم. فعل‌های مرکبی همچون بزرگ کردن، کوچک کردن، سرد کردن، گرم کردن، چاق کردن، لاغر کردن، نازک کردن و رقیق کردن.



شکل ۵: ساختار شبکه‌ای و پایگانی طرحواره ساختی ۳/۳ افعال مرکب همراه با همکرد «کردن»

۶. نتیجه‌گیری

جستار حاضر، با هدف بررسی چگونگی شکل‌گیری فعل مرکب فارسی همراه با همکرد کردن و تبیین چندمعنایی موجود در آن‌ها شکل گرفته‌است. برای دستیابی به این هدف از نظریه صرف ساختی (Booij, 2010a; Booij, 2010b; 2018) بهره گرفته شد. در این راستا، نشان داده شد که فعل‌های مرکب مورد اشاره، در سه طرحواره ساختی عمومی و بسیار کلی که در سطح انتزاعی بالایی وجود دارند، پدید می‌آیند که نتیجه دسته‌بندی آن‌ها در شبکه سلسله‌مراتبی و پایگانی، بر مبنای مفاهیم وراثت پیش‌فرض و انگیزتگی، به شناسایی یازده زیرطرحواره ساختی برای فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن» انجامید که در سطح عینی‌تری نسبت به طرحواره‌های ناظر بر خود هستند. البته از آن‌جا که همکرد «کردن» را سبک‌ترین فعل سبک (Mansouri, 2013) و پرکاربردترین فعل سبک (Sharif & Amouzadeh, 2017) در بین فعل‌های زبان فارسی

می‌دانند، تهی‌شدگی تقریباً کامل از معنا در این همکرد، سبب بروز زایایی بسیار بالا (Karimi-Doustan, 2019; Eshaghi & Karimi-Doustan, 2022) برای آن شده‌است. به همین سبب، ایجاد گستره چندمعنایی گسترده‌ای برای فعل‌های مرکبی شده‌است که با این همکرد ایجاد شده‌اند و یافته‌های این پژوهش ادعای پژوهش‌های پیشین را تأیید می‌کند. ولی نظریه صرف ساختی، که در تبیین چندمعنایی در حوزه ساخت‌واژه بسیار کارآمد عمل کرده، می‌تواند تصویر روشنی از چندمعنایی موجود در این دسته از فعل‌های مرکب را نشان دهد و این مهم به کمک طرحواره‌های ساختی و زیرطرحواره‌های آن‌ها فراهم شده‌است. همچنین در این پژوهش معلوم شد که در مورد فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن»، با گونه‌ای از چندمعنایی روبه‌رو هستیم که نه در سطح واژه‌های عینی، بلکه در سطح طرحواره ساختی انتزاعی قابل تبیین است و به همین سبب، چندمعنایی ساختی نامیده می‌شود. به این ترتیب، نظریه صرف ساختی مفهومی جدید از چندمعنایی را معرفی می‌کند که آن چندمعنایی پایگانی است که در بین جفت‌های نظام‌مند و انتزاعی صورت-معنای زبان یا همان ساخت‌های زبانی است. در پایان، به شبکه پایگانی و سلسله‌مراتبی از طرحواره‌های ساختی برای فعل‌های مرکب دست یافته‌ایم که در شکل (۶) به نمایش درآمده‌است.



شکل ۶: ساختار کامل شبکه‌ای و پایگانی طرحواره‌های ساختی افعال مرکب همراه با همکرد «کردن»

همان‌گونه که در شکل (۶) نمایش داده شده‌است سه طرحواره ساختی کلی برای فعل‌های مرکب همراه با همکرد «کردن» معرفی شده که در زیر هر کدام زیر طرحواره‌هایی وجود دارند که هر یک اشاره به دسته‌ای مفهومی از معانی این افعال می‌کند؛ یا به بیانی نماینده‌ای از یک دسته معنایی هستند که به صورت مقوله‌ای شعاعی در فاصله‌های مختلف نسبت به معنای سرنمونی قرار می‌گیرند و به این صورت چندمعنایی ساختی را در سطوح طرحواره ساختی و زیر طرحواره‌های زیر آن نشان می‌دهند. در این دسته‌بندی از پارامترهای صوری نیز استفاده شده‌است. همان‌گونه که روشن است از جزء کلامی برای دسته‌بندی زیر طرحواره‌های ساختی بهره گرفته شده‌است. در پایان، باید اشاره نمود که در این دسته‌بندی به الگوهای زیاده دست یافتیم که می‌تواند چگونگی شکل‌گیری فعل‌های مرکب با همکرد «کردن» را تبیین کرده و فعل‌های مرکب جدید بسازد.

فهرست منابع

اسحاقی، مهدیه و غلامحسین کریمی دوستان (۱۴۰۰). «زیایایی فعل‌های سبک در زبان فارسی». پژوهش‌های زبانی. دوره ۱۲. شماره ۲. صص ۱-۲۸.

<https://doi.org/10.22059/jolr.2021.315912.666682>

امینی، طاهره (۱۳۹۵). بررسی پنجاه حکایت اسرارالتوحید بر اساس دستور ساختی. پایان‌نامه ارشد. دانشگاه

الزهرا (س). <https://elmnet.ir/doc/10953021-47891>

انوری، حسن (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: سخن. <https://sokhanpub.net/>

انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۹۲). دستور زبان فارسی ۲. ج ۳. تهران: فاطمی.

<https://fatemi.ir/book/>

ایمانی، آوا، عادل رفیعی و محمد عموزاده (۱۳۹۷). «تحلیلی ساخت محور از ترکیبات نام‌اندام «دل» در

زبان فارسی». پژوهش‌های زبانی (دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران). دوره ۹. شماره

۲. صص ۲۳-۴۳. <https://doi.org/10.22059/jolr.2018.69527>

ایمانی، آوا و عادل رفیعی (۱۳۹۸). «تحلیلی ساخت محور از ترکیبات نام‌اندام «سر» در زبان فارسی»، نشریه

زبان پژوهی. دوره ۱۱. شماره ۳۳. صص ۱۲۹-۱۵۹.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19239.1506>

ایمانی، آوا و عادل رفیعی (۱۳۹۹). «چندمعنایی ترکیبات «چشم» در زبان فارسی: رویکرد صرف ساختی».

مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. دوره ۱۱. شماره ۲۱. صص ۱۱۵-۱۴۰.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2019.39335>

باطنی، محمدرضا (۱۳۶۶). نگاهی تازه به دستور زبان. تهران: آگاه.

<https://www.agahbookshop.com/>

باطنی، محمدرضا (۱۳۹۲). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی. ج ۳۰. تهران: امیرکبیر.

<https://amirkabirpub.ir/product/54763/>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳ / ۱۲۱

بامشادی پارسا و شادی انصاریان (۱۳۹۹). «نقش طرحواره‌های مرتبه دوم در تحلیل ساختارهای [اسم + شناسی / نگاری / کاوی] و صفت‌های متناظر آن‌ها در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. دوره ۱۱.

شماره ۱. صص ۳۰۱-۳۲۸. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14102-2_4.

حق شناس، علی محمد (۱۳۸۷). *دستور زبان فارسی*. تهران: انتشارات مدرسه.

<https://www.gisoom.com/book/1576365/>

خانبازی، شقایق (۱۳۹۲). *بررسی چند معنایی افعال سبک (زدن) و (کشیدن) در افعال مرکب زبان فارسی براساس چارچوب شناختی بروگمن*. پایان‌نامه ارشد. دانشگاه شیراز.

<https://www.virascience.com/thesis/692017/>

خانلری، پروین‌ناتل (۱۳۹۲). *دستور زبان فارسی*. چ ۲۶. تهران: توس. <https://toosbook.ir/>

خیام‌پور، عبدالرسول (۱۳۷۳). *دستور زبان فارسی*. چ ۹. تهران: کتابفروشی تهران.

<https://www.gisoom.com/book/11160117/>

دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۴). «*فعل مرکب در زبان فارسی*» در *پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی: مجموعه مقالات*. به کوشش علی‌اکبر رژدام. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. صص ۱۹۶-۱۴۹.

رفیعی، عادل (۱۳۹۱). «*مفهوم عامل در واژه‌های مشتق زبان فارسی*». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. دوره ۲.

شماره ۷. صص ۳۲-۱۹. https://jrl.ui.ac.ir/article_17232.html?lang=fa

روحي بايگي، زهرا (۱۳۹۵). «*بررسی باهم آبی پیش فعل و همکرد «کردن» در فعل مرکب فارسی*». *مجله*

زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. دوره ۸ شماره ۱۵. صص ۱۴۸-۱۲۲.

<https://doi.org/10.22067/lj.v8i15.58555>

شريف، بابک و محمد عموزاده (۱۳۹۶). «*تشکیل افعال مرکب فارسی از منظر دستور شناختی*». *جستارهای*

زبانی. دوره ۸ شماره ۲. صص ۱۷۰-۱۴۹.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-10562-fa.html>

شريفی، شهلا (۱۳۹۰). «*بررسی معنایی افعال مرکب اندام بنیاد از دیدگاه معناشناسی شناختی*». *مجموعه*

مقالات ششمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی. به کوشش قدیسه رضوانیان

و احمد غنی‌پور ملک‌شاه. مازندران: دانشگاه مازندران. صص ۲۹۹۰-۳۰۰۰

<https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1022501.html>

صادقی، علی‌اشرف و زهرا زندی مقدم (۱۳۹۴). *فرهنگ املائی خط فارسی*. تهران: فرهنگستان زبان و

ادب فارسی.

https://archive.org/details/https_apll.ir_wp-content_uploads_2018_10_f-e-1394.pdf

طیب‌زاده، امید (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی براساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی*. چ ۲.

تهران: مرکز. <https://nashremarkaz.com/book/A-persian-grammar/>

غنچه‌پور، موسی و زهره احمدی پور اناری (۱۳۹۹). «*نمود واژگانی در زبان فارسی: مطالعه‌ای برپایه*

رویکرد سنجه‌ای». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۸ شماره ۱. صص ۷۳-۹۴.

<https://doi.org/10.22126/JLW.2020.4616.1359>

کربلایی صادق، مهناز و ارسلان گلفام (۱۳۹۵). «ویژگی‌های فعل مرکب با مصادر قرصی و اشتقاق‌های آن از زبان عربی در فارسی معاصر: ویژگی‌ها و محدودیت‌های دیدگاه صرف‌شناختی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۱. صص ۱۲۸-۱۰۹.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9436-fa.html>

کریمی‌دوستان، غلامحسین و مهدیه اسحاقی (۱۳۹۸). «سبک‌سازی نظام‌مند فعل در زبان فارسی».

پژوهش‌های زبان‌شناسی. دوره ۱۱. شماره ۲. صص ۱۵۷-۱۸۶.

<https://doi.org/10.22108/JRL.2019.117641.1360>

کشانی، خسرو (۱۳۷۲). *فرهنگ فارسی زانسو*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

گندمکار، راحله (۱۳۸۸). *بررسی معنایی افعال مرکب اندام‌بنیاد در زبان فارسی: رویکردی شناختی*. رساله

دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی. <https://elmnet.ir/doc/10473077-41001>

گندمکار، راحله (۱۳۹۰). «بررسی معنایی افعال مرکب اندام‌بنیاد در زبان فارسی: رویکردی شناختی». *زبان*

و زبان‌شناسی. دوره ۷. شماره ۱۴. صص ۹۸-۱۱۲.

https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_1451.html

لازار، ژیلبر (۱۳۹۳). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی. ج ۳. تهران: هرمس.

<https://www.hermespub.ir/product/>

محمد بی‌منور میهنی (۱۳۶۶). *اسرار التوحید فی مقامات الشیخ ابی سعید*. مقدمه، تصحیح و تعلیقات

محمد رضا شفیعی کدکنی. تهران: نقش جهان.

<https://donyayeketaab.ir/product/detail/54419>

مشکوة‌الدینی، مهدی (۱۳۷۰). *دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری*. ج ۲. مشهد: دانشگاه فردوسی

مشهد.

https://press.um.ac.ir/index.php?option=com_k2&view=item&id=836&tg=press&Itemid=718&lang=fa

منصوری، مهرداد (۱۳۹۲). «فعل سبک در افعال مرکب فارسی». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*.

دوره ۱. شماره ۱. صص ۷۷-۱۰۴. https://jilw.razi.ac.ir/article_261.html

References

- Amini, T. (2016). Consideration of Fifty stories in Asrar-al-Toohid based on construction process, (Master's Thesis) Persian Language and Literature, University of Al-Zahra Faculty of literature, languages and history, Tehran, Iran. Retrieved from <<https://elmnet.ir/doc/10953021-47891>> [In Persian].
- Anvari, H. (2002). *Great Sokhan Dictionary*. Tehran: Sokhan. Retrieved from <<https://sokhanpub.net/>> [In Persian].
- Anvari, H., & Ahmad Gīwāye, H. (2013). *Persian grammar 2*. (4th ed.), Tehran: Fatemi. Retrieved from <<https://fatemi.ir/book/>> [In Persian].
- Baker, M. C. (1988). *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. Chicago: The University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.1075/sl.15.1.06del>
- Baker, M. C. (1996). *The polysynthesis parameter*. Oxford: Oxford University Press.
<https://global.oup.com/academic/product/the-polysynthesis-parameter>

- 9780195093087?cc=us&lang=en&
- Bamshadi, P., & Ansarian, S. (2020). The role of second order schemas in the analysis of [N + [enasi/negari/kavi]N and their corresponding adjectives in Persian, *Language Related Research*, 11(1), 301-328. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14102-2_4. [In Persian].
- Batani, M. (1987). *A new look at grammar*. Tehran: Agah. Retrieved from <<https://www.agahbookshop.com/>> [In Persian].
- Batani, M. (2013). *Description of Persian grammatical structure*. Tehran: Amirkabir. Retrieved from <<https://amirkabirpub.ir/product/54763/>> [In Persian].
- Booij, G. (2007). Construction Morphology and the Lexicon. In: F. Montermini, G. Boye & N. R. Hathout (Eds.), *Selected Proceedings of the 5th Decembrettes: Morphology in Tolouse* (pp. 33-44). Somerville: Cascadilla Proceedings Project. <https://www.lingref.com/cpp/decemb/5/paper1613.pdf>
- Booij, G. (2009). Phrasal names: A constructionist analysis. *Word structure*, 2(2), 219-240. <https://doi.org/103366/E1750124509000427>
- Booij, G. (2010a). Compound construction: schemas or analogy? In S. Scalise & I. Vogel (Eds.), *a construction morphology perspective. Cross-disciplinary issues in compounding* (pp.93-108). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.311.09boo>
- Booij, G. (2010b). *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00213.x>
- Booij, G. (2012). Construction Morphology, a brief introduction. *Morphology*, 22(3), 343-346. <https://doi.org/10.1007/s11525-012-9209-x>
- Booij, G. (2013). Morphology in Construction Grammar. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, (pp. 255-273). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0014>
- Booij, G. (2014). Language use and the architecture of grammar: A Construction Morphology perspective. *Suvremena Lingvistika*, 40(78), 193-212. https://www.researchgate.net/publication/288614616_Language_use_and_the_architecture_of_grammar_A_construction_morphology_perspective
- Booij, G. (2015). The structure of words. In John Taylor (ed.), *The Oxford Handbook of the Word*, (pp.157-174). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <<https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-the-word-9780199641604?cc=us&lang=en&>>
- Booij, G. (2018). *The Construction of Words: Advances in Construction Morphology*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1017/9781316339732.016>
- Bragman, C. (2001). Light verbs and polysemy. *Language Sciences* 22, 551-578. <https://doi.org/10.1016/S0388-00010000036-X>
- Croft, W. (2007), Construction grammar, In D. Geerarts & H. Cuykens (eds.), *The Oxford Handbook of cognitive linguistics*, (pp. 463-509). Oxford: Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-cognitive-linguistics-9780195143782?lang=en&cc=us>
- Culicover, P. W., & Jackendoff, R. (2005). *Simpler syntax*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199271092.001.00001>
- Culicover, P. W., & Jackendoff, R. (2006). The simpler syntax hypothesis. *Trends in*

- Cognitive Science*, 10, 413-418. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.07.007>
- Dabir-Moghaddam, M. (2005). "Compound Verbs in Persian" in *Persian Linguistic Research: Collection of Articles*. Tehran: University Publishing Center [In Persian].
- Eshaghi, M., & Karimi doustan, G. (2022). The study of Persian Light Verbs productivity. *Language Research*, 12(2), 1-28. <https://doi.org/10.22059/jolr.2021.315912.666682> [In Persian].
- Family, N. 2006. Exploration of Semantic Space: The Case of Light Verb Construction in Persian (PhD Dissertation). Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris, France.
- Gandomkar, R. (2009). A semantic study of body-based compound verbs in Persian: A cognitive approach (PhD Dissertation). Allameh Tabatabai University. Retrieved from <<https://elmnet.ir/doc/10473077-41001>> [In Persian].
- Gandomkar, R. (2011). A semantic study of body-based compound verbs in Persian: A cognitive approach. *Language and Linguistics*, 7(14), 98-112. Retrieved from <https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_1451.html> [In Persian].
- Ghonchepour, M., & Ahmadipooranari, M. (2020). Lexical Aspect in Persian: A Study based on Scalar Theory. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 8(28), 73-94. <https://doi.org/10.22126/JLW.2020.4616.1359>. [In Persian].
- Goldberg, A.E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from <<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/C/bo3683810.html>>
- Hamavand, Z. (2011). *Morphology in English. Word formation Cognitive Grammar*. New York: Continuum International Groups. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=363925>>.
- Haqshenas, A. (2008). *Persian grammar*. Madrese Publications: Tehran. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1576365/>> [In Persian].
- Imani, A., & Rafiei, A. (2020). A constructional study of the compounds of body part "Sar" (head) in Persian. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 11(33), 129-159. <https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19239.1506> [In Persian].
- Imani, A., & Rafiei, A. (2021). The Polysemy of "eye" Compounds in Persian: A Constructional Morphology Account. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 11(21), 115-140. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2019.39335> [In Persian].
- Imani, A., Amouzadeh, M., & Rafiei, A. (2019). A Constructional Study of the Compounds of Body Part "Del" (Heart) in Persian, *Language Research*, 9(2), 23-43. <https://doi.org/10.22059/jolr.2018.69527>. [In Persian].
- Jackendoff, R. (2007). A parallel architecture perspective on language processing. *Brain Research*, 1146. pp. 2-22. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.08.111>
- Karbalaei Sadegh, M., & Golfam, A. (2016). The properties of complex predicates derived from Arabic infinitives and their derivatives in modern Persian: Properties and constraints Cognitive morphology approach, *Language Related Research*, 7(1), 109-128. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9436-fa.html>> [In Persian].
- Karimi, S. (1997). "Persian complex verbs: Idiomatic or Compositional". *Lexicology* 3(2), 273-318.

- Karimi-Doostan, G. (1997). Light Verb Construction in Persian (PhD dissertation). Essex University: England.
- Karimi-Doostan, G. (2005). Light verbs and structural case, *Lingua* 115, 1737–1756.
- Karimi-Dustan, G., & Eshaghi, M. (2019). Systematic Light Verbalization in Persian Language. *Journal of Researches in Linguistics*, 11(2), 157-186. <https://doi.org/10.22108/JRL.2019.117641.1360> [In Persian]
- Keshani, K. (1993). *Persian dictionary of Zansu*. Tehran, University Publishing Center. Retrieved from <<https://iup.ac.ir/product/>> [In Persian].
- Khanbazi, S. (2013). The Study of Polysemy in Persian Light Verbs "zædæn" and "kešidæn" in Compound Verbs Based on the Cognitive Framework of Brugman (Master Thesis). Shiraz University, Faculty of Literature and Humanities. Retrieved from <<https://www.virascience.com/thesis/6920/>> [In Persian].
- Khanlari, P. N. (2013). *Persian Grammar*. Tehran: Toos Retrieved from <<https://toosbook.ir/>> [In Persian].
- Khayyampur, A. (1994). *Persian Grammar*. (9th ed.), Tehran: Tehran Bookstore. Retrieved from < <https://www.gisoom.com/book/11160117/>> [In Persian].
- Lazard, G. (2014). *Contemporary Persian grammar*. Translated by Mahasti Bahraini, Volume 3, Tehran: Hermes Retrieved from <<https://www.hermespublisher.com/product/>> [In Persian].
- Mansouri, M. (2013). Noun Incorporation in Persian. *Language And Linguistics*, 3(2 (6)), 125-140. Retrieved from <https://jllw.razi.ac.ir/article_261.html> [In Persian]
- Megerdooomian, K. (2001). "Event structure and complex predicates in Persian". *Canadian Journal of Linguistics*, 46, 97–125. <https://doi.org/10.1017/S0008413100017953>.
- Meshkatod-Dini, M. (1991). *Persian Grammar Based on Transformational Theory*, (Vol. 2). Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad. Retrieved from <https://press.um.ac.ir/index.php?option=com_k2&view=item&id=836&tg=press&Itemid=718&lang=fa> [In Persian].
- Mithun, M. (1984). The evolution of noun incorporation. *Language*, 60(4), 847-894. <https://doi.org/10.2307/413800>
- Mohamad-In-Monavvar Mihani (1987). *Asrar-o-Tohid Fi Maghamat Abi Saeed*. Introduction, correction and comments by Mohammad Reza Shafiei Kadkani, Tehran: Naqshe Jahan. <https://donyayeketaab.ir/product/detail/54419/> [In Persian]
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, MIT Press. <http://doi.org/10.2307/415891>
- Rafiei, A. (2013). Agent meaning in the Derived words of Persian. *Research in Linguistics*, 4(2), 19-32. https://jrl.ui.ac.ir/article_17232.html?lang=fa [In Persian].
- Rasooli, M. S., Moloodi, A. S., Kouhestani, M., & Minaei Bidgoli, B. (2011). A Syntactic Valency Lexicon for Persian Verbs: The First Steps towards Persian Dependency Treebank. In *5th Language & Technology Conference (LTC): Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics, Poznań, Poland*, 227-231.
- Roohi Bygi, Z. (2017). Explanation for Co-occurrence of Preverbs and the Light verb KARDAN in Persian Complex Predicates. *Journal of Linguistics &*

- Khorasan Dialects*, 8(15), 122-148. <https://doi.org/10.22067/lj.v8i15.58555> [In Persian].
- Sadeghi, A., & Zandi Moghaddam, Z. (2015). *Persian orthographic dictionary*. Tehran: Academy of Persian Language and Literature. Retrieved from <https://archive.org/details/https_apll.ir_wp-content_uploads_2018_10_f-e-1394.pdf> [In Persian]
- Sharif, B., & Amouzadeh, M. (2017). Persian Compound Verb Formation from A Cognitive Grammar Viewpoint. *Language Related Research (Comparative Language and Literature Research)*, 8(2(37)), 149-170. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-10562-fa.html>> [In Persian].
- Sharifi, S. (2011). A semantic study of body-based compound verbs in Persian: A cognitive approach, In Qadiseh Rizvanian and Ahmed Ghanipour Malekshah. (eds). *Proceedings of the 6th International Conference of the Association for the Promotion of Persian Language and Literature* (pp. 2990-3000). Mazandaran: Mazandaran University. Retrieved from <<https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1022501.html>> [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2010). *Persian Grammar Based on the Theory of Autonomous Groups in the Order of Dependence*, (2nd ed.), Tehran: Center Retrieved from <<https://nashremarkaz.com/book/A-persian-grammar/>> [In Persian].





A Semantic Analysis of Compound Verbs with *kærdæn* light verb based on Construction Morphology Theory

Pariya Razmdideh¹, Mohammad Hasanshahi Raviz²

Received: 26/05/2022

Accepted: 02/11/2022

1. Introduction

The light verb of "*kærdæn*" has the most participation in the production of Persian compound verbs due to the fact that it can be empty of meaning more than other Persian light verbs in the process of lightenization and moves away from its meaning by combining with various words with different meanings and parts of speech to make various compound verbs. Therefore, compound verbs in conjunction with "*kærdæn*" light verb have formed the largest share of all compound verbs in Persian. The present study aims at how Persian compound verbs with "*kærdæn*" light verb are formed, and identifying and analyzing the polysemy between them based on Construction Morphology (Booij, 2010a&b). To this end, the authors have used the concepts of Construction Morphology such as structural schema and sub-schema to show the polysemy in meanings in these compound verbs at the abstract level of schema. The data of this study, which includes a corpus containing 3326 numbers of compound verbs with "*kærdæn*" light verb, are gathered from Zanso dictionary (Keshani, 1994), Sokhan (2002), syntactic valency lexicon for Persian verbs corpus (Moloudi, Kouhestani and Rasouli, 2011), and Persian Calligraphy Spelling Dictionary (Sadeghi and Zandi Moghaddam, 2016). Findings show that in compound verbs with "*kærdæn*" light verb, we are faced with a kind of polysemy that can be explainable not at the level of concrete words, but at the abstract level of structural schemas. Also, a high-order structural scheme that is at a high level of abstraction, and below it there are more objective structural sub-schemas with verb formation patterns. They show the compound in different groups.

The purpose of this study is to study how Persian compound verbs with "*kardan*" light verb is formed along. We aimed to discover identification and polysemous analysis, which has been used to achieve this goal by Construction Morphology theory (Booij, 2010a & b). In this morphological approach, conceptual mechanisms such as schemas and sub-schemas of constructs are used to study the polysemy of words. Although Persian compound verbs are among the most studied linguistic issues, there has been no research with this approach for them. Therefore, in this research, we are looking for an answer to the question of how to study and analyze

¹ Associate Professor, Linguistics Department, Vali-e-Asr University of Rafsanjan, Rafsanjan, Iran; p.razmdideh@vru.ac.ir

² Ph.D. candidate, Linguistics Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); m_hasanshahi@atu.ac.ir

the polysemy of compound verbs with interaction by means of structural schemas. There are various beliefs about the structure of Persian compound verbs, the most important of which are that a compound verb is either Clusion (Baker, 1988, p. 68; Mithun, 1984, p.848; Dabir Moghaddam, 2005) or Compound (Lazard, 2014; Meshkat-Aldini, 1991, p. 140; Khayampour, 1994, p. 69; Khanlari, 2013, pp. 177-239; Anvari et al, 2013), A compound verb are created from with pre-verb and a light verb. Verb constructions are among the most prolific linguistic constructions in Persian language. Of course, their fertility is not the same in all of these verbs (Eshaghi et al, 2019). This fertility is directly related to stylization (Mansouri, 2013; Eshaghi et al, 2020). This means that the greater the lightness of a syllable, the more fertile it can be, and this leads to the emergence of polysemy between compound verbs. Construction Morphology (Booij, 2010a & b; 2018) is a new approach that has been proposed in the field of word construction and has recently done well in identifying and explaining different semantics and examining various types of word structure and word-formation patterns. The purpose of this study is to study how Persian compound verbs are formed along with their interaction, identification, and polysemous analysis within Construction Morphology theory (Booij, 2010a & b). In this morphological approach, conceptual mechanisms such as schemas and sub-schemas of constructs are used to study the polysemy of words. This research, after this introduction, includes materials and methods, results and discussion, and conclusion.

2. Materials and Methods

The data includes a corpus containing 3326 compound verbs with “kærdæn” light verb, are gathered from Zanso dictionary (Keshani, 1994), Sokhan dictionary (2002), syntactic valency lexicon for Persian verbs corpus (Moloudi, Kouhestani & Rasouli, 2011), Persian calligraphy spelling dictionary (Sadeghi and Zandi Moghaddam, 2016), and new words are extracted by crawlers extracting information from Persian online dictionary site. The collected data is purified, refined, and placed in semantic categories. In the semantic categories, the authors got help from the Sokhan (Anvari, 2002) and Family (2006, 2006) and have also used linguistic paradigms in distinguishing these semantic categories. Finally, the conceptual categories of compound verbs with “kærdæn” light verb are obtained to identify and analyze the polysemy between them based on Construction Morphology (Booij, 2010a&b).

3. Results and Discussion

“kærdæn” light verb is the most widely used, lightest, and most frequent light verb in Persian. The lightest here means that it comes with very different verbs and produces compound verbs with very different meanings, and in fact their classification is semantically difficult and time consuming. According to Karimi-Doostan (1997), “kærdæn” acts as a heavy verb was used in ancient Persian literary texts in two meanings: "to do" and "to make". But corresponding to the different meanings of this verb, different ways can be imagined to create many new compound verbs. Figure 1 shows these three schemas:

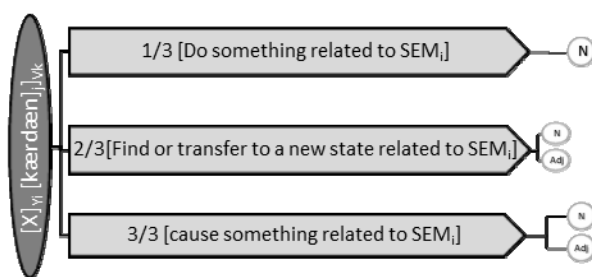


Figure 2. Three general structural schemes of Persian compound verbs with “kardan” light verb

4. Conclusion

Findings show that in compound verbs with “kærdæn” light verb, we are faced with a kind of polysemy that can be explainable not at the level of concrete words, but at the abstract level of structural schemas. Also, a high-order structural scheme that is at a high level of abstraction, and below it there are more objective structural sub-schemas with verb formation patterns. They show the compound in different groups. In this study, it was found that in the case of compound verbs with “karan” light verb, we are faced with a type of polysemy that can be explained not at the level of objective words, but at the level of abstract structural schema, and for this reason it is called constructive polysemy. Thus, Construction Morphology theory introduces a new concept of polysemy, which is the final polysemy that exists between the systematic and abstract pairs of form-meaning of language or linguistic constructs.

Keywords: compound verb, construction morphology, default inheritance, kardan light verb, polysemy, structural schema



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۶۰-۱۳۱

سازوکارهای بازنمایی زیست‌بوم در اشعار عامیانه گونه لری

ممنسی: رویکردی گفتمانی-شناختی^۱

عنایت هوشمند^۲، حدائق رضائی^۳، عادل رفیعی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۲۷

چکیده

هدف از پژوهش حاضر استخراج، بررسی و تحلیل سازوکارهای بازنمایی زیست‌بوم در اشعار عامیانه ممنسی با رویکردی گفتمانی-شناختی است. به این منظور، پیکره‌ای مشتمل بر ۲۶۸ بیت از اشعار این گونه با مضمون زیست‌بوم از طریق منابع مکتوب موجود و نیز مصاحبه با گویشوران شناسایی، استخراج و دسته‌بندی شد و مبنای انجام این پژوهش قرار گرفت. سپس، هشت سازوکار گفتمانی-شناختی (ایدئولوژی، قالب‌ها، استعاره‌ها، ارزیابی‌ها، هویت‌ها، باورها، محوسازی و برجسته‌سازی) موجود در آن‌ها بر اساس انگاره‌های زبان‌شناسی زیست‌محیطی تجزیه و تحلیل شدند. بر مبنای یافته‌های پژوهش، همه انواع ۸ سازوکار مورد بررسی در زبان‌شناسی زیست‌محیطی در داده‌ها وجود دارد. در این میان، استعاره مفهومی با بیش از ۳۸ درصد پربسامدترین سازوکار در میان همه سازوکارها بود. این امر نشان می‌دهد این گونه زبانی به شدت استعاری است. یافته‌ها همچنین نشان داد سازوکارهای مورد اشاره برای بازنمایی عناصر مثبت طبیعت بیشتر از عناصر منفی آن به کار رفته‌اند. از میان سازوکارهای به کار رفته، برجسته‌سازی در همه

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.43036.2266

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛

enayathooshmand@fgn.ui.ac.ir

^۳ استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده

مسئول)؛ hadaeghzeaei@fgn.ui.ac.ir

^۴ استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛

a.rafiee@fgn.ui.ac.ir

موارد تقویت‌کننده و محوسازی در همه موارد اثر تخریبی داشته‌است. یافته‌های این پژوهش بیان‌گر آن است که فرهنگ، سبک زندگی و پیشینه تاریخی و قومی در بازنمایی طبیعت در گونه لری ممسنی نقش برجسته‌ای بر عهده دارد.

واژه‌های کلیدی: سازوکارهای گفتمانی-شناختی، زبان‌شناسی زیست‌محیطی، بازنمایی، ادبیات عامیانه، گونه لری ممسنی.

۱. مقدمه

یکی از اساسی‌ترین گرفتاری‌های جامعه امروز، بحران‌های گسترده محیط زیست است. تعامل انسان‌ها و محیط زیست با مبحث‌ها و ناگواری‌های بی‌شماری همچون جنگل‌زدایی، آلودگی زیست‌محیطی، تخریب خاک، چالش‌های برآمده از بیابان‌زایی، از میان‌رفتن گونه‌های زیستی و باروری خاک، کمبود آب، سوراخ‌شدن لایه اوزن، انفجار جمعیت، نبود مراقبت‌های کافی در حوزه سلامت، انباشته‌های ناکافی آب و مانند آن گلاویز بوده‌است (Biswas, 2018, p.1800). در کنار شاخه‌های دیگر علوم، شاخه تاندازه جدیدی از زبان‌شناسی با نام زبان‌شناسی زیست‌محیطی^۱ در پی پرداختن به مسائل حوزه محیط زیست بوده‌است. این رویکرد بینارشته‌ای کانون توجه خود را بر زبان به‌عنوان روابط میان انسان‌ها و جهان و بر یادگیری زبان به‌عنوان شیوه‌هایی برای ارتباط مؤثر با مردم و جهان قرار داده‌است. زبان‌شناسان زیست‌محیطی همچون مولهاوسلر (Maulhausler, 2003) بر این باورند که زبان با جهان و محیط پیرامون در ارتباط تنگاتنگ است، به این معنا که زبان هم ساخته شده و هم سازنده است.

زبان لری شاخه‌ای از زبان‌های ایرانی جنوب غربی است که ایل‌های لر ممسنی حیات داودی، کهگیلویه و بویراحمدی و بختیاری و لرستانی در منطقه گسترده‌ای که بین استان‌های بوشهر و فارس تا کرمانشاهان تا بخش‌هایی از شرق عراق قرار گرفته‌است به آن سخن می‌گویند (Amanolahi baharvand, 1991, p. 53). گونه لری ممسنی گونه‌ای است که در شهرستان‌های ممسنی و رستم به آن سخن گفته می‌شود. ضرورت انجام پژوهش حاضر از دو جنبه است: نخست اینکه، در این منطقه زاگرس‌نشین تخریب محیط زیست بالا است و با توجه به نابود کردن منابع طبیعی، بسیاری از گونه‌های زیستی و حجم گسترده‌ای از جنگل‌های این شهرستان با خطر نابودی روبه‌رو هستند. بر این مبنای، این گونه پژوهش‌ها می‌تواند بخشی از دغدغه زبان‌شناسی در گرفتاری‌ها و ناگواری‌های روز جوامع زبانی انگاشته شود. این نوع پژوهش‌ها با وجود اهمیت و جذابیتی که دارد، بیشتر در مورد زبان‌های جاافتاده همانند انگلیسی و فارسی انجام گرفته‌است و در

¹ ecolinguistics

مورد گونه‌های محلی که گویشوران با محیط زیست ارتباط بیشتری دارند و با محیط زیست ارتباط مستقیم دارند، کمتر کار شده‌است. این موضوع ارزش این گونه پژوهش‌ها را دوچندان می‌کند و بر اهمیت و شکوه موضوع می‌افزاید. دلیل دیگر این است که ادبیات عامیانه سرشار از مفاهیم فرهنگی و بستری برای بررسی آن جامعه است و فرهنگ این جوامع و نوع تعامل آن‌ها در ادبیات عامیانه نمایان شده‌است. بیسواز (Biswas, 2018, p. 1801) بر این باور است که ادبیات عامیانه تأثیر شگرفی بر نگرش‌های زیست‌محیطی دارد و می‌تواند نقش مهمی را در حفظ و پاسداری محیط زیست ایفا نماید. با توجه به چنین مواردی، اهمیت پژوهش حاضر بیشتر احساس می‌شود و با انجام چنین پژوهش‌هایی می‌توان امکانات زبانی و گفتمانی را گسترش داده و در راستای ایجاد تفکر سبز حرکت نمود.

هدف این پژوهش، استخراج، بررسی و تحلیل سازوکارهای گفتمانی-شناختی بازنمایی زیست‌بوم در اشعار عامیانه گونه لری ممسنی با دیدگاه زبان‌شناسی زیست‌محیطی است. مبنای نظری این پژوهش، دیدگاه استیبی (Stibbe, 2015) است که بی‌گمان یکی از پژوهشگران برجسته این رشته قلمداد می‌شود. وی دو کتاب ارزشمند (Stibbe, 2012; Stibbe, 2015) و مقاله‌های گوناگونی درباره زبان‌شناسی زیست‌محیطی دارد (Stibbe, 2005; Stibbe, 2014; Stibbe, 2018). در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های پیش رو است: نخست اینکه، چه سازوکارهای گفتمانی-شناختی برای بازنمایی عناصر زیست‌محیطی در اشعار ادبیات عامیانه در گونه لری ممسنی به کار می‌رود؟ دوم اینکه، میزان تأثیرات مثبت و منفی (تقویت‌کننده یا تخریب‌کننده) سازوکارهای گفتمانی-شناختی موجود در اشعار ادبیات عامیانه در گونه لری ممسنی بر ذهنیت و عملکرد گویشوران درباره محیط زیست تا چه اندازه است؟ برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها، پیکره‌ای متشکل از تعداد ۲۶۸ بیت از اشعار ادبیات عامیانه این گونه لری بر مبنای منبع‌های مکتوب و نیز مصاحبه با گویشوران گردآوری شدند. سپس، با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی، داده‌های گردآوری‌شده بر مبنای رویکرد استیبی (Stibbe, 2015) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و به این وسیله، سازوکارهای گفتمانی-شناختی در گونه لری ممسنی شناسایی و استخراج شدند.

۲. پیشینه پژوهش

با اینکه زبان‌شناسی زیست‌محیطی دیدگاهی به‌روز است و پیشینه‌اش فقط به پنجاه سال می‌رسد، در سال‌های اخیر پژوهش‌های گوناگونی در این زمینه به نگارش درآمده‌است. این پژوهش‌ها از دیدگاه‌های گوناگون به مبحث‌های زیست‌محیطی و روابط میان زبان و محیط زیست در جوامع

مختلف پرداخته‌اند و هر یک تلاش نموده‌اند تا با توجه به تأثیرات متقابل زبان و محیط بر هم‌دیگر و ارتباط دوسویه آن‌ها گرهی از مشکلات و بحران‌های زیست‌محیطی بگشایند. در این بخش، به معرفی زبان‌شناسی زیست‌محیطی، سیر دگرگونی و شکل‌گیری و بررسی برخی از مهم‌ترین پژوهش‌هایی که در پیوند با پژوهش حاضر از سوی پژوهشگران خارجی و داخلی انجام شده‌است، خواهیم پرداخت.

پژوهش‌های اولیه ادوارد ساپیر (Sapir, 2001) در سال ۱۹۱۲ در پیوند با روابط میان زبان‌ها و محیط سبب مطرح‌شدن زبان‌شناسی زیست‌محیطی شد. پس از وی، نخستین گام در شکل‌دهی به این رویکرد در سال ۱۹۷۲ از سوی هاگن (Haugen, 1972) زبان‌شناس آمریکایی-نروژی برداشته شد. وی مفهوم زبان را با زیست محیط ترکیب نموده و زیست‌بوم زبان^۱ را بررسی تعامل بین یک زبان ویژه و محیطش تعریف نمود (Haugen, 2001, p. 57). اثر هلیدی (Halliday, 1990) با نام «روش‌های نوین معنا‌چالش‌های زبان‌شناسی کاربردی»^۲ در زبان‌شناسان انگیزه و علاقه روزافزونی در چارچوب زبان‌شناسی زیست‌محیطی، نسبت به نقش زبان در مبحث‌های زیست‌محیطی به وجود آورد.

چاولا (Chawla, 2001) با بررسی ریشه‌های فلسفی و زبان‌شناختی بحران محیط زیست و در نظر گرفتن رابطه نزدیکی میان زبان، فلسفه (یا یک جهان‌بینی)، و چگونگی رفتار با محیط زیست به این نتیجه رسید که نگرش جزء‌گرایانه زبان انگلیسی که یکی از زبان‌های شاخه هندواروپایی است به برانگیخته شدن نوعی دیدگاه جهانی می‌انجامد که در آن محیط زیست به صورت یک وضعیت تکه‌تکه شده و منفرد و نه به شکل کلی درک می‌شود. از دیگر پژوهش‌های انجام‌گرفته در این زمینه می‌توان به اثر استفنسن و فیل (Steffensen & Fill, 2014) اشاره کرد؛ در این پژوهش، نویسندگان چهار تفسیر مختلف از زیست محیط را که در پس رویکردهای گوناگون قرار دارند، نمایان می‌سازند. نخستین رویکرد به زبان به عنوان وجودی در یک زیست محیط نمادین^۳ می‌نگرد که در آن زبان‌های گوناگون در یک موقعیت ویژه با هم در تعامل هستند. رویکرد دوم به زبان به عنوان بخشی از یک زیست محیط اجتماعی-فرهنگی^۴ می‌نگرد که در آن جوامع و فرهنگ‌ها شکل می‌گیرند. سومین رویکرد به زیست محیط شناختی^۵ ارتباط دارد و اینکه چگونه توانایی و ظرفیت شناختی موجودات زنده شیوه‌سازی آن‌ها را با محیط خود تحت تأثیر

¹ ecology of language

² New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics

³ symbolic

⁴ socio-cultural

⁵ cognitive

قرار می‌دهد. در نهایت یک زیست محیط طبیعی^۱ وجود دارد که به رابطه زبان با محیط زیست‌شناختی و فیزیکی آن می‌پردازد. از دیگر پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه می‌توان آثار شولتز (Schults, 1992)، مولهاسلر (Maulhausler, 2001) و ورهاگن (Verhagen, 2008) را نام برد.

از میان پژوهش‌های انجام‌شده در پیوند با زبان‌شناسی زیست‌محیطی در ایران می‌توان به اثر رضائی (Rezaei, 2007) اشاره کرد. وی با بررسی مجموعه شعری «صدای پای آب» از آثار برجسته سهراب سپهری، قابلیت‌های زبانی این مجموعه را از دیدگاه زبان‌شناسی زیست‌محیطی مورد بررسی قرار داده‌است. یافته‌های به‌دست‌آمده بیانگر آن است که زبان و اندیشه سهراب در تعامل بالایی با نگرش‌های مطرح‌شده در زبان‌شناسی زیست‌محیطی است. به‌بیانی، نوع زبان سهراب و دریچه‌ای که او از آن به هستی می‌نگرد با زبان فارسی رایج متفاوت است. در پژوهشی دیگر، قطره و همکاران (Gatreh et al., 2015) بر آن بودند تا ضمن معرفی زبان‌شناسی زیست‌محیطی، توانمندی بالقوه این رویکرد را در پژوهش‌های گویش‌محور نشان دهند و تأثیر محیط زیست بر تفاوت‌های نحوی، صرفی و واژگانی میان زبان‌ها و گویش‌ها را بررسی کنند. آن‌ها با رویکرد مقایسه‌ای، به بررسی ارتباط زیست محیط با دو گویش گیلانی و سمنانی، از دو سرزمین پرداختند.

باورها و نگرش‌های زیست‌محیطی در حوزه تحلیل گفتمان انتقادی هم اهمیت یافته‌است. از پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه می‌توان به اثر کان (Kahn, 2001) اشاره کرد که در پژوهشی به بررسی منتخبی از مقاله‌های علمی در بازه زمانی ده ساله از مجله بسیار معروف بولتن جامعه حیات وحش^۲ پرداخت. وی در پیوند با آزمایش‌های تجربی بر روی حیوانات به یافته‌هایی دست یافت که از این قرارند: (۱) نبود تقریباً کامل جمله‌های معلوم در متن‌های علمی در زمینه آزمایش‌ها، پژوهش و مدیریت حیوانات و در نتیجه گسترش نگاه انسان‌محور؛ (۲) نپذیرفتن کامل احساس و عاطفه برای موجودات آزمایشگاهی؛ (۳) مبهم کردن هدفمند زبان با بهره‌گیری از کاربرد پیوسته حسن تعبیرها.

استیسی یکی از تاثیرگذارترین چهره‌ها و پژوهشگران این حوزه قلمداد می‌شود. وی آثار فراوانی در این زمینه به نگارش درآورده‌است (Stibbe, 2005; Stibbe, 2012; Stibbe, 2014; Stibbe, 2015; Stibbe, 2018). استیسی (Stibbe, 2012) در پژوهشی درباره روابط میان انسان‌ها و حیوانات ضمن بررسی، شرح و توصیف گفتمان‌های گوناگون معتقد به سه نوع

¹ natural

² Wildlife Society Bulletin

گفتمان با نام‌های آسیب‌زنده، ضدگفتمان و جایگزین است. در این راستا، وی مجموعه‌ای از شیوه‌های گفتمانی و نمادین را برای خلق روابط پایدار با حیوانات به‌عنوان موجوداتی دارای احساس را بیان می‌کند. نکته اساسی بحث استیپی این است که برخی گفتمان‌های «آسیب‌زنده» حیوانات را به گونه‌ای بازنمایی می‌کنند که رفتار غیر انسانی با آن‌ها و ایجاد آسیب‌های زیست‌محیطی را گسترش می‌دهند. همچنین، برخی گفتمان‌های مخالف یا «ضدگفتمان‌ها» همانند «محیط‌زیست‌گرایی» نیز در ره‌ساختن خود از پنداشت‌های گفتمان‌های مخرب ناموفق بوده‌اند. ولی در مقابل این امکان وجود دارد که گفتمان‌های «جایگزین» کاملاً متفاوتی را بتوان دید که پیوند دوباره با جهان طبیعت و حیوانات را تشویق می‌کنند. از میان پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام گرفته‌است می‌توان به آثار هری (Harre et al., 1999)، برمن (Berman, 2001) و گوتلی (Goatly, 2001) اشاره کرد.

غیاثیان و شیرینی (Ghiasian & Shirini, 2016) در مقاله‌ای به جایگاه انسان و شیوه بازنمایی حیوانات در فرهنگ فارسی معین بر اساس دستاوردهای زبان‌شناسی زیست‌بومی پرداخته و از انسان‌مداری پنهان در این فرهنگ پرده برداشته‌اند.

در زمینه مطالعات زبان‌شناسی شناختی انجام گرفته در حوزه تحلیل گفتمان انتقادی می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که از این قرارداد: عطیه (Attia, 2007)، مقاله‌های روزنامه‌های مکتوب مصر در ارتباط با انتخابات پارلمانی سال ۲۰۰۵ این کشور را بررسی کرده‌است. وی بر آن بود تا دست‌کاری زبانی و بازنمایی ایدئولوژیکی افراد مختلف و رویدادهای گوناگون از یک رویکرد اجتماعی-شناختی را نمایان سازد. دستاورد نهایی این بررسی نشان داد که چگونه مطالعات تحلیل گفتمان انتقادی با برخورداری از بینش‌های زبان‌شناسی شناختی به کشف بازنمایی ایدئولوژی فزاینده افراد و رویدادهای گوناگون کمک می‌کند. از پژوهش‌های مهم انجام‌شده در این زمینه می‌توان به اثر هارت (Hart, 2015) اشاره کرد که در آن جدیدترین پیشرفت‌ها و دگرگونی‌های موجود میان زبان‌شناسی شناختی و تحلیل گفتمان انتقادی مورد بررسی قرار گرفته‌است. به باور وی، این نوع همکاری، هم به بازنمایی چرخش «اجتماعی» یا به شکلی خاص تر چرخش «انتقادی» در زبان‌شناسی شناختی و هم چرخش «شناختی» در تحلیل گفتمان انتقادی می‌پردازد که به‌طور سنتی موجب به‌کارگیری روش‌شناسی‌هایی شده‌است که مبنا و پایه آنها بیشتر در علوم اجتماعی قرار دارد.

رضاپور و آقاگل‌زاده (Rezapour & Aghagolzadeh, 2012) به بررسی نقش اصلی استعاره در برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی ایدئولوژی در روزنامه‌های رسالت، کیهان، ایران،

مردم‌سالاری بر اساس رویکردهای تحلیل گفتمان انتقادی وندایک (Van Dijk, 1995) و استعاره گفتمانی کامرون (Cameron, 2003) پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که نقش‌های اصلی استعاره در گفتمان رسانه‌ای، بازنمایی و بازتولید ایدئولوژی و همچنین برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی ایدئولوژی‌هاست. تحلیل داده‌های پژوهش آن‌ها نمایانگر آن بود که راهبردهای ایدئولوژیک استعاره نظام‌مند در نمونه‌های بررسی‌شده مشتمل اند بر قطبی‌سازی، برجسته‌سازی نقاط قوت خودی‌ها و نقاط ضعف غیر خودی‌ها، توصیف کنشگر، گواه‌نمایی، تلویحات، تشریح، غیریت‌سازی، مثال، خود بزرگ‌منشی ملی، اجماع، تکرار و واژگان‌گرایی.

در زمینه مطالعات زبان‌شناسی و مطالعات ادبیات عامیانه در ممسنی می‌توان به برخی پژوهش‌ها اشاره کرد. میرفردی و دهبانی‌پور (Mirfardi & Dehbanipur, 2011) در پژوهش خود در پی بررسی و شناسایی نمادهای فرهنگ و هویت قومی و ملی در ادبیات محلی منطقه ممسنی از توابع استان فارس بودند. هدف آن‌ها نشان‌دادن عناصر محوری و نمادین قومی و ملی در ادبیات محلی جامعه مورد بررسی از جنبه قومی و ملی است. در پژوهشی دیگر، حیدری و همکاران (Heidari et al., 2017) به واکاوی مفهوم زن در ضرب‌المثل‌های لری با تأکید بر بعد نابرابری جنسیتی پرداختند.

با بررسی پیشینه پژوهش‌های موجود، روشن شد که بیشتر این پژوهش‌ها بر داده‌های زبانی زبان‌های جاافتاده همانند انگلیسی و فارسی متمرکز بوده است. این در حالی است که در مورد گونه‌های محلی که گویشوران با محیط زیست ارتباط بیشتری دارند و با محیط زیست ارتباط مستقیم دارند، کمتر کار شده است. پژوهش حاضر برای پرکردن این کمبود پژوهشی به انجام رسیده است.

۳. مبانی نظری پژوهش

چارچوب به کاررفته در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر بر مبنای الگوی استیبی (Stibbe, 2015) در زبان‌شناسی زیست‌محیطی است. در این جا، به معرفی و توصیف چارچوب و اصول این رویکرد می‌پردازیم. استیبی (Stibbe, 2015) زبان‌شناسی زیست‌محیطی را این گونه تعریف می‌کند: «نقد اشکالی از زبان که به نابودی محیط زیست دامن می‌زند و کمک به جست‌وجوی صورت‌های جدیدی از زبان که افراد را به حفظ و نگهداری جهان طبیعت ترغیب و تشویق می‌کنند» (Stibbe, 2015, p. 1). یکی از دیدگاه‌های کلیدی چارچوب استیبی (Stibbe, 2015) این است که زبان در محیط‌های طبیعی و اجتماعی نقش مهمی بر عهده دارد.

این مطلب بر مبنای توضیح‌های زیر در این چارچوب ارائه شده است:

پیوند میان محیط زیست و زبان به این صورت است که چگونگی رفتار انسان‌ها با یک‌دیگر و جهان طبیعت تحت تأثیر اندیشه‌ها، مفاهیم، عقاید، ایدئولوژی‌ها و جهان‌بینی‌ها قرار می‌گیرد و این‌ها همه به‌نوبه خود از طریق زبان شکل می‌گیرند. از طریق زبان است که جهان طبیعت از جنبه ذهنی تا اندازه‌اشیا یا منبع‌هایی برای تصرف کاهش می‌یابند و از طریق زبان است که می‌توان مردم را تشویق و ترغیب نمود تا برای نظام‌های پشتیبان زندگی احترام گذاشته و از آن‌ها مراقبت کنند (Stibbe, 2015, p. 2).

شیوه استیبی تحلیل زبان موجود در متن‌های گوناگون است تا «داستان‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم»^۱ را آشکار سازد. منظور او از «داستان‌ها» داستان در مفهوم عادی نیست و با داستان‌های روایی متفاوت است. بلکه منظور او داستان‌هایی است که در ذهن افراد گوناگون در سراسر یک فرهنگ یا جامعه هستند (یعنی ساختاری شناختی هستند) (Stibbe, 2015, p. 6). افزون بر این، آن‌ها در جامعه به اشتراک گذاشته می‌شوند و به داستان‌هایی تبدیل می‌شوند که با آن‌ها زندگی می‌کنیم (یعنی شناخت اجتماعی). ما در رویارویی با این داستان‌ها قرار می‌گیریم بی‌آنکه آن‌ها را آگاهانه برگزینیم و یا الزاماً نسبت به داستان‌بودن آن‌ها آگاه باشیم (Stibbe, 2015, p. 5). با توجه به این موضوع‌ها، اهمیت این داستان‌ها از آن جهت است که تأثیر عمیقی بر چگونگی رفتار و عملکرد افراد به‌صورت مثبت یا منفی در جهان دارند. برای نمونه، اگر به طبیعت به‌عنوان یک منبع نگریده شود در آن صورت به احتمال بیشتری آن را مورد بهره‌برداری قرار می‌دهیم و یا اگر رشد اقتصادی به‌عنوان هدف اصلی سیاست در نظر گرفته شود آن‌گاه رفاه و تندرستی مردم و زیست‌بوم‌های حمایت‌کننده زندگی ممکن است نادیده انگاشته شوند (Stibbe, 2015, p. 6).

استیبی فلسفه زیست‌محیطی خود را روشن بیان می‌کند. فلسفه زیست‌محیطی وی در یک واژه گنجانده می‌شود: زندگی! (Stibbe, 2015, p. 14) که به معنای ارزش نهادن به زندگی، تندرستی، و خوشبختی و رفاه همه گونه‌ها، اهمیت، هم‌دردی با دیگر گونه‌ها، فراهم کردن یک زندگی با سطح رفاه و تندرستی بالا برای آینده و همگام شدن با محدودیت‌های زیست‌محیطی، ایجاد برابری و توازن بیشتر در جامعه و برگشتی فزاینده برای ماندگاری، نگرانی و بقا است. فلسفه زیست‌محیطی وی بر مبنای فلسفه زیست‌محیطی نائس (Naess, 1995) در مبحث بوم‌شناسی ژرف^۲ و دیگر رشته‌ها همچون زیست‌محیط و اخلاقیات پایه‌ریزی شده است. هدف وی بازسازی و بهبود خوشبختی و تندرستی انسان‌ها و دیگر موجودات در قالب روش‌هایی است که به پاسداشت

¹ The stories we live by

² deep ecology

و نگهبانی از آن نظام‌های زیست‌محیطی می‌پردازند که زندگی ما به آن‌ها وابسته است. این فلسفه زیست‌محیطی، (الف) در زیست‌محیط‌محور بودن (دیدن گونه‌های دیگر و انسان‌ها) از زیست‌بوم ژرف، گرچه در این جا تأکید کاربردی بیشتر بر رفاه و سلامتی انسان‌هاست؛ (ب) در جهت‌گیری به سمت عدالت اجتماعی از زیست‌بوم اجتماعی؛ (ج) گنجاندن نسل‌های آینده در رویکرد توسعه پایدار، و (د) در شناخت و واکنش به تغییرات اجتناب‌ناپذیر زیست‌محیطی از جنبش تحول^۱ و پروژه کوه تیره^۲ الهام می‌گیرد (Stibbe, 2015, p.15).

شیوه پیشنهادی استیبی در زبان‌شناسی زیست‌محیطی مشتمل بر پنج مرحله است. در مرحله نخست، تحلیل با گردآوری طیف گسترده‌ای از متن‌های پیش‌نمونه‌ای آغاز و به وسیله گروه‌های ویژه‌ای در جامعه تولید و به کار برده می‌شود (Stibbe, 2015, p. 33). این متن‌ها نمونه‌هایی از کتاب‌های اقتصاد، کتاب‌های صنعتی و نوشتار طبیعت را در بر می‌گیرد. مرحله بعد، تحلیل دقیق و گسترده زبان‌شناختی برای آشکار ساختن الگوهایی است که به وسیله آن‌ها، زبان در متن‌ها به کار می‌رود. این مشخصه‌ها مشتمل اند بر واژه‌ها، ساختارهای دستوری، گذرایی^۳، فرضیه‌ها و پیش‌انگاره‌ها^۴، روابط میان بندها، چگونگی بازنمایی رویدادها، چگونگی بازنمایی مشارکت‌کننده‌ها، بینامتنیت^۵، ژانر^۶ و فنون کلام (Stibbe, 2015, p. 34). در صورتی که متن‌ها چندرسانه‌ای باشند یعنی همراه با زبان، تصاویر، موسیقی یا تصویرهای متحرک باشند باید در این مرحله مورد نظر قرار گیرند. در مرحله بعدی، پس از آشکار سازی مشخصه‌های زبانی (و دیداری)، باید ایدئولوژی‌های پنهان در متن‌ها را آشکار ساخت. مرحله چهارم، مقایسه داستان‌ها با فلسفه زیست‌محیطی است تا به واسطه آن به پیش‌داوری برسیم مبنی بر اینکه آیا این گفتمان‌ها آسیب‌زننده^۷، دوپهلو^۸ یا مفید^۹ قلمداد می‌شوند (Stibbe, 2015, p. 35). مرحله پنجم و پایانی به چگونگی برخورد با گفتمان‌های سه‌گانه مرتبط است. از طریق افزایش آگاهی نسبت به آسیب‌های گفتمان‌های مخرب در برابر آن‌ها مقاومت به عمل می‌آید، گفتمان‌های دوپهلو از طریق تعامل با عاملان تولید این دست گفتمان‌ها مفیدتر می‌گردند و گفتمان‌های مفید نیز باید رواج و گسترش یابند (همان).

¹ transition project

² Dark mountain Project

³ transitivity

⁴ presupposition

⁵ intertextuality

⁶ genre

⁷ destructive

⁸ ambivalent

⁹ beneficial

ابزارها یا داستان‌های هشت‌گانه استیبی (Stibbe, 2015) مشتمل اند بر «ایدئولوژی و گفتمان^۱»، «قلب‌ها و قالب‌سازی^۲»، «استعاره‌ها^۳»، «ارزیابی‌ها و الگوهای ارزشی^۴»، «هویت‌ها^۵»، «باورها و الگوهای واقع‌بودگی^۶»، «محو‌سازی^۷» و «برجسته‌سازی و تداعی دوباره^۸». در ادامه، به تعریف و معرفی ابزارهای گفتمانی-شناختی (داستان‌ها) بر اساس چارچوب استیبی (Stibbe, 2015) می‌پردازیم.

نخستین گونه از داستان‌ها به ایدئولوژی اختصاص یافته‌است. «ایدئولوژی‌ها صورتی از شناخت اجتماعی هستند یعنی باورها و اعتقاداتی که در بین اعضای گروه به اشتراک گذاشته می‌شوند و (در ذهن) آن‌ها گسترش می‌یابند» (Van Dijk, 2011, p. 382). استیبی با در نظر گرفتن ایدئولوژی به عنوان (قالبی از شناخت اجتماعی) توجه خود را به متن‌های چندگانه‌ای جلب می‌نماید که بیانگر ایدئولوژی یکسانی هستند. وی با تحلیل این متن‌ها در پی آن است تا ببیند آیا این متن‌ها، افراد را به نگهداری یا نابودی زیست‌بوم‌های حمایت‌کننده زندگی تشویق و ترغیب می‌کنند یا نه. وی بر این باور است که در تجزیه و تحلیل زبان‌شناسی زیست‌محیطی پرسش ارائه‌شده این نیست که آیا ایدئولوژی ویژه‌ای درست بوده و یا اشتباه است، بلکه مسئله این است که آیا ایدئولوژی مورد نظر، افراد را به پاسداشت و نگهداری از زیست‌بوم‌های حمایت‌کننده زندگی ترغیب و تشویق می‌کند و یا به نابودی آن می‌انجامد (Stibbe, 2015, p. 24). بر این اساس، گفتمان‌ها از جنبه ایدئولوژی‌های پنهان در آن‌ها و پیامدهای شان در پیوند با محیط زیست، به سه دسته آسیب‌زننده، دوپهل و مفید گروه‌بندی می‌شوند.

دومین گونه از داستان‌ها، قالب‌ها هستند. «قالب‌ها ساختارهای ذهنی هستند که به انسان‌ها اجازه درک واقعیت و گاهی خلق آن‌چه که از نظر ما واقعیت است، را می‌دهند» (Lakoff, 2006, p. 25). «قالب‌ها بسته‌هایی از توصیف دانش، باورها و الگوهای عملکرد هستند (Fillmore & Baker, 2010, p. 314). «قالب‌سازی (انگاره‌سازی ذهنی) عبارت است از استفاده از داستانی از یک حوزه زندگی (یک قالب) برای ساختاربندی اینکه چگونه حوزه دیگری

¹ ideology and discourse

² frames and framing

³ metaphors

⁴ evaluations and appraisal patterns

⁵ identities

⁶ convictions and facticity patterns

⁷ erasure

⁸ salience and reminding

از زندگی مفهوم‌سازی می‌شود» (Stibbe, 2015, p. 47).

سومین گونه از داستان‌ها استعاره‌ها هستند. «استعاره سازوکار اصلی‌ای است که از طریق آن مفاهیم انتزاعی را می‌فهمیم و استدلال انتزاعی اجرا می‌کنیم» (Lakoff, 1993, p. 244). «استعاره‌ها نگاشت‌هایی در میان حوزه‌های مفهومی هستند. هر نگاشت یک مجموعه ثابت از تناظرهای هستی‌شناختی بین هستی‌ها در حوزه مبدا و هستی‌ها در حوزه هدف است» (Lakoff, 1993, p. 245). همچون گفتمان‌ها، استعاره‌ها نیز از جنبه پیامدهایشان برای محیط زیست می‌توانند آسیب‌زننده، دوپهلوی و یا مفید باشند.

یکی دیگر از گونه‌های داستان‌ها ارزیابی‌ها هستند. «ارزیابی‌ها، داستان‌های موجود در ذهن افراد مبنی بر خوب یا بد بودن حوزه‌ای از زندگی هستند و الگوهای ارزشی، گروهی از مشخصه‌های زبان‌شناختی است که به همراه یک‌دیگر، حوزه‌ای از زندگی را به عنوان خوب یا بد بازنمایی می‌کنند» (Stibbe, 2015, p. 84). الگوهای ارزشی را می‌توان از طریق عناصر ارزشی همانند اصطلاح‌های آشکار و ضمنی، ساخت‌های دستوری ویژه، برخی استعاره‌ها، واژه‌های نشان‌دار و جفت واژه‌های متضاد درک کرد.

نوع دیگری از داستان‌ها هویت‌ها هستند. گیدنز (Giddens, 1991) واقعیت ذهنی را در خودآگاهی و واقعیت عینی را در کنش اجتماعی جست‌وجو می‌کند. بر این اساس، هویت را آگاهی شخص، گروه و جامعه به خود می‌داند که در کنش‌های اجتماعی به صورت تدریجی شکل می‌گیرد (Giddens, 1991, p. 52). هویت‌ها از طریق زبان با خلق درون‌گروه‌ها^۱ و برون‌گروه‌ها^۲ با بهره‌گیری از الگوهای زبانی شمول‌معنایی، کاربرد ضمیرها، جانورانگاری^۳ و استعاره ساخته می‌شوند.

از دیگر انواع داستان‌ها، باورها هستند. «باورها داستان‌هایی هستند در ذهن افراد درباره اینکه آیا توصیف خاصی درست، مسلم، نامسلم یا اشتباه است و الگوهای واقع‌بودگی مجموعه‌ای از ابزارهای زبانی هستند که برای بازنمایی توصیف‌ها به‌عنوان مسلم یا درست، یا برای تضعیف توصیف‌ها به‌عنوان نامسلم یا نادرست گرد هم می‌آیند.» (Stibbe, 2015, p. 129). ابزارهای زبان‌شناختی که واقع‌بودگی یک توصیف را تحت تأثیر قرار می‌دهند مشتمل اند بر (الف) عناصر وجهی^۴؛ (ب) رجوع به اعتبار کارشناسان و اعتبار اجماع عام؛ (پ) کمیت‌نماها^۵؛ (ج) تردیدنماها^۶؛

¹ ingroups

² outgroups

³ zoomorphism

⁴ modality

⁵ quantifiers

⁶ hedges

و (د) پیش‌انگاره‌ها.

هفتمین نوع از داستان‌ها محوسازی است. «محوسازی داستانی در ذهن افراد است مبنی بر اینکه حوزه‌ای از زندگی بی‌اهمیت بوده و یا ارزش پرداختن به آن را ندارد» (Stibbe, 2015, p. 146). استیبی (همان) برخی از گونه‌های مختلف محوسازی را مورد بررسی قرار می‌دهد که مشتمل اند بر ۱) تهی‌سازی^۱؛ ۲) پنهان‌سازی^۲؛ و ۳) رد‌گذاری^۳.

آخرین گونه از داستان‌ها، برجسته‌سازی است. «برجسته‌سازی، داستانی است در ذهن افراد که بخش‌های مهمی از زندگی در آن پررنگ می‌شود» (Stibbe, 2015, p. 162) و «تداعی دوباره درخواست روشن و آشکاری مبنی بر اینکه به حوزه‌های مهم زندگی که اکنون دیگر ناپدید شده و از یاد رفته‌اند در متن و گفتمانی ویژه توجه کنیم و آن‌ها را دوباره به حوزه ذهنی بازگردانیم» (Stibbe, 2015, p. 162). الگوهای برجستگی مشتمل اند بر شخصیت‌بخشی^۴، مقوله‌های سطح‌های پایه^۵، ضمیرهای خاص، فعال‌سازی^۶، تصویرهای حسی^۷ و تشبیه^۸. این پژوهش در پی است تا سازوکارهای مورد اشاره را در شعرهای عامیانه گونه‌ لری ممسنی مورد بررسی قرار دهد. واژه «folk»، بیانگر هویت یک جامعه خاص اعم از قبیله‌ای یا غیر قبیله‌ای است و واژه «lore» به معنای دانش یا خرد جمعی در پیوند با موضوعی ویژه است (Gupta, 2007, p. 1). کندی (Kondi, 2019, p. 1) معتقد است اصطلاح ادبیات عامیانه (دانش سنتی عامه مردم) از مفهوم دوگانه‌ای برخوردار است: از یک سو بر پیکره‌ای از متون مشتمل بر داستان‌ها، ترانه‌ها و باورها دلالت می‌کند؛ و از دیگر سو «دانش جداگانه‌ای» به شمار می‌آید که به گونه تنگاتنگی با ادبیات و تاریخ گره خورده است. از دید اسلیت (Eslit, 2013, p. 1)، ادبیات عامیانه اصطلاحی است کلی که به جنبه‌های کلامی، معنوی و مادی یک فرهنگ ویژه گفته می‌شود و بر مبنای مشاهده و یا تقلید به صورت شفاهی به ارث رسیده است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از گونه توصیفی-تحلیلی است که با روش ترکیبی (کمی-کیفی) انجام شده است. این پژوهش به شیوه تحلیلی-گفتمانی انجام گرفته است و مشتمل بر پیکره‌ای از ۲۶۸ بیت شعرهای

¹ void
² mask
³ trace
⁴ personification
⁵ basic level
⁶ activation
⁷ sense image
⁸ simile

ادبیات عامیانه گونه لری ممسنی است که به عنوان جامعه آماری پژوهش استخراج شده و مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. روش پژوهش، تلفیقی از میدانی و اسنادی است. گردآوری بخشی از داده‌ها و شواهد زبانی به صورت شفاهی (میدانی) به وسیله مصاحبه با ۱۰ گویشور مرد و زن بومی گونه لری روستاهای مختلف ممسنی از سطح‌های مختلف سنی (۴۰ سال و بالاتر) و تحصیلی (از بی سواد تا تحصیل کرده) انجام شد. بخشی از داده‌ها به روش اسنادی و بر مبنای متن‌های نوشتاری شعرهای عامیانه موجود در منبع‌های کتابخانه‌ای -مشمول بر کتب، مطالعات پیشین و مجموعه‌های شعری موجود- به دست آمده است. برای تحلیل داده‌های این پژوهش، نخست، صورت آوانگاشت داده‌ها نوشته شد و در زیر هر داده شعری ترجمه واژه‌به‌واژه انگلیسی و برگردان فارسی آن‌ها ارائه گردید تا به فهم هرچه بیشتر مطلب کمک کند. در ادامه، سازوکارهای گفتمانی-شناختی موجود در داده‌های گردآوری شده بر مبنای الگوی استیبی (Stibbe, 2015) در زبان‌شناسی زیست‌محیطی تجزیه و تحلیل شده است. در پایان، بر مبنای یافته‌های به دست آمده از مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، نمونه‌هایی برای هر یک از سازوکارهای گفتمانی-شناختی ارائه می‌شوند. سپس، با ارائه داده‌ها در جدول‌ها، نگاهی کمی هم به شواهد مورد استفاده با تکیه بر فراوانی کاربرد آن‌ها خواهیم داشت.

۵. سازوکارهای گفتمانی-شناختی در شعرهای عامیانه گونه لری ممسنی

در این بخش، با توجه به ابزار و تعریف‌های موجود در بخش مبانی نظری و بر مبنای چارچوب استیبی (Stibbe, 2015)، سازوکارهای گفتمانی-شناختی به کاررفته در شعرهای ادبیات عامیانه گونه لری ممسنی برای بازنمایی عناصر زیست‌بوم با ارائه نمونه‌هایی از داده‌های گردآوری شده تجزیه و تحلیل می‌شوند. با توجه به محدودیت پژوهش حاضر، از بین ۲۶۸ نمونه برای هر یک از سازوکارها فقط یکی دو نمونه تجزیه و تحلیل می‌شوند.

۵.۱. ایدئولوژی

«ایدئولوژی‌ها صورتی از شناخت اجتماعی هستند یعنی باورها و اعتقاداتی که در بین اعضای گروه به اشتراک گذاشته می‌شوند و (در ذهن) آن‌ها گسترش می‌یابند» (Van Dijk, 2011, p. 382). در شش مورد از بیت‌های مورد نظر نمونه‌هایی از بازنمایی ایدئولوژی دیده شد که از میان این تعداد، یک نمونه را در ادامه تجزیه و تحلیل خواهیم کرد:

1. mâl- ale sarhadnešin behsen va Pâduk
village.PL habitant in cold region inhabit.PST.3PL in Pâduk

dašte Mowr-om xâliya bidâðikene šuk
dashte Mowr.POSS.1SG empty.be.PRS. 3SG shout.PRS.3SG owl
«ایل‌های سرحدنشین در دشت پادوک سکنی گزیدند، دشت مور من خالی از سکنه شد و جغد در آن منطقه آواز شوم می‌خواند.»

به نظر می‌رسد پادوک منطقه ییلاقی و سردسیر یا همان مرز باشد و در این بیت شاعر که پس از کوچ ایل به سرحد در منطقه گرمسیر و دشت مور تنها مانده، شوم‌بودن منطقه و سختی ماندن در آن‌جا را از طریق اشاره به شوم‌بودن آواز جغد بازنمایی کرده‌است. به‌بیانی، این پاره‌گفته به این برداشت ایدئولوژیک در فرهنگ لری ممسنی اشاره دارد که جغد را حیوانی شوم در نظر می‌گیرند.

۵. ۲. قالب‌ها و قالب‌سازی‌ها

«قالب‌ها ساختارهای ذهنی هستند که به انسان‌ها اجازه‌ درک واقعیت و گاهی خلق آن‌چه که از نظر ما واقعیت است، را می‌دهند» (Lakoff, 2006, p. 25). «قالب‌ها بسته‌هایی از توصیف دانش، باورها و الگوهای عملکرد هستند» (Fillmore & Baker, 2010, p. 314). «قالب‌سازی (انگاره‌سازی ذهنی) عبارت است از استفاده از داستانی از یک حوزه زندگی (یک قالب) برای ساختاربندی اینکه چگونه حوزه دیگری از زندگی مفهوم‌سازی می‌شود» (Stibbe, 2015, p. 47). در ۴۸ مورد از بیت‌ها، نمونه‌هایی از بازنمایی قالب‌ها دیده شد که از میان این موارد در ادامه به تجزیه و تحلیل دو نمونه بسنده خواهیم کرد:

2. ?i gele sarhadnešine huna jol jol kon kiya
this flower habitant in cold region home destroyer who.be.PRS.3SG
bađe Mahki pors- a dâr- al tange Čidârikene
wind Mahki question.PRS.3SG.PRP tree.PL strait Chidar
«بادی که از ناحیه «مهکی» می‌وزد از درختان بلوط تنگه چیدار می‌پرسد: این زیاروی خانه خراب کن که در منطقه سرحد سکونت دارد چه کسی است؟»

در نمونه (۲) سازوکار گفتمانی-شناختی قالب‌سازی به چشم می‌خورد. در این نوع قالب‌بندی، شاعر به جای ارجاع به معشوق و یار محبوبش و دیدن او مکان زندگیش را از طریق قالب «سرحد و سرحدنشین» برجسته کرده‌است و او را به‌صورت استعاری مجازی «گل سرحدنشین» انگاشته‌است. در این نمونه، هم استعاره و هم مجاز به کار رفته‌است. استعاره از آن جهت که واژه «گل» برای ارجاع به یار و معشوق به کار رفته و عبارت «سرحدنشین» نیز مجاز مکان هست برای فرد. قالب سرحد یک قالب فرهنگ بسته‌است. عشایر سکونت‌گاه همیشگی ندارند و پیوسته در سفرند. ویژگی اقوام کوچ‌نشین این بوده‌است که همیشه در فصل‌های سال مکان زندگی خود را با

تاب‌آوری شرایط دشوار و طاقت‌فرسای زندگی ایلی و عشایری از ییلاق به قشلاق و برعکس تغییر می‌داده‌اند. در این سفرهای سرشار از آزرده‌گی‌ها و دشواری‌های زندگی، همیشه سرحد و ییلاق برای زندگی مکان مناسب‌تری بوده‌است و منطقه‌ای است که با فراوانی نعمت و داشته‌های طبیعی ترسیم شده‌است و دارای آب و هوای خوش و امکانات بهتر بوده، در حالی که گرمسیر و قشلاق معمولاً با کم‌آبی، سختی و کمبود امکانات و آب و هوای بد، ملال‌آور و دلتنگ‌کننده همراه بوده‌است. با توجه به این تفسیرها و مزیت‌های ییلاق بر قشلاق، شاعران و عاشقان، یار و دل‌دار خود را در قالب سرحد و سرحدنشین توصیف نموده‌اند. آن‌ها برای بیان احساس و عواطف درونی خود نسبت به زندگی و بالاتر از همه، بیان کردن و تجسم درد هجر و فراق بسیار و بارها از این اصطلاح‌ها و قالب‌ها بهره گرفته و ترانه‌ها و اشعار فراوانی سروده و آهنگ‌های شادی‌بخش و اندوه برانگیزی سر داده‌اند. همچنین در این بیت بر مبنای استعاره جان‌بخشی، دو عنصر طبیعت یعنی باد مهکی و درختان بلوط تنگ‌چیدار دارای ویژگی‌های انسانی انگاشته شده و از این جهت تمایز بین انسان و عناصر زیست‌بوم از بین رفته است. در تأیید این مطلب نمونه‌های دیگری هم یافت می‌شود که در ادامه نمونه‌ای از آن‌ها ارائه می‌شود:

3. yâre xom va saryađe xom va garmasirom
beloved myself in cold region.be.PRS.1SG myself in
tropic.be.PRS.1SG
bexarom γam o yes- a va huna dirom
sorrow.SBJV.1SG.OBJ from home far.be.PRS.1SG

«خودم در گرمسیر ولی دلبرم در سردسیر به سر می‌برد، از این دوری محزون و غمگین هستم.» همان‌گونه که در تحلیل نمونه (۲) گفته شد، ییلاق یا سردسیر قالبی مثبت و قشلاق یا گرمسیر با عناصر تجربه‌های ناخوشایند ساخته شده‌است. بر این مبنای، در نمونه (۳) یار را از عناصر قالب سردسیر و خود را از عناصر قالب گرمسیر می‌انگارند تا افزون بر انتقال مفهوم دوری و جدایی، به کمک دو قالب مرتبط با تجربیات خوشایند و ناخوشایند، محبوبیت یار و درماندگی خود را نیز به طور غیر مستقیم منتقل کنند. این نوع قالب‌سازی خود با یک ارزیابی همراه است مبنی بر اینکه «ییلاق و سردسیر خوب است» و «قشلاق و گرمسیر بد است». پیامد این ارزیابی مثبت نسبت به ییلاق و ارزیابی منفی نسبت به قشلاق ممکن است این باشد که افراد تحت تأثیر این نوع نگرش و تفکر و ارزیابی، نسبت به مناطق گرمسیر نگاه ناخوشایندی داشته باشند و توجه چندانی به آن‌ها نداشته باشند.

«استعاره سازوکار اصلی‌ای است که از طریق آن مفاهیم انتزاعی را می‌فهمیم و استدلال انتزاعی اجرا می‌کنیم» (Lakoff, 1993, p. 244). «استعاره‌ها نگاشت‌هایی در میان حوزه‌های مفهومی هستند. هر نگاشت یک مجموعه ثابت از تناظرهای هستی‌شناختی بین هستی‌ها در حوزه مبدا و هستی‌ها در حوزه هدف است» (Lakoff, 1993, p. 245). در ۱۰۲ مورد از بیت‌ها، نمونه‌هایی از بازنمایی استعاره دیده شد که از این میان به تجزیه و تحلیل یک نمونه بسنده خواهیم کرد:

4. va bali va šâbali to bavey lor- uni
Oh oak! oh chestnut! you father lor.PL. be.PRS.2SG
kohr- ale pâpati- na čand va koh beruni
boy.PL barefooted.OBJ until when to mountain
send.SBJV.2SG

«ای بلوط! ای شاه بلوط! تو پدر لرها هستی. تاکی تصمیم داری پسران پابرنه را برای چیدن بلوط به کوه بفرستی؟»

در این بیت، استعاره «بلوط انسان است» یا به‌شکلی ویژه «بلوط پدر است» برداشت می‌شود. در این‌جا، بلوط در حوزه مقصد و انسان در حوزه مبدا قرار گرفته‌است. در این حالت، نان‌آور و سرپرست بودن از حوزه مبدا برای عینیت‌بخشیدن، ملموس نمودن و درک بهتر ارزش و اهمیت بلوط بر حوزه مقصد نگاشت می‌شود. در این منطقه، بلوط با برخورداری از بیشترین پوشش گیاهی به بخشی از فرهنگ مردمان این دیار تبدیل شده‌است. در سال‌هایی که به سبب کمبود باران و فرایند خشک‌سالی، کاشت فرآورده‌هایی همچون گندم، برنج و مانند آن کم می‌شد یا به‌هیچ‌وجه انجام نمی‌شد، مردم غذای خود را از بلوط به دست می‌آوردند. چرا که این درخت مقاوم در این شرایط سخت هم به بار می‌نشست و فریادرس مردم می‌شد. با توجه به پرسشی بودن این شعر، به نظر می‌رسد که شاعر با بلوطی ویژه که در نزدیکی سکونت‌گاه اوست و میوه نداده درددل می‌کند و از این شکوه دارد که چرا باید فرزندان فقیر خود را برای جست‌وجوی غذا به کوهستان بفرستد در حالی که خود این درخت می‌تواند میوه دهد. البته این مطلب تغییری در استعاره شخصیت‌پردازی ایجاد نمی‌کند. موارد بسیاری از استعاره‌ها در اشعار دیده شدند. در یکی از نمونه‌ها، کوه تیت که (تیت کوه) و اهمیت آن از طریق استعاره «کوه انگشتر است» بازنمایی شده‌است که در آن کوه انگشتر و قلّه آن همانند نگین در نظر گرفته شده‌است و در نتیجه با توجه به گران‌بها بودن انگشتر، مفاهیم مثبتی به ذهن می‌رسد.

۵. ۴. ارزیابی‌ها و الگوهای ارزشی

«ارزیابی‌ها، داستان‌های موجود در ذهن افراد مبنی بر خوب یا بد بودن حوزه‌ای از زندگی هستند

و الگوهای ارزشی، گروهی از مشخصه‌های زبان‌شناختی است که به همراه یک‌دیگر، حوزه‌ای از زندگی را به‌عنوان خوب یا بد بازنمایی می‌کنند» (Stibbe, 2015, p. 84). در ۷۴ مورد از بیت‌ها، نمونه‌هایی از بازنمایی ارزیابی دیده شد که از این میان به تجزیه و تحلیل یک نمونه خواهیم پرداخت:

5. če xaše ʔspe kahar dolule tah por
what nice be.PRS.3SG horse red double-barrelled
bezani kowg o tehi rey xedmate gol
hunt.SBJV.2SG partridge and khaki partridge go.SBJV.2SG
in the service of flower

«چه خوشایند است که با تفنگ دولول و اسب کهر به شکار کبک و تیهو پردازی و بعد به

خدمت یار بروی.»

شکار کبک آن هم با تفنگ و بردن آن برای یار در فرهنگ متعلق به گونه لری ممسنی نوعی ارزیابی و الگوی ارزشی مثبت قلمداد شده است. این نوع ارزیابی در این فرهنگ به‌وسیله عبارت‌های زبانی بازنمایی شده است. مسئله این است که در روستاها و شهرهای مختلف، داشتن یک تفنگ خوب از گذشته تا به امروز به خودی خود همیشه از جنبه فرهنگی دارای ارزیابی مثبت بوده است. از سویی دیگر، این ارزیابی به‌اندازه‌ای مثبت بود که زنان بسیار زیارو و دلبران قذبلند را «برنو بلند» می‌نامیدند. اصطلاح پرکاربرد «برنو بلند» نماد زیارویان بلندقد است.

تفنگ و تفنگ‌داشتن برای شکار حیوانات و آسیب‌رساندن به دیگر گونه‌ها که بخشی از چرخه حیات هستند هماهنگ با فلسفه زبان‌شناسی زیست‌محیطی نیست و با آن ناسازگار است. چراکه این نوع ارزیابی مردم را به حفظ و نگهداری زیست‌بوم‌های حمایت‌کننده زندگی تشویق نمی‌کند بلکه منجر به نابودی آن‌ها می‌شود.

۵.۵. هویت‌ها

گیدنز (Giddens, 1991)، واقعیت ذهنی را در خودآگاهی و واقعیت عینی را در کنش اجتماعی جست‌وجو می‌کند. بر این اساس، هویت را آگاهی شخص، گروه و جامعه به خود می‌داند که در کنش‌های اجتماعی به‌صورت تدریجی شکل می‌گیرد (Giddens, 1991, p. 52). در چهار مورد از بیت‌های مورد نظر، نمونه‌هایی از بازنمایی هویت‌ها دیده شد. از میان این موارد، در ادامه به تجزیه و تحلیل یک نمونه بسنده خواهیم کرد:

6. hamčo kamutere čahi tir xarde va bâl- om
like a kind of pigeon cartridge hit.PRS.PRF.3SG to
wing.POSS.1SG

benitom sar ?u kamar tâ hey benâlom
put.IMP.2PL.OBJ.1SG on that mountain till groan.SBJV.1SG
(Ansari, 2014, p. 70)

«همانند یک کبوتر نیمه اهلی تیری به بالم برخورد کرده‌است. مرا بر سر آن کوه بگذارید تا برای خود بنالم.»

یکی از روش‌های ایجاد هویت زیست‌محیطی، جانورانگاری (برداشت رفتار انسانی بر مبنای رفتار حیوانی) است. در شعر بالا، شاعر در ابتدا خود را به صورت استعاری کبوتری نیمه اهلی نمایانده‌است. در این جا با بهره‌گیری از واژه «بال» هم برای انسان و هم کبوتر، هویت انسان و حیوان به شکلی استعاری، یکسان قلمداد می‌شود و برای انسان نیز کاربرد می‌یابد. در این جا انسان جانورپنداری شده‌است. به این سبب باز هم هویت انسان به نوعی بازتعریف شده‌است و از مسیر یکی دیگر از عناصر زیست‌بوم فهمیده می‌شود. این امر می‌تواند بر نگاه انسان‌محورانه که بر اندیشه بشری غالب است تأثیر بگذارد. این مطلب، در واقع گونه‌ای ارزش‌گذاری و احترام به عناصر طبیعت است، در حالی که متأسفانه برخی از انسان‌ها به خیال برتر بودن آدمی، به حقوق دیگر موجودات درازدستی می‌کنند.

۵. ۶. باورها و الگوهای واقع‌بودگی

«باورها داستان‌هایی هستند در ذهن افراد درباره‌ اینکه آیا توصیف خاصی درست، قطعی، غیرقطعی یا اشتباه است و الگوهای واقع‌بودگی مجموعه‌ای از ابزارهای زبانی هستند که برای بازنمایی توصیف‌ها به عنوان مسلم یا درست، یا برای تضعیف توصیف‌ها به عنوان نامسلم یا اشتباه گرد هم می‌آیند.» (Stibbe, 2015, p. 129). در دو مورد از بیت‌ها، بازنمایی باورها دیده شد که در ادامه به تجزیه و تحلیل یک نمونه خواهیم پرداخت:

7. ?âsamun nâley zane zamin va bâre
sky groan.PRS.3SG earth restless.be.PRS.3SG
har xiyâri behtare nasibe kaftâre
each cucumber better.be.PRS.3SG for hyena.be.PRS.3SG
«آسمان می‌نالند و زمین ناآرام است (به خود می‌لرزد) از آن رو که خیار بهتر سهم گفتار می‌شود.» (Mirfardi & Dehbanipur, 2011, p. 173-174).

این باور و ضرب‌المثل معروف و رایج در میان مردمان این سرزمین، در مورد افرادی به کار می‌رود که به صورت استعاری از طریق حوزه‌ مبدا گفتار، افرادی زشت و بی‌شخصیت هستند، ولی برعکس زنان زیبارو و رعنائی دارند. در این توصیف، گفتار به عنوان موجودی زشت، بدترکیب و مفت‌خور بازنمایی شده‌است و از ارزش‌های ذاتی و درونی آن حرفی به میان نیامده‌است.

واقع بودگی این توصیف با به کاربردنبردن عناصر و قیده‌های وجهی برای بیان احتمال یا تردید در قطعیت گزاره در مصراع دوم افزایش یافته‌است و در هنگام بهره‌گیری از پاره‌گفته‌های «آسمان می‌نالد» و «زمین ناآرام است» به تقویت این توصیف انجامیده‌است. در این پاره‌گفته‌ها در ظاهر امر نشانی از کمیت‌نمایی مانند «هر»، «همه» و به‌جز این‌ها وجود ندارد، ولی از معانی ضمنی آن‌ها می‌توان کمیت‌نمای «همه» را برداشت و استخراج کرد. به این معنا که در واقع، همه موجودات و عناصر هستی از وضعیت موجود و سرنوشت‌های دور از انتظار می‌نالد و گلایه دارند. در این‌جا با بهره‌گیری از کمیت‌نمای ضمنی «همه» میزان واقع‌شدگی افزایش یافته‌است. به بیانی دیگر، توصیف «هر خیارى بهتره نصیب کفتاره» به‌صورت گزاره‌ای قطعی و واقعیتی غیر قابل تردید بیان شده و کمیت‌نمای «هر» تعمیم‌پذیری این گزاره را به بیشترین اندازه رسانده‌است. هم استعاره «انسان حیوان است» و هم گزاره و باوری که کفتار را دزد محصول خوب مزرعه می‌داند منجر به نوعی بازنمایی منفی از این حیوان شده‌است. در کل این الگویی تکرارشونده در همه داستان‌هاست که ویژگی‌های منفی بشر به وسیله نسبت‌دادن آن‌ها به حیوانات گوناگون درک شود. در صورتی که این الگوی واقع‌بودگی تثبیت شود، میزان باورپذیری آن افزایش می‌یابد و منجر به این تصور نادرست می‌شود. از آن‌جائی که این گونه توصیف‌ها و باورها می‌توانند تأثیری منفی بر ذهن‌ها و باورهای مخاطب‌ها و گویشوران نسبت به یکی از عناصر ارزشمند طبیعت یعنی کفتار داشته باشند، نابودگر به شمار می‌آیند.

۵.۷. محوسازی

«محوسازی داستانی در ذهن افراد است مبنی بر اینکه حوزه‌ای از زندگی بی‌اهمیت بوده و یا ارزش پرداختن به آن را ندارد» (Stibbe, 2015, p.146). در ۷ مورد از ابیات، نمونه‌هایی از بازنمایی محوسازی دیده شد. از میان این موارد، در ادامه به تجزیه و تحلیل یک نمونه خواهیم پرداخت:

8. tâ mo vâbiđom sayâd hama- tun xe diđin
till I become.PST.1SG hunter all.POSS.2PL that see.PST.2PL
gape mâl kučeke mâl laš ?ikašiđin
big tribe small tribe carcass take.PRS.PROG.2PL

«تا هنگامی که من شکارچی بودم همه شما نظاره‌گر بودید که همه اهالی روستا از کوچک تا

بزرگ لاشه‌های شکارشده را گردآوری می‌کردید.» (Jamalianzadeh, 2016, p. 23).

در این شعر، گوینده در حال ستودن خود به‌عنوان یک شکارچی توانمند بوده ولی هنگام ارجاع به حیوانات شکارشده از واژه لش (لاشه) بهره گرفته‌است. همان‌گونه که گفتیم یکی از

شیوه‌ها و شگردهای محوسازی، بهره‌گیری از فرایند مجاز^۱ است. در این‌جا، با بهره‌گیری از فرایند مجاز، حیوانات شکارشده نه به‌عنوان موجودات برخوردار از حق حیات و با نام ویژه خود بازنمایی شده‌اند بلکه تا اندازه‌یک شی پسرقت نموده‌اند. بازنمایی حیوانات در قالب اشیاء، آن‌ها را به‌عنوان موجودات زنده ناپدید می‌نماید و آن‌ها را از پهنه ملاحظات اخلاقی حذف می‌نماید (Stibbe, 2015, p. 154). نمونه این نوع محوسازی در شعرهای دیگری هم دیده شده است. برای نمونه، در جایی برای ارجاع به پازن شکارشده دوباره واژه لش (لاشه) زرد، به کار رفته است.

۵.۸. برجسته‌سازی و تداعی دوباره

«برجسته‌سازی، داستانی است در ذهن افراد که بخش‌های مهمی از زندگی در آن پررنگ می‌شود.» (Stibbe, 2015, p. 162). و «تداعی مجدد درخواست روشن و آشکاری مبنی بر اینکه به حوزه‌های مهم زندگی که اکنون دیگر ناپدید شده و از یاد رفته‌اند در متن و گفتمانی ویژه توجه کنیم و آن‌ها را دوباره به حوزه ذهنی بازگردانیم» (Stibbe, 2015, p. 162). در ۲۵ شعر از داده‌های مورد بررسی نمونه‌هایی از بازنمایی برجسته‌سازی دیده شد. از این میان، در ادامه به تجزیه و تحلیل یک نمونه خواهیم پرداخت:

9. Bade vo barf o Čavil Dinešt o Darama
Bade and snow and Chavil Dinesht and Darama
hama – šun kerden salâm borden dele – m - a
all.POSS.3PL greet.PST.3PL take.PST.3PL heart.POSS.1SG.OBJ

«باده (نوعی گیاه دارویی)، برف، چویل، دینشت (اسپند) و درمه (نوعی گیاه دارویی) همگی به من سلام کردند و دل را از دستم بردند.» (Jamalianzadeh, 2016, p. 197).

یکی از فنون و شگردهای برجسته‌سازی، استعاره شخصیت‌بخشی است. در این استعاره، جهان طبیعت دارای شخصیت می‌شود. با بهره‌گیری از این فن، به عناصر طبیعت به‌عنوان فردیت‌های زنده برجستگی بالایی بخشیده می‌شود. در این‌جا، گیاهان در فرایند کلامی «سلام کردن» که یک ویژگی انسانی است شرکت کرده و در یک جمله معلوم در جایگاه فاعل قرار گرفته‌اند. به این ترتیب، این عناصر طبیعی برجستگی ویژه‌ای یافته، در ذهن خواننده پررنگ شده و سرشار از ارزش و احترام می‌شوند. عناصر طبیعی موجود در این شعر به شیوه دیگری هم برجسته می‌شوند و آن قرار گرفتن واژه‌های جهان طبیعت در سطح پایه است. بازنمایی‌های سطح‌های پایه بسیار روشن و برجسته و بیشتر قابل تصور هستند و تأثیر بیشتری روی افکار ما دارند، بنابراین از برجستگی بیشتری

¹ metonymy

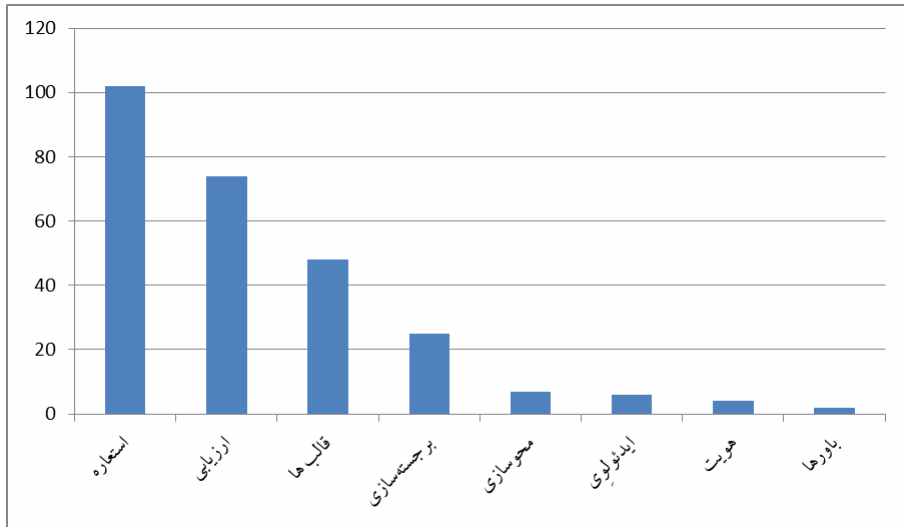
برخوردارند. در این بیت، گیاهان مورد وصف با جای گرفتن در این سطح، بیشتر در کانون توجه و تمرکز قرار گرفته‌اند.

اکنون که نمونه‌هایی برای هر یک از داستان‌ها یا همان سازوکارهای گفتمانی-شناختی بازنمایی طبیعت در اشعار عامیانه گونه لری ممسنی را مرور نمودیم، در این بخش، با تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش کمی، تلاش می‌شود به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود. در پاسخ به پرسش نخست مبنی بر انواع سازوکارهای گفتمانی-شناختی و انواع آن‌ها، معلوم شد که همه انواع ۸ سازوکار در بیت‌ها رخ داده‌است. در جدول (۱) فراوانی سازوکارها در ۸ دسته به صورت جداگانه ارائه شده‌است. بررسی فراوانی سازوکارهای موجود در جدول (۱) نشان می‌دهد که سازوکار استعاره با ۱۰۲ مورد معادل ۳۸/۰۵ درصد غالب‌ترین و پربسامدترین سازوکار به شمار می‌آیند. در رده دوم فراوان‌ترین سازوکارها، به ارزیابی اختصاص دارد. فراوانی این سازوکار ۷۴ معادل ۲۷/۶۲ درصد از کل سازوکارهاست. سازوکار قالب‌ها با ۴۸ مورد معادل ۱۷/۹۲ درصد سومین سازوکار به شمار می‌آید. سازوکارهای برجسته‌سازی به ترتیب با فراوانی ۲۵ مورد (۹/۳۲ درصد)، محوسازی، با فراوانی ۷ مورد (۲/۶۱ درصد)، ایدئولوژی با فراوانی ۶ (۲/۲۳ درصد) و هویت با فراوانی ۴ (۱/۵۰ درصد) در رتبه‌های پسین قرار می‌گیرند. در نهایت سازوکار باورها و الگوهای واقع‌شدگی با فراوانی ۲ (۷۵/ درصد) دارای کمترین فراوانی است.

جدول ۱: فراوانی سازوکارهای گفتمانی-شناختی نسبت به همه اشعار

سازوکارها	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد
استعاره	۱۰۲	۳۸/۰۵	۸۸	۵۰/۸۶	۱۱	۱۲/۰۹	۳	۷۵
ارزیابی	۷۴	۲۷/۶۲	۴۸	۲۷/۷۵	۲۶	۲۸/۵۷	-----	-----
قالب‌ها	۴۸	۱۷/۹۲	۳	۱/۷۴	۴۴	۴۸/۳۵	۱	۲۵
برجسته‌سازی	۲۵	۹/۳۲	۲۵	۱۴/۴۵	-----	-----	-----	-----
محوسازی	۷	۲/۶۱	-----	-----	۷	۷/۷۰	-----	-----
ایدئولوژی	۶	۲/۲۳	۴	۲/۳۱	۲	۲/۲۰	-----	-----
هویت	۴	۱/۵۰	۴	۲/۳۱	-----	-----	-----	-----
باورها	۲	۷۵/	۱	۱/۵۸	۱	۱/۰۹	-----	-----
مجموع	۲۶۸	۱۰۰	۱۷۳	۱۰۰	۹۱	۱۰۰	۴	۱۰۰

با توجه به جدول (۱)، فراوانی نسبی سازوکارها در شکل (۱)، نشان داده شده‌است:



شکل ۱: فراوانی نسبی سازوکارها

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش میزان تأثیرات مثبت و منفی (تقویت‌کننده یا تخریب‌کننده) سازوکارهای گفتمانی-شناختی موجود در شعرهای ادبیات عامیانه در گونه لری ممسنی بر ذهنیت و عملکرد گویشوران در زمینه محیط زیست بررسی شد. در جدول (۲)، فراوانی و درصد کلی میزان سازنده‌بودن یا آسیب‌زنده‌بودن سازوکارها ارائه شده‌است:

جدول ۲: میزان سازنده‌بودن یا آسیب‌زنده‌بودن سازوکارها

نوع سازوکار	بسامد	درصد
سازنده	۱۷۳	۶۴/۵۵
مخرب	۹۱	۳۳/۹۵
خنثی	۴	۱/۴۹
مجموع	۲۶۸	۱۰۰

بر مبنای داده‌های موجود در جدول (۲)، از مجموع ۲۶۸ مورد بیت شعر مورد بررسی، محتوای ۱۷۳ مورد معادل ۶۴/۵۵ درصد دارای بار معنایی مثبت، محتوای ۹۱ مورد معادل ۳۳/۹۵ درصد

دارای بار معنایی منفی و محتوای ۴ مورد معادل ۱/۴۹ درصد از جنبه تقویت کنندگی و یا تخریب کنندگی داستان‌های موجود خنثی بوده‌اند.

۶. نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی سازوکارهای بازنمایی زیست‌بوم در اشعار عامیانه ممسنی با رویکردی گفتمانی-شناختی است. پس از بررسی و تحلیل داده‌ها بر اساس هشت سازوکار گفتمانی-شناختی استیبی (Stibbe, 2015) یافته‌هایی به دست آمد. بر مبنای یافته‌های پژوهش، روشن شد که همه انواع هشت سازوکار مورد بررسی در زبان‌شناسی زیست‌محیطی در داده‌ها وجود دارد. در این میان، استعاره مفهومی با بیش از ۳۸ درصد پربسامدترین سازوکار در میان همه سازوکارها بود. به نظر می‌رسد این فراوانی افزون بر اینکه بازتابی از بسیار استعاری بودن این گونه زبانی است، شاید به این سبب باشد که استعاره در این گونه زبانی به عنوان ابزاری برای بازنمایی داستان‌های دیگر مانند ایدئولوژی، قالب‌سازی یا برجسته‌سازی به کار گرفته می‌شود. لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003, p. 147) بر این باورند که ماهیت بسیاری از تجربه‌ها و فعالیت‌های ما، استعاری است و اغلب نظام‌های مفهومی ما به وسیله استعاره ساخته می‌شوند (Lakoff & Johnson, 2003, p. 147). شاید یکی از یافته‌های اصلی پژوهش حاضر این باشد که استعاره را نمی‌توان سازوکاری هم‌سطح با دیگر داستان‌ها دانست، بلکه باید آن را فرایندی دانست که در بازنمایی محیط زیست در قالب داستان‌های مورد بحث به عنوان ابزاری زیربنایی عمل می‌کند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که سازوکارهای گفتمانی-شناختی برای بازنمایی عناصر مثبت طبیعت بیشتر از عناصر منفی آن به کار رفته‌اند، به گونه‌ای که همه سازوکارهای مثبت نسبت به کل اشعار ۱۷۳ بیش از ۶۴ درصد و همه سازوکارهای منفی ۹۱ نزدیک به ۳۴ درصد بوده‌است. این امر را می‌توان ناشی از سبک زندگی عشایری و روستایی و وابستگی مردم به طبیعت برای گذران زندگی در پهنه تاریخ دانست. البته جنبه‌هایی از این وابستگی نیز منجر به برداشت بی‌رویه از منابع و آسیب‌زدن به حیوانات به عنوان منبع‌های خوراک می‌گردد که در ادبیات عامیانه رد این موضوع به خوبی دیده می‌شود. نکته دیگر اینکه از میان سازوکارهای به کار رفته، برجسته‌سازی در همه موارد تقویت‌کننده و محوسازی در همه موارد اثر تخریبی داشته‌است. جالب اینکه به دلیل یک‌سویه بودن این دو سازوکار، این دو فراوانی کمتری هم نسبت به دیگر داستان‌ها دارند.

و در پایان، باید توجه داشت که در بازنمایی طبیعت در گونه لری ممسنی فرهنگ، سبک زندگی و پیشینه تاریخی و قومی نقش پررنگی بر عهده دارند. در تحلیل داده‌ها دیده شد که سبک

زندگی کوچ‌نشین، نوع عناصر طبیعی و پوشش گیاهی و فرهنگ شکار و ارزش‌گذاری‌های مثبت در ارتباط با آن چگونه به سوگیری‌های شناختی و گفتمانی در گویشوران و بازتاب آن در ادبیات عامیانه و به‌ویژه اشعار در گونه لری ممسنی انجامیده‌است. در پایان، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه در مورد دیگر گونه‌های زبانی در ایران انجام گیرد تا پس از به پایان‌رساندن آن‌ها بتوان به تعمیم‌های کلی‌تر در این زمینه دست یافت.

فهرست منابع

- امان‌اللهی بهاروند، سکندر (۱۳۷۰). قوم‌لر. تهران: انتشارات آگاه.
<https://www.iketab.com/%D9%82%D9%88%D9%85-%D9%84>
انصاری، سید جلیل (۱۳۹۳). فرهنگ کلمات و اصطلاحات لری (به فارسی). ممسنی: انتشارات فریاد کویر
<http://www.bookvision.ir/Book.aspx?id=LHQ205990>. ممسنی.
- بهرامی، حسن (۱۳۹۷). زمند. تهران: سوره مهر.
<https://sooremehr.ir/?s=%D8%B2%D9%85%D9%86%D8%AF>
بهرامی، حسن (۱۳۹۸). تو را کوچ کوهی نفس می‌کشد: (گردآوری، تصحیح و تحلیل یاریارهای کهگیلویه و بویراحمد). تهران: انتشارات آناپناه. <https://www.gisoom.com/book/11581300/>
- پیروزی، احمد (۱۳۹۸). طبقه‌بندی، تحلیل و گونه‌شناسی بومی سروده‌ها در ایلات و عشایر کهگیلویه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/32af0c39401322eb3456f615a7c726ce>
جمالیان زاده، سید برزو (۱۳۹۵). گردآوری و بررسی اشعار غنایی استان کهگیلویه و بویراحمد. رساله‌ی دکتری. دانشگاه شیراز. <https://elmnet.ir/doc/10937166-42371>
- جمالیان‌زاده، سید برزو و محمود رضایی دشتی اژنه (۱۳۹۶). درون‌مایه‌ی ترانه‌های برزگری در استان کهگیلویه و بویراحمد. فرهنگ و ادبیات عامه. ۱۶(۵). ۶۵-۸۷
<http://cfl.modares.ac.ir/article-11-8754-fa.html>
- حیدری، آرمان، محمد حسین ابتکاری و عبدالحمید محقق‌ی (۱۳۹۶). «واکاوی مفهوم زن در ضرب‌المثل‌های لری با تاکید بر بعد نابرابری جنسیتی». دو ماهنامه فرهنگ و ادب عامه. دوره ۵، شماره ۱۷، صص ۱۹۵-۲۲۱.
<http://cfl.modares.ac.ir/article-11-2952-fa.html>
- رضاپور، ابراهیم و فردوس آفاگل‌زاده (۱۳۹۱). «نقش استعاره در برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی ایدئولوژی در روزنامه‌های داخلی». زبان پژوهی. دوره ۴، شماره ۷، صص ۹۴-۶۷.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2012.4440>
- رضائی، حدائق (۱۳۸۶). «زبان سبز سهراب سپهری در صدای پای آب». جستارهای نوین ادبی. دوره ۴۰، شماره ۲، صص ۲۱-۳۴.
<https://www.magiran.com/p462357>
- غیاثیان، مریم‌السادات و اکبر شیرینی (۱۳۹۵). «انسان‌مداری و بازنمود آن در تعریف حیوانات در فرهنگ

- فارسی معین: تحلیلی در چارچوب انگاره زبان‌شناسی زیست‌بومی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*.
دوره ۸، شماره ۱، صص ۳۵-۷۰. <https://doi.org/10.22108/JRL.2017.21261>
- فرهادی، هادی (۱۳۸۸). فرهنگ، زبان و ادبیات مردم ممسنی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور شیراز. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/54c695a53f8ba95a53fb33bc49fb63f7>
- قطره، فریبا، حمیده پشتوان و مهناز طالبی دستنایی (۱۳۹۴). «رویکرد زیست‌محیطی در پژوهش‌های زبان». *زبان‌شناخت*. شماره ۶، صص ۲۳۱-۲۳۴.
- https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article_2081.html
- میرفردی، اصغر، و پور رضا دهبانی (۱۳۹۰). «بررسی نمادهای فرهنگ و هویت قومی و ملی در ادبیات محلی منطقه‌ی ممسنی». *انسان‌شناسی*. دوره ۹، شماره ۱۵، صص ۱۶۴-۱۸۷.
- <https://www.sid.ir/paper/516185/fa>
- نظری، جلیل و علی پیروزه (۱۳۹۵). «بازتاب گیاهان و درختان در شعر محلی کهگیلویه و بویراحمد». *ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین*. دوره ۱۲، شماره ۱۲، صص ۹۵-۱۲۲.
- <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1329959/>

References

- Amanolahi baharvand, S. (1991). *Lor Race*. Tehran: Agah Publication. Retrieved from <<https://www.iketab.com/%D9%82%D9%88%D9%85-%D9%84>> [In Persian].
- Ansari, S. J. (2014). *The dictionary of Lori words and terms (in Persian)*. Mamasani: Faryade Kavir Publication. Retrieved from <<http://www.bookvision.ir/Book.aspx?id=LHQ205990>> [In Persian].
- Attia, M. (2007). A critical cognitive study: The Egyptian Written Media, in C. Hart and D. Lukes (Eds.), *cognitive linguistics in critical discourse analysis: Application and Theory*. Cambridge Scholars Publishing. 81 – 106. Retrieved from <<https://www.cambridgescholars.com/product/9781847182272>>
- Berman, T. (2001). The rape of mother nature: women in the language of environmental discourse, In A. Fill and P. Muhlhausler (eds) *The ecolinguistics reader: language, ecology, and Environment*. London: Continuum. pp. 258 – 69. Retrieved from <<https://trumpeter.athabascau.ca/index.php/trumpet/article/view/805>>
- Biswas, S. (2018). Folk Literature and Environmental Sustainability. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 1800 – 1803. Retrieved from <<https://www.ijsr.net/archive/v8i9/ART20201526.pdf>>
- Chawla, S. (2001). Linguistic and philosophical roots of our environmental crisis. In A. Fill and P. Muhlhausler (Eds.), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. 115- 123. London: Continuum. <https://doi.org/10.5840/enviroethics199113312>.
- Eslit, Edgar R. (2013). Folk Literature. <http://www.researchgate.net/>
- Fillmore, C. & Baker, C. (2010). A frame Approach to semantic analysis. In B. Heine and H. Narrog (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic analysis*. Oxford: Oxford University Press, 313-40. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0013>.
- Gatreh, F. Poshtvan, H. & Talebi- Dastenaee, M. (2015). Ecological approach in

- linguistic studies. *Zabanshenakht (Language Studies)*, 6(11), 231- 243. https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article_2081.html [In Persian].
- Ghiasian, M. & Shirini, A. (2016). Representation of anthropocentrism in the definition of beasts in Moein Persian encyclopedic dictionary: An ecolinguistic analysis. *Journal of Reaserches in Linguistics*. University of Isfahan. 1(8), 53-70. <https://doi.org/10.22108/JRL.2017.21261> [In Persian].
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press. Retrieved from <<https://www.sup.org/books/title/?id=2660>>
- Goatly, A. (2001). Green grammar and grammatical metaphor, or language and myth of power, or metaphors we die by. In A. Fill & P. Muhlhausler (Eds.) *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London: Continuum. 203- 25. Retrieved from <https://www.academia.edu/6563708/Green_grammar_and_grammatical_metaphor_or_language_and_the_myth_of_power_or_metaphors_we_die_by>
- Gupta, C. S. (2007). Folklore: literature, art craft and music. *Anthropology of culture region*. 10-21.
- Halliday, M. A. K. (1990). New ways of Meaning :The challenge to Applied linguistics. In A .Fill & P. Muhlhausler (Eds.) *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. 172-202. <https://doi.org/10.1075/z.61.09hal>
- Harre, R. Brockmeier, J & Muhlhausler, P. (1999). *Green Speak. A study of Environmental Discourse*, London: Sage Publication In. Retrieved from <<https://philpapers.org/rec/HARGAS-4>>
- Hart, C. (2015). Cognitive linguistics and critical discourse analysis in E. Dabrowska and D. Divjak (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. 322-346. Berlin: Mouton De Gruyter. Retrieved from <https://www.academia.edu/2950646/Cognitive_Linguistics_and_Critical_Discourse_Analysis>.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1543478>>
- Haugen, E. (2001). *The ecology of language*. In Fill .A. & Muhlhausler. P. (Eds.) *The Ecolinguistics Reader: Language , Ecology and Environment* .57-66 . London: Continuum. Retrieved from <<https://www.bloomsbury.com/us/ecolinguistics-reader-9780826481733/>>
- Heidari, A. Ebtokari, M & Mohagheghi, A. (2017). Analysing the conception of woman in Lori proverbs focusing on gender inequality dimension . *Culture and Folk Literature*. 5(17). 195- 221. Retrieved from <<http://cfl.modares.ac.ir/article-11-2952-fa.html>> [In Persian].
- Jamalianzadeh, S. B. (2016). *Collecting and Analysing Lyric Poems in Kohgiluyeh va Boyer-Ahmad Province*. Ph. D. Dissertation, Shiraz University, Shiraz. Retrieved from <<https://elmnet.ir/doc/10937166-42371>> [In Persian].
- Kahn M. (2001). The passive voice of science: language abuse in the wildlife profession in A. Fill. And P. Mulhausler (Eds.), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology, and Environment*. London: Continuum. pp. 232- 40. Retrieved from <<https://www.bloomsbury.com/us/ecolinguistics-reader-9780826481733/>>
- Kondi, B. (2019). *Folklore*. <http://www.researchgate.net/publication.1-6>.

- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202–251). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>
- Lakoff, G. (2006). *Thinking points: Communicating our American values and vision: a Progressive's handbook*. New York: Farrar, Straus and Giroux. <https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2325797>
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press. Retrieved from <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo3637992.htm>
- Maulhausler, P. (2001). Talking about environmental issues, in A. Fill and P. Maulhausler (eds) *The ecolinguistics reader: language, ecology, and environment*. London: Continuum, pp.31–42. Retrieved from <<https://hdl.handle.net/2440/40318>>
- Maulhausler, P. (2003). *Language of environment and environment of language. A course in Linguistics*. Battle Bridge Publications. <<https://doi.org/10.1075/jpcl.22.1.17tom>>
- Mirfardi, A. & Dehbanipur, R. (2011). The study of the symbols of culture and ethnic and national identity in Mamasani folk literature. *Anthropology*. 9(15). 164- 187. Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/516185/fa>> [In Persian].
- Naess, A. (1995). The shallow and the long range, deep ecology movement, in A. Drengson and Y. Inoue (Eds.), *The Deep Ecology Movement: An Introductory Anthology* (pp. 3-10). Berkely, CA: North Atlantic Books. Retrieved from <<https://catalogue.nla.gov.au/catalog/2193434>>
- Rezapour, E., & Aghagolzadeh, F. (2012). The Role of Metaphor in Glorification and Marginalization of Ideology in Local Newspapers. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 4(7), 67-94. <https://doi.org/10.22051/jlr.2012.4440>. [In Persian]
- Rezaei, H. (2007). "Green language in Sohrab Sepehri Poem: "The Sound of Water's Footstep". *Journal of Literature and Humanities*. Ferdowsi University of Mashhad, 40(2), 21- 34. Retrieved from <<http://magiran.com/p462357>> [In Persian].
- Sapir, E. (2001). Language and environment In A. Fill & Muhlhausler, P. (Eds.), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. (pp. 109-114). London: continuum. Retrieved from <<https://www.bloomsbury.com/us/ecolinguistics-reader-9780826481733/>>.
- Schults, B. (1992). Language & the Natural Environment. In A. Fill & Muhlhausler, P. (eds) *the Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. 13- 23. London: continuum. Retrieved from <<https://www.bloomsbury.com/us/ecolinguistics-reader-9780826481733/>>
- Steffensen, S.V. & Fill, A. (2014). Ecolinguistics: the state of the art and future horizon. *Language Sciences*, 41.6-25. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.003>
- Arran Stibbe (2005) Counter-discourses and the relationship between humans and other animals, *Anthrozoös*, 18:1, 3-17, <https://doi.org/10.2752/089279305785594289>
- Stibbe, A. (2012). *Animals Erased: Discourse, Ecology, and Reconnection with the Natural World*. Middletown. CT: Wesleyan University Press. <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.39>
- Stibbe, A. (2014). An ecolinguistic approach in critical discourse studies. *Critical*

- discourse studies, 11(1), 117 – 128.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2013.845789>
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855512>
- Stibbe, A. (2018). Positive discourse analysis: rethinking human ecological relationships, in A. Fill And H. Pens (eds) *The Routledge handbook of ecolinguistics*. London. Routledge. Retrieved from
<<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315687391-12/positive-discourse-analysis-arran-stibbe>>
- Van Dijk, T.(Ed), (2011). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. 2nd ed. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446289068>
- Verhagen, F.(2008). *Worldviews and metampors in the humen- nature relationship: an ecolinguistic exploration through the ages. Language & Ecology*. Retrieved from <<https://www.Ecoling.net/articles>>
- Bahrami, Hassan (2017). *Zemand Tehran: Surah Mehr*. Retrieved from <https://sooremehr.ir/?s=%D8%B2%D9%85%D9%86%D8%AF> [In Persian].
- Bahrami, Hassan (2018). *You are breathed by a mountain ram: (Collection, correction and analysis of the contributions of Kohgiluyeh and Boyer Ahmad)*. Tehran: Anapnah Publications. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11581300/>>
- Pirouznia, Ahmed (2018). *Classification, analysis and native typology of poems in Eilat and Kohgiluyeh tribes*. Master's thesis. Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Retrieved from
<<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/32af0c39401322eb3456f615a7c726ce>> [In Persian]
- Jamalian, S. B., Rezaee Dashti Azaneh, M. (2017). An investigation of farming (Barzegari) lyrics in Kohgiluyeh and Boyer- Ahmad. *CFL* 2017; 5 (16): 65-87. Retrieved from <<http://cfl.modares.ac.ir/article-11-8754-fa.html>> [In Persian].
- Nazari, Jalil and Ali Pirouzeh (2016). "Reflection of plants and trees in the local poetry of Kohgiluyeh and Boyer Ahmad". *Literature and local languages of Iran*. Number 12. Volume 12. pp. 122-95. Retrieved from
<<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1329959/>> [In Persian]



The Mechanisms of the Representation of Ecology in Folk Poems of Mamasani Variety of Lori: A Discursive - Cognitive Approach

Enayat Hooshmand¹, Hadaegh Rezaei², Adel Rafiei³

Received: 28/02/2023

Accepted: 17/06/2023

1. Introduction

One of the most important problems facing humans today is ecological crisis. Ecolinguistics is a relatively new branch of linguistics aiming at studying the relationship between language and environment. Together with other branches of science, ecolinguistics tries to have a role in solving the crisis.

Ecolinguistics, or Language Ecology was introduced in 1972 by Einar Haugen as "the study of interactions between any given language and its environment" (Haugen, 2001, p.57). A different type of link between language and ecology was established in 1990 when Michael Halliday, stressed the connection between language on one hand and growthism, classism and speciesism on the other, admonishing applied linguistics not to ignore the role of their object of study in the growth of environmental problems (Fill, 2001:43).

The aim of this study is to investigate the mechanisms of the representation of ecology in folk poems of Mamasani variety of Lori within a discursive- cognitive approach based on Stibbe's (2015) model. Stibbe proposes eight forms of stories, namely: ideologies, framings, metaphors, evaluations, identities, convictions, erasure and salience. The collected data were analyzed through Stibbe's ecolinguistic framework and within the limitations and objectives of critical discourse studies.

This research intends to answer the following questions using ecolinguistics: (1) which mechanisms are used to represent the ecology in folk poems of Mamasani variety of Lori? (2) How much are the positive or negative (constructive or destructive) impacts on minds and functions of informants about environment?

2. Materials and Method

In the present study, the mechanisms of the representation of ecology in folk poems of Mamasani variety of Lori within a discursive- cognitive approach is investigated. This study is a descriptive- analytical research. The methodology of this research is field and library survey in which a number of 268 folk poems of Mamasani variety of Lori were gathered from informants of Mamasani villages and also textbooks, articles and previous studies. The informants were forty years and more and from

1. PhD student in Linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran;
enayathooshmand@fhn.ui.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran (corresponding author); hadaeghrezaei@fhn.ui.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran; a.rafieei@fhn.ui.ac.ir

different levels of education. Then the elicited discursive – cognitive mechanisms were analysed based on Stibbe's (2015) model. At the end, the findings of the research were analysed quantitatively using tables and diagrams.

3. Results and discussion

The findings of the study revealed that all mechanisms in ecolinguistics are found in data. The most frequent ones were metaphors with more than 38 percent. It seems that one of the reasons is that this variety is extremely metaphorical. Another reason is that metaphor may act as an instrument for representing other stories including ideology, framing or salience. Lakoff and Johnson (2003:147) believe that many of our experiences and activities are metaphorical in nature and that much of our conceptual system is structured by metaphor (Lakoff & Johnson, 2003: 147). Maybe one of the main findings of this research is that metaphor is not at the level of other stories but it acts as an underlying device.

The findings also indicated that the ratio of the use of the mechanisms for positive representation of nature elements is higher than the negative and destructive one. The frequency of positive mechanisms has been more than 64 percent in comparison with negative ones with the frequency of about 34. This is originated from the style of tribal and rural life and their dependence to nature to earn a livelihood throughout history. Of course some aspects of this dependency lead to the immethodical use from resources and hurting animals as food, the subject that is observed clearly in folk literature of Mamasani.

Another point is that in salience, all examples are positive and constructive while erasure is totally negative and destructive through the deletion of human agents, objectification, metonymy and hyponymy. Interestingly, for the sake of unidirectionality of these two mechanisms, they have less frequency in comparison to other stories.

The final point is that the shadow of culture, life style and historical and ethnic background play a prominent role in representing the nature in Mamasani variety of Lori. Analysing the data revealed that how the life style of migration, the type of natural elements, herbal covering, the culture of hunting and positive evaluations in relation to it have led to cognitive and discursive bias in informants and its reflection in folk literature in particular folk poems in Mamasani variety of Lori.

4. Conclusion

The present study's findings illustrated that all mechanisms mentioned by Stibbe (2015) in ecolinguistics are found in data. Also, it implied that the shadow of culture, style life and historical and ethnic background play a prominent role in representing the nature in Mamasani variety of Lori. The results derived from this inquiry can be effective in codifying textbooks, leaflets and educational materials in order to change human attitudes and culture toward the protection of nature and prevention of its destruction. It is assumed that findings of this research can also assist the cultural and social organizations toward the planning in changing attitudes and destructive stories and reinforcing the strengthening attitudes for the environment. In addition, it can be utilized in line with language planning and using proper language in relation to environmental issues by networks and organizations so that the results and consequences of it can be used toward the propaganda, green thinking and generating the environmental thought.

Keywords: discursive-cognitive mechanisms, ecolinguistics, folk literature, Mamasani variety of Lori, representation



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۸۷-۱۶۱

سنجش دانش ساخت‌واژی فارسی آموزان سطح پیشرفته دانشگاه الزهراء (س): مورد پژوهی وندهای اشتقاقی^۱

رضامراد صحرائی^۱، مرضیه سادات رضوی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۸

چکیده

دانش واژه و ساختمان آن از جنبه تصریفی یا اشتقاقی در کاربرد تولیدی زبان اهمیت بسزایی دارد. در این پژوهش کوشش شد با تمرکز بر وندهای اشتقاقی زبان فارسی، دانش ساخت‌واژی فارسی آموزان در رابطه با وندهای اشتقاقی زبان فارسی شامل پسوندها و پیشوندها بررسی شود. گردآوری داده‌ها مبتنی بر بیکره نوشتاری فارسی آموزان و کتاب درسی پارسا، فارسی عمومی (۳) است. بر این اساس، ۱۰۵ نسخه از نگارش‌های فارسی آموزان سطح پیشرفته (۱) و (۲) مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه الزهراء (س) همراه با کتاب درسی پارسا ۳ که مشتمل بر ۲۰ درس است، بررسی شدند و واژه‌های مشتق به کاررفته در آن‌ها استخراج و به طور جداگانه مطالعه شدند. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل توصیفی و کمی داده‌ها بر اساس آزمون مقایسه یک گروهی نشان داد میزان کاربرد واژه‌های مشتق در نگارش فارسی آموزان تا اندازه‌ای بازتاب میزان مواجهه آن‌ها با واژه‌های مشتق موجود در کتاب است که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم آموزش داده شده است. بنابراین یافته‌های مورد اشاره همسو با نظریه پردازش درون داد است که با مهم شمردن نقش درون‌داد، مواجهه با درون‌داد را از شرایط لازم در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.29481.1819

^۲ استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی و مدیر هسته پژوهش‌های کاربردی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ sahraei@atu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

m_razavi96@atu.ac.ir

زبان دوم آموزی می‌داند. یافته‌های به‌دست‌آمده از داده‌ها نشان می‌دهد دو تک‌واژ «-یی/-گی» و «-ه» بالاترین درصد بازنمایی را در نگارش‌های فارسی آموزان داشته‌اند. از دیگر یافته‌های این پژوهش گرایش فارسی آموزان به استفاده از پسوندهای اشتقاقی در مقایسه با پیشوندهای اشتقاقی است. همچنین، بیشترین واژه‌های مشتق به کاررفته در نگارش فارسی آموزان به ترتیب متعلق به دو مقوله صفت و اسم است.

واژه‌های کلیدی: زبان‌دوم‌آموزی، واژه‌های مشتق، تک‌واژه‌های اشتقاقی، پردازش

درونداد، مواجهه

۱. مقدمه

یادگیری واژه، فرایندی افزایشی است، به این معنا که اطلاعات درباره یک واژه به طور تدریجی و در طی زمان گردآوری می‌شود. سبب آن است که دانش واژگانی، چندبخشی و شامل دانش تلفظ، معنی، باهم‌آیی، مشخصه‌های سبکی و ویژگی‌های دستوری و صرفی آن است و بنابراین چیرگی بر این بخش‌ها در یک‌بار مواجهه امری امکان‌ناپذیر و نیازمند روند افزایشی است (Schmitt & Zimmerman, 2002). لوفر (Laufer, 1997; qouted in Schmitt, 2000, p. 60) با بیان اینکه معلوم نیست چگونه طبقه واژگانی بر یادگیری واژه تأثیر می‌گذارد، ولی بر تأثیر جنبه صرفی واژه تأکید می‌کند. او با اشاره به ارتباط صرف با وندها و چگونگی پیوند آن‌ها با صورت پایه واژه‌ها، یادگیری واژه را در صورت شفافیت وندهای اشتقاقی، آسان می‌داند. برای نمونه، پسوند «-گاه» فعال‌ترین و زیاترین پسوند مکان در فارسی معاصر است (Sadeghi, 1993). با دانستن معنای «-گاه»، تشخیص معنای واژه‌هایی همچون «سکونت‌گاه» یا «نمایشگاه» چندان سخت نخواهد بود. با این حال لوفر معتقد است عدم ثبات حتی در صورت شفافیت وندها می‌تواند مشکل‌ساز باشد. برای نمونه، وندهای اشتقاقی «-نده» در معنای فاعلی که بسیار زیاست و با ستاک حال بیشتر افعال می‌تواند ترکیب شود و اسم‌هایی هم‌چون «خواننده» و «گوینده» را بسازد (Kalbassi, 2009, p. 113). با این وجود، این پسوند با ستاک حال فعل «خریدن» به منظور تولید اسم «خرنده» به کار نمی‌رود، بلکه به جای پسوند «-نده»، پسوند «-ار» به ستاک این فعل افزوده شده و اسم «خریدار» را تولید می‌کند. اشمیت (Schmitt, 2000, p. 60) این مسئله را در تولید، مشکل‌سازتر از درک می‌داند، اگرچه گاه زبان‌آموزان در درک نیز دچار مشکل شده و برای نمونه ممکن است «شوینده» را یک فرد بیان‌نگارند. ولی واژگان ذهنی چگونه از عهده وندها بر می‌آید (Schmitt, 2000, p. 60)؟ زبان‌آموزان چقدر خوب می‌توانند دانش صرفی واژه را به هدف تولید زبان فعال کنند (Schmitt & Zimmerman, 2002)؟ آیا دانش وندها می‌تواند

یک توالی فراگیری را نشان دهد (Mochizuki & Azizawa, 2000)؟ و آیا زبان‌آموزان مراحل رشدی جداگانه‌ای را پشت سر می‌گذارند (Spada & Lightbown, 1999)؟

توانایی بهره‌گیری از صورت مناسب یک واژه در یک بافت دستوری ویژه برای رشد دستوری و کارآمد زبان، ضروری است. در غیر این صورت زبان‌آموزان یا تنها از صورت‌هایی از واژه که می‌شناسند استفاده می‌کنند و یا واژه‌های دیگر را که مناسب آن ساخت دستوری باشد جایگزین می‌کنند (Schmitt & Zimmerman, 2002). برای نمونه، زبان‌آموزان لازم است واژه «درست» را در بافتی که صفت نیاز است به کار ببرند، و در صورتی که به اسم نیاز است، صورت اسمی واژه یعنی «درستی» را به کار ببرند. دانستن یک واژه به معنای دانستن وندها به همراه ستاکی است که می‌تواند در واژه‌های دیگر نیز به کار رود (Nation, 2001, p. 63). وندها ممکن است اشتقاقی و یا تصریفی باشند. اگرچه صرف تصریفی مشکلاتی را پیش روی زبان‌آموزان قرار می‌دهد (Clahsen & Neubauer, 2010)، ولی زبان‌آموزان با دشواری‌های بیشتری در پیوند با صرف اشتقاقی روبه‌رو هستند (Schmitt & Zimmerman, 2002). یافته‌های بسیاری نشان از اهمیت چندجانبه دانش اشتقاقی واژه در پردازش زبان دارند. دانش ساخت درونی واژه‌ها و اهمیت نقش آن در دسترسی واژگانی (Fowler et al., 1985)، تأثیر پسوندهای اشتقاقی در تعیین ساخت نحوی جمله‌ها به سبب ویژگی آن‌ها در شناسایی نوع مقوله واژگانی (Clark & Clark, 1977) و نقش آن‌ها در کمک به بهتر خواندن متن‌های دارای واژه‌های ناآشنا و افزایش دایره واژگانی (Nagi et al., 1993) همچون ویژگی‌های مهم دانش تکواژهای اشتقاقی است. بر این اساس، دانش وندها یا تکواژهای اشتقاقی از جنبه‌های مهم دانش واژگانی هم در فراگیری زبان اول و هم در فراگیری زبان دوم به شمار می‌آیند. بی‌گمان فراگیری زبان دوم به سبب نظام زبانی پیچیده و فرایندهای چندگانه دخیل در آن (VanPatten, 2004a) فرایندی پیچیده است. لازمه زبان‌دوم‌آموزی موفق، رشد چندین زیرنظام زبانی شامل آواشناسی و واج‌شناسی، صرف، واژه، دستور و کاربردشناسی است. با وجود اهمیت بالای دستور در مطالعات زبان‌دوم‌آموزی و بدون انکار اهمیت آن، به چند دلیل می‌توان بر تأثیر واژه در فرایند زبان‌آموزی تأکید نمود از جمله ارتباط بین واژه و توانایی برقراری تعامل، آگاهی زبان‌آموزان از اهمیت نسبی واژه و نقش اساسی دانش واژگانی در رشد توانش دستوری (Barcroft, 2004). بنا بر اهمیت موضوع، پژوهش حاضر بر روی وندهای اشتقاقی زبان فارسی تمرکز دارد و بر آن است تا دانش ساخت‌واژی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته را در رابطه با وندهای اشتقاقی زبان فارسی شامل پسوند و پیشوند، بررسی نماید.

۲. پیشینه پژوهش

با وجود افزایش علاقه به پژوهش‌های مربوط به فراگیری واژه و پذیرش گسترده اهمیت فراگیری واژه به‌عنوان عنصر اصلی فراگیری زبان دوم طی دو دهه اخیر (Barcroft, 2004)، اطلاعات اندکی درباره چگونگی رشد دانش‌وندی در زبان‌آموزان در دسترس است (Mochizuki & Aizawa, 2000). با دست‌یابی به یافته‌های چشمگیری در پژوهش‌های مربوط به تکواژ، توضیح‌های نظری برای ترتیب طبیعی فراگیری، توجه زیادی را در پژوهش‌های مرتبط با فراگیری زبان دوم به خود جلب کرده‌است (Kawaguchi, 2000). دالی و برت (Dulay & Burt, 1973 & 1984; quoted in Schmitt 2000, p. 63) در «مطالعات تکواژ» خود احتمال وجود توالی خاص در فراگیری تکواژها را برای نخستین بار مطرح کردند. آن‌ها با مطالعه کودکان اسپانیایی و چینی زبان بین ۶ تا ۸ سال توالی مشابهی را در فراگیری تکواژها در کودکان مشاهده نمودند. بائر و نیشن (Bauer & Nation, 1993) سلسله مراتبی از وندها را بر اساس معیارهای زبانی ارائه دادند. این معیارها با تمرکز بر سادگی و دشواری واژه‌های ونددار و در هفت سطح تعریف شده‌اند. از شناخته‌شده‌ترین نظریه‌ها در پیوند با مرحله‌مند بودن فراگیری زبان، نظریه پردازش‌پذیری^۱ است که به‌وسیله مانفرد پی‌ان‌مان^۲ مطرح شده‌است. این نظریه که در تلاش برای توضیح مسیر جهانی فراگیری زبان دوم بر اساس معماری پردازش زبان بشری است، شش مرحله رشدی همگانی را در سیر تکامل صرف و نحو زبان پیش‌بینی می‌کند (Dyson, 2009).

اهمیت دانش صرفی و تأثیر آن بر رشد واژگان فرد در فرایند فراگیری زبان دوم، مطالعات و پژوهش‌های تجربی بسیاری را نیز در این زمینه در پی داشته‌است. تایلر و ناگی (Taylor & Nagy, 1987) نشان می‌دهند که جنبه‌های متفاوت دانش پسوند‌ها در کودکان در زمان‌های متفاوت فراگرفته می‌شود. اگرچه نمی‌توان سن خاصی را برای هر یک مشخص نمود ولی به نظر می‌رسد کودکان در ابتدا دانش معنایی-واژگانی پایه صورت‌های اشتقاقی را فرا می‌گیرند، دانش ویژگی‌های نحوی پسوند‌ها رشد آهسته‌تری دارند و دانش محدودیت‌های توزیعی پسوند‌ها پیچیده‌ترین سطح دانش است که در مرحله پایانی فرا گرفته می‌شود. بررسی ناگی و همکاران (Nagy et al., 1993) دانش معنایی ده پیشوند معمول زبان انگلیسی را در دانش آموزان بررسی کرده و رشد چشمگیر این دانش را بین سطح چهار و مقطع دبیرستان نشان می‌دهد. اشمیت و زیمرمن (Schmitt & Zimmerman, 2002) توانایی دانش‌جویان انگلیسی‌زبان غیر بومی فارغ‌التحصیل و در حال تحصیل را در تولید وندهای مشتق مناسب در چهار طبقه اصلی واژه یعنی

¹ processability theory

² Manfred Pienemann

اسم، فعل، صفت و قید بررسی می‌کنند و به این نتیجه می‌رسند که در آزمون‌گرها دانستن هر چهار صورت واژه و یا اصلاً هیچ کدام، امری نسبتاً نامعمول است. افراد معمولاً دانش نسبی از واژه‌های اشتقاقی دارند اگرچه دانش اشتقاق فعلی و اسمی بیشتر از دانش قیدی و صفتی است. دایسون (Dyson, 2009) پیش‌بینی نظریه پردازش‌پذیری را در ارتباط با فراگیری صرفی به‌عنوان نیروی محرک در رشد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بررسی می‌کند. یافته‌های پژوهش او در حالی که تا اندازه‌ای همسو با ادعای مربوط به مراحل رشد در نظریه پردازش‌پذیری است، ولی نشان می‌دهد فراگیری صرف و نحو بر اساس گرایش زبان‌آموز متغیر است. وارد و چوئن‌جان‌دانگ (Ward & Chuenjundaeng, 2009) دانش تحلیل واژه‌های پیچیده را در زبان دوم‌آموزان و با نگاه بر دو مسئله فراگیری پسوند و استفاده از خانواده واژه، به‌عنوان ابزار سنجش بررسی کردند. این پژوهش یافته‌هایی را در بر داشته‌است از جمله اینکه بهره‌گیری از خانواده‌های واژگانی یافته‌های گمراه‌کننده بالایی را به‌ویژه در یادگیرندگان مبتدی داشته‌است؛ یادگیری وند بر پایه ستاکی که از آن مشتق شده‌است انجام می‌گیرد و نه خلاف آن؛ فراگیری ستاک + پسوند در برخی از پسوندهای ویژه، پیش از پسوندهای دیگر رخ می‌دهد و در نهایت اینکه این الگوی تحلیل واژه‌های پیچیده ممکن است نیازمند تکرار مواجهه باشد. فردلاین (Friedline, 2011) یادگیری صرف اشتقاقی را در زبان دوم با استفاده از روش‌های کمی و کیفی و در طی سه مطالعه بررسی می‌کند. پژوهش‌های او نشان می‌دهد دانش صرف اشتقاقی از جنبه دریافتی یا تولیدی رشد چندانی را در میان زبان‌آموزان سطح میانی و پیشرفته نشان نمی‌دهد. این زبان‌آموزان نه تنها در تولید یا تشخیص پسوندهای اشتقاقی دچار مشکل بودند بلکه با وجود پیشینه زبان اول یا مهارت زبان دوم‌شان از دانش زیرین ساختمان واژه در واژه‌های اشتقاقی نیز ناآگاه بودند. با این وجود، نتیجه پژوهش سوم از تأثیر آموزش صرف اشتقاقی در رشد توانایی صرفی افراد از جنبه دریافتی و تولیدی و همچنین آگاهی عمومی از پسوندهای اشتقاقی در میان زبان‌آموزان سطح میانی و فوق میانی خبر می‌دهد. پژوهش دانیلوویچ و همکاران (Danilović et al., 2013) ضمن بررسی ارتباط میان میزان واژه و دانش وندی، ترتیب فراگیری وند در صرب‌زبانان سطح فوق میانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند، مورد بررسی قرار می‌دهد. یافته‌های پژوهش آن‌ها با اشاره به وجود همبستگی نسبی میان میزان واژه دریافتی و دانش پیشوندی و نه پسوندی، نشان می‌دهد رشد دانش واژگانی و پیشرفت آگاهی صرفی، فرایندی درهم‌تنیده است. یافته‌های این پژوهش بالاترین درصد ترتیب فراگیری را در سه پیشوند -post، -anti و -re که دارای معادل مشابه در زبان صربی هستند، نشان می‌دهد.

در زبان فارسی نیز عباسی و رفیعی (Abbasi & Rafiei, 2014) فرایند اشتقاق را در دو گونه علمی و محاوره‌ای زبان فارسی و بر اساس میزان و چگونگی عملکرد فرایند اشتقاق در آن‌ها بررسی کردند. در این پژوهش از مدل معنایی لیبر (Liber, 2004; quoted in Abbasi & Rafiei, 2014) در تعیین چگونگی عملکرد وندها استفاده شد. یافته‌ها نشان داد از مجموع ۵۴۰ واژه، در گونه علمی ۶۱ درصد و در گونه محاوره‌ای فقط ۳۰ درصد واژه‌ها فرآورده فرایند اشتقاق است. در گونه علمی از مجموع ۳۲ وند اشتقاقی ۲۳ مورد پسوند و ۹ مورد پیشوند و در گونه محاوره‌ای از مجموع ۲۳ وند ۶ مورد پیشوند و ۱۷ مورد پسوند بوده‌است. این پژوهش همچنین نشان داد که با وجود برخی شباهت‌ها، فرایند اشتقاق در دو گونه علمی و محاوره‌ای زبان فارسی دارای تفاوت‌های چشمگیری است. عباسی و همکاران (Abbasi et al., 2017) در پژوهشی دیگر آموزش واژه‌های مشتق به روش مستقیم و غیر مستقیم را با تمرکز بر پسوندهای اشتقاقی مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش، ۴۰ نفر از فارسی‌آموزان در قالب دو گروه کنترل و آزمایش مورد آموزش قرار گرفتند. گروه آزمایش مورد آموزش مستقیم پسوندها و نقش دستوری و معنایی آن‌ها قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل صرفاً متن‌هایی دارای واژه‌های مشتق در اختیار داشتند. تحلیل داده‌ها عملکرد بهتر گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل را نشان داد. اگرچه تحلیل دیگری در همین پژوهش بر تأثیرگذاری آموزش چه به صورت مستقیم و یا غیر مستقیم بر پیشرفت معنادار در یادگیری واژه‌های مشتق دلالت دارد.

۳. چارچوب نظری پژوهش

از جمله فرایندهای دخیل در زبان‌دوم‌آموزی پردازش درون‌داد^۱ است که طی آن ارتباط بین صورت‌های دستوری و معنای آن‌ها برقرار می‌شود (VanPatten, 2004b). ولی زبان‌آموزان در چه شرایطی ارتباط اولیه میان صورت-معنا را ایجاد می‌کنند (VanPatten, 2003, p. 115)؟ مدل پردازش درون‌داد در پی یافتن آن است که چگونه زبان‌آموزان در ابتدا داده‌های زبانی را که می‌شنوند یا می‌خوانند درک و پردازش می‌کنند؛ سازوکار و راهکارهای روان‌زبان‌شناسی مورد استفاده آن‌ها در دستیابی به درون‌یافت^۲ از درون‌داد چیست (VanPatten, 1996)؟ پردازش درون‌داد با مهم شمردن نقش درون‌داد، مواجهه با درون‌داد را از شرایط لازم در زبان‌دوم‌آموزی می‌داند. این مدل با باور به اینکه بخش گسترده فراگیری زبان دوم به صورت ضمنی رخ می‌دهد، فراگیری را فرآورده تلاش فعالانه زبان‌آموزان در درک درون‌داد می‌داند (VanPatten, 2003,)

¹ input processing

² intake

127 p). در مدل پردازش درون‌داد سه پرسش اساسی مطرح است: نخست اینکه، در چه شرایطی زبان‌آموزان ارتباط اولیه صورت- معنا را می‌سازند؟ دوم اینکه، چرا در یک زمان مشخص یک ارتباط صورت- معنای ویژه و نه دیگری ساخته می‌شود؟ سوم اینکه، زبان‌آموزان از چه راهبردهای روان‌زبان‌شناسانه‌ای در درک جمله‌ها بهره می‌گیرند و چگونه این مسئله بر فراگیری تأثیر دارد؟

برای نمونه، چگونه زبان‌آموزان در ساخت زمان گذشته، تطابق میان معنای گذشته بودن و تصریف فعلی /-d/ را در لحظه مورد نظر برقرار می‌کنند؟ این اتفاق چگونه رخ می‌دهد و چرا زبان‌آموزان از همان لحظه نخست مواجهه با این ساخت در یک بافت، این تطابق را انجام نمی‌دهند؟ بر این اساس، مدل پردازش درون‌داد، به پردازش لحظه‌به‌لحظه جمله در طول فرایند درک و همچنین، چگونگی برقرار کردن یا نکردن پیوند بین صورت‌های خاص با معنا‌های خاص در لحظه مشخصی از زمان توسط فراگیران می‌پردازد. و اینکه چگونه فراگیران داده‌های اولیه از درون‌داد را برای ساختن نظام زبانی استخراج می‌کنند؛ داده‌هایی که به پردازنده‌ها و سازوکارهای دیگری برای ذخیره‌سازی و سازمان‌دهی سپرده می‌شود.

پردازش درون‌داد در پیوند با اینکه چه چیزی هدایت‌کننده پردازش داده‌های زبانی درون‌داد در هنگام فرایند درک در فراگیران است، معتقد به چند ادعاست از جمله اینکه فراگیران به دریافت معنی در هنگام درک رانده می‌شوند؛ بر خلاف زبان اول، فرایند درک در زبان دوم در آغاز از جنبه پردازش شناختی و حافظه فعال فرایندی پرزحمت است؛ فراگیران پردازشگرانی با گنجایش محدود هستند که نمی‌توانند همانند گویشوران بومی همان میزان از اطلاعات را در هنگام پردازش لحظه‌به‌لحظه ذخیره کنند؛ و فراگیران ممکن است هم از پردازنده درون‌داد زبان اول و هم از جهانی‌های خاصی از پردازش درون‌داد بهره گیرند. به این ترتیب، پردازش درون‌داد به سبب اهمیتی که برای درک در نظر دارد می‌تواند در پیوند با این مسأله که چگونه فراگیران درون‌داد را در هنگام درک در زمان واقعی پردازش می‌کنند، مورد توجه قرار گیرد (VanPatten, 2003, p. 115).

با در نظر گرفتن پژوهش‌های کمی که در پیوند با ارزیابی میزان یادگیری و گسترش واژه‌های اشتقاقی فارسی‌آموزان انجام گرفته است، در این پژوهش کوشش می‌شود تا دانش ساخت‌واژی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته را در پیوند با واژه‌های مشتق زبان فارسی و بر اساس یادگیری از طریق مواجهه مطرح شده در مدل پردازش درون‌داد، مورد سنجش قرار دهیم. بنابراین، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که تکواژهای اشتقاقی به کاررفته در کتاب آموزشی

فارسی آموزان سطح پیشرفته پارسا، فارسی عمومی (۳) به چه میزان در متن‌های نوشتاری آن‌ها بازنمایی می‌شود.

۴. روش پژوهش

۴.۱. شرکت‌کننده‌ها

شرکت‌کننده‌ها در این پژوهش، ۱۵ نفر از فارسی آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه الزهرا (س) هستند. از این تعداد، ۴ نفر عرب‌زبان و از دو کشور سوریه و عراق و مابقی، مشتمل بر ۲ نفر از کشور چین، ۲ نفر از کشور ترکیه، ۲ نفر از کشور پاکستان، ۱ نفر از کشور هندوستان، ۳ نفر از کشور روسیه و ۱ نفر از کشور فرانسه هستند. همه این افراد سطح پیشرفته ۱ و سطح پیشرفته ۲ را در این مرکز گذرانده‌اند.

۴.۲. ابزار پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر پیکره و بر اساس کتاب آموزشی پارسا، فارسی عمومی (۳) و سندهای نوشتاری فارسی آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه الزهرا (س) است. سندهای نوشتاری را نگارش‌های کلاسی و آزمون‌های میان‌ترم و پایان‌ترم فارسی آموزان تشکیل می‌دهد. از هر فارسی آموز ۷ سند نگارشی و در مجموع ۱۰۵ سند بررسی شده‌است که همگی توصیفی و بر اساس موضوع‌های مختلف و مطرح در کتاب آموزشی آن‌ها یعنی پارسا، فارسی عمومی (۳) است. این کتاب مشتمل بر ۲۰ درس است که ۱۰ درس اول آن در سطح پیشرفته ۱ و ۱۰ درس دوم در سطح پیشرفته ۲ آموزش داده می‌شود.

۴.۳. داده‌های پژوهش

نخست، همه متن‌های ۲۰ درس کتاب بررسی شد و واژه‌های مشتق آن‌ها در چهار مقوله اسم، صفت، فعل و قید استخراج شد. واژه‌های مشتق به واژه‌هایی گفته می‌شود که در نتیجه اتصال وند اشتقاقی به پایه واژه به دست آمده و اغلب سبب تغییر مقوله آن می‌شود. برای نمونه، از پیوستن [باغ]اسم و [-بان]اسم‌ساز اسم [باغبان]، از پیوستن [-نال]فعل و [-ان]صفت‌ساز صفت [نالان] (Shaghaghi, 2007, p. 54)، از پیوستن [متاسف]صفت + [-انه]قید و از اتصال [بر-] + [داشتن]مصدر فعل [برداشتن] ساخته می‌شود (Kalbassi, 2009, p. 64). واژه‌ها بر اساس پیشوند یا پسوند اشتقاقی به کاررفته در ساخت آن‌ها طبقه‌بندی شدند. روی هم رفته، ۴۹ تکواژ اشتقاقی استخراج شد که ۳۵ مورد آن پسوند و ۱۴ مورد پیشوند اشتقاقی هستند. به همین ترتیب، ۱۰۵ سند

نوشتاری از ۱۵ فارسی آموز مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه الزهراء(س) که همگی سطح پیشرفته ۱ و ۲ خود را در این مرکز گذرانده بودند، نیز بررسی و واژه‌های مشتق آن‌ها استخراج و طبقه‌بندی شدند. پسوندها و پیشوندها به طور جداگانه در دو جدول (۱) و (۲) که نشان‌دهنده فراوانی آن‌ها در نگارش فارسی آموزان و کتاب است، ارائه شده‌اند. لازم به گفتن است که شمارش واژه‌های مشتق در کتاب پارسا و نگارش‌های فارسی آموزان بر اساس نوع^۱ و نه نمونه^۲ انجام گرفته‌است. برای شناسایی تکواژهای اشتقاقی فارسی در این پژوهش، از پژوهش‌های کارشناسان این حوزه از جمله کلباسی (Kalbassi, 2009)، صادقی (Sadeghi, 1992; Tabatabaee, 1993) و طباطبائی (Tabatabaee, 2015a; Tabatabaee, 2014; Tabatabaee, 2015b) بهره گرفته شد.

۴. روش تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها به دو شیوه توصیفی و تحلیلی انجام گرفت. از جنبه توصیفی تعداد واژه‌های مشتق بر اساس نوع تکواژ به کاررفته در ساخت آن‌ها در کتاب و مجموع نگارش‌های فارسی آموزان شمارش و بر مبنای درصد گزارش شد. در تحلیل کمی و برای مقایسه میانگین تکواژهای اشتقاقی به کار گرفته شده توسط فارسی آموزان با میانگین تکواژهای اشتقاقی به کاررفته در کتاب، از آزمون مقایسه یک گروهی^۳ بهره گرفته شد.

۵. یافته‌ها

جدول (۱)، پراکندگی پسوندهای اشتقاقی را بر مبنای میزان فراوانی در نوشتار فارسی آموزان در مقایسه با محتوای کتاب درسی نشان می‌دهد.

جدول ۱: پراکندگی پسوندهای اشتقاقی بر مبنای میزان فراوانی در نوشتار فارسی آموزان در مقایسه با محتوای کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳)

تکواژها	فراوانی تکواژهای فارسی آموزان	درصد	فراوانی تکواژهای کتاب پارسا	درصد	مثال
-بی/-گی	۲۸۰	۴۲/۷۹	۲۱۳	۴۴/۶۷	تهرانی
-ه	۶۵	۹/۶۵	۴۶	۹/۴۲	خنده

¹ type

² token

³ one-sample T-test

تکواژها	فراوانی تکواژهای فارسی آموزان	درصد	فراوانی تکواژهای کتاب پارسا	درصد	مثال
-آن	۵۳	۷/۸۷	۱۵	۳/۰۷	معمولا
-یت	۳۳	۴/۹۰	۵	۱/۰۲	امنیت
-ش	۲۶	۳/۸۶	۱۳	۲/۶۶	آرامش
-آنه	۲۱	۳/۱۲	۱۴	۲/۸۶	آزادانه
-گاه	۱۷	۲/۵۲	۱۴	۲/۸۶	آزمایشگاه
-مند	۱۲	۱/۷۸	۸	۱/۶۳	ارزشمند
-ایه	۱۱	۱/۶۳	۵	۱/۰۲	مهریه
-ستان	۹	۱/۳۳	۸	۱/۶۳	شهرستان
-ایک	۸	۱/۱۸	۱	۰/۲۰	نزدیک
-ین	۸	۱/۱۸	۳	۰/۶۱	سنگین
-نده	۷	۱/۰۴	۶	۱/۲۲	فروشنده
-ار	۵	۰/۷۴	۸	۱/۶۳	برخوردار
-بان	۵	۰/۷۴	۳	۰/۶۱	باغبان
-چه	۵	۰/۷۴	۳	۰/۶۱	دفترچه
-گار	۵	۰/۷۴	۳	۰/۶۱	سازگار
-کار	۴	۰/۵۹	۸	۱/۶۳	ستمکار
-دار	۴	۰/۵۹	۲	۰/۴۰	جادار
-گر	۳	۰/۴۴	۶	۱/۲۲	آهنگر
-مان	۳	۰/۴۴	۲	۰/۴۰	ساختمان
-وار	۳	۰/۴۴	۳	۰/۶۱	امیدوار
-یار	۲	۰/۲۹	۱	۰/۲۰	بسیار
-آن/ایان	۱	۰/۱۴	۵	۱/۰۲	خندان
-ا	۱	۰/۱۴	۵	۱/۰۲	توانا
-ال	۱	۰/۱۴	۱	۰/۲۰	چنگال
-سیر	۱	۰/۱۴	۲	۰/۴۰	سردسیر
-گان	۱	۰/۱۴	۱	۰/۲۰	رفتگان
-ناک	۱	۰/۱۴	۳	۰/۶۱	ترسناک

تکواژها	فراوانی تکواژهای فارسی آموزان	درصد	فراوانی تکواژهای کتاب پارسا	درصد	مثال
-واره	۱	۰/۱۴	۱	۰/۲۰	جشنواره
-اک	۰	۰	۱	۰/۲۰	پوشاک
-چی	۰	۰	۲	۰/۴۰	شکارچی
-دان	۰	۰	۲	۰/۴۰	نمکدان
-ک	۰	۰	۳	۰/۶۱	پیامک
-و	۰	۰	۲	۰/۴۰	اخمو
مجموع تکواژها	۵۹۶	٪۱۰۰	۴۱۸	٪۱۰۰	

بر مبنای جدول بالا، پراکندگی فراوانی تکواژهای به کاررفته در کتاب پارسا، فارس عمومی (۳) بر مبنای درصد نشان می‌دهد پسوندهای «بی-گی» با ۴۴/۶۷ و «ه-» با ۹/۴۲ درصد بالاترین فراوانی را در این کتاب داشته‌اند و پس از آن‌ها تکواژهای «بی» و «آن» با ۳/۲۷ و ۳/۰۷ و تکواژهای «آنه» و «گاه» با ۲/۸۶ و «ش» و «با-» با ۲/۶۶ درصد، فراوانی بیشتری را نسبت به دیگر پسوندها نشان می‌دهند. مابقی تکواژها نیز با درصد فراوانی یک یا کمتر از یک در کتاب به کار رفته‌اند. این در حالی است که دو پسوند «بی-گی» و «ه-» در نوشته‌های زبان آموزان نیز همانند کتاب بالاترین میزان فراوانی را به ترتیب با ۴۲/۷۹ و ۹/۶۵ درصد نسبت به دیگر تکواژها نشان می‌دهند. پس از آن‌ها تکواژ «آن» با ۷/۸۷، «یت» با ۴/۹۰، «ش» با ۳/۸۶، «آنه» با ۳/۱۲، «گاه» با ۲/۵۲ و «هم-» با ۲/۲۲ درصد بیشترین فراوانی را دارند. دیگر پسوندها نیز به میزان یک درصد یا کمتر در نگارش فارسی آموزان به کار گرفته شده‌اند.

جدول (۲)، پراکندگی پیشوندهای اشتقاقی را بر مبنای میزان فراوانی در نوشتار فارسی آموزان در مقایسه با محتوای کتاب درسی نشان می‌دهد.

جدول ۲: پراکندگی پیشوندهای اشتقاقی بر مبنای میزان فراوانی در نوشتار فارسی‌آموزان در مقایسه با محتوای کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳)

تکواژها	فراوانی تکواژهای فارسی‌آموزان	درصد	فراوانی تکواژهای کتاب پارسا	درصد	مثال
هم-	۱۵	۲/۲۲	۷	۱/۴۳	هم کلاسی
با-	۱۲	۱/۷۸	۱۳	۲/۶۶	بادقت
نا-	۱۱	۱/۶۳	۹	۱/۸۴	نادرست
بی-	۱۰	۱/۴۸	۱۶	۳/۲۷	بی‌ملاحظه
بر-	۹	۱/۳۳	۵	۱/۰۲	برآوردن
غیر-	۷	۱/۰۴	۵	۱/۰۲	غیرضروری
در-	۶	۰/۸۹	۳	۰/۶۱	درگذشتن
وا-	۳	۰/۴۴	۱	۰/۲۰	واریز
پاد-	۲	۰/۲۹	۱	۰/۲۰	پادزهر
باز-	۱	۰/۱۴	۶	۱/۲۲	بازدید
بلا-	۱	۰/۱۴	۱	۰/۲۰	بلافاصله
ام-	۰	۰	۱	۰/۲۰	امروز
دی-	۰	۰	۱	۰/۲۰	دیروز
فرا-	۰	۰	۱	۰/۲۰	فراگرفتن
مجموع تکواژها	۷۷	٪۱۰۰	۷۰	٪۱۰۰	مثال

درصد فراوانی تکواژها نشان می‌دهد پیشوند «هم-» با ۲/۲۲ درصد بیشترین کاربرد را در فارسی‌آموزان داشته‌است؛ در حالی که در کتاب بیشترین فراوانی از آن دو پیشوند «بی-» و «با-» به ترتیب با ۳/۲۷ و ۲/۶۶ درصد است.

برای مقایسه میانگین تکواژهای اشتقاقی مورد استفاده فارسی‌آموزان با میانگین تکواژهای اشتقاقی کتاب از آزمون مقایسه یک‌گروهی بهره گرفته شد. نتیجه این آزمون را در جدول‌های (۲) تا (۴) می‌بینیم.

جدول ۳: پسوندهای اشتقاقی با درصد کاربرد بالاتر در نوشتار فارسی آموزان در مقایسه با کتاب پارسا، فارسی عمومی ۳

تغییرات مشابه	کتاب	کمتر از کتاب	بیشتر از کتاب	سطح معناداری P	ارزش T	درجات آزادی d.f	تفاوت میانگینها	میانگین		تکواژها
								کتاب پارسا	فارسی آموزان	
			*	۰/۰۰۲ ^(**)	۳/۷۷	۱۴	۸/۱۷	۱۰/۶۵	۱۸/۶۷	-بی / -گی
			*	۰/۰۲ ^(*)	۲/۶۶	۱۴	۲/۳۴	۲/۳۰	۴/۶۴	-ه
			*	۰/۰۰۱ ^(**)	۶/۲۴	۱۴	۲/۷۸	۰/۷۵	۳/۵۳	-آن
			*	۰/۰۰۱ ^(**)	۴/۳۴	۱۴	۱/۹۵	۰/۲۵	۲/۲۰	-یت
			*	۰/۰۳۷ ^(*)	۲/۲۹	۱۴	۱/۰۸	۰/۶۵	۱/۷۳	-ش
			*	۰/۰۴۷ ^(*)	۲/۱۸	۱۴	۰/۷۰	۰/۷۰	۱/۴۰	-انه
			*	۰/۰۴۷ ^(*)	۲/۰۰	۱۴	۰/۱۵	۰/۴۰	۰/۸۰	-مند

جدول ۴: پیشوندهای اشتقاقی با درصد کاربرد بالاتر در نوشتار فارسی آموزان در مقایسه با کتاب پارسا، فارسی عمومی ۳

تغییرات مشابه	کتاب	کمتر از کتاب	بیشتر از کتاب	سطح معناداری P	ارزش T	درجات آزادی d.f	تفاوت میانگینها	میانگین		تکواژها
								کتاب پارسا	فارسی آموزان	
			*	۰/۰۲ ^(*)	۲/۷۲	۱۴	۰/۶۵	۰/۳۵	۱	-هم

جدولهای بالا، تکواژهایی را نشان می‌دهد که در نگارش زبان آموزان در مقایسه با کتاب بیشتر به کار رفته‌اند. بر مبنای جدول‌های (۳) و (۴)، میانگین پسوندهای اشتقاقی به کار گرفته شده به وسیله فارسی آموزان مشتمل بر «-گی»، «-ه»، «-آن»، «-یت»، «-ش»، «-انه»، «-مند» است و پیشوند «هم» با میانگین آن‌ها در کتاب از نظر آماری در سطح $(P < 0/01)$ و $(P < 0/05)$ معنادار است. به بیان دیگر، این گروه از تکواژهای اشتقاقی از میانگین بالاتری در نوشته‌های فارسی آموزان در مقایسه با کاربرد آن‌ها در کتاب برخوردارند.

^۱ (**): معناداری در سطح ۰/۰۱ و (*): معناداری در سطح ۰/۰۵

جدول ۵: پسوندهای اشتقاقی با درصد پائین‌تر کاربرد در نوشتار فارسی‌آموزان در مقایسه با کتاب پارسا، فارسی عمومی ۱۳

تکواژه‌ها	میانگین		تفاوت میانگین‌ها	درجات آزادی d.f	ارزش t	سطح معناداری P	بیشتر از کتاب	کمتر از کتاب	کتاب تقریباً مشابه
	فارسی آموزان	کتاب پارسا							
-آن / -ایان	۰/۰۷	۰/۲۵	-۰/۱۸	۱۴	-۲/۷۵	۰/۰۱۷ ^(*)		*	
ا-	۰/۰۷	۰/۲۵	-۰/۱۸	۱۴	-۲/۷۵	۰/۰۱۷ ^(*)		*	

جدول ۶: پیشوندهای اشتقاقی با درصد پائین‌تر کاربرد در نوشتار فارسی‌آموزان در مقایسه با کتاب پارسا، فارسی عمومی ۳

تکواژه‌ها	میانگین		تفاوت میانگین‌ها	درجات آزادی d.f	ارزش t	سطح معناداری P	بیشتر از کتاب	کمتر از کتاب	کتاب تقریباً مشابه
	فارسی آموزان	کتاب پارسا							
باز-	۰/۰۷	۰/۳۰	-۰/۲۳	۱۴	-۳/۵۰	۰/۰۰۴ ^(**)		*	

جدول‌های (۵) و (۶) شامل تکواژه‌هایی هستند که در مقایسه با کتاب کمتر در نوشته‌های فارسی‌آموزان به کار رفته‌اند. بر اساس این جدول، تفاوت میانگین پسوندهای اشتقاقی «-آن / -ایان» و «ا-» و پیشوند «باز-» مورد استفاده فارسی‌آموزان با میانگین آن‌ها در کتاب پارسا (۳) از جنبه آماری در سطح $(P < 0/01)$ و $(P < 0/05)$ معنادار است. به بیان دیگر، میانگین کاربرد این گروه از تکواژه‌های اشتقاقی در نگارش فارسی‌آموزان، کمتر از میانگین کاربرد آن‌ها در کتاب است.

^۱ (**): معناداری در سطح ۰/۰۱ و (*): معناداری در سطح ۰/۰۵

جدول ۷: پسوندهای اشتقاقی با درصد کاربرد نسبتاً برابر در نوشتار فارسی آموزان و کتاب

پارسا، فارسی عمومی ۳

تقریباً مشابه کتاب	کمتر از کتاب	بیشتر از کتاب	سطح معناداری P	ارزش t	درجات آزادی d.f	تفاوت میانگین‌ها	میانگین		تکواژها
							کتاب پارسا	فارسی آموزان	
*			۰/۱۱۲	۱/۷۰	۱۴	۰/۴۳	۰/۷۰	۱/۱۳	-گاه
*			۰/۱۱۱	۱/۷۰	۱۴	۰/۴۸	۰/۲۵	۰/۷۳	-ایه
*			۰/۹۶۵	۰/۳۶۵	۱۴	۰/۲۰	۰/۴۰	۰/۶۰	-ستان
*			۰/۰۹۷	۱/۸۷	۱۴	۰/۳۸	۰/۱۵	۰/۵۳	-ین
*			۰/۳۳۰	۱/۰۰۹	۱۴	۰/۱۷	۰/۳۰	۰/۴۷	-نده
*			۰/۶۰۵	-۰/۵۲۹	۱۴	-۰/۰۷	۰/۴۰	۰/۳۳	-ار
*			۰/۱۶۸	۱/۴۵	۱۴	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۳۳	-بان
*			۰/۲۶۹	۱/۱۵۰	۱۴	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۳۳	-چه
*			۰/۲۶۹	۱/۱۵۰	۱۴	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۳۳	-گار
*			۰/۲۷۸	-۱/۱۲۸	۱۴	-۰/۱۳	۰/۴۰	۰/۲۷	-کار
*			۰/۱۸۰	۱/۴۱۰	۱۴	۰/۱۷	۰/۰۱۰	۰/۲۷	-دار
*			۰/۳۶۵	-۰/۹۳۵	۱۴	-۰/۱۰	۰/۳۰	۰/۲۰	-گر
*			۰/۵۰۱	۰/۶۹۱	۱۴	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۲۰	-مان
*			۰/۶۶۸	۰/۶۴۸	۱۴	۰/۰۵	۰/۱۵	۰/۲۰	-وار
*			۰/۳۷۵	۰/۹۱۷	۱۴	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۱۳	-یار
*			۰/۶۲۵	-۰/۵۰۰	۱۴	-۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۰۷	-سیر
*			۰/۲۵۰	۰/۸۰۶	۱۴	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۷	-گان
*			۰/۲۳۲	-۱/۲۵	۱۴	۰/۰۸	۰/۱۵	۰/۰۷	-ناک
*			۰/۲۵۰	۰/۸۰۶	۱۴	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۷	-واره

جدول ۸: پیشنندهای اشتقاقی با درصد کاربرد نسبتاً یکسان در نوشتار فارسی آموزان و

کتاب پارسا، فارسی عمومی ۳

تقریباً مشابه کتاب	کمتر از کتاب	بیشتر از کتاب	سطح معناداری P	ارزش t	درجات آزادی d.f	تفاوت میانگین‌ها	میانگین		تکواژها
							کتاب پارسا	فارسی آموزان	
*			۰/۶۵	۰/۴۵	۱۴	۰/۱۵	۰/۶۵	۰/۸۰	با-
*			۰/۱۹۱	۱/۳۷	۱۴	۰/۲۸	۰/۴۵	۰/۷۳	نا-
*			۰/۶۵۰	-۰/۴۶۴	۱۴	-۰/۱۳	۰/۸۰	۰/۶۸	بی-
*			۰/۱۲۴	۱/۶۴	۱۴	-۰/۳۵	۰/۲۵	۰/۶۰	بر-
*			۰/۲۱۱	۱/۳۱	۱۴	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۴۷	غیر-
*			۰/۰۷۷	۱/۹۱۰	۱۴	۰/۲۵	۰/۱۵	۰/۴۰	در-
*			۰/۱۲۸	۱/۴۰۳	۱۴	۰/۱۵	۰/۰۵	۰/۲۰	وا-
*			۰/۳۷۵	۰/۹۱۷	۱۴	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۱۳	پاد-
*			۰/۲۵۰	۰/۸۰۶	۱۴	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۷	بلا-

همچنین، جدول‌های (۷) و (۸) نشان‌دهنده تکواژهایی است که به‌شیوه نسبتاً یکسانی در کتاب و نگارش‌های فارسی آموزان به کار رفته‌اند. این جدول نشان می‌دهد که تفاوت میانگین پسوندهای اشتقاقی «-گاه»، «-ایه»، «-ستان»، «-ین»، «-نده»، «-ار»، «-بان»، «-چه»، «-گار»، «-کار»، «-دار»، «-گر»، «-مان»، «-وار»، «-وا»، «-یار»، «-سیر»، «-گان»، «-ناک»، «-واره»، و پیشنندهای «با-»، «نا-»، «بی-»، «بر-»، «غیر-»، «در-»، «پاد-»، «بلا-» و «باز-» به کار رفته در نگارش فارسی آموزان با میانگین آن‌ها در کتاب از نظر آماری در سطح ($P < 0.05$) معنادار نیست. به بیان دیگر، کاربرد این گروه از تکواژها به‌وسیله فارسی آموزان و در کتاب میانگین تاندازه‌ای مشابه را نشان می‌دهد. دیگر تکواژهای اشتقاقی همچون «-اک»، «-چی»، «-دان»، «-ام»، «-دی»، «-فرا»، «-ک» و «-» و «به سبب نداشتن فراوانی (فراوانی = ۰) مورد بررسی آماری قرار نگرفتند.

لازم به گفتن است که از میان واژه‌های مشتق مورد استفاده در نوشته‌های فارسی آموزان بیشترین واژه‌ها بر مبنای جدول زیر متعلق به دو مقوله اسم و صفت است.

جدول ۹: طبقه‌بندی واژه‌های مشتق موجود در نوشتار فارسی آموزان در چهار مقوله

اسم	صفت	قید	فعل
٪۴۳	٪۵۲	٪۴۵	٪۰۳

بر اساس جدول (۹)، دو مقوله صفت و اسم بیشترین درصد واژه‌های مشتق را در خود جای داده‌اند که به ترتیب مشتمل بر ۵۲٪ و ۴۳٪ از داده‌ها هستند. کمتر از ۵٪ از داده‌ها نیز در دو مقوله قید و فعل قرار گرفته‌اند.

۶. بحث

این پژوهش دانش ساخت‌وازی فارسی‌آموزان غیر ایرانی سطح پیشرفته را در پیوند با واژه‌های مشتق زبان فارسی بررسی می‌کند. برای سنجش دانش صرف اشتقاقی فارسی‌آموزان، از نگارش‌های آن‌ها بهره گرفته شد. به این منظور و با هدف بررسی میزان بازنمایی تکواژهای اشتقاقی موجود در کتاب آموزشی فارسی‌آموزان در نگارش‌های آن‌ها، واژه‌های مشتق به کاررفته در ۲۰ درس کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳) استخراج شد و بر اساس نوع تکواژ اشتقاقی به کاررفته در ساخت آن‌ها شامل پسوند و پیشوند، در قالب یک جدول دسته‌بندی شدند. به همین ترتیب، واژه‌های مشتق نگارش‌های فارسی‌آموزان نیز استخراج و طبقه‌بندی شد. در هر دو گروه، واژه‌های مشتق بر اساس نوع و نه نمونه شمارش شدند. همچنین با توجه به هدف بررسی، یعنی تأثیر مواجهه با درون‌داد در یادگیری، هر گونه مواجهه فارسی‌آموزان با تکواژهای اشتقاقی به صورت آموزش مستقیم توسط مدرس و یا مواجهه غیرمستقیم و از طریق مشاهده در کتاب موردنظر این پژوهش بود.

در جدول‌های (۱) و (۲) توزیع تکواژهای اشتقاقی بر مبنای ترتیب فراوانی آن‌ها در نگارش‌های فارسی‌آموزان مرتب شده‌است. مقایسه فراوانی تکواژها بر مبنای درصد میان نوشته‌های فارسی‌آموزان و کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳) نشان می‌دهد دو پسوند اشتقاقی «-ی/-گی» و «-ه» در هر دو گروه بیشترین فراوانی را در میان دیگر تکواژها در آن گروه دارند. در پژوهش بامشادی و قطره (Bamshadi & Ghatreh, 2018) نیز پسوند «-ی» اشتقاقی از پرکاربردترین وندهای زبان فارسی معرفی شده‌است که زایایی بسیار بالایی دارد و نقش چشمگیری در واژه‌سازی زبان فارسی ایفا می‌کند. پس از آن‌ها پسوندهای «-آن»، «-یت»، «-ش» و «-انه» در نگارش فارسی‌آموزان و پسوند «-آن» در کتاب بیشترین فراوانی را نشان می‌دهند. از میان پیشوندها نیز پیشوند «هم-» در نگارش فارسی‌آموزان و پیشوند «بی-» و «با-» در کتاب بیشترین فراوانی را دارند. صادقی (Sadeghi, 1992) پسوند «-یت» را که همراه با ترکیب‌های عربی وارد فارسی شده‌است، پسوندی می‌داند که در فارسی زایا شده و می‌توان با آن ترکیب‌های جدید ساخت. برای نمونه، در مقایسه با «مسیحیت» و «یهودیت»، «بهائیت» ساخته شده‌است. او همچنین بر این باور است که پسوند «-انه» نیز در ترکیب با اسم جنس از زایایی بالایی برخوردار

است و می‌تواند به بسیاری از اسم‌هایی که به‌تازگی ساخته می‌شوند بپیوندد، مانند «فضانوردانه». فرشیدورد (Farshidvard, 1990, p. 243) در پیوند با پسوند «-ان» به این امر اشاره دارد که در قرن هفتم و قرن‌های پس از آن بر دامنه استفاده از واژه‌های تنوین‌دار افزوده شد. به‌گونه‌ای که در دوره حاضر نه تنها از رواج تنوین کاسته نشد، بلکه بر دامنه کاربرد آن افزوده شد و ساختن واژه‌های تنوین‌دار به‌طور قیاسی رواج بیشتری یافت و برخی از واژه‌های غیر عربی نیز تنوین گرفت مانند «تلفناً» یا «ناچاراً». پس از تکواژهای بالا، کمترین درصد فراوانی در نوشتار فارسی آموزان، مربوط به پیشوندهای «در-»، «وا-»، «پاد-»، «باز-» و «بلا-» است. میزان فراوانی این پیشوندها کمتر از یک درصد است. کمترین درصد فراوانی در نوشتار فارسی آموزان، مربوط به پسوندهای «-ار»، «-بان»، «-چه»، «-کار»، «-گار»، «-دار»، «-گر»، «-مان»، «-وار»، «-یار»، «-آن/ -ایان»، «-»، «-ال»، «-سیر»، «-گان»، «-ناک» و «-واره» است. میزان فراوانی این پیشوندها کمتر از یک درصد است. در حالی که در کتاب، درصد فراوانی کمتر از یک متعلق است به پیشوندهای «در-»، «وا-»، «پاد»، «بلا»، «فرا-» و پسوندهای «-ین»، «-بان»، «-چه»، «-کار»، «-دار»، «-مان»، «-وار»، «-ال»، «-سیر»، «-گان»، «-ناک»، «-واره»، «-آک»، «-چی»، «-دان»، «-ک» و «-و». پیشوند «فرا-» و پسوندهای «-آک»، «-چی»، «-دان»، «-ک» و «-و» در نگارش زبان آموزان دارای فراوانی صفر است. اگرچه، از میان این وندها پسوند «-ک» از فعال‌ترین پسوندهای زبان فارسی انگاشته می‌شود که به اسم، صفت، عدد و جز آن پیوسته می‌شود و اسم‌هایی با نقش‌ها و معناهای مختلف می‌سازد (Sadeghi, 1993).

یافته‌های مبتنی بر آمار استنباطی تکواژها، مقایسه میانگین کاربرد تکواژهای اشتقاقی موجود در سندهای نوشتاری و کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳) را نشان می‌دهد. بر مبنای جدول‌های (۳) و (۴)، پیشوند «هم-» و پسوندهای «-یی/ -گی»، «-ه»، «-آن»، «-یت»، «-ش»، و «-انه» و «-مند» میانگین کاربرد بالاتری را در نگارش فارسی آموزان در مقایسه با کتاب دارند. به این معنا که فارسی آموزان به‌طور میانگین از این تکواژها در مقایسه با سایر تکواژها بیشتر بهره‌گرفته‌اند. با وجود پایین‌تر بودن درصد میانگین تکواژهای مورد اشاره در کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳)، ولی با نگاهی به جدول آمار توصیفی، افزون بر آنکه دیده می‌شود برخی از تکواژها همچون «-یی/ -گی»، «-ه» و «-آن» در هر دو منبع از درصد فراوانی بالایی در مقایسه با دیگر تکواژها در همان منابع برخوردارند، می‌توان دریافت که کاربرد آن‌ها به‌ویژه دو تکواژ «-یی/ -گی» و «-ه» در هر دو منبع تاندازه‌ای یکسان است. در مقابل، جدول‌های (۵) و (۶) تکواژهایی را نشان می‌دهند که میانگین کاربرد کمتری را در نگارش فارسی آموزان در مقایسه با کتاب دارند. این

تکواژها مشتمل اند بر پسوندهای «-آن / -ایان»، و «-ا» و پیشوند «باز-». جدول‌های (۷) و (۸) که بیشترین تکواژها را در خود جای داده‌اند، نشان می‌دهند که این تکواژها تقریباً به نسبت یکسان در کتاب و نگارش‌های فارسی آموزان به کار رفته‌اند. به همین سبب، تفاوت میانگین بهره‌گیری از آن‌ها به وسیله فارسی آموزان و در کتاب از جنبه آماری معنادار نیست. جدول توصیفی داده‌ها، نمایانگر کاربرد محدود این تکواژها در هر دو گروه از داده‌هاست. برخی از تکواژها مانند «-آک»، «-چی»، «-دان»، «-فرا»، «-ک»، و «-و» در نوشته‌های فارسی آموزان دیده نمی‌شود. این تکواژها از جمله تکواژهای کم کاربرد در کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳) نیز بوده‌اند. در میان تکواژها، پیشوندهای «پاد-»، «ام-» و «دی-» و پسوندهای «-ایک»، «-ال» و «-سیر» تکواژهای اشتقاقی سترون هستند (Kalbassi, 2009, p. 93-132)، به همین سبب، در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند.

بر مبنای آنچه از تجزیه و تحلیل استنباطی تکواژها بر می‌آید شاید بتوان این گونه نتیجه گرفت که رابطه مستقیمی میان مواجهه با تکواژها و میزان به کارگیری آن‌ها در نوشتار فارسی آموزان وجود دارد. بر مبنای جدول‌های (۳) و (۴) اگرچه اختلاف کاربرد تکواژهای مورد نظر معنادار است ولی بر اساس جدول توصیفی، این گروه از تکواژها به ویژه تکواژهای «-پی / گی» و «-ه» از کاربرد بالایی هم در کتاب پارسا، فارسی عمومی ۳ و هم در نگارش فارسی آموزان برخوردارند. جدول‌های (۵) و (۶) اندک تکواژهایی را همچون پسوندهای «-آن / -ایان» و «-ا»، و پیشوند «باز-» نشان می‌دهد که کاربرد کمتری را در مقایسه با میزان استفاده در کتاب دارند و این اختلاف معنادار است. به بیان دیگر، این گروه از تکواژها به میزانی که در کتاب استفاده شده‌اند در نوشته‌های فارسی آموزان بازتاب نداشته‌اند. بخش عمده تکواژها در جدول‌های (۷) و (۸) جای گرفته‌اند که بر اساس آمار استنباطی، تفاوت معناداری میان کاربرد آن‌ها در هر دو گروه از داده‌ها مشاهده نشده‌است و به بیان دیگر به همان اندازه که فارسی آموزان با آن‌ها مواجه بودند، در نگارش‌های آن‌ها بازتاب یافته‌اند. بر این اساس، می‌توان گفت دستاورد این پژوهش در تأیید نظریه پردازش درون‌داد است که با مهم شمردن نقش درون‌داد، مواجهه با درون‌داد را از شرایط لازم در زبان دوم آموزشی می‌داند. در حالی که این پژوهش فراگیری تکواژهای اشتقاقی را به هر دو صورت آموزش مستقیم و غیر مستقیم مورد توجه قرار داده‌است، ولی اشمیت و زیمرمن (Schmitt & Zimmerman, 2002) تصور فراگیری صورت‌های اشتقاقی خانواده یک واژه را در نتیجه مواجهه و به طور خودکار، نادرست انگاشته و توجه آگاهانه به صورت واژه و آموزش مستقیم را دارای اهمیت می‌دانند.

از نکته‌های دیگر پژوهش می‌توان به تکواژهایی اشاره کرد که در کتاب پارسا، فارسی عمومی (۳) دیده می‌شود ولی فارسی آموزان آن‌ها را به کار نبرده‌اند. این تکواژها شامل «-آک»، «-چی»، «-دان»، «-فرا»، «-کَک» و «-و» به سبب عدم فراوانی (فراوانی = ۰) در نوشته‌های فارسی آموزان مورد بررسی آماری قرار نگرفتند.

نکته دیگر، مقایسه میزان کاربرد پسوندها و پیشوندها در نگارش‌های فارسی آموزان است. نگاهی دوباره به جدول‌های توصیفی (۱) و (۲) و مقایسه پسوندها و پیشوندهای به‌کاررفته در نوشتار فارسی آموزان بیانگر استفاده کمتر از پیشوندها در مقایسه با پسوندهای اشتقاقی زبان فارسی به‌وسیله فارسی آموزان است. برای نمونه، بالاترین درصد کاربرد در میان پسوندها، ۴۲/۷۹ درصد گزارش شده‌است که متعلق به پسوند «-یی / گگی» است؛ در حالی که در میان پیشوندها بالاترین درصد فراوانی فقط با ۲/۲۲ درصد متعلق به پیشوند «-هم» است که درصد ناچیزی را در بر گرفته‌است.

با توجه به درصد بالای کاربرد دو تکواژ «-یی» و «-ه» به‌وسیله فارسی آموزان، شاید بتوان توالی فراگیری را برای تکواژهای اشتقاقی به دست آورد. باور و نیشن (Bauer & Nation, 1993, p. 63) زیایی را یکی از معیارهای ساخت واژه می‌دانند. آن‌ها با پیشنهاد اینکه الگوهای قابل پیش‌بینی منظمی برای ساخت واژه وجود دارد، این الگوها را بر اساس معیارهای فراوانی، نظم صوری، نظم معنایی و زیایی به مرحله‌هایی دسته‌بندی می‌کنند. اگرچه به این نکته نیز اشاره می‌شود که دانش فرد یادگیرنده از اجزا و ساخت واژه با رشد مهارت آن‌ها تغییر می‌یابد. اشمیت (Schmitt, 2000, p. 65) در پیوند با توالی آموزشی وندهای اشتقاقی، آموزش وندهای باقاعده‌تر را در وهله نخست پیشنهاد می‌کند و بر این باور است که هنگامی می‌توان به آموزش وندهای بی‌قاعده پرداخت که فراگیران با وندهای باقاعده احساس راحتی کنند. در این جا نیز اشمیت بر لزوم آموزش وندها تأکید می‌ورزد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، سنجش درصد فراوانی واژه‌های مشتق بر مبنای مقوله واژگانی آن‌ها است. بررسی داده‌ها نشان می‌دهد بیشترین واژه‌های مشتق در نوشتار فارسی آموزان در دو مقوله صفت و اسم و کمترین آن‌ها در مقوله‌های قید و فعل جای گرفته‌اند.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

در پژوهش حاضر با تمرکز بر وندهای اشتقاقی زبان فارسی و برای بررسی میزان بازنمایی وندهای اشتقاقی موجود در کتاب آموزشی در نوشتار فارسی آموزان، تکواژهای اشتقاقی مشتق بر

پسوندها و پیشنندهای ۱۰۵ نسخه از نگارش‌های فارسی‌آموزان و کتاب آموزشی سطح پیشرفته پارسا، فارسی عمومی ۳ به طور جداگانه استخراج و بررسی شد. داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون مقایسه تک‌گروهی مورد تحلیل کمی قرار گرفتند. یافته‌های تحلیل کمی داده‌ها، طبقه‌بندی تکواژها بر مبنای میزان کاربرد در سندهای نوشتاری فارسی‌آموزان و کتاب به سه دسته است؛ دسته نخست، تکواژهایی که کاربرد بیشتری را در نوشتار زبان‌آموزان در مقایسه با کتاب دارند؛ دسته دوم، تکواژهایی که در مقایسه با کتاب، درصد بازنمایی کمتری در نوشتار فارسی‌آموزان دارند و مشتمل بر شمار محدودی از تکواژها است؛ و دسته سوم که کاربرد تا اندازه یکسان تکواژها را در نوشتار فارسی‌زبانان و کتاب نشان می‌دهد. این دسته بیشترین شمار تکواژها را در خود جای داده است. بنابراین، با تمرکز بر یافته‌های آماری پژوهش می‌توان یافته‌های پژوهش را همسو با نظریه پردازش درون‌داد دانست که بر رابطه مستقیم میان میزان مواجهه با درون‌داد (شامل آموزش مستقیم و غیر مستقیم) و میزان یادگیری زبان‌آموزان تأکید دارد. همچنین، داده‌ها، گرایش فارسی‌آموزان را به استفاده از پسوندهای اشتقاقی بیشتر از پیشوندها نشان می‌دهد، ضمن آنکه بیشترین درصد واژه‌های مشتق متعلق به دو گروه صفت و اسم بوده است.

این پژوهش در کنار پژوهش‌های بیشتر و گسترده‌تر در حوزه فراگیری تکواژه‌های اشتقاقی می‌تواند در تعیین توالی فراگیری این گروه از تکواژها در زبان فارسی به هدف آموزش و نگارش منبع‌های آموزشی تأثیرگذار باشد.

فهرست منابع

- بامشادی، پارسا و فریبا قطره (۱۳۹۶). «چندمعنایی پسوند «ی» فارسی: کندوکاوی در چهارچوب ساختار واژه ساختنی». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۷. صص ۲۶۵-۲۸۹.
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-1150-fa.html>
- شقایق، ویدا (۱۳۸۶). *مبانی صرف*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
<https://samt.ac.ir/fa/book/1931/>
- صادقی، علی اشرف (۱۳۷۰). «شیوه‌ها و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی معاصر (۳)». *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. شماره ۶۷.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120828102141-2183-490.pdf>
- صادقی، علی اشرف (۱۳۷۱). «شیوه‌ها و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی معاصر (۴)». *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. شماره ۶۹.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120828102159-2183-503.pdf>
- طباطبائی، علاءالدین (۱۳۹۳). «پیشوندهای زبان فارسی امروز (۱)». *نامه فرهنگستان*. دوره ۱. شماره ۵۳. صص ۱۲۷-۱۳۷.

<https://ensani.ir/file/download/article/20150606134023-9564-181.pdf>

طباطبائی، علاء‌الدین (۱۳۹۴ الف). «پیشوندهای زبان فارسی امروز». نامه فرهنگستان. دوره ۲. شماره ۵۸. صص ۲۳۱-۲۴۳.

<https://ensani.ir/file/download/article/20170219045928-9564-239.pdf>

طباطبائی، علاء‌الدین (۱۳۹۴ ب). «پیشوندهای زبان فارسی امروز (۲)». نامه فرهنگستان. دوره ۴. شماره ۵۶. صص ۲۰۷-۲۱۹.

<https://ensani.ir/file/download/article/20160516151754-9564-216.pdf>

عباسی، آریتا، سارا کیانی و اعظم رستمی (۱۳۹۶). «تأثیر تدریس مستقیم شماری از پسوندهای اشتقاقی به فارسی آموزان خارجی». جستارهای زبانی. دوره ۸. شماره ۴. صص ۱-۲۶.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9951-fa.html>

عباسی، مجید و عادل رفیعی (۱۳۹۳). «مقایسه فرایند اشتقاق در دو گونه علمی و محاوره‌ای زبان فارسی».

پژوهش‌های زبانی. دوره ۵. شماره ۱. صص ۵۷-۷۴.

<https://doi.org/10.22059/jolr.2014.52660>

فرشیدورد، خسرو (۱۳۵۸). عربی در فارسی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

<http://www.hosseinihershad.ir/dL/search/default.aspx?Term=13334&Field=0&DT C=10>

کلباسی، ایران (۱۳۸۷). ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات

فرهنگی. <https://www.gisoom.com/book/1509035/>

References

- Abbasi, A., kiani, S. & Rostami, A. (2017). The effect of explicit teaching of some derivational suffixes to L2 learners of Persian. *Language related research*, 8(4), 1-26. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9951-fa.html>> [in Persian]
- Abbasi, A., Kiani, S., & Rostami, A. (2017). The effects of Explicit Teaching of Some Derivational suffixes to L2 Learners of Persian. *Language Related Research*, 8(4), 1-26. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9951-fa.html>> [In Persian].
- Abbasi, M., & Rafiei, A. (2014). A comparison of derivation in scientific and colloquial varieties in Persian. *Journal of Language research*, 5(1), 57-74. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9951-fa.html>> [In Persian]
- Bamshadi, P., & Ghatreh, F. (2018). The polysemy of suffix "-i" in Persian: an exploration within the construction morphology. *Jostarha - ye Zabani*, 8(7), 265-289. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-1150-fa.html>> [In Persian]
- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4). 253- 279. Retrieved from <https://www.lexutor.ca/morpho/fam_affix/bauer_nation_1993.pdf>
- Barcroft, J. (2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 37(2). 200-208. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02193.x>.
- Clahsen, H., & Neubauer, K. (2010). Morphology, frequency, and processing of

- derived words in native and nonnative speakers. *Lingua*, 120, 2627- 2637.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.06.007>
- Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology & language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1970943>.
- Danilović, J., Dimitrijević Savić, J., & Dimitrijević, M. (2013). Affix acquisition order in Serbian EFL learners. *Versita*, 10(1), 77-88.
<https://doi.org/10.2478/rjes-20130006>
- Dyson, B. (2009). Processability theory and the role of morphology in English as a second language development: a longitudinal study. *Second Language Research*, 25(3), 355-376. <https://doi.org/10.1177/0267658309104578>.
- Farshidvard, K. (1990). *Arabic elements in Persian*. Tehran: Tehran university press. <http://www.hosseinichershad.ir/dL/search/default.aspx?Term=13334&Field=0&DTC=10> [In Persian]
- Fowler, C. A., Napps, S. E., & Feldman, L. (1985). Relations among regular and irregular morphologically related words in the lexicon as revealed by repetition priming. *Memory & Cognition*, 13(3). 241-255.
<https://doi.org/10.3758/BF03197687>.
- Friedline, E. F. (2011). Challenges in the second language acquisition of derivational morphology: From theory to practice. (PhD dissertation). Retrieved from <<http://www.d-scholarship.pitt.edu/8351/>>
- Kalbassi, I. (2009). *The derivational structure of word in modern Persian*. Tehran: institute for humanities and cultural studies. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1509035/>> [in Persian].
- Kawaguchi, S. (2000). Acquisition of Japanese verbal morphology: Applying processability theory to Japanese. *Studia Linguistica*, 54(2). 238-248.
<https://doi.org/10.1111/1467-9582.00063>.
- Mochizuki, M. and Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: an exploratory study. *System* 28, 291-304.
[https://doi.org/10.1016/S0346251X\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0346251X(00)00013-0).
- Nagi, W. E., Diakidoy, I. N., & Anderson, R. E. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior*, 25(2). 155-170.
<https://doi.org/10.1080/10862969309547808>.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Pienemann, M., & Lenzen, A. (2015). Processability theory. In VanPatten, B. & Williams, J (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction*. (2nd Ed.) (pp.159-179). Routledge. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=913640.>>
- Sadeghi, A. (1992). Ways of word formation in modern Persian language (3). *Danesh*, 67, 28-32. <https://ensani.ir/file/download/article/20120828102141-2183-490.pdf> [in Persian]
- Sadeghi, A. (1993). Ways of word formation in modern Persian language (4). *Danesh*, 69, 21-25. Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20120828102159-2183-503.pdf>> [in Persian]
- Schmitt, N., & Zimmerman, Ch. B. (2002). Derivative word forms: what do learners know? *TESOL Quarterly*, 36(2), 145-171. <https://doi.org/10.2307/3588328>.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge Language Education. Cambridge University Press. Retrieved from <<https://assets.cambridge.org/052166/0483/sample/0521660483wsn01.pdf>>
- Shaghghi, V. (2007). *An introduction to morphology*. Samt. Tehran. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/1931/>> [in Persian]
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/00267902.00002>.
- Tabatabaee, A. (2014). Prefixes of today Persian 1. *Name-ye Farhangestan*, 1(53) 127-137. <https://ensani.ir/file/download/article/20150606134023-9564-181.pdf> [In Persian]
- Tabatabaee, A. (2015a). Prefixes of today Persian. *Name-ye Farhangestan*, 2(58), 231-243. <https://ensani.ir/file/download/article/20170219045928-9564-239.pdf> [In Persian]
- Tabatabaee, A. (2015 b). Prefixes of today Persian 2. *Name-ye Farhangestan*, 4(56), 207-219. <https://ensani.ir/file/download/article/20160516151754-9564-216.pdf> [In Persian]
- Taylor, A., & Nagy, W. (1987). The acquisition of English derivational morphology. *Technical Report*, 407, 2-31. Retrieved from <<http://hdl.handle.net/2142/17649>>
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex. Retrieved from <<https://www.jstor.org/stable/43104584>>.
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction* (pp. 113-134). New York, NY: Routledge. <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1849142>.
- VanPatten, B. (2004a). *Processing instruction: theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <<https://www.routledge.com/Processing-Instruction-Theory-Research-and-Commentary/VanPatten/p/book/9781138868403>>.
- VanPatten, B. (2004b). several reflections on why there is good reason to continue researching the effects of processing instruction. In B. VanPatten, (Ed.), *Processing instruction: Theory, Research and Commentary* (pp.325-335). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from < <https://tesl-ej.org/ej35/r5.pdf>>
- Ward, J., & Chuenjundaeng, J. (2009). Suffix Knowledge: Acquisitions and applications. *ScienceDirect*, 37, 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.004>



Word formation literacy assessment of advanced Persian learners of Alzahra University: A case study of derivational affixes

Reza Morad Sahraei¹, Marzieh Sadat Razavi²

Received: 30/10/2021
Accepted: 29/05/2022

1. Introduction

Knowledge of word and its building is of a great importance for language production either from a derivational or an inflectional point of view. The ability to use an appropriate form of a word in a specific grammatical context is essential for developing the language efficiently. Otherwise, language learners may only use the forms of the words which are already known to them or replace them with other grammatically appropriate words. Knowing a word is knowing affixes along with the stem which can be also used in other words. Despite the importance of inflectional affixes, different studies indicate great importance for derivational knowledge of words in language processing. So, this research concentrates on Persian derivative words and studies Persian learners' word formation literacy; including both suffixes and prefixes. Considering this, the main question of this study is to what extent the derivational morphemes are represented in the learners' written documents, using the "*general Persian Parsa3* course book".

2. Materials and methods

For the aim of this article, data is collected from the students' compositions and also *general Persian Parsa 3* course book. So, 105 compositions of advanced Persian learners, along with 20 units of the selected course book were studied and the derived words were extracted and separately categorized. In each group, the derived words were counted base on type and not token. Data was both quantitatively and descriptively analyzed.

To report data descriptively, the number of the derived words base on the morphemes used in them was counted in both students' written documents and the course book. In quantitative analysis, and in order to compare the average of derived morphemes used by students and those exists in the course book, the one-sample T-test was applied. The results based on morpheme inferential analysis might indicate that there is a direct relation between morpheme exposure and applying them by

¹ Professor and the Head of the Applied Research Group in Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; Sahraei@atu.ac.ir

² PhD candidate in Teaching Persian to non-Persian speakers, Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); m_razavi96@atu.ac.ir

Persian learners. In other words, the number of derivative words used in students' writings is to some extent the representation of their confrontation with derivative words in the book which they have been taught either; directly or indirectly.

3. Results and discussion

The results showed that among all morphemes, two morphemes «-ی / -گی» and «-ه» are highly used in students' writings and also in their course book. The least used morphemes with the application of less than %1 in Persian learners' writings are the prefixes «-ار»، «-بان»، «-چه»، «-کار»، «-گار»، «-در-» و «-وا-»، «-پاد-»، «-باز-»، «-بلا-» and the suffixes «-دار»، «-گر»، «-مان»، «-وار»، «-یار»، «-آن / -ایان»، «-ال-»، «-سیر-»، «-گان»، «-ناک» و «-واره». In their course book, however, the frequency of prefixes «-ار-»، «-وا»، «-پاد-»، «-بلا-»، «-فرا-» and the suffixes such as «-گان»، «-ین-»، «-بان-»، «-چه-»، «-کار-»، «-دار-»، «-مان-»، «-وار-»، «-ال-»، «-سیر-»، «-گان-»، «-ین-»، «-بان-»، «-چه-»، «-کار-»، «-دار-»، «-مان-»، «-وار-»، «-ال-»، «-سیر-»، «-فرا-»، «-ناک-»، «-واره-»، «-آک-»، «-چی-»، «-دان-»، «-ک-» و «-و-»، «-فرا-» and the suffixes «-آک-»، «-چی-»، «-دان-»، «-ک-» و «-و-» were not used in students' writings. Among these affixes, the prefix «-ک-» is considered one of the most frequent Persian prefixes which is attached to the nouns and adjectives and makes nouns with different roles and meanings.

Inferential analysis also showed the comparison of the average usage of the derivative morphemes in students' written documents and their course book. According to this analysis, prefix «-هم-» and the suffixes «-ی / -گی»، «-ه»، «-ان»، «-یت-» «-ش-» و «-انه» و «-مند» have the higher average usage in students' writings compared to their course book. However, looking at descriptive statistics showed the prefixes «-ی / -گی» have high equal usage in both sets of data. In contrast, there are morphemes such as «-ان / -ایان» و «-باز-» and «-آک-» with less average usage in students' writings in comparison to their course book. Looking at charts 7 and 8, it is indicated that most of Persian morphemes are equally used in both students' written documents and their course book. As a result, the average usage difference of them is not statistically meaningful. Therefore, according to referential analysis of the data, it is concluded that there could be a direct relation between Morpheme exposure and the amount of their usage and their representation in Persian learners' writings.

Another point is that there are morphemes including «-آک-»، «-چی-»، «-دان-»، «-فرا-»، «-ک-» و «-و-» used in the course book, but not observed in students' writings. These morphemes are excluded from statistical investigations.

A close look at descriptive charts 1 and 2 and comparing the prefixes and suffixes with high usage in students' writings will indicate that they have more tendency to use derivational suffixes in comparison to prefixes. As an example, the highest usage among suffixes is about %42 related to suffix «-ی / -گی» while the highest usage among prefixes is about %2 related to the prefix «-هم-».

It is also showed that there is more tendency to use derivational suffixes in comparison to prefixes. Derivative words were mostly related to the categories of adjective and noun respectively.

4. Conclusion

The results are in line with processability theory which emphasizes on a direct relation between the amount of confrontation with input (including direct and indirect teaching) and the amount of students' learning. Data also show learners' tendency to use derivational suffixes more than prefixes. This research along with many other studies in the field of learning derivational morphemes, can be influential in determining learning sequence of these morphemes in Persian for the aim of teaching and developing learning materials.

Keywords: derivational morphemes, derivative words, exposure, input processing, second language learning

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۲۱-۱۸۹

گسترش معنایی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی در چارچوب معناشناسی شناختی^۱

محمود نقی زاده^۲

تاریخ دریافت ۱۴۰۱/۱۱/۰۲

تاریخ پذیرش ۱۴۰۲/۰۱/۱۶

چکیده

ادراک حسی از محیط پیرامون می‌تواند نقش مهمی در شناخت و شیوه مفهوم‌سازی انسان از رخداد‌های جهان خارج داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سازوکارهای مفهومی و معیارهای برون‌زبانی در برداشت معانی مجازی از مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی انجام شده است. داده‌های این مقاله، از بیت‌ها و جمله‌های گلستان سعدی که در بردارنده مزه‌واژه‌های شیرین، تلخ، ترش، شور، تند و نمکین هستند، استخراج شده و در چارچوب معناشناسی شناختی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که کاربرد مجازی مزه‌واژه‌ها در حوزه‌های شخصیت، اخلاقیات و عواطف، اغلب مبتنی بر سازوکارهای مجاز و استعاره مفهومی هستند که بر پایه تجربه بدنمند ما از محیط پیرامون و کاربرد بیابانی پاره‌گفته‌های چشایی شکل می‌گیرند. تجربه‌های خوشایند مربوط به چشیدن شیرینی، تجربه ناخوشایند ناشی از مصرف مواد تلخ، چین و چروک چهره بعد از چشیدن مواد غذایی ترش، تغییر حالات عاطفی در اثر خارش و گرمای ناشی از مصرف مواد غذایی تند و زیان ناشی از وجود نمک زیاد در آب از نمونه تجربیات بدنمند ما هستند که پس از گذشتن از صافی فرهنگ، در نگاشت میان مزه‌واژه‌ها و ویژگی‌های شخصیتی به کار می‌روند. از این رو، اغلب معانی مجازی برداشت شده از مزه‌واژه شیرین خوشایند است؛ ولی مزه‌واژه‌های ترش، تلخ، شور و تند غالباً معانی ناخوشایند و احساسات منفی را مفهوم‌سازی می‌کنند.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.42643.2252

^۲ استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ m.naghizadeh@pnu.ac.ir

یافته‌های این پژوهش، همسو با پژوهش‌های اخیر در حوزه ادراک حسی، بر نقش بدنامندی معنا، نشانه‌های بافتی، کاربرد زبان و دانش دایره‌المعارفی ما در برداشت معنای مجازی از مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: گسترش معنایی، مزه‌واژه، گلستان سعدی، استعاره مفهومی، مجاز مفهومی، معناشناسی شناختی

۱. مقدمه

حس چشایی یک ساختار پیچیده و متشکل از وجه‌های حسی متفاوت و ظریف است که به هم آمیخته شده و ایجاد یک کل واحد می‌نماید که مزه نامیده می‌شود (Bagli, 2021, p.11). با وجود اهمیت حس چشایی و تأثیر آن در ادراک حسی بشر و نقش آن در ساخت معنا از طریق اطلاعات ورودی، پژوهش‌های زبان‌شناختی محدودی بر روی مزه‌واژه‌ها انجام گرفته‌است. پژوهش‌های پیشین در حوزه ادراک حسی، عمدتاً روی حس بینایی و به‌ویژه حوزه رنگ و رنگ‌واژه‌ها (Berlin and Kay, 1969; Wierzbicka, 1990; Kay 2009) انجام شده‌است و دلیل این امر را اهمیت حس بینایی در فرهنگ غرب می‌دانند (Levinson and Majid, 2014). همچنین، از زمان یونان باستان، در طبقه‌بندی فلاسفه از حواس پنجگانه، حس چشایی و بویایی به‌عنوان حس‌های سطح پایین و بی‌اهمیت در نظر گرفته می‌شد؛ در مقابل دو حس بینایی و شنوایی از اهمیت فلسفی بیشتری برخوردار بودند (Korsmeyer, 2002, p. 11). یکی از پیامدهای کم‌توجهی به حس چشایی را می‌توان کمبود آثار علمی نوشته‌شده در حوزه مزه‌واژه‌ها در قرن‌های گذشته دانست که شرایط را برای ایجاد این شیوه اندیشیدن آماده کرد که واحدهای واژگانی بیان‌کننده مزه، در مقایسه با دیگر وجه‌های حسی از شمار کمتری برخوردارند. البته پژوهش‌های انجام گرفته در زبان‌هایی همچون زبان کره‌ای (Rhee & Koo, 2017)، انگلیسی (Bagli, 2017)، لائو^۱ و کری^۲ (Enfield, 2011)، چینی ماندارین (Zhong et al., 2022) و ژاپنی (Backhouse, 1994) درستی این ادعا را تایید نمی‌کند. یافته‌های این پژوهش‌ها نمایانگر آن است که زبان‌ها از جنبه شمار و تنوع واژه‌ها در بیشتر حوزه‌ها و به‌ویژه در حوزه مزه‌واژه‌ها دارای تفاوت‌های چشمگیر بوده و این تنوع واژگانی ریشه‌های فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و حتی جغرافیایی دارد. در پژوهش‌های اشاره‌شده، حوزه چشایی و به‌ویژه مزه‌واژه‌ها از دیدگاه‌های گوناگون و با هدف پاسخ به پرسش‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌است؛ تلاش نویسنده در

¹ Lao

² Kri

این پژوهش یافتن پاسخ‌هایی مناسب به پرسش‌های پژوهش است: نخست اینکه، سازوکارهای مفهومی چگونه منجر به برداشت معانی مجازی از مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی می‌شوند؟ دوم آنکه، عوامل برون‌زبانی همچون ادراک حسی، معیارهای فرهنگی، تجارب بدن‌مند^۱، کاربرد زبان و نهادینگی چه نقشی در خلق معنای مجازی در گلستان سعدی ایفا می‌کنند؟ سوم اینکه، اگر مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی در معنای مجازی به کار روند، چه معانی را منتقل می‌کنند؟ پاسخ به این پرسش‌ها، راه را برای درک بهتر ماهیت ذهن و الگوهای ذهنی که در مفهوم‌سازی ویژگی‌های خلقی و شخصیتی در قالب مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی به کار رفته‌است، هموار می‌نماید. در ادامه این پژوهش، پس از بررسی پژوهش‌های پیشین، مبانی نظری و واژه‌های کلیدی در این حوزه را معرفی خواهیم کرد. سپس، داده‌های گردآوری‌شده را مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهیم داد. در بخش پایانی، با ارائه پاسخ‌هایی برای پرسش‌های مطرح‌شده، بحث و نتیجه‌گیری مورد نظر را بیان خواهیم نمود.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های مربوط به حواس پنج‌گانه و به‌ویژه حس چشایی از زمان یونان باستان تاکنون به‌وسیله پژوهشگران در حوزه‌های فلسفه (Rudolph, 2018; Korsmeyer, 2002; Brillat-Savarin, 1944 [1825])، روان‌شناسی (Shepherd, 2011)، فرهنگ و علوم اجتماعی (Warde, 2014)؛ زیست‌شناسی و فیزیولوژی (Bachmanov & Ibarretxe-Antunano, 2013)؛ انجام شده‌است. ولی از آنجایی که این پژوهش ماهیت زبان‌شناختی دارد، از اشاره به پژوهش‌های نامرتبط با موضوع خودداری کرده و به بیان آثار انجام‌شده در حوزه زبان‌شناسی بسنده می‌کنیم.

بررسی حوزه چشایی از جنبه زبان‌شناختی از ابتدای قرن بیستم مورد توجه قرار گرفت. پژوهش‌های زبان‌شناختی در مورد مزه‌واژه‌ها را می‌توان به مطالعات شناختی و غیر شناختی گروه‌بندی کرد. از میان پژوهش‌های غیر شناختی انجام شده که در آن به بررسی نظام واژگانی اقوام دیگر پرداخته شده‌است، می‌توان به پژوهش‌های مایر (Myers, 1904) بر روی زبان جزیره‌نشینان تنگه تورس^۲ اشاره کرد. وی با انجام آزمایش‌هایی برای تشخیص مزه، از افراد خواست که محلول‌هایی حاوی شکر، نمک، اسید و کوئینین^۳ را چشیده و واژه مرتبط با هر مزه را

¹ embodied

² Torres Straits

³ quinine

بیان کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در این زبان، معنای تحت‌اللفظی واژه‌ای که برای بیان مزه شیرین به کار می‌رود، معادل مزه خوب است. همچنین، واژه شورى در این زبان مشتق از واژه‌ای است که به معنای آب دریا است. حتی گاهی مزه‌واژه‌های شورى و ترشى با هم اشتباه گرفته می‌شوند و برای مزه تلخ هم واژه‌ای وجود ندارد. پژوهش دیگر در حوزه چشایی، به وسیله بک‌هوس (Backhouse, 1994) انجام شده است. در این کتاب، نویسنده به بررسی معناشناختی مزه‌واژه‌ها در زبان ژاپنی بر اساس رویکرد معناشناختی واژگانی لاینز (Lyons, 1977) پرداخته است. دستاورد این پژوهش نشان می‌دهد که حوزه چشایی را نمی‌توان به پنج مزه شور، شیرین، تلخ، ترش و اوامی^۱ کاهش داد. هر چند که این کتاب مبنای شناختی و بدنمند ندارد، ولی نویسنده به نقش وجوه متمایز حسی در ساخت آن چه ما امروزه طعم^۲ می‌نامیم اشاره می‌کند. او بر این باور است که واژه‌های ژاپنی مربوط به مزه شامل شاخص‌های چشایی، حس تنیدی یا تیزی بر روی زبان، سختی و همچنین حس بویایی هستند. پژوهش دیگری که به تعامل و تأثیر حواس دیگر در درک مزه‌ها اشاره دارد، به وسیله روبین (Rubin, 1936) انجام شده است. نویسنده در این پژوهش بیان می‌کند که افزون بر حس بویایی و لامسه، حس شنوایی نیز در دریافت مزه‌ها نقش دارد. وی بر این باور است که تجربه چشایی ما از غذاها، به همکاری اندام‌های حسی محدود نمی‌شود؛ بلکه شامل یک فرایند ترکیبی و مداوم است که پیوسته در حال تغییر بوده و در همه مراحل جویدن، ترکیب با بزاق دهان و بلعیدن ادامه دارد.

انکرستین و پریرا (Ankerstein&Pereira, 2013) با الهام از فرضیه ساپیر-ورف و با هدف بررسی رابطه میان زبان، شناخت و ادراک حسی، به مطالعه کاربرد مزه‌واژه‌ها و موضوع گوناگونی و بی‌شماری این پاره‌گفته‌ها در زبان انگلیسی پرداخته‌اند. در این پژوهش از گویشوران انگلیسی خواسته شده است که ویژگی‌های متفاوت سبزیجات و میوه‌ها را بیان کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که با وجود درک اهمیت مزه در دانش افراد نسبت به این مقوله، تعداد مزه‌واژه‌های بیان‌شده، محدود به سه مزه شیرین، ترش و تلخ بود. در پایان، معلوم شد که در زبان انگلیسی، محدودیت در واژه‌های بیانگر مزه وجود دارد، ولی این به معنای نبود دانش چشایی و ناتوانایی در درک مزه‌ها نیست.

بحث گوناگونی و بی‌شماری مزه‌واژه‌ها در زبان از موضوع‌هایی است که مورد توجه برخی پژوهشگران در حوزه زبان‌شناسی (Rhee & Koo, 2017; Backhouse, 1994; Zhong et

^۱ اوامی (Umami) واژه‌ای از زبان ژاپنی است به معنای تحت‌اللفظی مزه خوش و به مزه غذاهایی نظیر گوشت پخته، ماهی، گوجه و پنیر اشاره می‌کند.

^۲ flavor

وجود الگوهای ساخت واژگی منحصر به فرد در هر زبان، با نوعی تنوع در فرایند مفهوم سازی در حوزه چشایی روبه رو هستیم. یافته های این پژوهش ها نمایانگر آن است که فرایند واژه سازی و بی شماری واژه ها در زبان ها را باید به صورت یک پیوستار در نظر گرفت. در حوزه مزه واژه، زبان هایی همچون سریر ندات^۱ در سنگال دارای سه واژه sen (شیرین)، kob (ترش) و hay (تند) برای توصیف مزه ها هستند (Dupire, 1987 quoted in Rhee & Koo, 2017). زبان های لائو و کری در لائوس به ترتیب دارای ۱۲ و ۱۳ مزه واژه هستند (Enfield, 2011)، و زبان ژاپنی با حدود ۲۶ مزه واژه در میانه این پیوستار دیده می شود (Backhouse, 1994). در پایان این پیوستار واژگانی، زبان کره ای با بیش از ۱۰۵ پاره گفته و صفتی برای توصیف مزه ها قرار دارد. تنوع منحصر به فرد مزه واژه ها در زبان کره ای را می توان مدیون الگوهای متنوع واژه سازی و نظام درونی انعطاف پذیر و در خور توجه در این زبان دانست (Park, 1989 quoted in Rhee & Koo, 2017).

از میان پژوهش های شناختی که با هدف بررسی مفهومی حس چشایی در زبان های مختلف انجام شده است، اشتاینباخ-ایکه (Steinbach-Eicke, 2019) به نقش استعاره های مفهومی در ایجاد معانی مجازی در مزه واژه ها پرداخته است. وی با پژوهش درباره گسترش معنایی افعال چشایی در متن های هیرو گلیف^۲ در مصر، معانی مجازی موجود در این متن ها را بررسی نموده و استعاره های مفهومی زیر را استخراج کرده است: احساس جسمانی مزه است. احساس عاطفی مزه است. تجربه کردن مزه است. دانستن مزه است. این یافته های استعاری با یافته های موجود در زبان انگلیسی معاصر همخوانی دارد و چنین به نظر می رسد که فاصله زایشی-تکاملی^۳ و تفاوت زمانی و فرهنگی بین مصر باستان و انگلیسی معاصر بیانگر نوعی روند باستانی و بدنمند در گسترش معنایی عبارات چشایی است که از معماری نظام شناختی انسان ناشی می شود. در یک پژوهش شناختی دیگر، باگلی (Bagli, 2021) به بررسی مزه واژه ها و معانی مجازی این پاره گفته ها در زبان انگلیسی در چارچوب زبان شناسی شناختی پرداخته است. در این کتاب، از شاخص برجستگی^۴ مزه واژه ها به عنوان ابزاری جدید در تحلیل داده های زبان شناسی بهره گرفته شده است. نویسنده در این کتاب، به سازو کارهای مفهومی که به برانگیخته شدن معانی مجازی در مزه واژه های زبان انگلیسی می انجامد نیز پرداخته است.

¹ Sereer Ndut

² Hieroglyph

³ phylogenesis

⁴ salience

از میان بررسی‌های انجام‌شده با موضوع افعال حسی در زبان فارسی می‌توان به پژوهش نایب لوئی و همکاران (Nayeb Lui et al., 2021) اشاره کرد. نویسندگان در این مقاله، تحلیلی معنایی و پیکره‌بنیاد از چندمعنایی حوزه مفهومی فعل «شنیدن» در زبان فارسی بر مبنای اصول شبکه فریم‌نت در زبان انگلیسی ارائه داده‌اند. در این پژوهش، کلیدواژه‌های «گوش» و «شنو» و «شنید» در پیکره‌های موجود در پایگاه دادگان زبان فارسی، بررسی شده‌است و از میان مفاهیم موجود در جمله‌ها، شش قالب معنایی «حس فعال»، «ادراک حسی»، «جستجو»، «آگاهی»، «اطاعت» و «توجه» و دو رابطه میان قالبی توارث میان قالب‌های «حس فعال» و «ادراک حسی» و رابطه کاربرد میان قالب‌های «توجه» و «حس فعال» استخراج شده‌است. یافته‌های تحلیل‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که رویکرد حاضر به پدیده چندمعنایی، رویکردی کارآمد برای بررسی چندمعنایی مفهوم فعل «شنیدن» در زبان فارسی است و می‌تواند تصویری از فرهنگ زبان فارسی در این حوزه مفهومی ارائه نماید (Nayeb Lui et al., 2021). در نمونه دیگری از پژوهش‌های شناختی در پیوند با مزه‌واژه‌ها در زبان فارسی، صلاحی و نبی‌زاده اردبیلی (Salahi & Nabizadeh Ardebili, 2020)، با بررسی ۳۰ کتاب شعر کودکان و استخراج استعاره‌های مفهومی در این اشعار، به پژوهش درباره نقش استعاره مفهومی در نگاشت میان مزه‌ها و احساسات و تأثیر بهره‌مندی از مبدأهای متعلق به حوزه چشایی در القای مفاهیم انتزاعی پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در ۶۸ مورد از استعاره‌های مفهومی، نگاشت میان حوزه مبدأ، (مزه‌های شیرین و تلخ) و حوزه مقصد (احساسات خوشایند و ناخوشایند) ایجاد شده‌است. همچنین، معلوم شد که اغلب استعاره‌ها، با مزه‌های مورد علاقه کودکان نسبت به جهان پیرامون همخوانی دارند. این دو پژوهش هستی‌شناسانه^۱ بوده که با دیدگاه کودکان نسبت به جهان پیرامون همخوانی دارند. این دو پژوهش در زبان فارسی با دو دیدگاه متفاوت به بررسی افعال حسی در زبان فارسی پرداخته‌اند. آنچه مقاله حاضر را از پژوهش‌های پیشین جدا می‌سازد، نگاه بدنمند به معنا و بررسی سازوکارهای شناختی در کنار عوامل برون‌زبانی همچون کاربرد زبان، فرهنگ و نهادینگی در چارچوب معناشناسی شناختی در یک متن ادبی کلاسیک است. بررسی معنای غیر تحت‌اللفظی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی و کنکاش در باب ماهیت سازوکارهای مفهومی دخیل در برداشت معنای مجازی از این پاره‌گفته‌ها، به ما کمک می‌کند که نگاشت میان مزه‌ها و مفاهیم انتزاعی همچون ویژگی‌های خلقی و شخصیتی افراد و نوع مفهوم‌سازی این ویژگی‌ها و همچنین همخوانی میان اشیاء، ویژگی‌ها و چگونگی بازنمایی آن در این اثر ادبی را درک کنیم. گلستان، در هشت باب و در موضوع‌های

¹ epistemological

سیرت پادشاهان، اخلاق درویشان، فضیلت قناعت، فواید خاموشی، عشق و جوانی، ضعف و پیری، تأثیر تربیت، و آداب صحبت به نگارش درآمده است. از آنجایی که این اثر ادبی، موضوع‌های متنوع و گسترده‌ای همچون مسائل اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و تربیتی را مطرح نموده است، بررسی معنایی مزه‌واژه‌ها در این کتاب می‌تواند راه را برای فهم بیشتر شیوه مفهوم‌سازی شاعر از پدیده‌های دنیای پیرامون هموار نماید.

۳. مبانی نظری پژوهش

معناشناسی شناختی به‌عنوان شاخه‌ای از زبان‌شناسی شناختی به بررسی رابطه میان تجربه انسانی، نظام مفاهیم و ساختار معنایی زبان می‌پردازد. از دیدگاه زبان‌شناسان شناختگر، میان تفکر، معنا و ساختار زبانی رابطه تنگاتنگی وجود دارد و زبان برای انتقال معنا تکامل یافته است (Croft & Cruse, 2004). در این رویکرد، معنا در میان مجموعه‌ای از سازوکارهای مفهومی آفریده می‌شود و ساختار آن به‌وسیله دانش دایره‌المعارفی ما از دنیای پیرامون شکل می‌گیرد. منظور از سازوکار مفهومی، فرایندهای شناختی همچون استعاره و مجاز هستند که ما را قادر می‌سازند با استفاده از پاره‌گفته‌هایی در یک حوزه، به بیان دیگر در حوزه‌ای متفاوت یا حوزه‌ای کلی‌تر دسترسی ذهنی داشته باشیم. در استعاره، از طریق کاربرد اصطلاح‌های موجود در یک حوزه ملموس و فیزیکی، درباره مفاهیم حوزه دیگر که معمولاً انتزاعی و ناملموس هستند اندیشیده یا سخن می‌گوییم (Lakoff & Johnson, 1980). در نظریه استعاره مفهومی، یک حوزه مقصد واحد را می‌توان به‌وسیله حوزه‌های مبدأ مختلف مفهوم‌سازی کرد. کووچس (Kövecses, 2002) از این مشخصه با نام دامنه استعاره^۱ یاد می‌کند و آن را تعداد حوزه‌های مقصدی می‌داند که یک حوزه مبدأ می‌تواند مفهوم‌سازی کند (Kövecses, 2002, p. 108). در مجاز مفهومی، یک پاره‌گفته به‌عنوان ابزاری برای دست‌یابی ذهنی به پاره‌گفته دیگر در همان حوزه عمل می‌کند. رابطه مجاز مفهومی بین دو پاره‌گفته ممکن است به‌صورت علت به‌جای معلول یا برعکس باشد. برای نمونه، یافته‌های پژوهش کوشکی و افراشی (Koushki & Afrashi, 2020) نشان می‌دهد که تأثیرهای بدنی نفرت، ممکن است به‌جای نفرت مفهوم‌سازی شود (Koushki & Afrashi, 2020). لازم به‌گفتن است که رابطه بین دو پاره‌گفته گاهی می‌تواند هم مجاز مفهومی و هم استعاره‌ای باشد. بارسلونا (Barcelona, 2003) بر این باور است که مفهوم استعاره می‌تواند بر اساس رابطه مجاز بین دو پاره‌گفته شکل بگیرد و اساس مفهوم مجاز هم ممکن است روابط

¹ scope of metaphor

استعاره‌ی بین دو پاره گفته باشد (Barcelona, 2003). در باب تفاوت میان استعاره و مجاز پرز-سوبرینو بر این باور است که مجاز مانند یک کوه یخ انگاشته می‌شود. نوک کوه یخ، ما را به سمت دیدن باقیمانده آن در زیر دریا راهنمایی می‌کند؛ در حالی که استعاره، نقش یک پل را دارد که دو حوزه معنایی متفاوت را بر پایه قیاس به هم پیوند می‌زند (Perez-Sobrin, 2017, p. 7-8).

افزون بر سازوکارهای مفهومی که در خلق معنای مجازی و گسترش معنایی واژه‌ها نقش اساسی دارند، معیارهای برون‌زبانی همچون ساختار فیزیولوژیک بدن انسان، طبیعت ذهن، کاربرد زبان، نهادینگی^۱ یا برجسته‌بودن برخی واحدهای واژگانی در ذهن از طریق کاربرد پی‌درپی (Schmid, 2020)، عوامل فرهنگی و ویژگی‌های ادراک حسی نیز در خلق معنای غیر تحت‌اللفظی مؤثر هستند (Bagli, 2017). لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) اساس تجربی استعاره‌های مفهومی را بدنمند می‌دانند و بر این باورند که مبنای این استعاره‌ها، تعامل ما با جنبه‌های فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی دنیای پیرامون است. بر این اساس، نگاشت میان حوزه مبدأ و مقصد نمی‌تواند اتفاقی و تصادفی باشد؛ بلکه دارای انگیزه^۲ بوده و بر پایه تجربه ما شکل می‌گیرد. از دید جانسون (Johnson, 1987)، اصل بدنمندی استعاره‌های مفهومی، ریشه در عوامل حسی - حرکتی (زیست‌شناختی) و تجربه‌های اجتماعی-فرهنگی ما دارند، با این حال برخی پژوهشگران اولویت را به جنبه‌های زیست‌شناختی تجارب داده‌اند (Grady, 2007). بر اساس این دیدگاه، همه انسان‌ها دارای زمینه زیست‌شناختی یکسان بوده، ولی نحوه عینیت‌بخشیدن به این تجربه‌های بدنمند، همگانی نیست؛ بلکه از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر متفاوت است. به بیان دیگر، تجربه‌های ما از دنیای پیرامون باید با توجه به اطلاعات فرهنگی-اجتماعی موجود در جامعه پالایش، تعدیل و بازسازی شده و از صافی^۳ فرهنگ گذر کنند. بنابراین فقط آن دسته از معیارهایی که با ارزش‌های فرهنگی جامعه سازگار باشد عینیت زبانی پیدا کرده و به صورت عبارات زبانی بروز می‌نمایند (Ibarretxe-Antunano, 2013).

تأکید بر ساختار فیزیولوژیک بدن انسان به عنوان یک حوزه مبدأ آرمانی برای ایجاد چندمعنایی و گسترش معنایی پاره‌گفته‌های زبانی (Kövecses, 2002)، تلقی معیارهای فرهنگی به عنوان عوامل تأثیرگذار در برداشت معانی مجازی و تکیه بر اصل بدنمندی معنا در تحلیل داده‌ها از ویژگی‌های متمایز این پژوهش به شمار می‌آیند. معانی گوناگون پاره‌گفته‌های چشایی در این

¹ entrenchment

² motivation

³ filter

پژوهش بر اساس دیدگاه چندمعنایی مورد بررسی قرار می‌گیرند. منظور از چندمعنایی ارتباط دو یا چند معنا با صورت واژگانی یکسانی است (Taylor, 1995, p. 99). در دیدگاه شناختی، معانی گوناگون یک صورت زبانی به صورت قراردادی، دارای مجموعه‌ای از معانی متمایز ولی مرتبط به هم هستند. این شبکه معنایی، از یک الگوی شعاعی پیروی کرده و معانی، پیرامون یک معنای مرکزی پیش‌نمونه^۱ قرار دارند. در فرایند چندمعنایی، سازماندهی معانی گوناگون و مرتبط بر اساس شباهت خانوادگی بوده و بر پایه سازوکارهای مفهومی همچون استعاره و مجاز شکل می‌گیرد (Tylor & Evans, 2003, p. 36-37). بررسی سازوکارهای مفهومی در کنار معیارهای برون‌زبانی همچون فرهنگ، کاربرد زبان و نهادینگی، به عنوان عوامل تأثیرگذار در ایجاد و گسترش معانی متعدد مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی می‌تواند به ما در درک بهتر نقش حس چشایی و مزه‌واژه‌ها در مفهوم‌سازی و ویژگی‌های رفتاری، خلق و خو و عواطف انسانی کمک نماید.

۴. تحلیل داده‌ها

در این بخش نخست به شناسایی، شمارش و توصیف معنایی مزه‌واژه‌های به کاررفته در گلستان سعدی خواهیم پرداخت و سپس با تشخیص معنای تحت‌اللفظی و غیر تحت‌اللفظی این پاره‌گفته‌ها به کمک مولفه‌های بافتی و متنی موجود در این اثر ادبی و با استفاده از سه فرهنگ لغت شناخته شده (فرهنگ لغت دهخدا، فرهنگ معین و فرهنگ سخن)، معانی غیر تحت‌اللفظی مزه‌واژه‌ها را در چارچوب معناشناسی شناختی و با بهره‌مندی از نظریه بدنامندی معنا مورد کنکاش قرار خواهیم داد. در این بخش، برآنیم نخست، به تحلیل بیت‌ها و جمله‌های مستخرج از گلستان سعدی پردازیم. سپس، هدف کلیدی پژوهش حاضر یعنی بررسی نقش فرایند استعاره و مجاز مفهومی و همچنین عوامل برون‌زبانی، در برانگیختن معنای مجازی در مزه‌واژه‌های به کاررفته در گلستان سعدی را پی خواهیم گرفت.

مزه‌واژه‌هایی که در گلستان سعدی به کار رفته‌اند مشتمل اند بر شیرین، تلخ، ترش، شور، تند و نمکین. جدول (۱)، جزئیات کمی هر یک از مزه‌واژه‌ها را همراه با اطلاعات دیگر همچون بسامد معنای تحت‌اللفظی و مجازی این پاره‌گفته‌ها ارائه می‌دهد.

¹ proto-type

جدول ۱: فراوانی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی

مزه	تعداد کل	معنای تحت‌اللفظی	معنای مجازی
شیرین	۱۷	۳	۱۴
تلخ	۹	۰	۹
ترش	۹	۲	۷
تند	۵	۰	۵
شور	۳	۱	۲
نمکین	۱	۰	۱

بر اساس جدول (۱)، پربسامدترین واژه در میان مزه‌واژه‌های موجود در گلستان سعدی، مزه‌واژه شیرین است که ۱۷ بار تکرار شده‌است. از این تعداد، ۳ مورد دارای معنای تحت‌اللفظی و ۱۴ مورد معنای مجازی دارند. پس از آن مزه‌واژه تلخ، ۹ بار تکرار شده و در همه موارد در معنای مجازی به کار رفته‌است. مزه‌واژه ترش ۹ بار در گلستان سعدی آمده‌است که ۲ مورد در معنای تحت‌اللفظی و ۷ مورد در معنای غیر تحت‌اللفظی به کار رفته‌است. فراوانی رخداد مزه‌واژه تند ۵ مورد است که همه موارد در معنای مجازی به کار رفته‌اند. شور با فراوانی ۳ مورد، دارای ۱ مورد معنای تحت‌اللفظی و ۲ مورد معنای مجازی است. در گلستان سعدی از مزه‌واژه نمکین ۱ بار در معنای مجازی بهره گرفته شده‌است. در تحلیل مزه‌واژه‌ها، بیان این نکته الزامی است که در پژوهش‌های معناشناختی و به‌ویژه بررسی‌های مربوط به مفاهیم ذهنی همچون استعاره و مجاز، با توجه به در جریان‌بودن معناها و تفسیرها، و همچنین پویایی و تغییر در تعبیر^۱ (Geeraerts, 2000)، نمی‌توان مرز دقیقی میان مجازی‌بودن یا نبودن معنای دریافت‌شده کشید. همان‌گونه که در ادامه خواهیم دید، برخی از معانی مربوط به مزه‌واژه‌ها ماهیتی مبهم دارند و بسته به نگاه خواننده، نوع بافت زبانی و نیز با توجه به فرهنگ و مناسبت‌های اجتماعی حاکم، نوع مفهوم‌سازی از آن‌ها ممکن است متغیر باشد.

۴. ۱. شیرین

بسیاری از پاره‌گفته‌ها در بردارنده واژه شیرین، از جمله باهم‌آیی‌های ثابتی هستند که به صورت ساختارهایی پربسامد در آثار ادبی زبان فارسی به کار می‌روند. در بیت (۱) پاره‌گفته شیرین، بر وجود قند یا ماده‌ای با مزه شیرین در چشمه دلالت نمی‌کند. در واقع، چشمه شیرین به معنای

^۱ construal

چشمه‌ای است که آب آن تلخی، شوری یا هیچ مزه دیگری ندارد.

۱. هر کجا چشمه‌ای بود شیرین مردم و مرغ و مور گرد آید

شیرین در این بیت، مزه‌واژه‌ای است که کاربرد مجازی داشته و ریشه در مجاز مفهومی شیرین به جای قابل مصرف دارد. به بیان دیگر، شیرین به عنوان یک ابزار به ما کمک می‌کند که به یک مفهوم کلی تر (گوارابودن) دسترسی پیدا کنیم. این کاربرد مجازی می‌تواند اساس یک استعاره مفهومی انگاشته شود که در آن مزه‌واژه شیرین به عنوان حوزه مبدأ، معنای دیگری در حوزه مقصد (گوارابودن یا آشامیدنی بودن) را مفهوم‌سازی می‌کند.

در بیت (۲)، بسته به بافت زبانی و مؤلفه‌های فرهنگی یک جامعه، خواننده ممکن است در شناسایی نوع معنای برداشتی دچار تردید شود. معنای نزدیک به ذهن در این بیت، برداشت معنای تحت‌اللفظی از واژه‌های انگور، ترش و شیرین را ایجاب می‌کند؛ ولی همان گونه که در بالا گفته شد، با توجه به انعطاف معنا در رویکرد شناختی، و با توجه به بافت زبانی حکایت ۲۰ در باب پنجم گلستان سعدی که در موضوع عشق و جوانی است، معنای واژه شیرین در این بیت یکسان نیست.

۲. انگور نوآورده ترش طعم بود روزی دو سه صبر کن که شیرین گردد

در بیت (۲)، میان انگور نوآورده و محبوب نابالغ، بین مزه‌واژه ترش و مفهوم بدخلقی و همچنین بین شیرین و معنای دلکش بودن نوعی نگاشت مفهومی ایجاد شده است. این نگاشت مفهومی که بر پایه قیاس ویژگی‌های فیزیکی اشیاء در دو حوزه استوار است، نخست به وسیله صافی فرهنگ زبان فارسی پالایش شده، جنبه‌های منطبق بر مؤلفه‌های مورد نظر فارسی‌زبانان برجسته می‌شود و به صورت پاره‌گفته استعاری در زبان فارسی پدیدار می‌شود. نقش فعال فرهنگ، مؤلفه‌های اجتماعی و ویژگی‌های جغرافیایی فارسی‌زبانان را می‌توان در انتخاب میوه انگور به عنوان حوزه مبدأ برای مفهوم‌سازی محبوب در این بیت مشاهده کرد. بر اساس بیت (۲)، دو کارکرد معنایی ویژه را می‌توان برای استعاره مفهومی در نظر گرفت. نخست اینکه، یک ماهیت انتزاعی را با استفاده از یک مفهوم ملموس به خواننده می‌شناساند و دوم اینکه، مفاهیمی همگانی و جهانی همچون قابل تحمل نبودن یا بدخلقی را با به کارگیری ابزاری منطقی‌ای و در دسترس مانند انگور ترش برای مخاطب مفهوم‌سازی می‌کند. در بیت (۳) پاره‌گفته بر شیرین می‌تواند به معنای میوه شیرین یا نتیجه خوشایند باشد. انتخاب هر یک از این معانی به محور همنشینی در این بیت و به ویژه معنای واژه صبر بستگی دارد.

۳. منشین ترش از گردش ایام که صبر تلخ است ولیکن بر شیرین دارد

اگر واژه صبر را دال بر گیاهی از خانواده سوسن بدانیم که برگ‌های گوشتی و ضخیم داشته

(Anvari, 2004) و دارای شیرۀ بسیار تلخ است (Dehkhoda, 1931)، آن‌گاه بر اساس بافت زبانی و غیر زبانی باید چنین نتیجه‌گیری کرد که پاره‌گفته بر شیرین در بیت (۳)، به معنای تحت‌اللفظی میوه شیرین گرفته می‌شود. ولی اگر واژه صبر را به معنای شکیبایی در نظر بگیریم، آن‌گاه واژه شیرین بر اساس بافت جمله و دانش دایره‌المعارفی خواننده، نوعی استعاره مفهومی انگاشته می‌شود که به برانگیخته شدن معنای غیرتحت‌اللفظی می‌انجامد. در این بیت، بین حوزه مبدأ (شیرینی) و حوزه مقصد (نتیجه مطلوب) نوعی نگاشت زبانی ایجاد شده است که می‌توان آن را به صورت استعاره مفهومی زیر بیان کرد: نتیجه مطلوب شیرین است.

در داده‌های (۴-۶) پاره‌گفته‌های شیرین‌زبان به کسی که دارای سخن بلیغ و فصیح است اشاره دارد و منظور از سخن شیرین در بیت (۷) سخنی است که دل‌پذیر بوده و شنونده آن را دوست دارد. در جمله (۸) نیز منطبق شیرین به معنای گفتار یا نطق گرم و شیواست (Dehkhoda, 1931). در این پاره‌گفته‌ها، میان سخن، زبان یا منطقی نیکو و مزه‌واژه شیرین، نگاشت مفهومی ایجاد شده است تا به این وسیله، سخن که پدیده‌ای شنیداری است با مزه‌واژه شیرین که متعلق به حوزه چشایی است مفهوم‌سازی شود. از این پدیده با نام استعاره درون‌حوزه‌ای (Speed et al., 2019) یاد می‌کنند. هدف از کاربرد مزه‌واژه شیرین برای توصیف سخن، ایجاد قیاس بین تأثیر مصرف شیرینی و شنیدن سخن نغز است. به بیان دیگر، از طریق این مفهوم‌سازی، شنونده همان لذتی را که از خوردن شیرینی می‌برد، از شنیدن سخن نیکو نیز تجربه می‌کند.

۴. به شیرین زبانی و لطف و خوشی توانی که پیلی به مویی کِشی

۵. خوش طبع و شیرین زبان و سخن‌های لطیف می‌گوید.

۶. جوانی چُست، لطیف سخن، شیرین زبان در حلقه ما بود.

۷. سخن گرچه دل‌بند و شیرین بود سزاوار تقدیس و تحسین بود

۸. عالمی که به منطبق شیرین و قوت فصاحت و مایه بلاغت، هر جا که رود به

خدمت او اقدام نمایند و اکرام نمایند.

کاربرد پیوسته پاره‌گفته‌های شیرین سخن و شیرین‌زبان در شعر فارسی از عامل‌های موثر در نهادینه شدن این باهم‌آیی‌ها در ذهن فارسی‌زبانان و همچنین گسترش معنای آن‌ها به حوزه استعاری انگاشته می‌شود. از آنجایی که مزه شیرین از جمله مزه‌های خوشایند است و چشیدن مواد غذایی با مزه شیرین سبب بروز واکنش مثبت و برانگیختن سازوکار پاداش در بدن انسان می‌شود، این فرایند را می‌توان به نوعی تأیید واکنش بدنمند قوی^۲ (Lakoff & kovecses, 1987) و پاسخ

¹ intrafield Metaphor

² strong embodied reaction

جسمانی ویژه‌ای به این تجربه حسی دانست. معناهای علاقه و محبت، رایج‌ترین معانی استعاری مزه‌واژه شیرین هستند. البته گاهی در نمونه‌هایی مانند بیت (۹) معناهای دیگری همچون گرایش‌های جنسی، زیبایی و دیگر خصوصیات خلقی نیز با این واژه منتقل می‌شود.

۹. امرد آنکه که خوب و شیرین است تلخ گفتار و تند خوی بود

در بیت (۹) معنای غیر تحت‌اللفظی برگرفته از واژه شیرین را می‌توان بر پایه مجاز مفهومی دانست؛ زیرا این واژه به‌عنوان ابزاری برای دلالت بر مفهومی گسترده‌تر عمل می‌کند. به بیان دیگر، مزه‌واژه شیرین به‌عنوان نوک کوه یخ است (Perez-Sobrin, 2017) که مفهومی کلی‌تر به نام زیبایی را به ذهن می‌رساند. بر این اساس، کاربرد مزه‌واژه شیرین در این بیت را می‌توان بر پایه اصل مجاز مفهومی شیرینی به‌جای زیبایی مفهوم‌سازی کرد. در بیت‌های (۱۰) و (۱۱) پاره گفته ذهن شیرین کردن در دو معنای تقریباً متفاوت به کار رفته‌است. آنچه موجب تفاوت در معنای این دو پاره گفته شده‌است، بافت زبانی بیت‌ها و کنار هم قرار گرفتن این مزه‌واژه‌ها در محور همنشینی با پاره گفته‌های متفاوت است.

۱۰. سخن آخر به دهان درگذرد مودی را سخنش تلخ نخواهی دهندش شیرین کن

۱۱. گرت از دست برآید دهنی شیرین کن مردی آن نیست که مستی بزنی بر دهنی

بر اساس یکی از اصول جنبی زبان‌شناسی شناختی، معنای زبانی پویا و قابل انعطاف است (Geeraerts, 2000, p.1). یکی از دلایل پویایی و انعطاف معنایی مزه‌واژه شیرین در دو بیت (۱۰-۱۱)، افزون بر وجود محور همنشینی متفاوت، وقوع این پاره گفته‌های زبانی در موقعیت‌های اجتماعی مختلف است. در بیت (۱۰) شیرین کردن دهان در محور همنشینی همراه با سخن تلخ و انسان آب زیرکاه به کار رفته‌است و هدف شاعر بیان راهکار برای در امان ماندن از سخن‌های تلخ و ناگوار انسان آب زیرکاه است. در این بیت می‌توان ادعا کرد که خواننده از طریق تعامل پیچیده میان تجارب خود از جهان خارج و فرایندهای ذهنی که این تجارب را ساخته و سازماندهی کرده است به معنا دست می‌یابد. در بیت (۱۱) شیرین کردن دهان در کنار مردی (به معنای جوانمردی) و در مقابل پاره گفته مشت بر دهان زدن قرار گرفته‌است. تفاوت این دو معنا ریشه در دو استعاره مفهومی متفاوت دارد. استعاره‌های مفهومی که زیربنای پاره گفته دهان شیرین کردن در بیت (۱۰) و (۱۱) هستند به ترتیب شامل اند بر رشوه (هدیه) شیرین است؛ کمک کردن به دیگران شیرین است. به بیان دیگر، سخنگوی زبان فارسی، پاره گفته دهان شیرین کردن را در دو بافت کلامی متفاوت تولید می‌کند و خواننده با کمک گرفتن از تجربه بدنمند و شیوه درک و مفهوم‌سازی رخداد‌های جهان خارج به این برداشت می‌انجامد که در بافت زبانی موجود در بیت (۱۰)، معنای

رشوه‌دادن و در بافت متنی بیت (۱۱)، معنای کمک کردن به هم‌نوع را برداشت کند. این تفاوت در برداشت معنا، ریشه در تأثیر بافت زبانی و مؤلفه‌های فرهنگی بر فرایند خلق معنا به وسیله خواننده دارد. به بیان دیگر، واکنش‌های فیزیولوژیک پس از مصرف مواد شیرین عموماً در نوع بشر مشترک است (Steiner et al., 2001 quoted in Bagli, 2021)؛ ولی هنگامی که این ویژگی‌ها در فراروی صافی فرهنگ ایرانی و زبان فارسی قرار می‌گیرند، جنبه‌های سازگار با این فرهنگ در زبان فارسی بروز نموده و به صورت پاره‌گفته‌های زبانی نمایانده می‌شوند. برداشت معنای کمک کردن و رشوه‌دادن و نگاهت میان مزه‌واژه شیرین و این دو معنا ریشه در تجربه بدنمند فارسی‌زبانان، سبک زندگی آن‌ها، مؤلفه‌های اجتماعی موجود در جامعه ایرانی و درنهایت پالایش واکنش‌های فیزیولوژیک همگانی از صافی فرهنگ ایرانی دارد. بنابراین انگیزه ایجاد استعاره‌های مفهومی در بیت (۱۰) ماهیتی فرهنگی (Johnson, 1987) داشته و ممکن است در یک جامعه دیگر با آداب و رسوم فرهنگی متفاوت، به شیوه‌ای متفاوت مفهوم‌سازی شده و منجر به ساخت پاره‌گفته زبانی متفاوتی شود.

در بیت (۱۲) نیز جان شیرین به معنای جان ارزشمند و بر اساس نگاهت میان مفهوم ارزشمندی و مزه شیرین به کار رفته است. در این استعاره، مزه‌واژه شیرین به عنوان حوزه ملموس مبدأ برای مفهوم‌سازی حوزه انتزاعی مقصد (ارزشمندی) مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین، نگاهت میان جان و مزه‌واژه شیرین در این بیت، ریشه در استعاره مفهومی *ارزش شیرین است* دارد.

۱۲. و چو طوطی شکر بود خورشَت جان شیرین فدای پرورش

تحلیل بیت‌های دربردارنده مزه‌واژه شیرین نشان می‌دهد که در زبان فارسی، با به کارگیری سازوکارهای مفهومی استعاره و مجاز، می‌توان چند حوزه مقصد را با استفاده از یک حوزه مبدأ واحد مفهوم‌سازی کرد. در بحث نظری پژوهش، از این پدیده با عنوان دامنه استعاره (Kövecses, 2002) یاد شد. بر همین اساس است که حوزه‌های انتزاعی متفاوت همچون قابل شرب بودن، زیبایی، ارزش، رشوه و کمک کردن، بر اساس حوزه ملموس مبدأ (مزه‌واژه شیرین) مفهوم‌سازی می‌شوند و خواننده به کمک دانش دایره‌المعارفی خود و با توجه به بافت زبانی، مؤلفه‌های فرهنگی و موقعیت اجتماعی گویشوران زبان و با بهره‌مندی از برداشت کاربردشناختی به منظور واقعی شاعر پی می‌برد. افزون بر سازوکارهای شناختی، عامل دیگری که می‌تواند در برداشت معنایی خوشایند از مزه‌واژه شیرین دخیل باشد، کاربرد پیوسته این واژه در معنای مثبت است که منجر به نهادینه شدن این معنا در زبان فارسی می‌شود. از دید ایوانز (Evans, 2000)، پاره‌گفته‌های نهادینه در حافظه بلندمدت ذخیره شده و با کمترین کوششی یادآوری شده و به وسیله گویشوران

زبان در بافت مناسب به کار برده می‌شوند (Evans, 2000).

۴.۲. تلخ

مفهوم‌سازی واژه تلخ، از آن جهت که این مزه‌واژه بیشتر در معنای استعاری به کار می‌رود، با بقیه مزه‌واژه‌ها متفاوت است. همان‌گونه که از واکنش افراد در هنگام چشیدن مزه تلخ می‌توان حدس زد، معانی استعاری برداشت‌شده از این مزه‌واژه بیشتر منفی و نمایانگر احساسات ناخوشایند، مجادله و ناامیدی است. در داده‌های (۱۴-۱۳) پیشامدهای ناگوار، مشکلات و سختی‌ها با مزه‌واژه تلخ مفهوم‌سازی شده‌است. همنشینی این مزه‌واژه با واژه رشتی و قرارگرفتن آن در مقابل دو واژه خوشی و زیبایی در بیت (۱۳)، سبب برانگیختن معنای دایره‌المعارفی ما از زندگی و رخدادهای گوارا و ناگوار آن می‌شود.

۱۳. دوران بقا چو باد صحرا بگذشت تلخی و خوشی و زشت و زیبا بگذشت

۱۴. هر کجا سختی کشیده‌ای، تلخی دیده‌ای بینی، خود را به شره در کارهای

مخوف اندازد.

از آنجایی که تجربه‌های ما از رخدادها با واسطه حواس پنج‌گانه و از جمله حس چشایی به دست می‌آید و همچنین تجربه خوشایند و ناخوشایند به وسیله بدن احساس شده و با واسطه نظام مفهومی ما درک می‌شود؛ بنابراین دانش ما از رخدادهای گذشته، نقش مهمی در نوع نگاه ما به دنیای پیرامون و شیوه مفهوم‌سازی ما از پدیده‌ها دارد. به این ترتیب، می‌توان به اهمیت نقش دانش پیش‌زمینه‌ای و عوامل کاربردشناختی در برداشت معنای مجازی سختی و مشقت از مزه‌واژه تلخ پی برد. به بیان دیگر، انسان در اثر هزاران سال تغذیه از مواد غذایی گوناگون، تجربه وقایع خوشایند و ناخوشایند از جمله بیماری‌ها و درمان آن‌ها به وسیله گیاهان و دیگر منبع‌های موجود در طبیعت، به نوعی تکامل جسمانی و روان‌شناختی در ذائقه و حس چشایی رسیده است و این تکامل در واکنش‌های مثبت و منفی او نسبت به محیط، نوع مفهوم‌سازی او از وقایع پیرامون و همچنین چگونگی بازنمایی این پدیده‌ها در واژه‌های زبان هویدا می‌شود. در جمله (۱۴)، در پاره‌گفته تلخی دیده، استعاره درون‌حوزه‌ای نیز به کار برده شده‌است. در این ساختار، واژه تلخی که به حوزه چشایی تعلق دارد با استفاده از فعل دیدن که متعلق به حس بینایی است، مفهوم‌سازی شده‌است. انگیزه این قیاس درون‌حوزه‌ای، تلاش برای ایجاد تأثیری ذهنی بر شنونده است. به بیان دیگر، شاعر با ایجاد قیاس میان دو مفهوم در یک حوزه، می‌کوشد بر روی خواننده، تأثیری یکسان با پاره‌گفته‌های حوزه مبدأ برای پاره‌گفته حوزه مقصد ایجاد کند. با توجه به اینکه حس چشایی

بدنمندتر از حس بینایی است (Zhong, 2021)، شاعر با به‌کاربردن پاره‌گفته تلخی دیده، سعی در القاء این واقعیت را دارد که تجربه کردن ناملايمات یا سختی‌ها به‌اندازهٔ چشیدن تلخی ناگوار است. نگاهت میان سختی‌ها و مزه‌واژه تلخ در این جمله، بر پایه استعارهٔ مفهومی تجربهٔ ناگوار تلخ است استوار است. از دید وینتر (Winter, 2019)، انتقال معنایی موجود در استعارهٔ درون‌حوزه‌ای ریشه در ادراک بدنمند ما از وقایع دنیای پیرامون دارد (Winter, 2019). در جملهٔ (۱۵) مزه‌واژه تلخ همراه با واژهٔ ناامیدی در محور همنشینی قرار گرفته‌است. اگر برخی عواطف منفی را شامل احساس پشیمانی، فقدان، شکست، عصبانیت و تنفر بدانیم، آن‌گاه معیار ساخت معنای بر خط و دانش دایره‌المعارفی ما از روابط اجتماعی و دنیای پیرامون می‌تواند ما را در برداشت معنای مناسب کمک کند.

۱۵. هرگز آن ذوق و شادی فراموش نکنم که پنداشتم گندم بریان است. باز آن

تلخی و نومیدی که معلوم کردم که مروارید است.

در جملهٔ (۱۵)، مفهوم‌سازی معنای یأس و ناامیدی با استفاده از مزه‌واژه تلخ را می‌توان بر پایهٔ استعارهٔ مفهومی *ناامیدی تلخ است* دانست که در آن نوعی نگاهت مفهومی بین تلخی به‌عنوان حوزهٔ مبدأ و *ناامیدی* به‌عنوان حوزهٔ مقصد ترسیم می‌شود. در جمله‌های (۱۶-۱۷) مزه‌واژه تلخ همراه با واژهٔ *گفتار*، عبارت *تلخ‌گفتار* را ساخته‌است. پاره‌گفته *تلخ‌گفتار* را می‌توان متضاد پاره‌گفته‌های *شیرین سخن*، *شیرین لب* و *شیرین‌گفتار* در داده‌های (۱۰-۴) قلمداد کرد. همان‌گونه که واژهٔ شیرین در همنشینی با اندام گویایی، معنای سخنان دل‌پذیر و لطیف و نمایانگر عشق است؛ قرار گرفتن مزه‌واژه تلخ در کنار این پاره‌گفته‌ها، معنای استعاری ستیزه، کشمکش، خشم و نفرت را بیان می‌نماید.

۱۶. معلم گنّابی دیدم در دیار مغرب، ترشروی، تلخ‌گفتار، بدخوی و مردم آزار

۱۷. امرد آنکه که خوب و شیرین است تلخ‌گفتار و تندخوی بود

تأثیر پاره‌گفته‌های هم‌نشین، همچون بدخوی، تندخوی و مردم‌آزار، در انتقال معنای تنفر و احساسات منفی را نمی‌توان نادیده گرفت. چشیدن مواد تلخ و بهره‌گیری از گیاهان تلخ‌مزه به‌عنوان دارو در میان انسان‌ها سبب واکنش منفی در چهره می‌شود. این واکنش منفی که ناشی از برداشت‌های برآمده از تجربه است از طریق کاربرد مداوم، نهادینه شده و ارتباطی قراردادی با صورت‌واژگانی پیدا می‌کند (Evans, 2000). این پیوند قراردادی، از طریق کاربرد همیشگی آن صورت‌زبانی در بافت ویژه، منجر به تداعی معنای جدید در مزه‌واژه تلخ شده و این فرایند به نوبهٔ خود به ایجاد معنای استعاری تنفر و احساس ناخوشایند در این دو پاره‌گفته می‌انجامد. در بیت

(۱۸) مزه‌واژه تلخ به عنوان حوزه مبدأ، مفهوم تنفر را در حوزه مقصد یا حوزه مناسبت‌های اجتماعی بیان می‌کند. این نوع مفهوم‌سازی بر اساس استعاره تنفر تلخ است ساخته می‌شود.

۱۸. گر ملولی ز ما ترش منشین که تو هم در میان ما تلخی

در این بیت، پاره گفته تلخ را می‌توان به معنای تنفر و نماینده یک مفهوم کلی‌تر یعنی احساس‌های منفی دانست. بنابراین تجربه مصرف مواد تلخ که همراه با واکنش منفی بدنمند ما است، با استفاده از سازوکار مجاز مفهومی و به صورت پاره گفته تلخ به جای ناخوشایند مفهوم‌سازی می‌شود. بر اساس آنچه در بحث نظری بیان شد، اکنون می‌توان ادعا کرد که معانی مجازی برداشت‌شده از مزه‌واژه تلخ در گلستان سعدی در چارچوب فرایند چندمعنایی، بر اساس شباهت خانوادگی سازماندهی شده و ایجاد یک شبکه معنایی (Tylor & Evans, 2003) می‌کند. کاربردهای تحت‌اللفظی این مزه‌واژه در مرکز این شبکه و معانی مجازی‌تر، در پیرامون و دور از مرکز قرار می‌گیرند. معانی ناامیدی، تنفر، بحث، جدل و سختی که از این مزه‌واژه برداشت می‌شوند، همگی به نوعی به تجارب منفی و احساسات ناگوار اشاره داشته و می‌توانند در شبکه معنایی یکسانی قرار گیرند.

۳.۴. ترش

کاربردهای مجازی واژه ترش بسیار به مفهوم‌سازی مزه‌واژه تلخ شبیه است. هر دوی این مزه‌واژه‌ها، نوعی معنای منفی و احساس ناخوشایند را منتقل می‌کنند و این احساس بر گرفته از تجربه‌های ناخوشایند و بدنمند انسان از تجربه گیاهان تلخ یا مواد غذایی ترش است. در مورد مزه‌واژه ترش، تغییر حالت و فساد مواد غذایی مانند شیر، گوشت یا خرما یا ترش بودن میوه‌های کال و نارس سبب خلق این نوع مفهوم‌سازی از مواد غذایی بیان‌شده می‌شود. از داده‌های (۲۲-۱۹)، مزه‌واژه ترش همراه با واژه روی پاره گفته ترش روی را ایجاد کرده است. ترکیب این دو واژه، نمایانگر مفهوم‌سازی احساسات منفی همچون بدخلقی و عبوس بودن و بروز این احساس در چهره افراد است. ساخت این معنا را می‌توان بر پایه استعاره مفهومی بدخلقی ترش است دانست.

۱۹. اگر حنظل خوری از دست خوشروی به از شیرینی از دست ترشروی

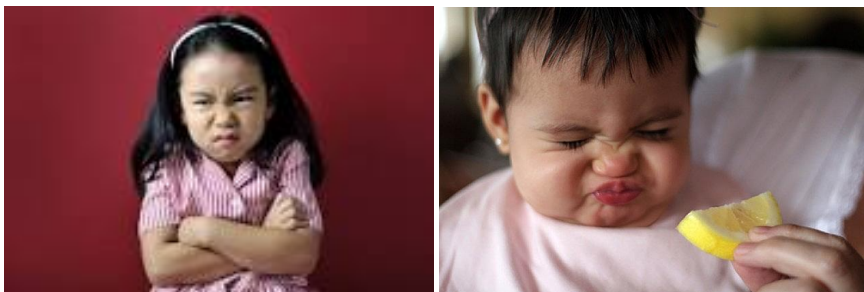
۲۰. مبر حاجت به نزدیک ترشروی که از خوی بدش فرسوده گردی

۲۱. معلم کُتابی دیدم در دیار مغرب، ترشروی، تلخ گفتار، بدخوی و مردم آزار

۲۲. عقد نکاحش بستند با جوانی تندخوی و ترشروی و تهیدست بدخوی

در این پاره گفته‌ها، نگاشت میان حوزه مبدأ (مزه‌واژه ترش) و حوزه مقصد (بدخلقی) از طریق

توصیف چهره با واژه‌ترش انجام می‌گیرد. همان‌گونه که در شکل (۱. الف و ب) می‌توان دید، مصرف مواد ترش، سبب واکنش ماهیچه‌های صورت، جمع شدن ماهیچه‌های موجود در دهان و ایجاد چین‌وچروک در چهره می‌شود و این واکنش‌ها، وضعیت صورت را به حالت اخم کردن و عبوس بودن نزدیک می‌کند. نشانه‌های بدخلقی نیز، که عمدتاً در چهره نمایان است، سبب ایجاد چین و گره در صورت، ابروها و لب‌ها می‌شود. این حالت بسیار شبیه به نشانه‌های مربوط به خوردن مواد غذایی ترش است.



شکل الف: چهره کودک در حال خوردن لیموترش شکل اب: چهره کودک خشمگین

شبهت این دو حالت چهره، باعث مفهوم‌سازی احساس خشم و بدخلقی با استفاده از مزه‌واژه ترش می‌شود. با توجه به پینایش نشانه‌های خشم و بدخلقی در چهره و تجربه گوینده و شنونده از مواد غذایی ترش، ایجاد ارتباط بین این دو حوزه متفاوت از طریق سازوکار استعاره مفهومی انجام گرفته و این به منزله تأیید اصل بدنمندبودن معنا در زبان‌شناسی شناختی است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، اغلب روابط استعاری را می‌توان بر اساس سازوکار مجاز مفهومی نیز توصیف کرد (Barcelona, 2003). در داده‌های (۱۹-۲۲)، مفهوم‌سازی خشم و بدخلقی، بر پایه مجاز مفهومی نتیجه به‌جای علت استوار است و در آن، حالت چهره، نشان از نگرشی دارد که سبب ایجاد آن احساس شده است. بر اساس رویکرد شناختی، فقط بخشی از معنا از واژه برداشت می‌شود. معنای کلی پاره‌گفته‌ها فرآورده نقش بافت، برداشت خواننده و عوامل کاربردشناختی هستند. برای نمونه، در بیت‌های بالا، بر اساس فرایند ساخت معنای بر خط^۱، خواننده از مجموعه‌ای از راهکارهای استنتاج، برای برداشت مناسب‌ترین معنا، بهره می‌برد. یکی از این ابزارها، راهکار مناسب‌ترین گزینه^۲ استنتاج (Grice, 1975; Sperber & Wilson, 1986) است. بر این اساس می‌توان گفت در داده‌های (۱۹-۲۲) شاعر با توجه به شناخت خود از معانی گوناگون واژه‌هایی همچون خوش‌روی،

¹ online meaning construction

² best fit

ترش‌روی، بدخوی، تلخ‌گفتار و مزه‌واژه‌های ترش، تلخ و شیرین و کاربرد آن‌ها در حوزه‌های مختلف، این پاره‌گفته‌ها را در یک بافت ویژه به کار می‌برد و خواننده نیز با بهره‌گیری از دانش دایره‌المعارفی خود از معانی واژه‌ها و برانگیختن دانش زمینه‌ای و همچنین با در نظر گرفتن دیگر ساختارها و پاره‌گفته‌ها بر روی محور همنشینی، مناسب‌ترین معنا را برداشت می‌کند.

در بیت (۲۳) باهم‌آیی ترش‌شیرین، مفهوم‌سازی منحصر به فرد از ویژگی‌های شخصیتی را به‌وسیله ترکیب مزه‌واژه‌ها نشان می‌دهد. در این بیت، مجموعه‌ای از ویژگی‌ها به معشوق نسبت داده شده‌است: از جمله شاهی و زیبایی، خشم گرفتن، عقده یا گره‌انداختن به ابرو که نشان از خشمگین شدن دارد و نهایتاً توصیف ابرو با استفاده از مزه‌واژه‌های ترش‌شیرین.

۲۳. آن شاهی و خشم گرفتن بیش و آن عقده بر ابروی ترش شیرینش

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، مزه‌واژه شیرین معنای استعاری عشق، زیبایی و عطف را مفهوم‌سازی می‌کند. مزه‌واژه ترش نیز نمایانگر ملال، خشم و بدخلقی است. سعدی از ترکیب این دو مزه‌واژه، برای توصیف ویژگی‌های ظاهراً ناسازگار همچون زیبایی و محبوب بودن معشوق از یک سو و خشم و بدخلقی او که در چهره و ابرو نمایان است بهره گرفته‌است. نقش سازوکار مجاز در مفهوم‌سازی این ویژگی شخصیتی، از طریق مزه‌واژه ترش و عقده (گره) در ابرو منحصر به فرد است. در این نوع پاره‌گفته‌ها، گره در ابرو و واژه ترش به‌عنوان ابزاری برای نشان دادن یک کل وسیع‌تر (خشم و بدخلقی) عمل می‌کند.

جمله (۲۴) اشاره به تجربه بدنمند گویشوران زبان فارسی از تأثیر مواد غذایی ترش بر دندان دارد. مواد ترش به سبب اسیدی بودن روی مینای دندان اثر تخریبی داشته و سبب کندشدن دندان می‌شود. در این جمله، واژه ترشی و کندشدن در معنای تحت‌اللفظی به کار رفته‌است.

۲۴. همه کس را دندان به ترشی گُند شود، مگر قاضیان را که به شیرینی

ولی در ادامه این جمله «مگر قاضیان را که به شیرینی» فعل جمله (دندان کند شود) حذف به قرینه شده است. با توجه به دانش ما از مزه شیرین و تجربه بدنمند ما از مواد غذایی، از آنجایی که شیرینی فاقد اسیدیته بوده و ویژگی کند کردن دندان را ندارد و البته پیرو دانش دایره‌المعارفی ما از قاضیان، پاره‌گفته دندان کند شدن به معنای استعاری عدم قاطعیت در قضاوت است و شیرینی در معنای مجازی رشوه یا پولی که قضات تحت عنوان رشوه از افراد می‌گرفتند بکار رفته است. بر این اساس استعاره مفهومی که زیربنای این بیت تلقی می‌شود را می‌توان به صورت زیر آورد: رشوه (تطمیع) شیرین است. در بیت (۲۵) نیز دو مزه‌واژه ترش و تلخ در معنای مجازی به کار رفته‌اند. چنانچه در بالا گفته شد نمود مزه‌ترش، در چهره نمایان می‌شود و بر همین اساس است

که عبارات ترش‌روی، روی ترش کرده و ترش نشستن همگی وجود بدخلقی، ملال و گاهی خشم در چهره شخص را مفهوم‌سازی می‌کنند.

۲۵. ز بخت، روی ترش کرده پیش یار عزیز مرو که عیش بر او نیز تلخ

گردانی

ولی معنای مجازی مزه‌واژه تلخ که تحت تأثیر پاره گفته روی‌ترش کرده در مصرع اول قرار گرفته‌است و در کنار فعل گرداندن به معنای تغییر دادن (Anvari, 2004)، نوعی تبدیل حال یا تغییر وضعیت را بیان می‌کند. بررسی پاره گفته‌های دیگر در محور همنشینی تأییدکننده این واقعیت است که این دگرگونی از حال خوب به حال بد است. در این معنا، کاربرد مزه‌واژه تلخ شبیه مزه‌واژه ترش است و پاره گفته تلخ‌گرداندن معنای ضایع کردن یا خراب کردن را مفهوم‌سازی می‌کند.

در اغلب ترکیب‌های به کاررفته در گلستان سعدی، مزه‌واژه ترش با واژه‌های روی، ابرو یا حالت چهره در موقعیت نشستن (منشین ترش) به کار رفته‌است. در بیت (۲۶) از دو مزه‌واژه ترش و تلخ که دارای معنای استعاری منفی هستند، در مقابل هم بهره گرفته شده‌است.

۲۶. گر ملولی ز ما ترش منشین که تو هم در میان ما تلخی

معنای مجازی دو مزه‌واژه ترش و تلخ بسیار به هم نزدیک هستند؛ ولی از متغیربودن حالت‌های چهره می‌توان حدس زد که مزه‌واژه ترش به ویژگی‌های گذرا، آنی و زودگذر همچون خشم و عصبانیت اشاره دارد؛ در حالی که مزه‌واژه تلخ، ویژگی‌های اخلاقی دائمی و ثابت‌تری مانند تنفر و ناامیدی را مفهوم‌سازی می‌کند.

۴.۴. شور

درک مزه شوری به سبب وجود نمک بسیار در مواد غذایی است. بسته به مقدار نمک موجود در مواد غذایی ممکن است پاره گفته‌های شور، بانمک یا نمکین و بی‌نمک در زبان فارسی ساخته شود. در گلستان سعدی دو مزه‌واژه شور و نمکین به کار رفته‌است. با در نظر گرفتن دانش پیش‌زمینه‌ای فارسی‌زبانان از مزه‌واژه شور و روابط معنایی بین واژه‌ها در محور همنشینی، چند معنای استعاری متفاوت و اغلب مربوط به احساسات منفی را می‌توان به این مزه‌واژه نسبت داد.

همان‌گونه که در بیت (۲۷) می‌بینیم پاره گفته آب شور در معنای تحت‌اللفظی معادل آب غیر قابل مصرف به سبب نمک زیاد است، ولی با در نظر گرفتن بافت زبانی حکایت (۱۳) از گلستان سعدی که در سیرت پادشاهان است، می‌توان یک نگاهت مفهومی بین آب شور و پادشاه بخیل

که منفعت یا خیری به مردم نمی‌رساند ایجاد کرد. این نگاشت ریشه در مجاز مفهومی شور به جای غیر مفید دارد. هدف از ایجاد قیاس بین آب شور و ملک بخیل در این حکایت، بیان یکسان‌بودن تأثیر این دو پدیده در ذهن خواننده است. تأثیر مؤلفه‌های فرهنگی جامعه ایران در دوره سعدی و کارکرد پادشاه در آن دوره به برداشت معنای مجازی بی‌مصرف بودن یا مفید نبودن کمک می‌کند.

۲۷. کس نیند که تشنگان حجاز بر سر آب شور گرد آیند

معنای استعاری دوم برای مزه‌واژه شور را می‌توان معنای نحوست و بدیمنی دانست. در زبان فارسی گاهی از پاره گفته‌های چشم شور برای آنکه از نظرش به کسی یا چیزی زیان وارد آید (Moeen, 2003) و شوربخت برای ارجاع به انسان بداقبال و بدبخت بهره گرفته می‌شود (Moeen, 2003).

۲۸. شوربختان به آرزو خواهند مقبالان را زوال نعمت و جاه

کاربرد مزه‌واژه شور همراه با واژه بخت در بیت (۲۸) بر پایه شناخت بدمنند و دانش دایره‌المعارفی فارسی‌زبانان از آسیب و زیان نمک و شوری بیش از اندازه برای بدن و طبیعت است. در بیت (۲۷)، به غیر قابل استفاده بودن آب شور اشاره شده است و همان‌گونه که می‌دانیم پاره گفته‌های خاک شور در طبیعت، دلالت بر غیرقابل کاشت بودن و بی‌بر و بی‌حاصل بودن زمین دارد. کاربرد استعاری شوربخت در زبان فارسی، بر اساس نگاشت مفهومی میان مجموعه‌ای از شرایط ناخوشایند و ناگوار در دنیای پیرامون از یک طرف و مزه شور از سوی دیگر است. ویژگی‌های فیزیولوژیک آب شور از جمله غیر قابل شرب بودن یا ضرر و زیان نمک بیش از اندازه در طبیعت، یک مسأله همگانی است، ولی شیوه بروز این فرایند در زبان فارسی، بسته به مؤلفه‌های فرهنگی و مناسبت‌های اجتماعی موجود در جامعه فارسی زبان، منحصر به فرد است. فرهنگ زبان فارسی به صورت یک صافی فعال، و به عنوان واسطه، میان تجربه بدمنند ما از مزه شوری و سازوکارهای مفهومی قرار گرفته، جنبه‌های منطبق با جامعه ایرانی را گزینش کرده و از گذشتن ویژگی‌های ناسازگار جلوگیری می‌نماید. از این جهت است که این استعاره رنگ و بوی ایرانی به خود گرفته و به صورت پاره گفته مجازی شوربخت نمود زبانی به خود می‌گیرد.

دیگر معنای مجازی قابل برداشت از مزه‌واژه شوری در گلستان سعدی، معنای هیجان و آشوب است. همان‌گونه که می‌دانیم نمک نوعی چاشنی و طعم‌افزا به شمار می‌آید و همین ویژگی در ساخت معنای مجازی نیز برجسته است. واژه شور که در معنای تحت‌اللفظی به وجود نمک بسیار اشاره دارد، در معنای استعاری و در عباراتی همچون در سر شور دشتن در جمله (۲۹) بر وجود

سرزندگی و نشاط غیر معمول دلالت دارد.

۲۹. دل آشفته است و شوری در سر دارد.

از آن‌جایی که سخنگوی زبان فارسی، چشیدن یا وجود نمک زیاد در طبیعت را خوشایند نمی‌داند، بر همین اساس بیشتر معانی استعاری مزه‌واژه شور نیز دارای معانی ضمنی منفی و ناخوشایند است. در جمله (۲۹)، پاره گفته شوری در سر دارد به شدت یک مشخصه یا افراطی بودن یک ویژگی شخصیتی اشاره دارد که منجر به ایجاد تصویر ذهنی مبتذل یا غیر عقلانی بودن می‌شود. این معنای مجازی را می‌توان بر گرفته از استعاره مفهومی شخصیت مزه است دانست.

۴. ۵. تند

مصرف مواد غذایی تند به سبب وجود ماده‌ای به نام کپسایسین^۱ در آن‌ها، به افزایش گردش خون و احساس گرما می‌انجامد. واکنش بدن انسان در زمان خشم و عصبانیت نیز به صورت تولید گرمای بیش از اندازه است (Lakoff & Kovecses, 1987). بر همین اساس، می‌توان مفهوم انتزاعی خشم (حوزه مقصد) را با استفاده از گرما (حوزه مبدأ) بر اساس استعاره مفهومی خشم گرما است، بیان کرد. در جمله‌های (۳۰-۳۲) مزه‌واژه تند همراه با واژه خوی که به معنای سرشت و طبیعت است پاره گفته تندخوی را ساخته است که دارای معانی استعاری بدخلق، خشمگین و بدخو است.

۳۰. عقد نکاحش بستند با جوانی تندخوی و ترشروی و تهیدست بدخوی

۳۱. با این همه جور و تندخویی جور ت بکشم که خوبرویی

۳۲. امرد آنگه که خوب و شیرین است تلخ گفتار و تند خوی بود

شبهت در واکنش فیزیولوژیک بدن به دو محرک متفاوت یعنی مواد غذایی تند و حالت عصبانیت سبب شده است که از مزه‌واژه تندی برای بیان معنای استعاری خشم و بدخلقی بهره گیریم. به بیان دیگر، فارسی‌زبانان گرمای ناشی از خشم و گرمای ناشی از گردش خون سریع پس از مصرف مواد غذایی تند را مرتبط دانسته و میان این دو، نگاشتی مفهومی ایجاد می‌نمایند. این نگاشت مفهومی بر پایه استعاره خشم تندی است استوار است. همنشینی این واژه با پاره گفته‌های ترش‌روی، جور و تلخ گفتار که به نوعی احساسات منفی همچون عصبانیت، عبوس بودن و سخن ناروا اشاره دارد به برداشت این معنای استعاری کمک می‌کند.

۳۳. و گر عمری نوازی سفله‌ای را به کمتر تندی آید با تو در جنگ

¹ Capsaicin

۳۴. به تندی سبک دست بردن به تیغ به دندان برد پشت دست دریغ

در بیت‌های (۳۳-۳۴) نیز تندی بر اساس اصل بدنمندی معنا و با توجه به نگاشت میان مزه‌واژه تند (حوزه مبدأ) و خشم (حوزه مقصد) به معنای عصبانیت و خشم به کار رفته است. همان‌گونه که در بحث مربوط به دامنه استعاره بیان شد، گاهی یک حوزه مقصد واحد را می‌توان با استفاده از حوزه‌های مبدأ مختلف مفهوم‌سازی کرد (Kövecses, 2002). به این ترتیب، نگاشت میان خشم و تندی از یک طرف و خشم و تلخی از سوی دیگر، نمایانگر موقعیتی است که در آن یک حوزه انتزاعی واحد (خشم) در قالب دو حوزه ملموس متفاوت (تلخی و تندی) مفهوم‌سازی می‌شود. نکته دیگر اینکه، از آنجایی که نگاشت میان حوزه مبدأ و حوزه مقصد، ریشه در تجارب بدنمند ما از محیط پیرامون دارد، بنابراین انگیزه ایجاد استعاره نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر این اساس، در بیت‌های (۳۳-۳۴) انگیزه مفهوم‌سازی معنای خشم در زبان فارسی می‌تواند جنبه حسی- حرکتی یا زیست‌شناختی (Grady, 2007) داشته باشد. در این بیت‌ها، در نگاشت میان خشم و تندی، مفهوم‌سازی بر پایه افزایش گردش خون و گرمای بدن شکل گرفته است که از جمله ویژگی‌های فیزیولوژیک همگانی در نوع بشر انگاشته می‌شوند. پیش از بروز این واکنش بدنمند به شکل پاره‌گفته‌های زبانی، مولفه‌های فرهنگی در زبان فارسی به‌عنوان واسطه عمل کرده و جنبه‌های منطبق با جامعه فارسی‌زبان را پالایش می‌نمایند. در پایان، این رفتار بدنمند به‌صورت پاره‌گفته‌های زبانی با رنگ و بوی ایرانی عینیت پیدا می‌کند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

ادراک حسی و به‌ویژه حس چشایی و تجربه بدنمند بشر در این زمینه، نقش بسیار مهمی در شناخت، مقوله‌بندی و مفهوم‌سازی رخدادهای پیرامون دارد. این پژوهش، در چارچوب معنانشناسی شناختی و با هدف بررسی نقش سازوکارهای مفهومی و معیارهای برون‌زبانی در گسترش معنایی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی انجام شده است. تحلیل داده‌های گردآوری شده نشان می‌دهد که تکرار مزه‌واژه‌ها و فراوانی هر یک از آن‌ها در گلستان سعدی به ترتیب از بیشترین تا کمترین به‌صورت شیرین ۱۷ بار، تلخ و ترش ۹ بار، تند ۵ بار، شور ۳ بار و نمکین ۱ بار است. نکته دارای اهمیت در تحلیل داده‌ها این است که از ۴۴ مورد فراوانی مزه‌واژه‌های مختلف در گلستان سعدی، ۳۸ مورد در معنای مجازی به کار رفته‌اند. این مساله، اهمیت حوزه چشایی و به‌ویژه مزه‌واژه‌ها در بیان مفاهیم انتزاعی مانند ویژگی‌های شخصیتی و عواطف را نشان می‌دهد. کاربرد مجازی مزه‌واژه‌ها ریشه در ادراک بدنمند انسان از تجربه‌های محیطی و تکامل قوای ذهنی و جسمانی بشر دارد. از آنجایی که مواد غذایی شیرین منجر به ایجاد واکنش مثبت در انسان

می‌شوند، معانی مجازی منتقل شده از این مزه‌واژه در گلستان سعدی اغلب مثبت و خوشایند هستند. معانی مجازی قابل مصرف بودن، دلکش بودن، فصیح بودن، عشق، زیبایی و ارزشمندی را می‌توان نمونه‌هایی از معانی برداشت شده از مزه‌واژه شیرین دانست. این معانی غیر تحت‌اللفظی عمدتاً بر پایه سازوکار مجاز مفهومی شیرین به جای خوشایند شکل گرفته‌اند و این به نوبه خود به برانگیختن استعاره‌های مفهومی انجامیده است که از این قرارند: *عشقی شیرین است؛ زیبایی شیرین است؛ ارزشمندی شیرین است*. مزه‌های تلخ و ترش به سبب ایجاد واکنش‌های ناخوایسته و ناخوشایند در بدن به بروز حالات چین و چروک در صورت و ابرو انجامیده و این حالت‌ها بسیار شبیه حالت چهره در هنگام خشم و بدخلقی است. از همین روست که مزه‌واژه‌های تلخ و ترش با مفهوم سازی حالات روحی ناخوشایند، معانی مجازی منفی همچون ناامیدی، خشم و بدخلقی، بدزبانی و نفرت را منتقل می‌کنند. تفاوت اصلی در معانی مجازی این دو مزه‌واژه این است که معانی برداشت شده از مزه‌واژه ترش بیشتر گذرا و زودگذر هستند؛ در حالی که معانی مجازی منتقل شده از مزه‌واژه تلخ دائمی‌تر و پایدارتر هستند. مزه‌واژه شور نیز به سبب اینکه بر وجود نمک بیش از اندازه دلالت دارد و البته به سبب ماهیت طعم‌افزایی یا چاشنی دهی این ماده غذایی، معانی مجازی غیر قابل استفاده بودن (مفید نبودن)، رفتارهای افراطی و دور از انتظار و همچنین هیجان و احساس‌های غیر منطقی را مفهوم‌سازی می‌کند. در پاره گفته‌ای همچون شوربخت، می‌توان ادعا کرد که فارسی‌زبان‌ها بر اساس شناخت بدنمند و همچنین دانش دایره‌المعارفی خود از مزه شور و مواد شور در طبیعت، معنای هیجان افراطی، بدیمنی و شومی را از این مزه‌واژه برداشت می‌کنند. در صورت وجود نمک متعادل در یک ماده غذایی، فارسی‌زبانان آن را بانمک یا نمکین می‌نامند؛ به همین سبب معنای مجازی قابل برداشت از مزه‌واژه نمکین مثبت و خوشایند است. مزه تندی در مواد غذایی به سبب وجود ماده‌ای به نام کپسایسین است که سبب افزایش گردش خون و احساس گرما می‌شود. بخشی از این نشانه‌ها، در حالت‌های عاطفی همچون هیجان، عصبانیت و حالت شتاب در انجام کارها نیز در بدن پدید می‌آیند. از همین رو، در زبان فارسی ویژگی شخصیتی بدخلقی و خشم را با مزه‌واژه تندی مفهوم‌سازی می‌کنند. از آنجایی که واکنش‌های فیزیولوژیک بدن، دلیل ایجاد نگاشت میان ویژگی‌های خلقی اشاره شده و مزه تند هستند، بنابراین در بحث انگیزه استعاره، نقش معیار زیست‌شناختی (Grady, 2007) از معیارهای فرهنگی-اجتماعی برجسته‌تر به نظر می‌رسد. جدول (۲)، برخی معانی مجازی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: معانی مجازی مزه‌واژه‌ها در گلستان سعدی

مزه	شیرین	تلخ	ترش	تند	شور
حوزه کلی	خوشایند	ناخوشایند	ناخوشایند	ناخوشایند	ناخوشایند
معانی مجازی	ارزشمندی فصح بودن	علاقه نامیدی سخنی	تفر عبوس بودن	خشم بدخلقی	هیجان بدبینی

افزون بر سازوکارهای مفهومی، نقش عوامل برون‌زبانی همچون تکرار پاره‌گفته‌ها و نهادینگی را نباید در گسترش معنای مجازی مزه‌واژه‌ها نادیده گرفت (Bagli, 2021). از آنجایی که از آغاز تولد، مزه‌ها در دسترس بشر قرار دارند و بهره‌گیری از مواد غذایی به طور مداوم تجربه‌چشیدن مزه‌ها را یادآوری می‌نماید، این تجربه بدنمند از طریق علائم فیزیولوژیک، سبب بروز واکنش‌های خوشایند یا ناخوشایند در بدن شده و زمینه بروز عواطف و احساسات مثبت و منفی و بیان آن در زبان را فراهم می‌کند. تکرار پیوسته این عواطف و احساسات از طریق زبان و با ابزار مزه‌واژه‌ها، به نهادینه‌شدن این پاره‌گفته‌ها در ذهن و در نتیجه گسترش معنایی آن‌ها در حوزه شخصیت، خلق‌وخو و احساسات می‌انجامد. جغرافیای محل زندگی و مولفه‌های فرهنگی جامعه ایران در دوره سعدی، از دیگر معیارهای برون‌زبانی هستند که در شیوه مفهوم‌سازی گویشوران زبان فارسی و در نهایت نوع معنای مجازی برداشت‌شده دخیل هستند. انتخاب نوع عناصر ملموسی که به‌عنوان حوزه مبدأ و در نگاشت مفهومی موجود در استعاره به کار گرفته می‌شود را می‌توان تحت تأثیر مقوله‌های جغرافیایی و فرهنگی دانست. برای نمونه، در بیت (۳۵) انتخاب انگور از میان میوه‌هایی که پیش از رسیده‌شدن دارای مزه ترش هستند، ناشی از تجربه بدنمند فارسی‌زبانان و تغذیه از مواد غذایی است که در آن موقعیت جغرافیایی در دسترس افراد قرار دارد.

۳۵. انگور نو آورده ترش طعم بود روزی دو سه صبر کن که شیرین گردد
در بیت (۳۶) نیز ایجاد نگاشت میان گیاهی به نام صبر و مفهوم انتظار و همچنین میان میوه گیاه صبر و نتیجه انتظار که می‌تواند وصال محبوب باشد، فرآورده درهم‌تندگی عامل‌های جغرافیایی، فرهنگی، زبانی، معماری ذهن و ساختار مفهومی نظام فکری بشر در رمزگذاری و رمزگشایی پاره‌گفته‌های زبانی است. این نگاشت‌ها را می‌توان بر پایه دو استعاره مفهومی زیر استوار دانست: انتظار تلخ است؛ نتیجه انتظار شیرین است.

۳۶. منشین ترش از گردش ایام که صبر تلخ است ولیکن بر شیرین دارد
به کوتاه سخن، اینکه سازوکارهای مفهومی همچون استعاره و مجاز به‌عنوان ابزارهایی شناختی که بر اهمیت تجربه جسمانی در ساخت معنا تأکید می‌کنند، نقش مهمی در گسترش

معانی غیر تحت‌اللفظی مزه‌واژه‌ها در زبان فارسی دارند. این معانی مجازی که بر پایهٔ تجارب بدنمند ما استوار هستند، تحت تأثیر مؤلفه‌های فرهنگی منحصر به فرد فارسی‌زبانان قرار گرفته و با رنگ و بوی زبان فارسی مفهوم‌سازی می‌شوند. این عناصر فرهنگی نه به‌شکلی منفعل بلکه به‌صورت فعال به‌عنوان واسطه، میان تجارب جسمانی و سازوکارهای شناختی ایفای نقش کرده و عناصر فرهنگی منطبق بر زبان فارسی را از صافی خود می‌گذرانند. برای نمونه، کپسایسین که مادهٔ شیمیایی فعال در مواد غذایی تند است (Lakoff & kovecses, 1987)، تأثیر یکسان بر روی بافت و آب دهان داشته و سبب بروز علائم فیزیولوژیک یکسان همچون خارش، حرارت بالا و افزایش گردش خون در انسان می‌شود. با این حال، نمود زبانی این حس به‌صورت خشم و بدخلقی در زبان فارسی رمزگذاری می‌شود. بروز و پیدایش معنای خشم و بدخلقی از این مزه‌واژه و پنهان کردن دیگر ویژگی‌های استعاری و غیر استعاری این مادهٔ غذایی، نقش صافی فرهنگ و مولفه‌های اجتماعی موجود در میان فارسی‌زبانان را برجسته می‌سازد. افزون بر این، معیارهای برون‌زبانی مانند کاربرد پیوستهٔ مزه‌واژه‌ها، نهادینگی پاره‌گفته‌های چشایی در ذهن که دستاورد تکرار این پاره‌گفته‌ها در طول زندگی است، و همچنین ساختار بدن و واکنش‌های ناشی از پذیرفتن یا نپذیرفتن مواد غذایی و در نهایت ویژگی‌های ذاتی ذهن انسان همچون شیوهٔ به‌خاطر سپاری مفاهیم، روش یادآوری و چگونگی مفهوم‌سازی پدیده‌ها در زبان نیز نقش خود را در برداشت معانی مجازی از مزه‌واژه‌ها ایفا می‌نمایند. با توجه به اهمیت شناخت، فرهنگ و طبیعت بدن در گسترش معنایی مزه‌واژه‌ها، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به خوانندگان در شناخت بهتر شیوهٔ تفکر و فرهنگ جامعهٔ دورهٔ سعدی کمک کند. یافته‌های این پژوهش که در راستای پژوهش‌های شناختی کنونی بر روی زبان چشایی قرار دارد، می‌تواند نقش سازوکارهای مفهومی مانند استعاره و مجاز و همچنین نقش تجربهٔ بشری را در ایجاد و گسترش معانی مجازی مزه‌واژه‌ها به‌روشنی تبیین نماید. افزون بر این، دو عامل کلیدی انگیزه و دامنهٔ کاربرد استعاره که به‌شکلی گسترده به آن‌ها پرداخته شد، به‌روشنی به ما در شناسایی رویهٔ گسترش معنایی و گسترش کاربرد سازوکارهای مفهومی در حوزهٔ مزه‌واژه‌ها کمک می‌کنند.

فهرست منابع

انوری، حسن (۱۳۸۳). فرهنگ سخن. تهران: انتشارات سخن. <https://sokhanpub.net/>

دهخدا، علی اکبر (۱۳۱۰). فرهنگ دهخدا. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

<https://abadis.ir/dehkhoda/>

صلاحی، عسگر و ندا نبی‌زاده اردبیلی (۱۳۹۹). «استعارهٔ مفهومی مزه‌ها در اشعار کودکانه». *زبان‌شناخت*.

سال ۱۱. شماره ۲. صص ۱۱۱-۱۳۱. 6182. 2021. LS. 30465/doi.org/10.

کوشکی، فاطمه و آریتا افراشی (۱۳۹۹). «احساس عاطفه نفرت، مجازهای مفهومی، عاطفه نفرت»: تحلیل

شناختی-عصبی-زیستی». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۲۴. صص ۷-۲۴.

https://doi.org/10.2205/jlr.2019.20974.1560

معین، محمد (۱۳۸۲). *فرهنگ لغت فارسی*. تهران: انتشارات زرین. / <https://www.abadis.ir/moeen/>

نایب لوئی، فاطمه، سید مصطفی عاصی، آریتا افراشی و مسعود قیومی (۱۴۰۰). «بررسی حوزه مفهومی فعل

«شنیدن» در زبان فارسی با اتخاذ اصول شبکه فریم‌نت». *دوره ۸ شماره ۱۴*. صص ۱۹۵-

۲۲۳. <https://doi.org/10.22054/lr.2021.57628.1424>

References

- Ankerstein, C. A., & Pereira, G. M. (2013). Talking about taste. Starved for words. In Gerhard, C., Frobenius, M., & Ley, S. (Eds.), *Culinary Linguistics: The Chef's Special* (pp. 305-316). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clu.10.13ank>.
- Anvari, H. (2004). *Sokhan Dictionary*. Tehran: Sokhan Publication. Retrieved from <<https://sokhanpub.net/>[In Persian]
- Backhouse, A. E. (1994). *The lexical field of taste: A semantic study of Japanese taste terms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511554322>
- Bachmanov, A., & Beauchamp, G. K. (2007). Taste receptor genes. *Annual Review of Nutrition* 27, 389-414. <https://doi.org/10.1146/annurev.nutr.26.061505.111329>.
- Bagli, M. (2017). Tastes we've lived by. Taste metaphors in English. In Annalisa Baicchi & Bagasheva, A. (Eds.), *Figurative Language we live by: the cognitive underpinnings and mechanisms of figurativity in language*. Textus, Issue XXX, Vol. 1, 33-48. <https://doi.org/10.7370/87664>.
- Bagli, M. (2021). *Tastes we live by: The Linguistic conceptualization of taste in English*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110630404>.
- Barcelona, A. (2003). *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/27588715_Metaphor_and_Metonymy_at_the_Crossroads_A_Cognitive_Perspective_Antonio_Barcelona_ed>
- Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1331178>>
- Brillat-Savarin, J-A. (1949) [1825]. *The physiology of taste, or meditations on transcendental gastronomy*, translated by M. F. K. Fisher. New York: Heritage Press. Retrieved from <<https://www.amazon.com/Physiology-Taste-Meditations-Transcendental-Gastronomy/dp/0307390373>>
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803864>
- Dehkhoda, A. (1931). *Dehkhoda Dictionary*. Tehran, Tehran University: Retrieved

- from <<https://abadis.ir/dekhoda/>> [In Persian]
- Enfield, N. J. (2008). *The anatomy of meaning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/257255478_The_anatomy_of_meaning_Speech_gesture_and_composite_utterances.>
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315864327>.
- Geeraerts, D. (2000). Saliency phenomena in the lexicon: A typology. In Liliane Albertazzi (ed.), *Meaning and cognition*, (pp. 125–136). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.2.05gee>.
- Grady, J. (1997). Theories are buildings revisited. *Cognitive Linguistics* 8, 267–290. <https://doi.org/10.1515/cogl.1997.8.4.267>.
- Grady, J. (2007). Metaphor. In D. Geeraerts, H. Cuyckens (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 188–214). USA: Oxford University Press. Retrieved from <<https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-cognitive-linguistics-9780195143782?cc=us&lang=en&>>
- Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. New York: New York Academic Press. Retrieved from <<https://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>>
- Ibarretxe-Antuñano, I., (2013). The relationship between conceptual metaphor and culture. *Intercultural Pragmatics*, 10(2), 315–339. <https://doi.org/10.1515/ip-2013-0014>.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from <<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/B/bo3613865.htm>>
- Kay, P. (2009). *The world color survey*. Stanford, California: CSLI Publications. https://sites.socsci.uci.edu/~kjamason/ECST/Kay_Cook_WorldColorSurvey.pdf.
- Korsmeyer, C. (2002) [1999]. *Making sense of taste: food and philosophy*. Ithaca & London: Cornell University Press. Retrieved from <<https://www.cornellpress.cornell.edu/book/9780801488139/making-sense-of-taste/>>
- Koushki, F., & Afrashi, A. (2020). Feeling the emotion of hatred, conceptual metonymies of the emotional concept of "hate": cognitive-neurobiological analysis. *Scientific Journal of Language Research*, 12(34), 7-26. <https://doi.org/10.2205/jlr.2019.20974.1560> [In Persian]
- Kövecses, Z. (2010) [2002]. *Metaphor: a practical introduction*. Second edition. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/159239/mod_resource/content/1/the%20study%20of%20metaphor.pdf>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from <<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo3637992.html>>
- Lakoff, G., & Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 195–221). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607660.009>.
- Levinson, S. C., & Asifa M. (2014). Differential ineffability and the senses. *Mind & Language* 29(4), 407–427. <https://doi.org/10.1111/mila.12057>.

- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620614>.
- Moeen, m. (2003). *A Persian Dictionary*. Tehran: Zarin Publication. Retrieved from <<https://www.abadis.ir/moeen/>>
- Myers, C. S. (1904). The Taste-names of primitive peoples. *British Journal of Psychology*, 1(2), 117–126. Retrieved from <<https://www.proquest.com/openview/8de59314bbb6db93e66e3da8e58eb235/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818401>>
- Nayeb lui, F., Assi, M., Afrahi, A., & Ghayoomi, M., A. (2021). Study of the conceptual domain of the verb "listening" in Persian Language adopting the principles of FrameNet Network. *Elme Zaban*, 8(14), 195-223. <https://doi.org/10.22054/ls.2021.57628.1424> [In Persian]
- Pérez-Sobrino, P. (2017). *Multimodal metaphor and metonymy in advertising*. Amsterdam/ Philadelphia. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ftl.2>.
- Rhee, S., & Koo H. J. (2017). Multifaceted gustation: systematicity and productivity of taste terms in Korean. *International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 23(1), 38–65. <https://doi.org/10.1075/term.23.1.02rhe>.
- Rubin, E. (1936). Taste. *British Journal of Psychology*, 27, 74-85. Retrieved from <<https://www.proquest.com/openview/cb4b2a577a6ed5f0c574fab94a8c6fd8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818401>>
- Rudolph, K. C. (2018). Introduction. In Rudolph, K. C. (ed.), *Taste and the Ancient Senses*, (pp. 1–21). New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719245>.
- Salahi, A., & Nabizadeh Ardebili, N. (2020). The conceptual metaphor of tastes in childish poetry. *Journal of Language Cognition*, 11 2(22), 1-2. <https://doi.org/10.30465/LS.2021.6182>. [In Persian]
- Sapir – Whorf Hypothesis “. Retrieved from <<http://encyclopedia.lochergnome.com/s/b/sapir-whorf-hypothesis>>
- Schmid, H. J. (2020). *The dynamics of the linguistic system. Usage, conventionalization and entrenchment*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198814771.001.0001>
- Shepherd, G. M. (2011). *Neurogastronomy: How the brain creates flavor and why it matters*. New York: Columbia University Press. Retrieved from <<https://cup.columbia.edu/book/neurogastronomy/9780231159104>>
- Speed, L. J., O’Meara, C., Roque, S, L., & Majid, A. (eds.). (2019). *Perception metaphors*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1080/10926488.2020.1712785>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell. Retrieved from <https://monoskop.org/images/e/e6/Sperber_Dan_Wilson_Deirdre_Relevance_Communication_and_Cognition_2nd_edition_1996.pdf>
- Steinbach-Eicke, E. (2019). Taste metaphors in Hieroglyphic Egyptian. In Laura J. Speed, Carolyn O’Meara, Lila San Roque & Asifa Majid (eds.), *Perception Metaphors*, (pp. 145–164). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.19.08ste>.
- Taylor, J. R. 1995 [1989]. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Blackwell. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=363946>>

- Tyler, A, Vyvyan, E, (2003). *The semantics of English prepositions*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486517>
- Warde, A. (2014). After taste: culture, consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 14(3), 279-303.
<https://doi.org/10.1177/1469540514547828>
- Wierzbicka, A. (1990). The meaning of color terms: Semantics, culture, and cognition. *Cognitive Linguistics*, 1(1), 99-150.
<https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.99>
- Winter, B. (2019). Synesthetic metaphors are neither synesthetic nor metaphorical. In L. Speed, L. San Roque & A. Majid (Eds.), *Perception Metaphor* (pp. 105-126). Amsterdam: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/celcr.19.06win>
- Zhong, Y., Dong, S & Huang, Ch., (2022) Bodily sensation and embodiment: A corpus-based study of gustatory vocabulary in Mandarin Chinese. *The Journal of Chinese Linguistics*, 196-230.
<https://doi.org/10.1353/jcl.2017.0102>





An inquiry into Meaning Extension of Persian Taste Terms in Golestan Saadi: A Cognitive- Semantic Approach

Mahmood Naghizadeh¹

Received: 22/01/2023

Accepted: 05/04/2023

1. Introduction

Taste is a complicated mechanism that relies on an intricate network of receptors and nerves (Sturtevant, 1964). The importance of taste and taste terms should not be underestimated in human cognition and language. Since ancient Greek philosophy, the linguistic study of taste terms has been downplayed due to lack of scientific understanding of taste and gustatory language and this can be the reason behind limited range of scientific works in taste compared to other senses such as vision and hearing. The present research is an attempt to study Persian taste terms in Golestan Saadi and to investigate conceptual mechanisms (metaphor and metonymy) along with language-external factors such as culture, use, entrenchment, body structure, and nature of human mind through which figurative meanings are derived from gustatory words. In cognitive semantics, metaphors and metonymies are considered as cognitive mechanisms that lead to semantic change and motivate polysemy of lexical items (Bagli, 2017). Conceptual metaphors act as a bridge to connect two concepts in two different domains, while metonymies are considered as tip of an iceberg that leads us to see the rest of the ice-berg under the sea. Metaphor and metonymy are both motivated through our embodied interaction of the physical world (Perez-Sobrinho, 2017). The main objectives in this research are to find how conceptual metaphor and metonymy in language, together with other external factors account for construction and derivation of non-literal meanings of taste terms in Golestan Saadi. This study determines to answer the following questions:

1. How do conceptual mechanisms trigger figurative meanings from Persian taste terms in Golestan Saadi?
2. How do language-external factors such as perception, culture, embodied experience, language use and entrenchment intervene in meaning extension of Persian taste terms in Golestan Saadi?
3. What figurative meanings are derived from Persian taste terms in Golestan Saadi?

2. Materials and methods

The data including sentences and verses with taste terms: shirin(sweet), talkh(bitter),

¹ Assistant Professor, Department of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran; m.naghizadeh@pnu.ac.ir

torsh(sour), shour(salty), tond(spicy) and namakin (moderately salty) are collected from Golestan (a book written by Saadi, a notable poet of 7th century AH). The analysis is carried out using tenets of Cognitive Semantics such as embodiment of meaning and principled polysemy according to which distinct meanings of a polysemous word form a semantic network and are related in a conceptual level such that the meanings linked to that particular lexical form constitute a semantic continuum (Tylor & Evans, 2003, p. 36-37).

3. Results and discussion

According to table1, the most frequent taste term in Golestan Saadi is *Shirin(sweet)* with 17 occurrences, followed by *talkh (bitter)* and *torsh (sour)* with 9 occurrences, *tond(spicy)* with 5 occurrences, *shoor (salty)* with 4 occurrences and *namakin (moderately salty)* with 1 occurrence. Findings indicate that the taste term *shirin* is used as a source domain in conceptual metaphors in Golestan to conceptualize love, beauty, affection, cuteness, drinkable (water), eloquent (speech) while *talkh* and *torsh* are used to conceptualize negative feelings such as hatred, disappointment, anger, sadness and bad temper. The taste term *shoor* is used to conceptualize uncontrollable excitement, unluckiness and extremist behavior. The taste term *namakin* which means moderately salty, metaphorically signifies cuteness.

Table 1: Numerical details of occurrences of Persian taste terms in Golestan Saadi

<i>Taste</i>	<i>Total</i>	<i>Literal meaning</i>	<i>Figurative meaning</i>
Shirin(sweet)	17	3	14
Talkh(bitter)	9	0	9
Torsh(sour)	9	2	7
Tond(spicy)	5	0	5
Shoor(salty)	4	1	3
Namakin(moderately salty)	1	0	1

4. Conclusion

Figurative meanings of taste terms in Golestan Saadi are triggered by both conceptual mechanisms and by other language-external factors such as culture, entrenchment and language use. Conceptual mechanisms namely, metaphor and metonymy are both based on embodied experiences and frequent use of gustatory expressions. The way human body reacts to food ingestion such as pleasant facial expressions after tasting sweet food, painful experience of ingesting bitter substances, negative facial reaction to sour food, emotional change after increasing heat and irritation due to exposure to spicy food, and unwelcoming reaction to salty water are some embodied experiences used in the mappings between taste terms and temperaments. That's the reason behind the positive and pleasant figurative meaning of the taste term *shirin*. Other taste terms such as *torsh*, *talkh*, *shoor* and *tond*, due to the rejection of these tastes by our body, conceptualize negative and unpleasant meanings. Taste terms in Golestan Saadi are used as the source domain in conceptual metaphors to conceptualize personality features, temperaments and emotions. In the conceptual metaphor *bribe is sweet*, the taste term *sweet* is considered as the source domain to conceptualize the abstract domain (bribe). In some cases, conceptual metonymies such as *result for the cause* account for the mapping between two concepts in one domain. Culture and lifestyle of Iranian community in 7th century AH play a crucial role in conceptual metaphors and

figurative language that appear in Golestan Saadi. Based on the lifestyle and social relations of Iranian community, people's physical experiences are filtered through cultural beliefs that are idiosyncratic to that nation, and then elements that are in accordance with that culture become more salient and appear in linguistic realization. In mapping process between two different domains in metaphor, culture decides the kind of source- domain object that is used to conceptualize the abstract concept of target domain. The figurative meanings derived from taste terms in Golestan Saadi are constructed on-line as the consequences of integrating semantic representation of taste terms, contextual cues and the encyclopedic knowledge we have concerning tastes and other issues in the outside world.

Key words: Cognitive Semantics, conceptual metaphor, conceptual metonymy, Golestan Saadi, meaning extension, taste terms

Keywords: cognitive semantics, conceptual metaphor, conceptual metonymy, Golestan Saadi, taste terms



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۴۱-۲۲۳

مقایسه رشد زبانی کودکان پیش دبستانی فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان با استفاده از شاخص صرفی- نحوی PDSS^۱

معصومه ملکیان^۲، شهلا رقیب دوست^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر بر آن است تا به شیوه کمی به مقایسه رشد زبان در کودکان پیش دبستانی فارسی زبان و فارسی-ترکی زبان با استفاده از شاخص صرفی-نحوی امتیازدهی رشد جمله (پی.دی.اس.اس) بپردازد. به این منظور، ۳۰ کودک فارسی زبان و ۳۰ کودک فارسی-ترکی زبان در سه گروه سنی ۳۷-۴۶، ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهه از مهدکودک‌هایی در استان همدان انتخاب شدند. برای همسان سازی آزمودنی‌ها از جنبه توانایی‌های زبانی و شناختی از پرسشنامه‌های «مهارت و تجربه زبان» و «ابزار غربالگری تکامل» بهره گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار اس.پی.ای.اس (نسخه ۲۴) انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین رشد صرفی-نحوی کودکان فارسی زبان و فارسی-ترکی زبان فقط در بازه سنی ۵۷-۶۶ ماهگی تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه گیری با یافته‌های پژوهش‌های بیاستاک و همکاران (Bialystok et al., 2008) و بلوم (Blom, 2010) مبنی بر برتری عملکرد کلامی کودکان تک‌زبانه بر عملکرد کلامی همسالان دوزبانه آن‌ها همسو است. افزون بر این، شواهدی در حمایت از تأثیر مثبت دوزبانگی بر رشد زبان در کودکان پیش دبستانی یافت نشد.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.41769.2228

^۲ دانش آموخته مقطع دکترای زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ malekiyanm@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ neishabour@hotmail.com

واژه‌های کلیدی: دوزبانگی، رشد زبان، رشد صرفی-نحوی، شاخص امتیازدهی رشد جمله.

۱. مقدمه

مراحل مهم رشد یا فراگیری زبان در کودکان دوزبانه هم‌زمان مانند مراحل رشد زبان در هم‌سالان تک‌زبانه آن‌هاست. به بیانی، در بازه زمانی مشابه نخستین واژه‌ها را تولید می‌کنند، در مراحل آغازین فراگیری زبان به‌طور مشابه حدود ۵۰ واژه را به خاطر می‌سپارند و در بازه زمانی مشابهی شروع به ساخت جمله از طریق ترکیب واژه‌ها می‌کنند. هرچند بار زبانی که افراد دوزبانه با آن روبه‌رو هستند در مقایسه با هم‌سالان تک‌زبانه آن‌ها بیشتر است، ولی مسیر فراگیری زبان در کودکان دوزبانه هم‌زمان همان مسیری است که در کودکان تک‌زبانه سپری می‌شود. یک کودک پنج‌ماهه نسبت به این مسئله که دو زبان را می‌شنود آگاهی دارد، حتی اگر آواهای دو زبان بسیار شبیه به یکدیگر باشد. مغز نوزاد انسان توانایی تمایز نهادن بین زبان‌ها و درک سرخ‌ها از روی بافت زبانی مناسب در شرایط مختلف را دارا است (Macrory, 2006, p. 164; Gauthier, 2012, p. 8).

در همین رابطه، انجمن گفتار، زبان و شنوایی امریکا^۱ (ASHA, 2001, p. 2) با اشاره به این موضوع که رشد مهارت‌های زبانی در کودکان دوزبانه همانند رشد زبان کودکان تک‌زبانه است، بیان می‌کند در سراسر دنیا شاهد رشد فزاینده تعداد کودکانی هستیم که به بیش از یک زبان سخن می‌گویند و با این حال، مشکل گفتاری یا زبانی ندارند. کودکان چه یک زبان را فرا بگیرند، چه دو زبان را، در هر دو صورت توالی رشد زبانی مشابهی را پشت سر می‌گذارند. کودکان دوزبانه همانند کودکان تک‌زبانه نخستین واژه‌های خود را در حدود یک‌سالگی تولید می‌کنند و در حدود دوسالگی گروه‌های کوچک دو کلمه‌ای می‌سازند. ممکن است کودکان قواعد دستوری دو زبان را با هم ترکیب کنند یا در یک جمله واحد از واژه‌های هر دو زبان بهره گیرند، این مسئله بسیار طبیعی بوده و بخشی از فرایند رشد زبان در کودکان دوزبانه به شمار می‌آید.

با توجه به سن فراگیری دو زبان، می‌توان دوزبانگی در دوران کودکی را به دو دسته دوزبانگی هم‌زمان^۲ و دوزبانگی متوالی^۳ دسته‌بندی کرد. دوزبانگی هم‌زمان هنگامی روی می‌دهد که کودک دو زبان را از بدو تولد هم‌زمان فرا می‌گیرد. هنگامی که فراگیری زبان به‌صورت هم‌زمان

¹ American Speech-Language Hearing Association

² simultaneous

³ successive or consecutive

روی داده باشد، صحبت از زبان اول و دوم نابه جا است، چرا که هر دو زبان، زبان اول کودک به شمار می آیند. هر چند در شرایطی ویژه یا در افرادی خاص، یکی از دو زبان در گذر زمان بر زبان دیگر غالب می شود. دوزبانگی متوالی به نوعی از دوزبانگی گفته می شود که فرد از بدو تولد در معرض یک زبان یعنی زبان اول^۱ قرار دارد و در سنین بالاتر طی دوران کودکی یا بزرگسالی در رویارویی با زبان دیگر^۲ قرار می گیرد. آنچه این دو نوع دوزبانگی را از هم متمایز می کند به سن شروع فراگیری زبانها مربوط می شود. پس از سن سه سالگی، فراگیری هیچ زبانی مانند زبان اول روی نمی دهد (McLaughlin, 1978, p. 72).

یافته های برخی از پژوهش ها (برای نمونه، Saer, 1923; Bialystok et al., 2008; Herlina, 2009; Blom, 2010; T. Tordardottir, 2014; Faramarzi et al., 2014; Mesrabadi et al., 2016, Dahlgren et al., 2017; Shoja' Razavi, 2018) نشان می دهد که کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان تک زبانه هم سال خود، قدرت بیان ناقص، واژگان محدودتر، مهارت کم تر در نوشتن انشا، اشتباه های دستوری بیشتر و توانایی های غیر کلامی کم تری (برای نمونه، در ریاضیات) دارند. مشاهده چنین تأخیرهای زبانی در سطح واژه ها و توانایی دستوری ضعیف تر کودکان دوزبانه در مقایسه با همسالان تک زبانه آنها، شواهدی در پشتیبانی از این دیدگاه به شمار می رود که دوزبانگی پیامدهای منفی برای رشد زبانی کودکان دوزبانه به همراه دارد و به طور کلی، کودکان تک زبانه عملکرد بهتری در آزمون های زبانی نسبت به همسالان دوزبانه خود نشان می دهند.

از سوی دیگر، یافته های برخی از پژوهش ها (برای نمونه، Cohen et al., 1967; Baker, 1993; Cromdal, 1999; Bialystok et al., 2003; Ahadi et al., 2013) بیان می کند که دوزبانگی منجر به اختلالات یا مشکلات زبانی نمی شود. در این دسته آثار شواهدی مبنی بر تأثیر مثبت دوزبانگی بر برخی مهارت های زبانی ثبت شده است که از میان آنها می توان به مهارت بیشتر در قضاوت دستوری و قصه گویی، آگاهی واجی بیشتر و نیز آگاهی فرازبانی بالاتر در افراد دوزبانه در مقایسه با همسالان تک زبانه آنها اشاره کرد.

ارزیابی مناسب میزان رشد زبان نیازمند مقیاس های زبانی قابل اطمینان و معتبر است. بررسی کامل توانش زبانی کودک از طریق آزمون زبانی یکسانی ممکن نیست. در بیشتر زبانها ابزارهای مناسب برای ارزیابی رشد زبان وجود ندارد، حتی در زبانهایی مانند زبان ژاپنی که در حوزه مطالعات زبان دارای تاریخچه ای نسبتاً دیرینه هستند. یکی از راه های رویارویی با چنین شرایطی،

¹ L1

² L2

بهره‌گیری از ابزارهای ارزیابی رشد زبان در زبان انگلیسی و تطبیق دادن آن‌ها با زبان‌های هدف است (Miyata et al., 2007, p. 79).

از جمله شاخص‌های مورد استفاده برای ارزیابی رشد زبان می‌توان به «امتیازدهی رشد جمله» (Developmental Sentence Scoring)، «روش تعیین مراحل ساختاری» (Assigning Structural Stage Procedure)، «روش ارزیابی، اصلاح و غربالگری زبان» (Language Assessment Remediation & Screening Procedure)، «میانگین طول گفته» (Mean Length of Utterance) و «شاخص نحو زیا» (Index of Productive Syntax) اشاره کرد (Scarborough, 1990, p. 2; Altenberg & Roberts, 2016, p. 433).

یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته با هدف بررسی رشد زبان در کودکان به کمک شاخص زبانی امتیازدهی رشد جمله (DSS) و نیز، سنجش اعتبار این شاخص در ارزیابی‌های زبانی (برای نمونه، Lee, 1970; Lee & Canter, 1971; Lee, 1974; McCluskey, 1984; Hughes et al., 1992; Seal, 2002; Mabel et al., 2006; Miyata et al., 2007; Miyata et al., 2016; Chamberlain, 2016) به‌طور کلی نمایانگر آن است که شاخص زبانی امتیازدهی رشد جمله (DSS) ابزاری سودمند برای ارزیابی رشد دستوری، کمک به قضاوت‌های تشخیصی، برنامه‌ریزی برای درمان و ارزیابی دستاوردهای درمانی به شمار می‌آید. این شاخص زبانی در مقایسه با شاخص‌های زبانی دیگر همچون میانگین طول گفته (MLU) اطلاعات بیشتری را درباره رشد زبانی کودک ارائه می‌دهد.

در بیشتر بررسی‌های انجام گرفته در زبان فارسی، بهره‌گیری از شاخص‌های رشد زبانی به مقایسه بین گروهی عملکرد زبانی کودکان طبیعی و کودکان دارای اختلال زبانی (برای نمونه، Golpour et al., 2006; Mohammadi, 2008; Ahadi et al., 2013; Yazdani et al., 2018; Dehghani Golestani et al., 2013) و یا مقایسه درون‌گروهی عملکرد زبانی کودکان طبیعی (برای نمونه، Jalilevand et al., 2012; Oryadi Zanjani et al., 2006; Kazemi et al., 2012; Raghibdoust & Taheri Ghal'eno, 2014; Hemmati et al., 2023; Karimian et al., 2022) محدود شده‌است. شمار پژوهش‌هایی که در آن‌ها از شاخص‌های زبانی با هدف مقایسه بین گروهی عملکرد زبانی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه طبیعی استفاده شده باشد (برای نمونه، Eftekhari et al., 2012) اندک است. لازم به گفتن است که تاکنون پژوهشی با هدف مقایسه عملکرد زبانی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه طبیعی با استفاده از نسخه فارسی شاخص صرفی-نحوی امتیازدهی رشد جمله (PDSS) انجام

نشده است. از این رو، نیاز به انجام چنین پژوهشی روی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه طبیعی به‌منظور ارزیابی و مقایسه رشد زبانی آن‌ها احساس می‌شود.

با توجه به گسترش روزافزون پدیده دوزبانگی به دلایل گوناگونی همچون مهاجرت و نیز یافته‌های ناسازگاری با پژوهش‌ها درباره ارتباط این پدیده با رشد زبان در افراد دوزبانه، مقاله حاضر بر آن است تا با استفاده از شاخص امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) به شیوه کمی به مقایسه رشد صرفی-نحوی ۳۰ کودک تک‌زبانه فارسی‌زبان و ۳۰ کودک دوزبانه فارسی-ترکی‌زبان در سه گروه سنی ۳۷-۴۶، ۴۷-۵۶ و ۵۶-۶۶ ماهه پردازد. پرسش این است که آیا روند رشد زبانی کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان در سه گروه سنی یادشده مشابه یک‌دیگر است یا خیر. پاسخ این پرسش می‌تواند شاهی در رد یا تأیید یافته‌های پژوهش‌هایی همچون (Bialystok et al., 2008; Blom, 2010; Dahlgren et al., 2017) مبنی بر برتری عملکرد کلامی افراد تک‌زبانه نسبت به افراد دوزبانه باشد. با فرض اینکه مسیر فراگیری دو زبان در افراد دوزبانه هم‌زمان تفاوتی با فراگیری زبان در افراد تک‌زبانه نداشته باشد و مسیر مشابهی را سپری کنند، انتظار آن می‌رود که روند رشد صرفی-نحوی کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان حاضر در این پژوهش مشابه بوده و شاخص زبانی امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) نشان‌دهنده تفاوت معناداری میان رشد صرفی-نحوی آن‌ها نباشد.

۲. شاخص امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS)

لی و کانتر (Lee & Canter, 1971) امتیازدهی رشد جمله (DSS) را به‌عنوان شاخصی برای ارزیابی رشد زبان در کودکان معرفی کردند. به این منظور، نخست، در نمونه زبانی کودک، ۵۰ جمله کامل، متوالی، قابل فهم و خودانگیخته انتخاب می‌شود. در هر یک از این جمله‌ها وجود هشت مقوله دستوری بررسی می‌شود. این مقوله‌های دستوری از این قرارند: ضمیر نامشخص یا توصیف‌کننده‌های اسم، ضمیر شخصی، فعل‌های اصلی، فعل‌های ثانوی، ساخت منفی، حروف ربط، ساخت پرسشی از طریق وارونه‌سازی و پرسش‌واژه‌های دارای «WH». به هر یک از مقوله‌های دستوری یادشده، امتیازی بین ۱ تا ۸ بر اساس جدول امتیازدهی رشد جمله (DSS) داده می‌شود و امتیاز هر جمله از مجموع امتیاز مقوله‌های دستوری آن جمله تعیین می‌شود (Lee, 1974, p. 155-156). برای نمونه، امتیاز جمله «all the cookies were eaten» ۹ است؛ ۲ امتیاز برای ضمیر نامشخص «all»، ۷ امتیاز برای فعل اصلی «were eaten» (Lee & Canter, 1971, p. 333). در واقع، فرایند امتیازدهی مقوله‌های دستوری بر اساس سطح دشواری آن‌ها برای کودکان انجام شده است؛ مقوله‌هایی که امتیاز پایین‌تری دارند، زودتر از مقولاتی که

امتیاز بالاتری دارند در گفتار کودک انگلیسی‌زبان نمایان می‌شود. در نهایت، نمره امتیازدهی رشد جمله (DSS) از جمع امتیاز ۵۰ جمله در نمونه زبانی کودک و تقسیم آن بر ۵۰ به دست می‌آید (Leonard, 1972, p. 428).

جلیه‌وند و همکارانش (Jalilevand et al., 2016) با اقتباس از شاخص زبانی امتیازدهی رشد جمله (DSS) در زبان انگلیسی، مقیاس امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) را برای بررسی رشد صرفی-نحوی کودکان در زبان فارسی ارائه کردند. در این مقیاس، هشت مقوله دستوری امتیازدهی می‌شود که در فرایند رشد زبان کودکان فارسی‌زبان به دنبال هم نمایان می‌شوند. این مقوله‌های دستوری از این قرارند: صرف فعل، افعال وجهی و مرکب، تکواژهای دستوری، ضمایر منفصل و توصیف‌کننده‌های اسم، واژه‌های پرسشی، حروف اضافه و ربط، ساخت جمله، و نوع جمله. امتیازی بین ۱ تا ۶ به هر یک از این مقوله‌های دستوری بر اساس جدول امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) تعلق می‌گیرد. پس از محاسبه امتیاز ۵۰ جمله روشن و متوالی در نمونه زبانی کودک، از مجموع امتیاز ۵۰ جمله و تقسیم آن بر ۵۰، نمره امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) به دست می‌آید (Jalilevand, 2019, p. 50-55). مقوله‌هایی که در روند رشد زبان کودک زودتر نمایان می‌شوند، امتیاز کم‌تری دارند. برای نمونه، امتیاز ۱ برای جمله‌های خبری و امتیاز ۳ برای جمله‌های تعجبی نشان می‌دهد که مقوله ۱- امتیازی (جمله خبری) زودتر از مقوله ۳- امتیازی (جمله تعجبی) در گفتار کودک فارسی‌زبان نمایان می‌شود. نمونه‌ای از شیوه امتیازدهی به یک جمله در زبان فارسی به این ترتیب است: « $\mu\iota/\kappa\epsilon\sigma/\alpha\mu \delta\omicron\mu/\epsilon/\sigma/o$ » (می‌کشم دمش). ۱ امتیاز برای *زمان حال ساده*، ۲ امتیاز برای نقش‌نمای مفعول مستقیم *o*، ۱ امتیاز برای ضمیر اول شخص *A\mu*، ۴ امتیاز برای تکواژهای دستوری (۱ امتیاز برای *mi*، ۱ امتیاز برای *A\mu*، ۱ امتیاز برای *e*، ۱ امتیاز برای σ)، ۱ امتیاز برای ساخت خبری و ۱ امتیاز برای جمله ساده (Jalilevand, 2019, p. 56).

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه کمی به مقایسه رشد زبان در کودکان پیش‌دستانی فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان با استفاده از شاخص صرفی-نحوی امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) می‌پردازد.

۳. ۱. آزمودنی‌ها و مواد پژوهش

پس از انجام هماهنگی‌های لازم با سازمان بهزیستی استان همدان، اداره بهزیستی شهرهای همدان و

بهار و گرفتن مجوز ورود به مهد کودک های این شهرها، آزمودنی های پژوهش به روش نمونه گیری تصادفی از میان مهد کودک هایی در شهر همدان و شهر بهار در استان همدان انتخاب شدند. ۱۱۷ کودک فارسی زبان و ۷۳ کودک فارسی-ترکی زبان در برخی از مهد کودک های این شهرها در بازه سنی ۳۷ تا ۶۶ ماه انتخاب شدند. برای همسان سازی کودکان از نظر تک زبانگی یا دوزبانگی و نیز تشخیص نوع دوزبانگی از پرسشنامه مهارت و تجربه زبانی (LEAP-Q) (Marian et al., 2007) و برای همسان سازی آنها از نظر مهارت هایی همچون برقراری ارتباط و حل مسئله از پرسشنامه غربالگری تکامل سنین و مراحل (ASQ II¹) بهره گرفته شد.

در پرسشنامه مهارت و تجربه زبانی (LEAP) از مقیاس ۱۱ درجه ای لیکرت (۰-۱۰) برای پاسخ گویی به پرسش ها بهره گرفته شد. این پرسشنامه دربرگیرنده پرسش هایی درباره زبان یا زبان هایی که کودک به آنها سخن می گویند، سن شروع فراگیری آنها، میزان تسلط در هر یک از زبان ها، مدت زمان قرارگیری در معرض زبان ها و موارد مشابه است. پرسشنامه مهارت و تجربه زبانی (LEAP) و نیز پرسشنامه غربالگری تکامل سنین و مراحل (ASQ II) در اختیار والدین کودکان قرار داده شد. پس از گردآوری پرسشنامه ها، کودکان تک زبانه فارسی زبانی که دانش زبانی در حوزه زبان دیگری نداشتند و کودکان دوزبانه فارسی-ترکی زبانی که آشنایی آنها با هر دو زبان از بدو تولد بوده و قادر به کاربرد هر دو زبان در بافت های مناسب بودند و در عین حال، نمره پرسشنامه سنین و مراحلشان بالاتر از ۱ انحراف استاندارد بود، مشخص شدند. کودکانی با امتیاز ۳ یا کم تر از ۳ (≤ 3) در پرسشنامه مهارت و تجربه زبانی (LEAP) که از بدو کودکی زبان فارسی را فرا گرفته بودند و زبانی غیر از فارسی نمی دانستند به عنوان کودکان تک زبانه فارسی زبان و کودکانی با امتیاز ۸ یا بالاتر از آن (≤ 8) که هر دو زبان فارسی و ترکی را از بدو تولد به طور همزمان فرا گرفته بودند و قادر به کنترل هر یک از زبان ها در تعامل با دیگران بودند به عنوان کودکان دوزبانه فارسی-ترکی زبان هم زمان در این پژوهش شرکت داده شدند.

لازم به گفتن است که برای اطمینان بیشتر از دوزبانه بودن کودکان، تأیید مدیر و مربیان مهد کودک های هدف نیز در نظر گرفته شد. برای نمونه، در پاره ای موارد، به درخواست پژوهشگر گفت و گویی کوتاه به زبان ترکی و نیز فارسی با موضوعی که مورد علاقه کودک بود بین مربی یا مدیر مهد کودک و آزمودنی مورد نظر انجام می گرفت تا از توانایی او در برقراری ارتباط به هر دو

¹ Ages and Stages Questionnaire

ابزار غربالگری تکامل منتشر شده از سوی اداره سلامت کودکان، دفتر سلامت جمعیت، خانواده و مدارس، معاونت بهداشت، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. این پرسشنامه شامل ۵ بخش است: بخش برقراری ارتباط، بخش حرکات درشت، بخش حرکات ظریف، بخش حل مسئله و بخش فردی-اجتماعی.

زبان اطمینان بیشتری به دست آید.

به سبب محدود بودن شمار مهد کودک‌های شهر بهار و در نتیجه، محدودیت دسترسی به کودکان دوزبانه فارسی-ترکی‌زبانی که حضورشان در انجام این پژوهش می‌توانست تأثیرگذار باشد و با توجه به یافته‌های پرسشنامه مهارت و تجربه زبانی (LEAP) و نیز پرسشنامه غربالگری تکامل سنین و مراحل (ASQ II)، به پیشنهاد کارشناس آمار، تعداد آزمودنی‌های این پژوهش در هر گروه زبانی به ۳۰ کودک محدود شد؛ در مجموع ۶۰ آزمودنی در این پژوهش شرکت داده شدند (جدول ۱). معیارهایی مانند نداشتن اختلالات شنیداری و گفتاری همچون لکنت زبان، نداشتن اختلالات روانی یا تشنج، طبقه اجتماعی و تحصیلات والدین از دیگر مواردی بود که پژوهشگر در انتخاب آزمودنی‌ها به آن‌ها توجه داشته‌است. آزمودنی‌ها از طبقه اجتماعی متوسط که حداقل تحصیلات والدین آن‌ها سیکل بوده، انتخاب شده‌اند.

جدول ۱: داده‌های کلی مربوط به آزمودنی‌های پژوهش

تعداد کل	جنسیت		تعداد	میانگین سن (روز: ماه)	محدوده سنی (به ماه)	آزمودنی‌ها
	دختر	پسر				
۳۰	۵	۵	۱۰	۴۱:۳۴	۴۶-۳۷	کودکان فارسی‌زبان
	۵	۵	۱۰	۵۲:۵۳	۵۶-۴۷	
	۵	۵	۱۰	۶۱:۶۱	۶۶-۵۷	
۳۰	۵	۵	۱۰	۴۲:۰۸	۴۶-۳۷	کودکان فارسی- ترکی‌زبان
	۵	۵	۱۰	۵۲:۴۰	۵۶-۴۷	
	۵	۵	۱۰	۶۱:۳۳	۶۶-۵۷	

از شیوه توصیف تصاویر برای تهیه نمونه زبانی کودکان استفاده شد. در هر مهد کودک، از مدیر مهد خواسته شد تا در صورت امکان اتاقی را برای انجام پژوهش در اختیار پژوهشگر قرار دهد. در برخی از مهد کودک‌ها، از اتاق بازی کودکان و در برخی دیگر، به دلیل دسترسی نبودن اتاق بازی از اتاق مدیر مهد کودک برای انجام پژوهش استفاده شد. در مجموع، هر یک از کودکان به مدت ۲۰ تا ۲۵ دقیقه به توصیف تصاویر کتاب «فرهنگ مصور جمله‌ها» (Shafi'i, 2016) (پیوست) پرداختند. به این ترتیب، به‌طور میانگین در هر روز از ۵ کودک نمونه زبانی تهیه شد. برای ضبط صدای آزمودنی‌ها از دستگاه ضبط صدای سونی مدل «PX440» بهره گرفته شد.

لازم به اشاره است که کودکان تصاویر کتاب را به زبان فارسی توصیف می‌کردند. از آنجا که دوزبانگی آزمودنی‌های حاضر در این پژوهش از نوع همزمان بود، مشکلی در کاربرد زبان فارسی و یا زبان ترکی در توصیف تصویرها نداشتند.

۲.۳. روش تحلیل داده‌ها

نمونه‌های زبانی با استفاده از نشانه‌های الفبای آوایی بین‌المللی^۱ برای آوانویسی در زبان فارسی (Modaresi Ghavami, 2017) آوانگاری شد. سپس، در هر نمونه ۵۰ جمله قابل فهم، کامل، خودانگیخته و متوالی مشخص شد (Lee, 1974, p.6). جمله‌های تکراری و نیمه کاره کنار گذاشته شدند. در هر جمله، مقوله‌های دستوری مورد نظر بررسی و بر اساس جدول «امتیاز رشد جمله در زبان فارسی» (Jalilevand, 2019, p. 50-55) امتیازدهی شدند: یعنی صرف فعل، فعل وجهی و مرکب، تکواژهای دستوری، ضمائر، واژه‌های پرسشی، حروف اضافه و ربط، ساخت جمله و نوع جمله. برای نمونه، امتیازدهی جمله خودش داره می‌ره مدرسه (/ξoδ= εΣ δAp-ε μι-ρ-ε μαδρεσε/) به صورت زیر انجام شد (جدول ۲):

جدول ۲: امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی^۲

/ξoδ= εΣ δAp-ε μι-ρ-ε μαδρεσε/*								
امتیاز جمله	ساخت جمله	نوع جمله	تکواژهای دستوری	پرسش‌واژه	ضمائر جدا	حروف	فعل مرکب	صرف فعل
۱۱	۱	۱	۱+۱+۱+۱ /= eΣ/, /- e/, /mi-/, /-e/	-	۳	-	-	۲
	خبری	ساده			/ξoδεΣ/			حال استمراری

در نهایت، امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) برای هر نمونه زبانی از تقسیم مجموع امتیاز ۵۰ جمله بر تعداد کل جمله‌ها (یعنی ۵۰) به دست آمد.

$$\frac{\text{مجموع امتیاز ۵۰ جمله}}{۵۰} = \text{PDSS}$$

^۱ IPA

^۲ آوانگاری نمونه‌های زبانی بر اساس نشانه‌های الفبای آوایی بین‌المللی (IPA) برای آوانویسی و واج‌نویسی در زبان فارسی (Modaresi Ghavami, 2017, p. 55-56) انجام شده‌است.

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس (نسخه ۲۴)^۱ انجام شد. در هر گروه زبانی، از آزمون تحلیل واریانس^۲ و آزمون تعقیبی LSD، برای مقایسه درون‌گروهی میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) آزمودنی‌ها در سه گروه سنی ۳۷-۴۶، ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماه استفاده شد. برای مقایسه میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان دو گروه زبانی، آزمون t مستقل به کار گرفته شد و در نهایت، همبستگی بین متغیرهای سن و نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) هر یک از کودکان در هر دو گروه زبانی با آزمون همبستگی پیرسون تعیین شد.

۴. یافته‌ها

پس از سنجش امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) برای هر آزمودنی، میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) برای هر گروه سنی از طریق جمع نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS)، ده آزمودنی آن گروه سنی و تقسیم بر ۱۰ به دست آمد (جدول ۳).

جدول ۳: میانگین نمره PDSS در هر گروه زبانی

گروه زبانی	گروه سنی	میانگین نمره PDSS	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
کودکان	۳۷-۴۶ ماهه	۱۰/۳۰	۰/۷۱	۹/۱۴	۱۱/۳۲
فارسی‌زبان	۴۷-۵۶ ماهه	۱۱/۱۹	۱/۰۳	۱۰/۰۴	۱۳/۰۸
کودکان	۴۶-۳۷ ماهه	۱۰/۱۱	۰/۴۷	۹/۲۲	۱۰/۷۴
فارسی -	۴۷-۵۶ ماهه	۱۰/۶۱	۰/۸۷	۹/۷۰	۱۲/۱۰
ترکی‌زبان	۵۷-۶۶ ماهه	۱۱/۱۰	۰/۹۴	۹/۵۰	۱۲/۵۲

همان‌گونه که جدول (۳) نشان می‌دهد، میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان در هر یک از دو گروه زبانی با افزایش سن کودکان افزایش می‌یابد. تحلیل داده‌ها با اس.پی.اس.اس تعیین خواهد کرد که آیا تفاوت‌های موجود بین میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه‌های سنی از نظر آماری معنادار است یا خیر.

^۱ SPSS 24

^۲ ANOVA

در ادامه، مقایسه درون گروهی بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) در هر گروه زبانی انجام می‌شود (بخش ۴-۱). سپس، به مقایسه بین گروهی میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه‌های سنی همسال از دو گروه زبانی می‌پردازیم (بخش ۴-۲). در پایان، با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون، همبستگی بین سن و میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) آزمودنی‌ها تعیین می‌شود (بخش ۴-۳).

۴. ۱. مقایسه درون گروهی میانگین نمره PDSS در هر گروه زبانی

در این بخش، با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی LSD سطح معناداری تفاوت‌های مشاهده‌شده میان میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان سه گروه سنی در هر گروه زبانی تعیین می‌شود.

۴. ۱. ۱. گروه کودکان فارسی زبان

یافته‌های آزمون تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی LSD نشان می‌دهد که از جنبه آماری، تفاوت‌های مشاهده‌شده بین میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه ($p = 0.000$) و همچنین، گروه‌های سنی ۴۷-۵۶ و ۵۶-۶۶ ماهه ($p = 0.044$) معنادار است. ولی، تفاوت موجود بین میانگین نمره کودکان فارسی زبان گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه از نظر آماری معنادار نیست (جدول ۴).

جدول ۴: مقایسه درون گروهی میانگین نمره PDSS کودکان فارسی زبان

کودکان تک‌زبانه	۳۷-۴۶ ماهه	۴۶-۵۶ ماهه	۵۶-۶۶ ماهه
۳۷-۴۶ ماهه	-	-	-
۴۷-۵۶ ماهه	۰/۰۵۸	-	-
۵۶-۶۶ ماهه	***۰/۰۰۰	*۰/۰۴۴	-

*معناداری در سطح ۰/۰۵ را نشان می‌دهد ($p < 0.05$)

***معناداری در سطح ۰/۰۰۱ را نشان می‌دهد ($p < 0.001$)

۴. ۱. ۲. کودکان فارسی-ترکی زبان

نتیجه آزمون تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی LSD بیانگر آن است که تفاوت بین میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان فارسی-ترکی زبان تنها بین گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه از جنبه آماری معنادار است ($p = 0.009$). به بیان دیگر، تفاوت بین

میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه و همچنین، ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهه معنادار نیست.

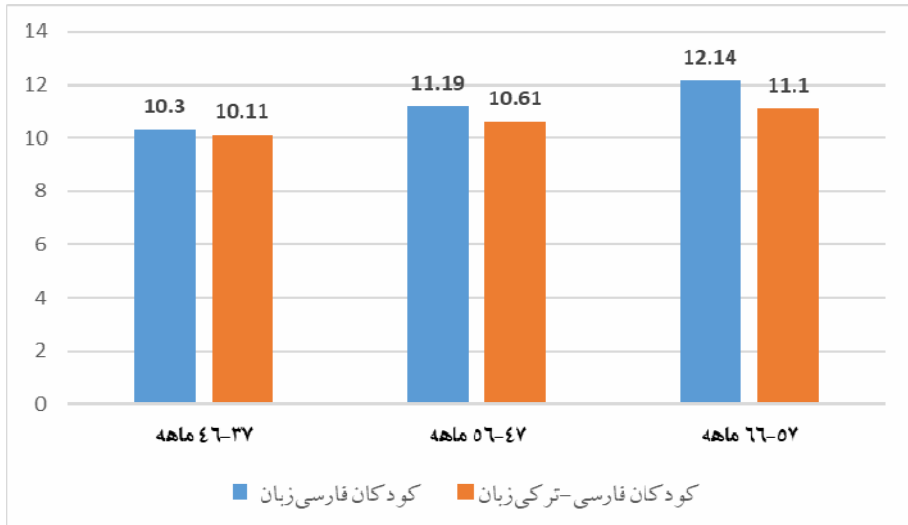
جدول ۵: مقایسه درون‌گروهی میانگین نمره PDSS کودکان فارسی-ترکی‌زبان

کودکان دوزبانه	ماهه ۴۶-۳۷	ماهه ۴۶-۳۷	ماهه ۵۶-۴۷	ماهه ۶۶-۵۷
ماهه ۴۶-۳۷	-	-	-	-
ماهه ۵۶-۴۷	۱/۱۷۲	-	-	-
ماهه ۶۶-۵۷	۰/۰۰۹*	۰/۱۷۵	-	-

*معناداری در سطح ۰/۰۵ را نشان می‌دهد ($p < 0.05$)

۴.۲. مقایسه بین‌گروهی میانگین نمره PDSS کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

شکل (۱)، تفاوت بین میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) آزمودنی‌های دو گروه زبانی نشان می‌دهد. در هر گروه سنی، مقایسه زوجی بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) نشان می‌دهد که عملکرد زبانی کودکان فارسی‌زبان نسبت به عملکرد زبانی همسالان فارسی-ترکی‌زبان آن‌ها برتری داشته‌است.



شکل ۱: مقایسه بین‌گروهی میانگین نمره PDSS کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان

ولی از جنبه آماری، مقایسه زوجی یا دوبه‌دوی میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان هم‌سال از دو گروه زبانی تک‌زبانه و دوزبانه با استفاده از آزمون t مستقل نشان

می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده شده بین میانگین نمره دو گروه زبانی تک‌زبانه و دوزبانه تنها در بازه سنی ۵۷-۶۶ ماهه معنادار است ($p = 0.045$). به بیان دیگر، تفاوت میانگین نمره دو گروه زبانی در بازه سنی ۳۷-۴۶ ماهه ($p = 0.483$) و نیز، ۴۷-۵۶ ماهه ($p = 0.186$) از جنبه آماری معنادار نیست.

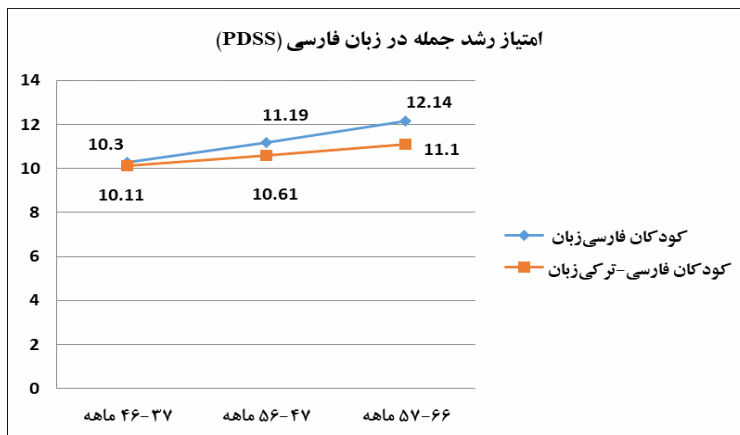
جدول ۶: مقایسه زوجی میانگین نمره PDSS دو گروه زبانی با استفاده از آزمون t مستقل

کودکان دوزبانه		کودکان تک‌زبانه	
کودکان دوزبانه	کودکان تک‌زبانه	کودکان دوزبانه	کودکان تک‌زبانه
۵۷-۶۶ ماهه	۳۷-۴۶ ماهه	۳۷-۴۶ ماهه	۴۶-۵۷ ماهه
-	-	۰/۴۸۳	۰/۴۵*
-	۰/۱۸۶	-	-
۰/۴۵*	-	-	-

*معناداری در سطح ۰/۰۵ را نشان می‌دهد ($p < 0.05$)

۴.۳. همبستگی بین متغیرهای سن و نمره PDSS کودکان در دو گروه زبانی

یافته‌های آزمون همبستگی پیرسون، نشان‌دهنده همبستگی معنادار بین متغیرهای سن و میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان هر یک از دو گروه زبانی در سطح معناداری ۰/۰۱ است (گروه فارسی‌زبانی: $r = 0.602$ و گروه فارسی-ترکی‌زبان: $r = 0.466$). همبستگی مثبت و معنادار بین سن و نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) بیانگر آن است که با افزایش سن در هر گروه زبانی، نمره شاخص زبانی امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) نیز افزایش می‌یابد (شکل ۲).



شکل ۲: رشد صرفی-نحوی کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان بر اساس شاخص زبانی PDSS

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، به شیوه کمی به ارزیابی رشد زبان در کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان با استفاده از شاخص صرفی-نحوی «امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی» (PDSS) پرداخته شد. روی هم رفته، یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها از این قرار است:

➤ مقایسه درون‌گروهی میانگین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS)، در هر یک از دو گروه زبانی نشان می‌دهد:

در گروه کودکان فارسی‌زبان، تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۵۷-۶۶ ماهه ($p = 0.000$) و همچنین، گروه‌های سنی ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهه از نظر آماری معنادار است ($p = 0.044$). ولی تفاوت بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه معنادار نیست (جدول ۴).

در گروه کودکان فارسی-ترکی‌زبان، تفاوت مشاهده‌شده در میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۵۷-۶۶ ماهه از نظر آماری معنادار است ($p = 0.009$), ولی تفاوت بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) دیگر گروه‌های سنی (گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه و نیز، گروه‌های سنی ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهه) معنادار نیست (جدول ۵).

همان‌گونه که دیده می‌شود در هر دو گروه زبانی، تفاوت بین رشد زبانی جوان‌ترین گروه سنی (۳۷-۴۶ ماهه) و بزرگ‌ترین گروه سنی (۵۷-۶۶ ماهه) معنادار است، ولی تفاوت معناداری در رشد زبانی بین گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ و ۴۷-۵۶ ماهه دیده نمی‌شود. از سوی دیگر، تفاوت بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) گروه سنی ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهه در کودکان تک‌زبانه معنادار است، در حالی که در مورد گروه دوزبانه این‌گونه نیست. از این‌رو، می‌توان گفت که در کودکان تک‌زبانه، شاهد رشد صرفی-نحوی پیوسته‌ای در بازه زمانی ۴۷-۵۶ ماهگی تا ۵۷-۶۶ ماهگی هستیم، در حالی که در فاصله زمانی بین ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهگی پیشرفت صرفی-نحوی ثابتی در کودکان دوزبانه مشاهده نمی‌شود. به بیان دیگر، در این بازه زمانی شاهد تأخیر یا روند کند رشد صرفی-نحوی کودکان فارسی-ترکی‌زبان در مقایسه با همسالان تک‌زبانه آن‌ها هستیم.

➤ مقایسه بین‌گروهی میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) دو گروه زبانی نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین نمره‌های امتیاز رشد جمله در زبان

فارسی (PDSS) کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان، فقط در بازه سنی ۵۷-۶۶ ماهه معنادار است ($p < 0.05$)، ولی در گروه‌های سنی پایین‌تر تفاوت معناداری بین نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) کودکان دو گروه زبانی دیده نمی‌شود (جدول ۶). به این ترتیب، همان‌گونه که مشاهده می‌شود در گروه سنی ۵۷-۶۶ ماهگی، کودکان تک‌زبانه نسبت به همسالان دوزبانه خود رشد زبانی بهتری را نشان می‌دهند. مقایسه شیب خطی که روند رشد صرفی-نحوی کودکان در هر یک از دو گروه زبانی را نشان می‌دهد نیز تأییدکننده این امر است (شکل ۲). این یافته با یافته‌های پژوهش‌هایی همچون (Saer, 1923; Bialystok et al., 2008; Blom, 2010; Mesrabadi et al., 2016; Dahlgren et al., 2017; Shoja' Razavi, 2018) مبنی بر برتری عملکرد کلامی کودکان تک‌زبانه نسبت به همسالان دوزبانه آنها همسو است.

➤ همبستگی معنادار بین متغیرهای سن و نمره امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) آزمودنی‌های دو گروه زبانی ($p < 0.01$) نشان می‌دهد که با افزایش سن در هر دو گروه زبانی، مقدار شاخص امتیاز رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) نیز افزایش می‌یابد. این امر، حساس بودن شاخص صرفی-نحوی امتیازدهی رشد جمله به سن نشان می‌دهد (شکل ۲).

به این ترتیب، با توجه به یافته‌های مقایسه‌های درون‌گروهی و بین‌گروهی، فرض پیشین این پژوهش مبنی بر اینکه انتظار می‌رود کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان روند رشد زبانی مشابهی را به موازات افزایش سن نشان دهند و شاخص زبانی امتیازدهی رشد جمله در زبان فارسی (PDSS) بیانگر تفاوت معناداری میان رشد صرفی-نحوی آنها نباشد، رد می‌شود. به بیان دقیق‌تر، سرعت رشد زبان در کودکان دوزبانه، در مقایسه با رشد زبان در کودکان تک‌زبانه، کندتر و با سرعت پایین‌تری انجام می‌گیرد. به بیان دیگر، در پژوهش حاضر شواهدی دال بر تأثیر مثبت دوزبانگی بر رشد زبانی کودکان دوزبانه دیده نمی‌شود.

با توجه به اینکه دوزبانگی آزمودنی‌ها همزمان بوده و هر دو گروه زبانی از بدو تولد در رویارویی با ورودی‌های زبان فارسی (از طریق خانواده، برنامه‌های تلویزیونی، آموزش‌های آموزشی در مهدکودک‌ها، بازی با همسالان و موارد مشابه) بوده‌اند، یکی از مهم‌ترین دلایل تفاوت درون‌گروهی و بین‌گروهی رشد صرفی-نحوی در کودکان فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان را می‌توان به مسئله *خویشاوندی زبان‌ها* نسبت داد. از آنجا که زبان‌های فارسی و ترکی از یک خانواده زبانی نیستند، بار زبانی که کودکان دوزبانه فارسی-ترکی در سیر رشد زبان با آن روبه‌رو می‌شوند، بیشتر از بار زبانی است که هم‌سالان تک‌زبانه آنها به دوش می‌کشند. بنابراین،

نیاز به زمان بیشتری برای فراگیری دارند. قرار گرفتن همزمان در معرض دو زبان از دو خانواده زبانی مختلف، مانع از آن می‌شود که سرعت رشد زبان در کودکان فارسی-ترکی‌زبان مشابه سرعت رشد زبانی همسالان تک‌زبانه آن‌ها باشد. در واقع، زمان بیشتری نیاز است تا این کودکان دوزبانه به سطح مشابهی از مهارت کلامی در زبان فارسی مانند همسالان تک‌زبانه فارسی‌زبان خود دست یابند. هم‌خانواده نبودن دو زبان فارسی و ترکی را می‌توان عاملی تأثیرگذار بر روند رشد زبان در کودکان دوزبانه فارسی-ترکی‌زبان دانست. انجام مقایسه‌ای مشابه بین عملکرد زبانی کودکان فارسی‌زبان با عملکرد زبانی هم‌سالان دوزبانه آن‌ها از گروه‌های زبانی هم‌خانواده‌ای همچون کردی-فارسی یا ارمنی-فارسی می‌تواند تأییدکننده این نتیجه‌گیری باشد.

در نهایت، با در نظر گرفتن تفاوت معنادار بین رشد صرفی-نحوی کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان در گروه سنی ۵۷-۶۶ ماهه، پیشنهاد می‌شود تأثیر فعال شدن فیلتر عاطفی (Krashen, 1982) روی روند رشد زبانی کودکان دوزبانه در مقایسه با هم‌سالان تک‌زبانه آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد. اضطراب، کاهش یا نداشتن انگیزه و اعتمادبه‌نفس پایین از جمله فیلترهایی هستند که با افزایش سن کودکان و بالا رفتن میزان آگاهی آن‌ها فعال شده و به‌صورت بلوک‌هایی ذهنی مانع از آن می‌شوند که کودکان دوزبانه بتوانند از درون‌داد زبانی مناسب برای فراگیری زبان بهره‌گیرند.

فهرست منابع

احدی، حوریه، رضا نیلی‌پور، بلقیس روشن، حسن عشایری و شهره جلایی (۱۳۹۱). «مقایسه درک و بیان افعال بین دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌های دارای اختلال ویژه زبانی». *توانبخشی نوین*. دوره ۶. شماره ۴.

صص ۸-۱۴. <http://www.mrj.tums.ac.ir/article-12-1-fa.html>

افتخاری، زهرا، علی سعدالهی و فاطمه کسبی (۱۳۸۴). «بررسی تأثیر زبان سمنانی بر میانگین طول گفته فارسی کودکان ۶ ساله طبیعی‌آمادگی‌های وابسته به آموزش و پرورش سمنان». *کومش*. دوره ۶. شماره ۴. صص ۲۹۱-۲۹۵.

<http://www.koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-129-fa.html>

اوریادی‌زنجانی، محمد، مجید راهب قربانی و فاطمه کیخا (۱۳۸۵). «هنجاریابی شاخص‌های تعداد کل واژه‌ها، میانگین طول گفته و میانگین طول ۵ جمله طولانی در کودکان طبیعی‌فارسی‌زبان ۲ تا ۵ ساله شهر سمنان». *کومش*. دوره ۷. شماره ۳. صص ۱۷۷-۱۸۲.

<http://www.koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-99-fa.html>

جلیله‌وند، ناهید (۱۳۹۶). *تحلیل نمونه گفتار کودکان فارسی‌زبان با روش امتیازدهی رشد جمله*. تهران:

ستایش هستی. <https://www.mohsenibook.com/>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳ / ۲۳۹

جليله‌وند، ناهید، مونا ابراهیمی‌پور و جمشید پورقرب (۱۳۹۱). «میانگین طول گفته و برخی از تکواژهای دستوری در گفتار دو کودک فارسی‌زبان». *شنوایی‌سنجی*. دوره ۲۱. شماره ۲. صص ۹۶-۱۰۸.

<https://www.aud.tums.ac.ir/article-1-48-fa.html>

رقیب‌دوست، شهلا و الهه طاهری‌قلعه‌نو (۱۳۹۳). «کاربرد مشخصه‌های صرفی، نحوی و بافتی در فرایند رشد مفهومی کودک». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. دوره ۶. شماره ۱۰. صص ۵۱-۶۷.

<https://doi.org/10.22067/LJ.V6I10.31022>

شجاع‌رضوی، سعیده (۱۳۹۸). «بررسی مقایسه‌ای کودکان چهار تا پنج سال دوزبانه (ترک و فارسی‌زبان) و تک‌زبانه (فارسی‌زبان) در درک و کاربرد عبارات استعاری بدن‌مند». *علم‌زبان*. شماره ۹. صص ۷-۳۱.

<https://doi.org/10.22054/ls.2019.35785.1130>

شفیعی، رویا (۱۳۹۴). *فرهنگ مصور جمله‌ها (مکمل فرهنگ مصور همخوان‌ها)*. ج ۵. تهران: انتشارات

آموزش-نوآموز. <https://www.gisoom.com/book/11157724>

فرامرزی، عفت، مریم فولادی و نادر شیخ‌سعدآبادی (۱۳۹۴). «مقایسه یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان دوزبانه (ترکی - فارسی) و تک‌زبانه (فارسی) در دختران پایه اول ابتدایی شهرستان درگز».

مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی. شماره ۱. صص ۳۳۵۶-۳۳۶۵.

<https://www.sid.ir/paper/858372/fa>

کاظمی، یلدا، علی‌رضا طاهری، فرانک کیان‌فر، میثم شفیی، رباب اسلامی‌فرد، منصوره بیرم‌رادیان، زهرا حاج‌غلام‌رضایی، لیلا دانشی، علیه دلآوری، مجید زارعی، فاطمه زرافشان، فاطمه فلاح‌زاده، عالیه مرادی و فاطمه نوریان (۱۳۹۱). *بررسی میانگین طول گفته در کودکان ۲/۵ تا ۵/۵ ساله فارسی‌زبان اصفهان. پژوهش در علوم توانبخشی*. دوره ۸. شماره ۵. صص ۱-۱۰.

<https://doi.org/10.22122/JRRS.V8I5.654>

کریمیان، فاطمه، رویا محمدی، زهرا بمانی، یلدا کاظمی و فرانک کیان‌فر (۱۴۰۱). «میانگین طول گفته واجی در کودکان طبیعی ۴۸-۶۰ ماهه فارسی‌زبان با لهجه اصفهانی: مقایسه نمونه‌های روایت

داستان و محاوره». *توانبخشی*. دوره ۲۳. شماره ۳. صص ۳۹۲-۴۱۱.

<https://doi.org/10.32598/RJ.23.3.3344.1>

گلپور، لیلا، رضا نیلی‌پور و بلقیس روشن (۱۳۸۵). «تحلیل مقایسه‌ای برخی ساختارهای صرفی-نحوی گفتار کودکان در حال آموزش و به‌شدت کم‌شنوا با کودکان عادی ۴-۵ ساله فارسی‌زبان».

شنوایی‌شناسی. دوره ۱۵. شماره ۲. صص ۲۳-۲۹.

<https://aud.tums.ac.ir/article-1-161-fa.html>

محمدی، هیوا، رضا نیلی‌پور، فریبا یادگاری و مسعود کریم‌لو (۱۳۸۷). «مقایسه دانش‌زبانی بین دانش‌آموزان دوزبانه مبتلا به لکنت و سالم». *توانبخشی*. دوره ۹. شماره ۲. صص ۴۷-۵۱.

<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-255-fa.html>

مدرّسی‌قوامی، گلناز (۱۳۹۶). *راهنمای آوانویسی و واج‌نویسی زبان فارسی*. تهران: دانشگاه علامه

طباطبائی. https://book.atu.ac.ir/book_572.html

مصرآبادی، جواد، فاطمه دستی و تقی زوار (۱۳۹۶). «نیم‌رخ‌های دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه بر اساس مشکلات خواندن و نوشتن». *اندیشه‌های نوین تربیتی*. دوره ۱۳. شماره ۳. صص ۱۸۷-۲۱۰.

<https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.6450>

همتی، رضا، مسعود دهقان و اکرم کرانی (۱۴۰۱). «تأثیر دوزبانگی بر رشد زبانی: شواهدی از کودکان دوزبانه کردی کلهری و فارسی». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۴. شماره ۴۵. صص ۱۲۹-۱۴۹.

[10.22051/JLR.2022.38089.2106/https://doi.org](https://doi.org/10.22051/JLR.2022.38089.2106)

یزدانی، زهرا، سیما شیرازی، زهرا سلیمانی، محمدرضا رضوی و بهروز دولتشاهی (۱۳۹۲). «بررسی اثر تکلیف تکرار ناکلمه بر برخی شاخص‌های زبانی در کودکان با آسیب زبانی ویژه». *توانبخشی*.

دوره ۱۴. شماره ۳. صص ۱۱۵-۱۲۳.

<http://www.rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1177-fa.html>

References

- Altenberg E. P. & Roberts J. A. (2016). Promises and pitfalls of machine scoring of the Index of Productive Syntax. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(6): 433-448. <https://doi.org/10.3109/02699206.2016.1139184>.
- Ahadi, H., Nilipur, R., Roshan, B., Ashayeri, H., & Jalayi, S. (2013). Comparison of the comprehension and expression of verbs between bilinguals and monolinguals with specific language impairment, *Journal of Modern Rehabilitation*, 6(4): 8-14, Retrieved from <<http://mrj.tums.ac.ir/article-1-12-fa.html>> [In Persian].
- American Speech Language Hearing Association (2001). Rockville, MD: Author. https://www.utep.edu/chs/slp/_files/docs/3-asha-documents.pdf
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd. Retrieved from <<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Foundations-of-Bilingual-Education-and-Bilingualism/?k=9781788929882>>
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44. DOI: <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luke, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4): 859-873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>.
- Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 14(4): 422-446. <https://doi.org/10.1177/136700691037091>.
- Chamberlain, L. L., (2016). *Mean Length of Utterance and Developmental Sentence Scoring in the Analysis of Children's Language Samples* (Master's thesis). Department of Communication Disorders, Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6965&context=etd>.
- Cohen, S. P., Tucker, G. R., & Lambert, W. C. (1967). The Comparative Skills of Monolinguals and Bilinguals in Perceiving Phoneme Sequences. *Language and Speech*, 10(3): 159-168. <https://doi.org/10.1177/002383096701000302>.

- Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 20(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0142716499001010>.
- Dahlgren, S., Almén, H., & Dahlgren Sandberg, A. (2017). Theory of mind and executive functions in young bilingual children. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(5), 303-307. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1361376>.
- Dehghani Golestani, S, Jalilevand, N., Kamali, M. (2018). A comparison of morpho-syntactic abilities in deaf children with cochlear implant and 5-year-old normal-hearing children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology (IJPO)*, 110, 27-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.04.019>.
- Eftekhari, H., Sa'dollahi, A., & Kasabi, F. (2012). Investigating the effect of Semnani language on Persian Mean Length of Utterance in 6-year-old normal children in Semnan education-related preparations. *Komesh*, 4(6), 291-295, Retrieved from <<http://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-129-fa.html>> [In Persian].
- Faramarzi, E., Fuladi, M., & Seykh Sa'dabadi, N. (2014). Comparison of Persian language learning in bilingual (Turkish-Persian-speaking) and monolingual (Persian-speaking) students at first grade of elementary school girls in Dargaz city. *Proceedings of the National Primary Education Conferences*, 1, 3356-3365, Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/858372/fa>> [In Persian].
- Gauthier, C. E. (2012). *Language Development in Bilingual Children*. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Science, Southern Illinois University Carbondale. Retrieved from <https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1268&context=gs_rp>
- Golpour, L., Nilipour, R., & Rowshan, B. (2006). Comparative analysis of some morpho-syntactic structures in the speech of normal and with severe hearing loss Persian-speaking children at the age of 4-5 years old. *Auditory and Vestibular Research*, 15(2): 23-29, Retrieved from <<https://aud.tums.ac.ir/article-1-161-fa.html>> [In Persian].
- Hemmati, R., Dehghan, M., & Karani, A. (2023). The Effect of Bilingualism on Language Development: An Evidence from Kalhori Kurdish and Persian Bilingual Children. *Quarterly Scientific Journal of Language Research*, 14(45), 129-149. <https://doi.org/10.22051/JLR.2022.38089.2106> [in Persian].
- Hughes, D. L., Fey, M., & Long, S. (1992). Developmental sentence scoring. *Topics in Language Disorders*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.1177/0142723713479436>.
- Herlina, C. (2009). The Comparison of Bilingual and Monolingual Learners Ability in Identifying Sentences using Reduced Clause. *Lingua Culctura*, 3(2), 128-137. <https://doi.org/10.21512/lc.v3i2.339>.
- Jalilevand, N. (2019). *Analysis of Speech Samples for Persian-Speaking Children Using DSS*, Tehran: Setayeshe Hasti Pub, Retrieved from <<https://mohsenibook.com/>> [In Persian].
- Jalilevand, N., Ebrahimpour, M., & Pourgharib, J. (2012). Mean length of utterance and some grammatical morphemes in the speech of two Persian-speaking children. *Auditory and Vestibular Research*, 21(2), 96-108, <<https://www.aud.tums.ac.ir/article-1-48-fa.html>> [In Persian].

- Jalilevand, N., Kamali, M., Modarresi, Y., & Kazemi, Y. (2016). The Persian developmental sentence scoring as a clinical measure of morphosyntax in children, *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, 30(436), 1-10. Retrieved from <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28210600/>>
- Karimian, F., Mohammadi, R., Bemani, Z., Kazemi, Y., & Kianfar, F. (2022). Phonological Mean Length of Utterance in 48-60-Month-old Persian-speaking Children with Isfahani Accent: Comparison of Story Generation and Conversation Samples. *JREHAB*, 23(3), 411-399. <https://doi.org/10.32598/RJ23.3.3344.1> [In Persian].
- Kazemi, Y., Taheri, A., Kianfar, F., Eslami fard, M., Shafiei, M., Islamifard, R., Pirmaradian, M., Haj Gholam Rezaei, Z., Danshi, L., Delawari, A., Zarei, M., Zarafshan, F., Falahzadeh, F., Moradi, A., & Nouryan, F. (2012). Investigating the Mean Length of Utterance in Isfahan Persian-speaking children at the age of 2/5-5/5. *Research in Rehabilitation Sciences*, 8(5), 1-10, <https://doi.org/10.22122/JRRS.V8I5.654> [In Persian].
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lee, L. L. (1970). Developmental sentence scoring: A method of quantifying the development of syntax and morphology in children's language. Final report of a project, Northwestern University, US department of Health, Education and Welfare, Washington DC. Retrieved from <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED043864.pdf>>
- Lee, L. L. (1974). *Developmental Sentence Analysis: A Grammatical Assessment Procedure for Speech and Language Clinicians*. Evanston, IL, US: Northwestern University Press. Retrieved from <<https://adams.marmot.org/Record/.b17373736>>
- Lee, L. L., & Canter, S. M. (1971). Developmental Sentence Scoring: A clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 315-340. <https://doi.org/10.1044/jshd.3603.315>.
- Leonard, L. B. (1972). "What is deviant language?". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37(4), 427-446. <https://doi.org/10.1044/jshd.3704.427>.
- Mabel, L. R., Sean, M. R., & Hoffman, L. (2006). Mean Length of Utterance in Children with Specific Language Impairment and in Younger Control Children Shows Concurrent Validity and Stable and Parallel Growth Trajectories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 793-808. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/056\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/056)).
- Macrory, G. (2006). Bilingual language development: what do early years practitioners need to know?. *Early years*, 26(2), 159-169. Retrieved from <<https://researchconnections.org/childcare/resources/9546>>
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 50(4), 940-967. (Adapted to pencil-and-paper version by Marilyn Logan). Retrieved from <<https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1092-4388%282007/067%29>>
- McCluskey, K. M. (1984). *Developmental Sentence Scoring: A Comparative Study Conducted in Portland* (Master's thesis). Portland State University. Retrieved

- from
<https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4375&context=open_access_etds>
- McLaughlin, B. (1987). *Second-Language Acquisition in Childhood*. New York: Wiley. <https://doi.org/10.4324/9780203726341>
- Mesrabadi, J., Dasti, F., & Zavar, T. (2016). Profiles of monolingual and bilingual students based on reading and writing difficulties, *Modern Educational Ideas*, 13(3): 187-210, <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.6450>. [In Persian].
- Miyata, S., Otomo, K., & Nisisawa, H. Y. (2007). Exploring the Developmental Sentence Score for Japanese (DSSJ): A comparison of DSSJ and MLU on the basis of typically developing and delayed children, *The Japanese Journal of Communication Disorders*, 24(2), 88-100. <https://doi.org/10.11219/jjcomdis2003.24.88>
- Miyata, S., McWhinney, B., Otomo, O., Sirai, H., Oshima-Takane, Y., Hirakawa, M., Shirai, Y., & Sugiura, M. (2013). Developmental Sentence Scoring for Japanese. *First Language*, 3(2), 200-216. <https://doi.org/10.1177/0142723713479436>.
- Modaresi Ghavami, G. (2017). *A Guide to Phonetic and Phonemic Transcription in Persian*, Tehran: Allameh Tabataba'i University, Retrieved from <<https://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-255-fa.html>> [In Persian].
- Mohammadi, H., Nilipour, R., Yadgari, F., & Karimlou, M. (2008). A comparison of language knowledge of healthy bilingual students with bilingual students with stuttering. *Rehabilitation*, 9(2): 47-51 [In Persian].
- Oryadi Zanjani, M., Ghorbani, R., & Keykha, F. (2006). Normalization of Total Number of Words, Mean Length of Utterance and Mean Length of Utterance in 5 long sentences measures in 2-5-year-old normal Persian-speaking children in Semnan. *Komesh*, 7(3), 177-182, Retrieved from <<http://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-99-fa.html>> [In Persian].
- Raghibdoust, S., & Taheri Ghal'eno, E. (2014). Application of morphological, syntactic and textual characteristics in the process of child's conceptual development. *Linguistics & Khorasan Dialects*, 6(10), 51-67, <https://doi.org/1022067/LJ.V6I10.31022> [In Persian].
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence, *The British Journal of Psychology*, 14, 25-38. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x>.
- Scarborough, H. S. (1990). Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008262>
- Seal, A. (2002). *Scoring Sentences Developmentally: An Analog of Developmental Sentence Scoring* (Master's thesis), Brigham Young University - Provo. Retrieved from <<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1141>>
- Shafi'i, R. (2016). *Sentence Picture Dictionary*. Tehran: Amoozesh-No'amooz Pub, Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11157724/>> [In Persian].
- Shoja' Razavi, S. (2018). A comparative study of 4-5 years old bilingual (Turkish and Persian-speaking) and monolingual (Persian-speaking) children in understanding and using body metaphorical expressions. *Language Science*, 9, 7-31, <https://doi.org/10.22054/ls.2019.35785.1130> [In Persian].
- Thordardottir, T. E. (2014). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development: *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 97-114. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509>

Yazdani, Z., Shirazi, S., Soleymani, Z., Razavi, M., & Dolatshahi, B. (2013). Investigating the effect of non-word repetition task on some language measures in children with special language impairment. *New Educational Thoughts*, 13(3), 187-210, Retrieved from <<https://rehabilitatinonj.uswr.ac.ir/article-1-1177-fa.html>> [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/>).



A Comparison of Language Development in Persian and Persian-Turkish Children Using PDSS as a Morpho-Syntactic Index

Masoumeh Malekiyan¹, Shahla Raghibdoust²

Received: 14/09/2022

Accepted: 27/12/2022

1. Introduction

The stages of language acquisition in bilingual children are similar to those in their monolingual peers. At the same period of time, they produce the first words, memorize about 50 words, and begin to make sentences by combining words which they know. The process of language acquisition in simultaneous bilingual children is the same as that of monolinguals. A 5-month-old bilingual child is aware that s/he hears two languages, though the sounds of the two languages are very similar (Macrory, 2006, p. 164; Gauthier, 2012, p. 8).

Due to the ongoing increase in the number of bilingual people as the result of some events such as migration, and considering the contradictory results of the studies concerning the effect of bilingualism on language development, the present study aims to compare the morpho-syntactic development of normal Persian and Persian-Turkish speaking children at three age groups of 37-46, 47-56 and 57-66 months old using Persian Developmental Sentence Scoring (PDSS) (Jalilehvand et al., 2016). It is expected that the morpho-syntactic development of the subjects will be the same in both language groups, with no statistically significant difference. The result of this study can provide evidence in support or rejecting the results of those studies (e.g., Bialystok et al., 2008; Blom, 2010; Dahlgren et al., 2017) indicating the superiority of the monolinguals' verbal performance over their bilingual peers'.

2. Methodology

Lee and Canter (1971) introduced Developmental Sentence Scoring (DSS) as a procedure to assess children's language progress. Jalilevand et al. (2016) adapted DSS for Persian language research. They presented PDSS as a tool for morpho-syntactic assessment in Persian.

¹ PhD, Linguistics Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); malekiyanm@yahoo.com

² Associate Professor, Linguistics Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; neishabour@hotmail.com

○ **Subjects and Materials**

Table 1. Demographic data of the subjects

Subjects	age range (months)	mean age (month;day)	N	Gender		total number
				f	m	
Monolinguals	37-46	41;34	10	5	5	30
	47-56	52;53	10	5	5	
	57-66	61;61	10	5	5	
Bilinguals	37-46	42;08	10	5	5	30
	47-56	52;40	10	5	5	
	57-66	61;33	10	5	5	

Table 2. Materials

LEAP & ASQ II questionnaires	→ To match the subjects in terms of linguistic & cognitive abilities.
Sentence Picture Dictionary (Shafi'i, 2016)	→ To gather the linguistic samples.
Sony PX440 voice recorder	→ To record the voices of the subjects.

- **Data analysis:** The language samples were transcribed using IPA symbols for phonetic and phonemic transcription in Persian (Modaresi Ghavami, 2017). In each sample, 50 intelligible, complete, spontaneous, and consecutive sentences were determined (Lee, 1974, p. 6). Repetitive and incomplete sentences were excluded. Within each sentence, 8 grammatical sub-categories were determined: verb morphology, modals and compound verbs, grammatical morphemes, pronouns, question words, prepositions and conjunctions, sentence construction and sentence type. A point was given to each one of these items based on the PDSS table (Jalilevand, 2019, pp. 50-55). The score for each sentence was determined by adding the points of its items. In sum, PDSS score was measured as follows:

$$\text{PDSS} = \frac{\text{total score of 50 sentences}}{50}$$

3. Results and Discussion

After calculating the PDSS score for each subject, the PDSS mean score for each age group was obtained by adding the PDSS scores of 10 subjects and dividing by 10.

3.1 Intragroup Comparison of PDSS Mean Scores

Using the ANOVA and LSD post hoc tests, the level of significance of the observed difference between the PDSS mean scores of children in each language group is determined.

- *Monolingual Group:* The results show that the difference between the PDSS mean scores are significant in the difference between the age groups of 46-37 and 57-66 months old ($p = 0.000$), and between 47-56 and 57-66 months old ($p = 0.044$) (Table. 3).
- *Bilingual Group:* The results show that the observed difference between the mean scores is significant only in the difference between the age groups of 37-46 and 57-66 months old ($p = 0.009$) (Table. 4).

Table 3. Intragroup comparison of PDSS mean scores in monolinguals

Monolinguals	37-46	47-56	57-66
37-46	-	-	-
47-56	0.058	-	-
57-66	0.000***	0.044*	-

* p < 0.05
 *** p < 0.001

Table 4. Intragroup comparison of PDSS mean scores in bilinguals

Bilinguals	37-46	47-56	57-66
37-46	-	-	-
47-56	1.172	-	-
57-66	0.009*	0.175	-

* p < 0.05

3.2 Intergroup Pairwise Comparison of PDSS Mean Scores

The independent t-test show that the difference between the mean scores of the two language groups is related to the significant difference between the performance of subjects at the age range of 66-57 months (p = 0.045) (Table. 5).

Table 5. Intergroup pairwise comparisons of PDSS mean score using independent t-test

	Bilinguals	37-46	47-56	57-66
monolinguals				
37-46		0.483	-	-
47-56		-	0.186	-
57-66		-	-	0.045*

* p < 0.05

3.3 Correlation Between Age and PDSS Mean Scores in Two Language Groups

Pearson correlation test show a significant correlation between age and the PDSS mean scores of subjects at the significance level of 0.01 (monolingual group: r = 0.602; bilingual group: r = 0.466). It indicates that PDSS score is sensitive to age (Fig. 1).

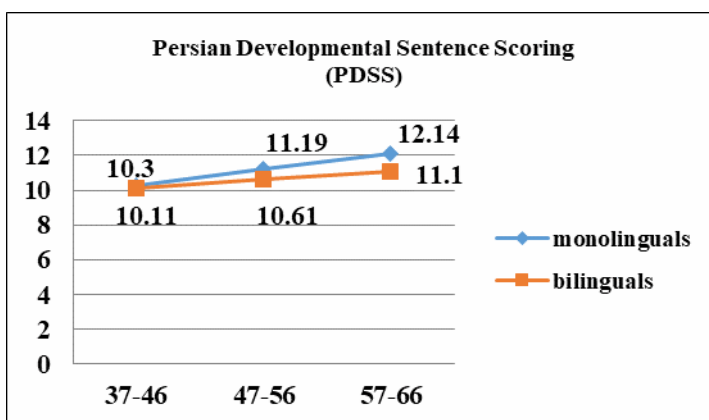


Figure 1. Morpho-syntactic development in monolinguals and bilinguals

4. Conclusion

Results indicate that there is a significant difference between Persian and Persian-Turkish Preschoolers' morpho-syntactic development at the age of 57-66 months old. This is in line with findings of some research such as Bialystok et al. (2008), and Blom (2010) indicating the verbal performance superiority of monolingual children over their bilingual peers.

Based on the results of intra-group and inter-group comparisons, the previous assumption of this research indicating the same morpho-syntactic development in both language groups of Persian and simultaneous Persian-Turkish preschoolers is rejected.

Considering the fact that the subjects' bilingualism was simultaneous and both language groups have been exposed to input of the Persian language from birth, the main reason for the difference in morpho-syntactic development in Persian and Persian-Turkish speaking preschoolers can be referred to their language families. As the Persian and Turkish languages are not of the same language families, the linguistic load which Persian-Turkish bilinguals face with is heavier than that of their monolingual peers and needs more time to be acquired. Being exposed to two languages from different language families prevents bilingual children from having the same speed of language development as their monolingual counterparts. In fact, it takes much more time for them to get the same ability as their monolingual peers. In general, no evidence was found in favor of the positive effect of bilingualism on the language development in children.

Keywords: bilingualism, developmental sentence scoring, language development, morpho-syntactic d

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۴۹-۲۷۹

نقش حافظه در پردازش واج‌شناختی و نحوی به هنگام خواندن در کودکان طبیعی و خوانش‌پریش فارسی‌زبان^۱

شیمان بی‌فر^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۱۹

چکیده

در مقاله حاضر ارتباط و همبستگی عملکرد حافظه با آگاهی نحوی و واج‌شناختی در درک خواندن در کودکان خوانش‌پریش و طبیعی مورد بررسی قرار گرفته است. در این بررسی، برای روشن شدن نقش حافظه در پردازش واج‌شناختی و نحوی در درک خواندن سه نوع همبستگی در کودکان طبیعی و خوانش‌پریش مورد بررسی قرار گرفته‌اند: ۱- همبستگی آگاهی واج‌شناختی با توانایی حافظه؛ ۲- همبستگی آگاهی نحوی با توانایی حافظه؛ ۳- همبستگی توانایی حافظه با توانایی درک خواندن. به این منظور، ۴۰ دانش‌آموز طبیعی پایه دوم و سوم ابتدایی و ۲۰ دانش‌آموز خوانش‌پریش پایه دوم و سوم ابتدایی با استفاده از چهار آزمون محقق‌ساخته شامل آزمون آگاهی نحوی، آگاهی واج‌شناختی، آزمون حافظه (فراخوانی خواندن) و آزمون درک خواندن مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اولاً کودکان طبیعی در همه آزمون‌ها نسبت به کودکان خوانش‌پریش عملکرد بهتری دارند. دوماً، حافظه نقش مؤثری را در پردازش واج‌شناختی و نحوی در دو گروه کودکان در فرایند خواندن بر عهده دارند. زیرا میان عملکرد حافظه و آگاهی واج‌شناختی همچنین عملکرد حافظه و آگاهی نحوی در دو گروه کودکان همبستگی مثبت وجود داشت که نشان می‌دهد حافظه فعال، مکانی برای پردازش فعالانه واجی و نحوی در خواندن است. یافته دیگر پژوهش، وجود همبستگی میان درک خواندن و عملکرد حافظه در دو گروه بود که این هم‌نشان‌دهنده نقش فعال

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.38913.2237

^۲ دکتری زبان شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران؛ snabifar3@gmail.com

حافظه، در درک خواندن در دو گروه کودکان طبیعی و خوانش‌پریش است.
واژه‌های کلیدی: حافظه، پردازش واج‌شناختی، پردازش نحوی، درک خواندن،
کودکان خوانش‌پریش.

۱. مقدمه

حافظه که در دیدگاه‌های پیشین به‌عنوان جایگاهی برای ذخیره اطلاعات به شمار می‌آید، یکی از عوامل شناختی بسیار مهم است که در پردازش زبان، به‌ویژه درک خواندن، نقش مهمی را بر عهده دارد. در دیدگاه سنتی و مدل‌های اولیه حافظه، مانند مدل اتکینسون و شیففرین (Atkinson & Shiffrin, 1968) حافظه از سه بخش ثبت حسی، انباره کوتاه‌مدت و انباره بلندمدت تشکیل شده است. هنگامی که محرکی به انباره حافظه عرضه می‌شود، بلافاصله در ابعاد حسی مناسب ثبت می‌گردد (Sperry, 1960). مجراهای حسی، به‌ویژه بینایی، ثبت‌های اولیه را دریافت می‌کنند. اگر اطلاعات در مدت کوتاه چند هزارم ثانیه مورد توجه قرار نگیرند، از بین می‌روند (Kormi Noori, 2004, p. 114). حافظه کوتاه‌مدت^۱ دومین نظام حافظه است. در این حافظه نیز اطلاعات به‌طور موقت نگهداری می‌شوند و اطلاعاتی که وارد آن می‌شوند، کاملاً نابود می‌گردند، ولی زمان از بین رفتن آن‌ها در انباره کوتاه‌مدت نسبت به ثبت حسی طولانی‌تر است. اگر اطلاعات موجود در حافظه کوتاه‌مدت تکرار و تمرین نشوند، در دوره زمانی بین ۱۵ تا ۳۰ ثانیه از بین می‌روند. مقدار و نوع اطلاعاتی که از حافظه کوتاه‌مدت به بلندمدت منتقل می‌شود به پردازش کنترل‌شده نیاز دارد، هرچند که اطلاعات موجود در حافظه کوتاه‌مدت به‌صورت غیرکنترل‌شده‌ای نیز به حافظه بلندمدت انتقال می‌یابد (Kormi Noori, 2004, p. 116). حافظه بلندمدت^۲ تا اندازه‌ای از دو نظام حافظه دیگر متفاوت است، زیرا اطلاعات ذخیره‌شده در آن نسبتاً دائمی هستند و به‌راحتی نابود نمی‌شوند. حافظه‌ای که در پردازش زبان نقش مهمی را دارد، حافظه کوتاه‌مدت است. در دیدگاه‌های به‌روزتر (Baddeley, 1999, Haarman, Davelaar and Usher, 2003 and Jackendoff, 2002) حافظه فعال ارائه می‌گردد که به اشتباه در برخی موارد با حافظه کوتاه‌مدت یکسان انگاشته می‌شود. ولی این‌گونه نیست و ماهیت این دو نوع حافظه متفاوت است. حافظه فعال بر خلاف حافظه کوتاه‌مدت فقط جایگاهی برای ذخیره و تقویت اطلاعات نیست و عملکرد پیچیده‌تری دارد. در واقع، بدلی (Baddeley, 1999) به‌جای مدل یکپارچه و یک‌شکل حافظه کوتاه‌مدت، حافظه فعال را پیشنهاد می‌کند که از حافظه

^۱ short term memory

^۲ long term memory

کوتاه مدت پیچیده تر است و شامل چندین زیر نظام و مؤلفه است. نظام حافظه بدلی (Baddeley, 1986) شامل چند مؤلفه است. شامل یک نظام اجرایی کنترل کننده که زیر مجموعه هایی را دارد. این اجراگر مرکزی بازنمایی های چند بعدی دارد و دارای چند عملکرد و نقش محاسباتی است. بخش های دیگر که زیر مجموعه هستند شامل محفظه واج شناختی و بستر دیداری فضایی هستند. بخش کلامی یا همان محفظه واج شناختی شامل دو بخش است یک انباره واج شناختی که شامل اطلاعات واج شناختی است که بسیار زود نابود می شوند. یکی از این زیر مجموعه ها نظام ذخیره اطلاعات آوایی کوتاه مدت را بر عهده دارد و همان گونه که در ادامه خواهیم دید، حافظه واج شناختی نامیده می شود. وظیفه این بخش تقویت آوایی اطلاعات و تبدیل محرک زبانی نوشتاری به صورت های واجی است تا بتوانیم اطلاعات را مدت بیشتری نگه داریم. بدلی در سال ۲۰۰۰ یک نظام دیگر به این بخش می افزاید که «حافظه ادواری»^۱ نام دارد. این بخش و دو بخش پیشین خود هیچ نقش محاسباتی به عهده ندارند. وظیفه این بخش آن است که از واحدهای دیداری و فضایی که با هم تلفیق شده اند و برای استفاده موقت مورد نیازند، نگهداری کند (Caplan & Waters, 2013, p. 245)

تفاوت حافظه فعال با حافظه کوتاه مدت آن است که حافظه فعال نظامی با ظرفیت محدود است که افزون بر ذخیره کوتاه مدت اطلاعات، پردازش فعال اطلاعات را نیز در بر می گیرد، یعنی «ذخیره + پردازش» و فقط به عنوان محفظه ای برای ذخیره اطلاعات از جمله اطلاعات زبانی به شمار نمی آید (Carpenter & Just, 1988, Jackendoff, 2002, Haarman et al, 2003). در پیوند با ارتباط پردازش واجی و مدل حافظه بدلی آن چه مسلم است این است که بخش محفظه واج شناختی نقش مهمی را در این امر دارد. ولی در مورد پردازش نحوی و تعبیر معنایی پژوهشگران مابین سال های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰ در پی این بودند که آن نوع نظام حافظه ای را که جنبه های درک جمله در بر می گیرد به مؤلفه های مدل بدلی ارتباط دهند. در مورد مدل حافظه بدلی این پرسش بیان شد که کدام مؤلفه مدل بدلی مربوط به درک جمله ها است؟ آیا اجراگر مرکزی و محفظه واج شناختی می توانند این نقش را داشته باشند؟ بخش اجراگر مرکزی نقش مهم و اصلی را در تقطیع و تعبیر جمله داراست و نقش حلقه واج شناختی کم رنگ تر است (Caplan & Waters, 2013, p. 245). ولی مدل های معاصر حافظه و پژوهش های جدیدتر نشان می دهند که این بخش ها کافی نیستند و حتی جنبه هایی از حافظه بلند مدت نیز مورد نیاز است و پردازش جمله نیازمند بخش های تخصصی تر شده و معماری ویژه و به بیانی ساختار ویژه ای است.

^۱ episodic buffer

کاپلان و ویترز (Caplan & Waters, 2013) پیشنهاد می‌کنند آن نظام‌هایی که برای پردازش نحوی و در واقع تقطیع و تعبیر معنایی جمله لازم است، فقط حافظه کوتاه‌مدت و حافظه فعال نیست، بلکه نقش اصلی را در پیوند با تقطیع و تعبیر را حافظه بلندمدت و حافظه فعال همراه با هم ایفا می‌کنند. به بیانی، نقش حافظه کوتاه‌مدت و حافظه فعال ثانویه است و فقط هنگامی که درک و تقطیع نحوی جمله به‌درستی انجام نگیرد این دو نوع سازوکار حافظه‌ای نقش مهمی را دارند (Caplan & Waters, 2013, p. 263). آن‌چه مهم است اینکه به هر حال حافظه فعال نقش مهمی را در پردازش نحوی دارد و در پژوهش حاضر نیز نقش حافظه به‌طور کلی و به بیان دقیق‌تر نقش حافظه فعال مورد نظر است.

۱.۱. نقش حافظه در پردازش زبان در خواندن و پژوهش‌های مربوط به آن

پژوهش‌های مربوط به حافظه نشان می‌دهند که حافظه فعال نقش عمده‌ای را در پردازش زبان در فرایند خواندن بر عهده دارد (Perfetti et al., 2007; Haarman et al. 2003). در این پژوهش نیز نقش حافظه فعال در پردازش واج‌شناختی و نحوی را در فرایند خواندن در کودکان طبیعی و خوانش‌پریش مورد نظر است. با توجه به آن‌چه در بخش پیشین بیان شد، در این پژوهش بر آن نیستیم که نشان دهیم کدام بخش از حافظه مربوط به پردازش نحوی یا واج‌شناختی است، بلکه می‌خواهیم نقش کلی حافظه در فرایند خواندن در پردازش نحوی و واج‌شناختی را بررسی کنیم. پیش از پرداختن به این مسئله، به مرور پژوهش‌های مربوط به نقش حافظه در پردازش زبان و فرایند خواندن می‌پردازیم.

در مورد نقش حافظه فعال در پردازش زبان و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن، فرض مشترک بین همه مدل‌های حافظه فعال این است که حافظه به‌عنوان نظام چند مؤلفه‌ای انگاشته می‌شود. هر مؤلفه نقش ذخیره و پردازش یک گونه اطلاعات را بر عهده دارد، از جمله حافظه فعال واج‌شناختی (Baddeley, 1999) و حافظه معنایی (Haarman et al., 2003) بر مبنای دیدگاه جکندوف (Jackendoff, 2002) نیز حافظه فعال مانند میز کاری است که پردازشگرهای مختلف از جمله واجی، صرفی و معنایی بر روی آن مشغول انجام کار هستند. بنابراین حافظه فعال شامل زیرنظام‌های گوناگونی مانند حافظه فعال واج‌شناختی، نحوی و معنایی است.

ارتباط بین عملکرد حافظه فعال و پردازش زبان در گستره خواندن نیز از جنبه‌های مختلف آشکار است. پژوهش‌هایی وجود دارند که نشان‌دهنده همبستگی بین مهارت خواندن و نقش حافظه فعال هستند (Gottardo et al, 1996, Leader & Henry, 1994). همان‌گونه که پیش‌تر هم اشاره شد، یکی از مؤلفه‌های مهم حافظه فعال، حافظه فعال واج‌شناختی است. در واقع،

پردازش واج شناختی به حافظه وابسته است. افراد خوانش پریش در آزمون‌های حافظه که شامل محرک‌های مختلفی همچون هجا‌های ساختگی و ناواژه‌هاست، از خود ضعف نشان می‌دهند (Lieberman et al., 1982 & Smith et al., 1989). پژوهش‌های دیگر نیز نمایانگر همبستگی بین نمره‌های مهارت خواندن (از جمله خواندن واژه، درک خواندن و سرعت خواندن) و عملکرد افراد در آزمون‌های آگاهی واج شناختی^۱ هستند. در واقع، حافظه فعال واج شناختی با خواندن ارتباط مستقیمی دارد، زیرا نیاز است که محتوای عبارت‌ها تا پایان بندها و جمله‌ها به طور فعالانه از طریق بازنمایی‌های واجی نگهداری شوند. یافته‌های علمی نشان می‌دهند افرادی که در درک خواندن ضعیف هستند، دارای مهارت حافظه ضعیف تری برای ذخیره^۲ و بازیابی^۳ واژگان هستند (Perfetti et al., 2007, p. 238). ضعف در عملکرد حافظه واج شناختی بر شناسایی واژه‌ها تأثیر می‌گذارد و این امر نیز درک خواندن را با دشواری همراه می‌سازد. پژوهش‌های بینابانی نشان می‌دهند کودکانی که در بازیابی صداها از حافظه کوتاه مشکل دارند، احتمالاً در فراگیری واژه‌ها و رشد و گسترش ارتباط بین صداها و حروف نیز دچار مشکل هستند (Gattercole & Baddely, 1989; Wimmer et al., 1998). در واقع، همبستگی ظرفیت حافظه فعال با درک خواندن نمایانگر محدودیت‌هایی در پردازش واجی است. تفاوت‌های ظرفیت حافظه فعال ناشی از مشکلات پردازش واج شناختی است (Crain, & Shankweiler, 1990). ارتباط حافظه واج شناختی با مسأله درک خواندن را می‌توان این گونه شرح داد که برای خواندن و در نهایت دستیابی به درک، یکی از سطح‌های پردازش مورد نیاز سطح پردازش واژه است و حافظه فعال واج شناختی در نگهداری و پردازش بازنمایی‌های واجی در بازیابی و بازشناسی واژه‌ها نقش مهمی را بر عهده دارد. از این رو، باید گفت که بین حافظه فعال و درک خواندن به طور غیر مستقیم ارتباط وجود دارد. در صورت نبود مشکلات واج شناختی، تفاوت‌های حافظه فعال را می‌توان به ضعف‌های موجود در دیگر جنبه‌های پردازش زبان نسبت داد (Perfetti et al., 2007, p. 239). هارمن و همکاران (Haarman et al., 2003) نیز در پژوهش خود به مؤلفه دیگری از حافظه فعال باور داشتند که زیرنظام معنایی یا حافظه فعال معنایی است. این پژوهشگران نشان دادند که تفاوت‌های موجود در این گونه حافظه پیش‌بینی کننده میزان دقت در درک متن است. آن‌ها بر این باورند که حافظه معنایی پیش‌بینی کننده بهتر و قابل اعتمادتری برای درک خواندن است تا حافظه واج شناختی. در واقع، حافظه فعال واج شناختی تأثیرات رده‌های رو به زوال واج شناختی را ذخیره

¹ phonological awareness

² storage

³ recall

می‌نماید، ولی حافظه معنایی بازنمایی‌های معنایی-واژگانی را ذخیره می‌کند که به‌طور فعال باقی می‌ماند تا پردازش جمله به پایان رسد. پژوهش‌های عصب‌روان‌شناختی که به‌وسیلهٔ مارتین، شلتون و یافی (Shelton & Yaffee, 1994) و همچنین هانتن و مارتین (Hanten & Martin, 2000) انجام شده نیز نمایانگر جداسازی حافظه فعال واج‌شناختی و حافظه معنایی است (Haarman et al., 2003, p. 5).

اگرچه ارتباط حافظه فعال با سطح‌های واج‌شناختی و معنایی را تا اندازه‌ای مورد بحث قرار دادیم، ولی به نقش پردازش نحوی در مورد حافظه فعال و همچنین ارتباط آن با درک خواندن پرداختیم. در این مورد می‌توان به پژوهش‌های دانمن و کارپنتر (Daneman & Carpenter, 1980)، کاپلان و واترز (Caplan & Waters, 1999) و فریدمن و میاک (Friedman & Miyake, 2005) اشاره کرد. کاپلان و واترز (Caplan & Waters, 2013) نشان دادند نظام حافظه فعال کلامی که به پردازش ساختارهای نحوی می‌پردازد نظامی متفاوت است و بین درک جمله‌ها و این مؤلفه حافظه فعال همبستگی وجود دارد. این پژوهشگران به‌طور کلی نقش و اهمیت حافظه فعال در گسترهٔ پردازش زبان را نشان می‌دهند و به‌طور مستقیم به نوعی از حافظه که بتوان آن را حافظه فعال نحوی نامید اشاره نمی‌کنند. یافته اصلی پژوهش آن‌ها از این قرار است که حافظه فعال که آن را به‌صورت «ذخیره + پردازش» تعریف می‌کنند، دقت درک متن را پیش‌بینی می‌کند، ولی ارزیابی چگونگی نگهداری یا ذخیره واژه‌ها که با استفاده از آزمون «فراخانی واژه»^۱ انجام می‌گیرد، دقت درک متن را پیش‌بینی نمی‌کند. به همین سبب، این پژوهشگران از آزمون فراخانی خواندن بهره گرفته‌اند که شامل ارزیابی ذخیره و پردازش است. در واقع، همبستگی بین نمره‌های آزمون فراخانی واژه و خواندن کمتر از همبستگی بین فراخانی خواندن و درک است (Caplan & Waters, 2013, p. 77).

پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی اغلب نقش حافظه فعال را در درک خواندن بررسی کرده‌اند و نقش پردازش واج‌شناختی و نحوی در پیوند با حافظه فعال را کمتر مورد توجه قرار داده‌اند. همچنین، تأکید آن‌ها بر نقش اساسی حافظه فعال در خواندن است. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به بررسی خان‌زاده و همکاران (Khanzadeh et al., 2016) اشاره کرد که تأثیر آموزش حافظه فعال و ادراک دیداری را بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن بررسی کردند و نشان دادند برنامه‌های تقویت حافظه و ادراک دیداری بر بهبود عملکرد خواندن تأثیر دارد. آزمودنی‌ها ۳۰ دانش‌آموز پایه دوم و سوم ابتدایی دارای اختلال خواندن

^۱ word span

در شهر کرمانشاه بودند که در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل ارزیابی شدند. گروه آزمایش ۱۰ جلسه مورد آموزش برنامه تقویت حافظه فعال و ادراک دیداری قرار گرفت. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد آموزش در بهبود عملکرد خواندن تأثیر مثبت دارد (Khanzadeh et al., 2016). در پژوهش دیگری که در زبان فارسی به وسیله رحیمی‌پور و همکاران (Rahimi poor et al., 2018) انجام شد نشان داده شد که آموزش راهبردهای حافظه فعال در سطح معناداری عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی را بهبود می‌بخشد. این بررسی روی ۱۵ نفر از دانش آموزان ابتدایی نارساخوان و ۱۵ دانش آموز طبیعی شهر کرمان انجام گرفت که در آن ۱۴ جلسه به افراد نارساخوان راهبردهای حافظه فعال آموزش داده شده بود. ابزارهای سنجش این پژوهش شامل آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) و مقیاس هوش کودکان و کسلر بود (Rahimi poor et al., 2018, p. 52).

در پژوهش مشابه دیگری نیز، شیخ‌الاسلامی و همکاران (Sheykholeslami et al., 2017) تأثیر آموزش حافظه فعال بر عملکرد خواندن در دانش آموزان دارای ناتوانی خواندن را بررسی کردند. آن‌ها ۴۰ دانش آموز پایه سوم ابتدایی ناحیه ۲ شهر یزد را در دو گروه ۲۰ نفری کنترل و آزمایش بررسی کردند. ابزارهای سنجش مشتمل بر فهرست نشانگان نارساخوانی، کاربردگ مصاحبه بالینی محقق ساخته، مقیاس هوش تجدیدنظر شده و کسلر کودکان، آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) و آزمون حافظه ارقام و کسلر بود. گروه آزمایش ۱۸ جلسه مورد آموزش حافظه فعال قرار گرفت. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که آموزش حافظه فعال عملکرد خواندن و ظرفیت حافظه دانش آموزان با ناتوانی خواندن را بهبود بخشیده است (Sheykholeslami et al., 2017).

۱.۲. ارزیابی حافظه در خواندن: آزمون فراخنای خواندن

آزمون فراخنای خواندن و گونه‌های آن که در پژوهش‌های بسیاری مورد استفاده قرار گرفته است (Gottardo et al., 1996; Tractenberg, 2002; Spark, 2004; Caplan & Waters, 2013) به عنوان روشی استاندارد برای ارزیابی حافظه فعال کلامی و بررسی ارتباط بین خواندن و حافظه فعال نحوی و واج‌شناختی به کار رفته است. در این آزمون که نخستین بار به وسیله دانمن و کارپنتر (Daneman & Carpenter, 1980) ساخته شد، از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که جمله‌هایی را که اندازه آن‌ها به تدریج افزایش می‌یابد، بخوانند. جمله‌ها به صورت مجموعه‌های دو یا سه جمله‌ای ارائه می‌گردد. از آزمودنی خواسته می‌شود پس از خواندن هر مجموعه از جمله‌ها

واژه‌های پایانی آن‌ها را به یاد بیاورد. نمره آزمون عبارت است از شمار جمله‌های بزرگ‌ترین مجموعه‌ای که آزمودنی در آن واژه‌های سه گروه از پنج گروه را به درستی بازیابی نموده‌است. به این ترتیب، ظرفیت حافظه فعال را نیز می‌توان از این طریق سنجید. طولانی‌ترین فهرستی که آن‌ها می‌توانند به یاد بیاورند، ظرفیت حافظه را نشان می‌دهد. البته لازم به گفتن است که این آزمون در پژوهش‌های بسیاری مورد استفاده قرار گرفته و روش‌های نمره‌گذاری متفاوتی برای آن به کار گرفته شده‌است (Friedman & Miyake, 2005). نگارنده در ساختن آزمون حافظه در زبان فارسی نیز در مرحله‌هایی آن‌ها را مورد بررسی قرار داده و مناسب‌ترین آن‌ها را به کار برده‌است. در این آزمون با خواندن جمله‌ها هم میزان ذخیره واژه‌ها و هم چگونگی پردازش جمله که همچنین نیازمند پردازش نحوی است، بررسی می‌گردد. در دیگر آزمون‌های حافظه که با نام آزمون فراختی واژه شناخته شده‌اند فقط توانایی نگهداری (ذخیره) و بازیابی واژه‌های زبان را می‌سنجند، ولی در آزمون‌های فراختی خواندن، افزون بر بازشناسی واژه، پردازش نحوی در سطح جمله نیز به گونه‌ای ارزیابی می‌گردد. بنابراین، آزمون فراختی خواندن افزون بر بررسی ذخیره واژگانی، پردازش نحوی را نیز در برمی‌گیرد.

۳.۱. بیان مساله و فرضیه‌های پژوهش

با توجه به آن‌چه در پیوند با نقش حافظه در پردازش زبان در فرایند خواندن بیان شد، در این پژوهش نیز نقش حافظه فعال را در پردازش واج‌شناختی و نحوی را در فرایند خواندن در کودکان طبیعی و خوانش‌پریش در زبان فارسی بررسی می‌کنیم. همچنین برآنیم تا بدانیم عملکرد حافظه در ارتباط با پردازش واج‌شناختی و نحوی در این کودکان در زبان فارسی چگونه است. با توجه به این امر فرضیه‌های پژوهش حاضر از این قرارند: یک- در کودکان طبیعی فارسی زبان بین آگاهی واج‌شناختی و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد. دو- در کودکان خوانش‌پریش فارسی زبان بین آگاهی واج‌شناختی و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد. سه- در کودکان طبیعی فارسی زبان بین آگاهی نحوی و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد. چهار- در کودکان خوانش‌پریش فارسی زبان بین آگاهی نحوی و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد. پنج- در کودکان طبیعی فارسی زبان بین توانایی درک خواندن و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد. شش- در کودکان خوانش‌پریش فارسی زبان بین توانایی درک خواندن و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از گونه کمی است که در آن برای بررسی متغیرهای پژوهش از آزمون بهره گرفته شد. برای ارزیابی نقش حافظه در پردازش واج‌شناختی و پردازش نحوی در فرایند درک خواندن در دو گروه کودکان طبیعی و خوانش‌پریش چهار آزمون ساخته شد. آزمودنی‌های شامل ۴۰ دانش‌آموز طبیعی و ۲۰ دانش‌آموز خوانش‌پریش بودند. دانش‌آموزان طبیعی از دو مدرسه منطقه یک تهران انتخاب شدند که ۲۰ نفر از آنها در پایه دوم ابتدایی و ۲۰ نفر در مقطع سوم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. انتخاب آزمودنی‌ها از طریق بررسی پرونده تحصیلی و مشورت با کارشناسان و والدین آنها انجام پذیرفت تا آزمودنی‌هایی که احتمال می‌رفت دوزبانه باشند یا دارای مشکلات تحصیلی و هوشی باشند کنار گذاشته شوند. کودکان خوانش‌پریش نیز همگی از همان منطقه‌ای که کودکان طبیعی انتخاب شده بودند یعنی منطقه یک انتخاب شدند. هر دو گروه یک‌زبانه و دارای هوش طبیعی بودند و میانگین سنی آنها نیز ۶ تا ۸ سال بود. متغیرهای پژوهش مشتمل بودند بر عملکرد یا توانایی حافظه، کودک طبیعی فارسی‌زبان و کودک خوانش‌پریش فارسی‌زبان به‌عنوان متغیرهای مستقل و توانایی درک خواندن آگاهی واج‌شناختی، آگاهی نحوی، توانایی درک خواندن به‌عنوان متغیرهای وابسته.

۲.۱. آزمون‌های پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر هم گفته شد در پژوهش حاضر از چهار آزمون به شرح زیر بهره گرفته شد.

۲.۱.۱. آزمون حافظه

هدف از اجرای این آزمون ارزیابی عملکرد حافظه فعال کلامی است تا روشن شود آیا بین آگاهی واج‌شناختی و آگاهی نحوی و عملکرد این حافظه همبستگی وجود دارد یا خیر. این آزمون با الهام از آزمون فراخوانی خواندن دانمن و کارپنتر (Daneman & Carpenter, 1980) و همچنین با مقایسه و بررسی گونه‌های مختلف این آزمون که به‌وسیله گوتاردو و همکاران (Gottardo et al., 1996)، تراکتنبگ (Trachtenberg, 2002) و اسپارک (Spark, 2004) به کار گرفته شده بود، به نگارش درآمد. آزمون فراخوانی خواندن شامل گونه‌های مختلفی است، ولی وجه مشترک میان همه این گونه‌ها آن است که آنها شامل مجموعه‌ای از جمله‌ها است که تعداد و طول آنها در هنگام آزمون افزایش می‌یابد و آزمودنی‌ها می‌بایست پس از خواندن هر گروه از جمله‌ها، واژه‌های پایانی آنها را بازیابی کنند. نگارنده با بررسی گونه‌های مختلف آزمون فراخوانی حافظه این آزمون را در زبان فارسی ایجاد نمود. با توجه به تفاوت‌های انگلیسی و فارسی

آزمون در سه مرحله نگارش شد و در نهایت آزمونی با تعداد ۲۷ جمله ساخته شد. جمله‌ها و واژه‌های آن‌ها از جنبه‌ی شناختی مناسب کودکان و با استفاده از کتاب‌های «بخوانیم» پایه اول و دوم ابتدایی برگزیده شدند. این ۲۷ جمله در سه مجموعه تنظیم شدند: مجموعه نخست، شامل سه گروه دو جمله‌ای و روی هم رفته ۶ جمله بود؛ مجموعه دوم، مشتمل بر سه گروه سه جمله‌ای که روی هم رفته شامل ۹ جمله بود و مجموعه سوم، شامل سه گروه چهار جمله‌ای و روی هم رفته ۱۲ را در بر می‌گرفت.

همه جمله‌های خبری، ساده و کوتاه بودند. میانگین طول همه جمله‌ها ۴/۸ بود و این میانگین در هر مجموعه حفظ شده بود. نیمی از جمله‌ها آزمون از جنبه‌ی معنایی نادرست و نیم دیگر درست بودند. درستی و نادرستی جمله‌ها به گونه‌ای بود که تا اندازه‌ی شناخت و اطلاعات کودکان مقطع دوم و سوم ابتدایی باشد. جمله‌ها بر روی کارت‌های سفید نوشته شده بودند هر گروه از جمله‌ها در هر مجموعه جداگانه به کودک ارائه می‌شد و کودک می‌بایست، ابتدا هر کارت را بخواند و درست یا اشتباه بودن جمله را بازگو کند. در پایان، کودک باید واژه‌های پایانی جمله‌های خوانده شده را به یاد می‌آورد. برای هر پاسخ درست، نمره‌ی یک در نظر گرفته می‌شد و به این ترتیب، نمره آزمون برای هر آزمودنی، تعداد پاسخ‌های درستی بود که آزمودنی بیان می‌کرد.

۲.۱.۲. آزمون آگاهی واج‌شناختی

این آزمون از بررسی و مقایسه دیدگاه‌های یوپ (Yopp, 1988)، هچر و اسنولینگ (Hatcher & Snowling, 2002)، مک کورمیک (McCormick, 2003) و اسنولینگ و استاکهاوس (Snowling & Stackhouse, 2006) و همچنین با بهره‌گیری از آزمون‌های واج‌شناختی موجود در زبان فارسی شامل آزمون‌های شیرازی (Shirazi, 1997)، دستجردی و سلیمانی (Dastjerdi & Soleymani, 2003)، اشتری (Ashtari, 2004) و دانای طوسی (Danaye, 2004) ساخته شد. آزمون‌های موجود در زبان فارسی از جنبه‌ی سنی با هدف‌های پژوهش حاضر هم‌خوانی نداشتند و همچنین دارای ایرادهایی بودند. به همین دلیل نگارنده خود دست به ساخت آزمون زد.

اگر رشد آگاهی واج‌شناختی را در نظر بگیریم رشد آگاهی واج‌شناختی از سه سطح سلسله مراتبی پیروی می‌کند. به این معنا که کودکان در ابتدا آگاهی از هجا، سپس آگاهی از آغاز و قافیه و در نهایت آگاهی از واج را به دست می‌آورند (Kalantari et al., 2018, p. 307). ولی روی هم رفته می‌توان گفت آگاهی واج‌شناختی شامل دو گونه آگاهی است، یکی آگاهی از

واج‌ها و دیگری آگاهی از واحدهای بزرگ‌تر آوایی مانند هجاها و واحدهای درون‌هجایی مانند آغاز و پایانه، هجا و همچنین قافیه. در این پژوهش، به سبب بالاتر بودن سن آزمودنی‌ها، از آزمون آگاهی واجی بهره گرفته شد و مواردی مانند آگاهی از هجاها و تشخیص قافیه که در سنین پایین‌تر فرامی‌گرفتند، حذف شدند. آزمون آگاهی واج‌شناختی روی هم رفته شامل شش زیرآزمون بود. هر زیرآزمون آگاهی واج‌شناختی شامل ۱۰ واژه و همه آزمون روی هم رفته مشتمل بر ۶۰ واژه بود که در جدول یک نشان داده شده‌اند.

جدول ۱: واژه‌های مربوط به آزمون محقق‌ساخته آگاهی واج‌شناختی (واج میانی حذفی و واج جانشین داخل کمانک نشان داده شده‌اند)

واژه‌های آزمون	زیرآزمون
مو- در- تخت- زنگ- جارو- کوزه- کتاب- تابلو- خرگوش- گوزن	۱. ترکیب واج‌ها و تشکیل واژه
سیب- مار- کفش- چرخ- جوجه- دامن- گربه- بشقاب- درخت	۲. تقطیع واژه به واج‌های تشکیل‌دهنده
دو- گاو- فیل- برف- مرد- قوری- شتر- مورچه- پرچم- گنجشک	۳. حذف واج آغازین و تولید بخش باقیمانده
توپ- موش- کیف- چتر- مرغ- چاقو- لیوان- چکمه- کبریت- پلنگ.	۴. حذف واج پایانی و تولید بخش باقی‌مانده
اسب (/s/) - خرس (/t/) - سطل (/t/) - بیر (/b/) - جغد (/q/) - کشتی (/š/) - مسواک (/v/) - دختر (/x/) - دریا (/y/) - گوسفند (/f/)	۵. حذف واج میانی و تولید بخش باقیمانده
دوش (/s/) - میخ (/c/) - گل (/t/) - چشم (/l/) - رنگ (/f/) - نامه (/h/) - ژاکت (/x/) - پرده (/š/) - خورشید (/k/) - استخر (/z/).	۶. جانشینی همخوان آغازین با واج دیگر

واژه‌های آزمون همگی از مقوله اسم بودند و تا اندازه‌ای ممکن تلاش بر این بود که از اسم‌های ملموس بهره گرفته شود. در انتخاب واژه‌های آزمون کوشیدیم واژه‌ها با توجه به داده‌های طرح ملی واژگان پایه دانش‌آموزان ایرانی (Nematzadeh, 2005) انتخاب شوند. واژه‌های آزمون دارای الگوهای تک‌هجایی و دوهجایی بودند. برای اجرای بهتر آزمون و کاهش بار پردازشی حافظه، برای هر یک از واژه‌ها تصویرهای رنگی طراحی شد. برای نمونه، اگر واژه مورد آزمون

«توپ» بود هم‌زمان تصویر رنگی توپ نیز به کودک نشان داده می‌شد. در طراحی تصویرها نیز کوشش شد تا تصویرها تا اندازه‌ای ممکن ساده، روشن و بدون ابهام باشند. آزمون به صورت شفاهی و تکی انجام گرفت. هر یک از زیربخش‌های آزمون، با استفاده از سه واژه تمرینی (واژه‌های توپ، باد و دست) تصویرهای مربوط به آن‌ها، به آزمودنی‌ها آموزش داده شد تا این اطمینان به دست آید که شیوه پاسخ‌گویی به پرسش‌ها را متوجه شده‌اند. هر پاسخ درست، یک نمره داشت و نمره آزمون مشتمل بود بر تعداد پاسخ‌های درست.

۲.۱.۳. آزمون درک خواندن

آزمون درک خواندن شامل دو متن داستانی بود متن اول (نخستین روز مدرسه) ۲۰۳ واژه و متن دوم (صحرا) ۱۵۸ واژه، را در بر می‌گیرد. هر دو متن افزون بر جمله‌های ساده، مشتمل بر جمله‌های موصولی بودند ولی تعداد جمله‌های موصولی در متن دوم کمتر از متن اول بود. هر دو داستان از جنبه ادراکی و شناختی در اندازه توانایی و فهم کودکان پایه دوم و سوم دبستان بود. داستان‌ها با بررسی کتاب‌های مناسب کودکان، از جمله کتاب‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و همچنین بررسی کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه اول تا سوم دبستان و کتاب‌های کمک آموزشی ساخته شد. همچنین، در آن‌ها از واژه‌هایی به کار گرفته شد که کودکان با آن‌ها آشنا هستند. انتخاب ساخت موصولی برای جمله‌های این دو متن، همان‌گونه که در مبحث آزمون نحوی نیز بیان شد، به این سبب بود که این ساخت در مرحله‌های رشد نحو دیرتر فراگرفته می‌شود، در نوشتار نیز بیشتر وجود دارد و کودکان در پردازش آن با دشواری روبه‌رو می‌شوند. بنابراین، بررسی آن می‌تواند نشان دهد که مشکلات کودکان در درک خواندن ممکن است به پردازش این ساختار نحوی مربوط باشد. جمله‌های موصولی متن‌ها از نوع فاعل - فاعل بود که بدون در نظر گرفتن جمله‌های موصولی، دیگر جمله‌های متن‌ها از جنبه ساختار ساده و برای کودکان پایه دوم و سوم ابتدایی مناسب هستند. برای اطمینان از اینکه متن‌ها به اندازه کافی برای کودکان قابل فهم هستند و یا به بیانی، برای اطمینان از میزان سادگی متن‌ها، «سطح خوانایی»^۱ آن‌ها نیز تعیین شد. سطح خوانایی متن اول ۲۰/۰۲ و سطح خوانایی متن دوم برابر ۲۳/۰۷ بود. برای سنجش سطح خوانایی متون از فرمول «ال.آی.ایکس یا شاخص لاسبرهت»^۲ که نام شاخص خوانایی متن در سوئدی است (Björnsson, 1968) بهره گرفته شد. این فرمول برای نخستین بار در زبان سوئدی به کار رفته و در زبان‌های دیگر از جمله زبان انگلیسی نیز یافته‌های معتبری را به دست داده است.

¹ readability

² Lasbarhet index (LIX)

این فرمول از این قرار است:

$$LIX = wl/s + 100 * wd/wl$$

متغیر s نشانگر تعداد جمله‌های، متغیر wl نشانگر تعداد واژه‌های متن و wd نشان‌دهنده تعداد واژه‌های دشوار متن است. واژه‌های دشوار متن واژه‌هایی هستند که از بیش از شش حرف تشکیل شده‌اند. بر مبنای شاخص سدرگرن (Cedergren, 1992) اگر سطح خوانایی متنی بین ۲۰ تا ۳۰ باشد، متن بسیار ساده و برای کودکان سال‌های اولیه مقطع دبستان مناسب است (Larsson, 2006, p. 11). در این پژوهش، سطح خوانایی متن اول ۲۰/۰۲ و سطح خوانایی متن دوم برابر ۲۳/۰۷ بود و داستان‌های آزمون پژوهش حاضر جزء متون بسیار ساده به شمار می‌آیند. بخشی از متن‌های آزمون در جدول زیر ارائه شده‌اند.

جدول ۲: بخشی از متن‌های آزمون درک خواندن

<p>اولین روزِ مدرسه بود. مریم از پنجرهٔ کلاس حیاط مدرسه را تماشا می‌کرد. او دانش‌آموز کلاس چهارم بود. در حیاط مدرسه دانش‌آموزان هر کدام مشغول انجام کاری بودند. بچه‌هایی که گوشهٔ حیاط ایستاده بودند، خوراکی می‌خوردند. دانش‌آموزان کلاس پنجم روی پله‌ها نشسته بودند. دختری کنار.....</p>	<p>متن ۱: اولین روزِ مدرسه</p>
<p>آمین و رضا در روستای کوچکی زندگی می‌کردند. آمین هر روز گوسفندان را با برادرِ بزرگش به صحرا می‌برد. رضا هم به پدرش در نانوايي کمک می‌کرد. روزی رضا با آمین و برادر بزرگ او به صحرا رفت. صحرا بسیار سَرسبز بود. آن‌ها زیر سایهٔ درختی نشستند تا از گوسفندان مواظبت کنند. گل‌هایی که در آن‌جا....</p>	<p>متن ۲: صحرا</p>

متن اول شامل شش پرسش بود که به صورت چندگزینه‌ای طراحی شدند. هر پرسش دارای سه گزینه بود که آزمودنی می‌بایست از بین آن‌ها گزینه درست را برگزیند. پرسش‌ها به گونه‌ای طراحی شدند که پاسخ به آن‌ها نیازمند پردازش ادراکی و بازیابی اطلاعات از جمله‌های موصولی باشد. متن دوم، مشتمل بر هشت پرسش باز بود که پنج مورد آن‌ها درک اطلاعات آشکار متن و سه مورد دیگر دیگر درک جنبه‌های استنباطی متن را ارزیابی می‌کردند.

آزمون به صورت کتبی اجرا شد. نخست، متن «اولین روز مدرسه» به آن‌ها ارائه شد. پس از آن، بر گه پاسخ‌گویی به پرسش‌ها به آن‌ها داده شد. بیشترین زمان پاسخ‌گویی به پرسش‌های متن پنج دقیقه بود. آزمودنی‌ها مجاز بودند هنگام پاسخ‌گویی به متن داستان نگاه کنند. پس از پاسخ‌گویی به پرسش‌های متن اول، متن دوم، یعنی داستان «صحرا» به آن‌ها ارائه می‌شد. همانند متن پیشین، بر گه پرسش‌ها نیز به آن‌ها ارائه می‌شد. آزمودنی‌ها می‌توانستند هنگام پاسخ‌گویی به پرسش‌ها به

متن نگاه کنند. بیشترین زمان پاسخ‌گویی به پرسش‌ها ده دقیقه بود. هر پاسخ درست یک نمره داشت و نمره آزمون برای هر آزمودنی مشتمل بود بر تعداد پاسخ‌های درستی که وی ارائه می‌نمود.

۲. ۱. ۴. آزمون آگاهی نحوی

آزمون آگاهی نحوی شامل دو بخش قضاوت دستوری و درست کردن جمله‌های غیر دستوری بود. معیارهای نحوی مورد ارزیابی عبارت بودند از الف- مطابقت فعل و فاعل در جمله‌های ساده مانند جمله «مریم با کمک مادرش ظرف‌ها را شست.» و ب- مطابقت فعل و فاعل در جمله‌های دارای بند موصولی نوع فاعل- فاعل. جمله موصولی فاعل- فاعل، جمله‌ای است که در آن فاعل بند اصلی فاعل بند درونه نیز هست. برای نمونه، در جمله «تماشاجیان که به مسابقه آمده بودند، ما را تشویق کردند»، «که به مسابقه آمدند» بند درونه و موصولی است و جمله‌ای که فعل آن «تشویق کردن» است بند اصلی به شمار می‌آید. فاعل بند درونه «تماشاجیان» است که فاعل بند اصلی یعنی فاعل فعل «تشویق کردن» نیز به شمار می‌آید. در آزمون قضاوت دستوری، فقط آگاهی فرد از یک شاخص نحوی مانند مطابقت فعل با فاعل و در آزمون درست می‌شد تا به کارگیری این آگاهی ارزیابی شود. آزمون با الهام از پژوهش‌ها و دیدگاه‌های شانکوئیلر و کرین (Shankweiler & Crain, 1986)، بارشلوم و همکاران (Bar-shalom et al., 1993)، اسمیت و همکاران (Smith et al., 1989)، تسونگ و استوک (Tsang & Stoke, 2001)، نیشن و اسنولینگ (Nation & Snowling, 2000)، توکلین (Tavakolian, 1981) و گودلاک و توکلین (Goodluck & Tavakolian, 1982) و در نظر گرفتن یافته‌های بررسی‌های نگارنده در زبان فارسی تدوین شد. برای بررسی آگاهی نحوی کودکان دوره ابتدایی در زبان فارسی آزمون وجود نداشت و پس از بررسی پاره‌ای از پژوهش‌ها در پایان، شاخص مطابقت در جمله‌های موصولی نوع فاعل- فاعل و جمله‌های ساده انتخاب شد که با توجه به کتاب‌های درسی پایه‌های دوم و سوم دبستان، داده‌های نوشتاری کودکان پایه‌های دوم و سوم در طرح ملی واژگان پایه (Nematzadeh et al., 2011) و بررسی پژوهش مختارآبادی (Mokhtarabadi, 2008) و استناد به دیدگاه‌های رده‌شناختی^۱ انجام پذیرفت.

زیر آزمون قضاوت دستوری شامل ۷۲ جمله و مشتمل بر ۳۶ جمله موصولی از نوع

^۱ ساخت موصولی فاعل فاعل انتخاب شد زیرا از جنبه رده‌شناختی نسبت به دیگر ساخت‌های موصولی ساده‌تر و در زبان‌های دنیا بیشتر دیده می‌شود.

فاعل - فاعل و ۳۶ جمله ساده بود. نیمی از جمله‌های ساده و موصولی دستوری و نیمی دیگر غیر دستوری بودند. در جمله‌های غیر دستوری فاعل از جنبه شخص یا شمار یا شخص و شمار با فعل مطابقت نمی‌کرد. آزمون به صورت انفرادی و شفاهی اجرا شد. پیش از اجرای آزمون، در مورد رویه اجرا این به آزمودنی‌ها شرح داده شد که می‌بایست جمله‌هایی را که روی کارت‌ها نوشته شده بودند یک‌به‌یک با صدای بلند خوانده و بگویند کدام درست و کدام نادرست است. آزمودنی‌ها به ازای هر پاسخ درست، نمره یک می‌گرفتند و برای پاسخ نادرست، نمره‌ای دریافت نمی‌کردند.

زیر آزمون تصحیح جمله‌های غیر دستوری مشتمل بر همان ۳۶ جمله غیر دستوری آزمون قضاوت بود. چگونگی اجرای آن نیز مانند زیر آزمون قضاوت دستوری بود، با این تفاوت که به آزمودنی گفته می‌شد جمله‌هایی که روی کارت‌ها نوشته شده‌اند، نادرست‌اند و او باید صورت درستشان را بازگو می‌کرد و برای هر پاسخ درست یک نمره در نظر گرفته می‌شد. بیشترین زمان اجرای آزمون ۱۰ دقیقه و بیشترین زمان پاسخ‌گویی هر جمله نیز ۱۶ ثانیه بود.

۳. یافته‌های پژوهش

در راستای بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌های آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد تا ارتباط متغیرها نشان داده شود. نخست، درصد پاسخ‌های درست هر یک از آزمون‌ها سنجیده شد. سپس برای نشان‌دادن همبستگی بین متغیرها از روش تحلیل رگرسیون^۱ با روش نرم افزاری ورود هم‌زمان استفاده شد. محاسبات آماری با نرم افزار اسپاس^۲ انجام پذیرفت. درصد پاسخ‌های درست کودکان در جدول و نمودار زیر نشان داده شده‌است.

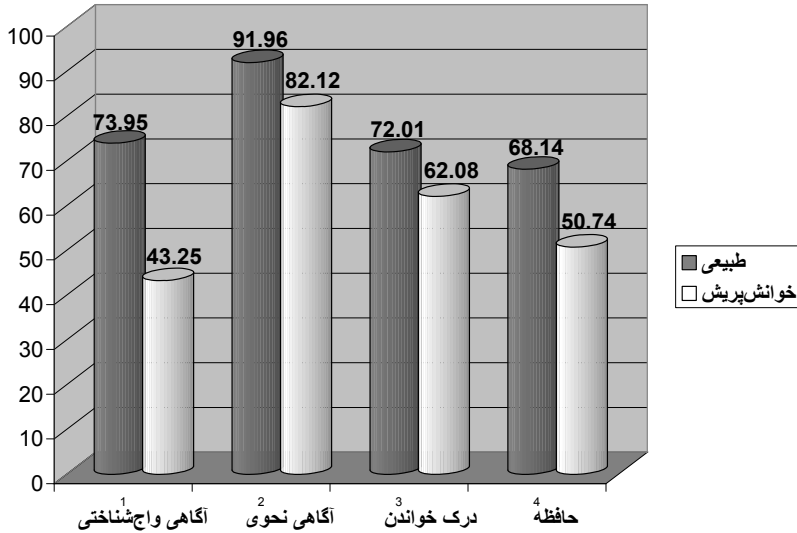
جدول ۳: مقایسه عملکرد کودکان طبیعی و خوانش‌پیش در چهار آزمون پژوهش بر مبنای درصد پاسخ‌های درست

گروه	آزمون‌های پژوهش		
	آگاهی واج‌شناختی	آگاهی نحوی	درک خواندن
طبیعی	٪۷۳/۹۵	٪۹۱/۹۶	٪۷۲/۰۱
خوانش‌پیش	٪۴۳/۲۵	٪۸۲/۱۲	٪۶۲/۰۸

^۱ regression analysis

^۲ SPSS

شکل ۱: مقایسه عملکرد کودکان طبیعی و خوانش پریش در چهار آزمون پژوهش بر مبنای درصد پاسخ‌های درست



بر مبنای داده‌های جدول (۳) و نمایش نموداری آن در شکل (۱) می‌توان گفت که نمره‌های کودکان طبیعی در هر چهار آزمون آگاهی واج شناختی، آگاهی نحوی، درک خواندن و حافظه نسبت به کودکان خوانش پریش بهتر است و عملکرد کودکان طبیعی و خوانش پریش در آزمون‌ها یکسان نیست.

۳.۱. بررسی فرضیه‌های پژوهش

با توجه به داده‌های جدول‌های ارائه‌شده، به بررسی فرضیه‌های پژوهش می‌پردازیم.

فرضیه یک (۱): در کودکان طبیعی فارسی‌زبان بین آگاهی واج شناختی و توانایی حافظه

همبستگی وجود دارد.

فرضیه یک تأیید می‌گردد زیرا داده‌های جدول‌های (۲) و (۳) نشان می‌دهد که در کودکان

طبیعی بین آگاهی واج شناختی و توانایی حافظه یا به بیان دقیق‌تر فراخنای حافظه فعال دیداری

زبانی همبستگی وجود دارد.

جدول ۴: رگرسیون تک متغیری برای پیش بینی «آگاهی واج شناختی» از طریق توانایی «حافظه» در کودکان طبیعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معناداری
رگرسیون	۳۸۰/۶۵	۱	۳۸۰/۶۵	۷/۷۵	۰/۰۰۸
باقیمانده	۱۸۶۴/۷۲	۳۸	۴۹/۰۷		

با توجه به اینکه میزان F به دست آمده (۷/۷۵) بالاتر از میزان F جدول است و همچنین با استفاده از آزمون رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان، می توان گفت در کودکان طبیعی ارتباط معناداری بین آگاهی واج شناختی با توانایی حافظه در سطح $\alpha=۰/۰۱$ مشاهده می شود و امکان پیش بینی آگاهی واج شناختی به وسیله توانایی حافظه وجود دارد. از این رو، برای تبیین ضریب رگرسیون، الزامی است جدول ضریب رگرسیون ارائه شود.

جدول ۵: ضریب رگرسیون مرتبط با همبستگی «آگاهی واج شناختی» و توانایی «حافظه» در کودکان طبیعی

متغیر ملاک	متغیر پیش بینی کننده	میزان B	ضریب بتا	میزان t	سطح معناداری
آگاهی واج شناسی	حافظه	۰/۸۲	۰/۲۹	۲/۷۸	۰/۰۰۸

با توجه به ضریب رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان (۰/۲۹) و ضریب رگرسیون به دست آمده (۰/۸۲) و همچنین با توجه به میزان t (۲/۷۸) و ارتباط آن با سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۰۸) می توان بیان نمود که در کودکان طبیعی ارتباط مثبت و معناداری بین توانایی حافظه با آگاهی واج شناختی دیده می شود و با افزایش توانایی حافظه، آگاهی واج شناختی نیز افزایش می یابد و با کاهش آن آگاهی نحوی نیز کاهش می یابد.

فرضیه دو (۱): در کودکان خوانش پریش فارسی زبان بین آگاهی واج شناختی و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد.

این فرضیه نیز تأیید می گردد. زیرا داده های جدول (۵) نشان می دهد که در کودکان خوانش پریش نیز بین آگاهی واج شناختی و توانایی حافظه یا فراخای حافظه فعال دیداری زبانی همبستگی وجود دارد.

جدول ۶: رگرسیون تک متغیری برای پیش بینی «آگاهی واج شناختی» از طریق توانایی «حافظه» در کودکان خوانش پریش

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	میزان F	سطح معناداری
رگرسیون	۳۵۰/۵۵	۱	۳۵۰/۵۵	۱۴/۴۳	۰/۰۰۱
باقی مانده	۴۳۷/۲۴	۱۸	۲۴/۲۹		

با توجه به اینکه میزان F به دست آمده (۱۴/۴۳) بالاتر از میزان F جدول است و همچنین استفاده از رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان، می توان گفت در کودکان خوانش پریش ارتباط معناداری بین توانایی حافظه با آگاهی واج شناختی در سطح $\alpha=0/01$ دیده می شود. همچنین امکان پیش بینی آگاهی واج شناختی از طریق توانایی حافظه وجود دارد. از این رو، برای تبیین ضرایب رگرسیون، الزامی است جدول ضریب رگرسیون ارائه شود.

جدول ۷: ضریب رگرسیون مرتبط با همبستگی «آگاهی واج شناختی» و توانایی «حافظه» در کودکان خوانش پریش

متغیر ملاک	متغیر پیش بینی کننده	میزان B	ضریب بتا	میزان t	سطح معناداری
آگاهی واج شناختی	حافظه	۱/۶۶	۰/۶۶	۳/۷۹	۰/۰۰۱

با توجه به ضریب رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان (۰/۶۶) و ضریب رگرسیون به دست آمده (۱/۶۶) و همچنین با توجه به میزان t (۳/۷۹) و ارتباط آن با سطح معناداری (۰/۰۰۱) می توان گفت که در کودکان خوانش پریش ارتباط مثبت و معناداری بین توانایی حافظه با آگاهی واج شناختی دیده می شود. همچنین، با افزایش توانایی حافظه، آگاهی واج شناختی افزایش و با کاهش آن نیز آگاهی واج شناختی کاهش می یابد.

فرضیه سه (۱): در کودکان طبیعی فارسی زبان بین آگاهی نحوی و توانایی حافظه همبستگی

وجود دارد.

این فرضیه نیز بر مبنای داده های ارائه شده در جدول های (۶) و (۷) تأیید می گردد.

جدول ۸: رگرسیون تک متغیری برای پیش بینی «آگاهی نحوی» از طریق توانایی «حافظه» در کودکان طبیعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۰۶۴/۱۱	۱	۱۰۶۴/۱۱	۲۳/۷۴	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۷۰۲/۶۵	۳۸	۴۴/۸۰		

با توجه به اینکه F به دست آمده (۲۳/۷۴) بالاتر از میزان F جدول است و همچنین با استفاده از آزمون رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان، می توان گفت در کودکان طبیعی ارتباط معناداری بین آگاهی نحوی با توانایی حافظه در سطح $\alpha=0/01$ دیده می شود. همچنین امکان پیش بینی آگاهی نحوی از طریق حافظه وجود دارد. بنابراین، برای شناسایی ضریب رگرسیون، جدول ضریب رگرسیون ارائه می شود.

جدول ۹: ضریب رگرسیون مرتبط با همبستگی «آگاهی نحوی» و توانایی «حافظه» در کودکان طبیعی

متغیر ملاک	متغیر پیش بینی کننده	میزان B	ضریب بتا	میزان t	سطح معناداری
آگاهی نحوی	حافظه	۱/۳۷	۰/۶۲	۴/۸۷	۰/۰۰۱

با توجه به ضریب رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان (۰/۶۲) و ضریب رگرسیون به دست آمده (۱/۳۷) و همچنین با توجه به میزان t (۴/۸۷) و ارتباط آن با سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۰۱) می توان بیان نمود که در کودکان طبیعی، ارتباط مثبت و معناداری بین توانایی حافظه با آگاهی نحوی دیده می شود؛ به این ترتیب که با افزایش توانایی حافظه، آگاهی نحوی نیز افزایش می یابد و با کاهش آن آگاهی نحوی کاهش می یابد.

فرضیه چهار (۱): در کودکان خوانش پریش فارسی زبان بین آگاهی نحوی و توانایی حافظه

همبستگی وجود دارد.

این فرضیه تأیید می گردد زیرا داده های جدول (۹) نشان می دهد که در کودکان خوانش پریش بین آگاهی نحوی و توانایی حافظه یا به بیان دقیق تر فراخنای حافظه فعال دیداری زبانی همبستگی وجود دارد.

جدول ۱۰: رگرسیون تک‌متغیری جهت پیش‌بینی «آگاهی نحوی» از طریق توانایی حافظه در کودکان خوانش‌پریش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۱۵۹۰/۹۴	۱	۱۵۹۰/۹۴	۱۲/۱۳	۰/۰۰۳
باقیمانده	۲۳۵۹/۶۰	۱۸	۱۳۱/۰۸		

با توجه به اینکه میزان F (۱۲/۱۳) به‌دست آمده بالاتر از میزان F جدول است و همچنین استفاده از آزمون رگرسیون تک‌متغیری با روش ورود هم‌زمان، می‌توان گفت در کودکان خوانش‌پریش بین آگاهی نحوی با توانایی حافظه در سطح $\alpha=0/01$ ارتباط معناداری دیده می‌شود و امکان پیش‌بینی آگاهی نحوی از طریق توانایی حافظه وجود دارد. از این رو، برای تبیین ضریب رگرسیون، الزامی است جدول ضریب رگرسیون بیان شود.

جدول ۱۱: ضریب رگرسیون مرتبط با همبستگی «آگاهی نحوی» و توانایی «حافظه» در کودکان خوانش‌پریش

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بینی‌کننده	میزان B	ضریب بتا	میزان t	سطح معناداری
آگاهی نحوی	حافظه	۳/۵۳	۰/۶۳	۳/۴۸	۰/۰۰۳

با توجه به ضریب رگرسیون تک‌متغیری با روش ورود هم‌زمان (۰/۶۳) و ضریب رگرسیون به‌دست آمده (۳/۵۳) و همچنین با توجه به میزان t (۳/۴۸) و ارتباط آن با سطح معناداری به‌دست آمده (۰/۰۰۳) می‌توان بیان نمود که در کودکان خوانش‌پریش ارتباط معناداری بین توانایی حافظه با آگاهی نحوی دیده می‌شود؛ به این ترتیب که با افزایش توانایی حافظه، آگاهی نحوی افزایش می‌یابد و با کاهش آن آگاهی نحوی کاهش می‌یابد.

فرضیه (پنج): در کودکان طبیعی فارسی‌زبان بین توانایی درک خواندن و توانایی حافظه همبستگی وجود دارد.

این فرضیه تأیید می‌گردد. زیرا داده‌های جدول (۱۱) نشان می‌دهد که در کودکان طبیعی بین توانایی درک خواندن و توانایی حافظه یا به بیان دقیق‌تر توانایی حافظه فعال دیداری زبانی همبستگی وجود دارد.

جدول ۱۲: رگرسیون تک‌متغیری برای پیش‌بینی توانایی «درک خواندن» از طریق توانایی «حافظه» در کودکان طبیعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری
رگرسیون	۴۸/۵۳	۱	۸۴/۵۳	۲۸/۴۸	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۷۲/۱۱	۵۸	۲/۹۶		

با تأکید بر اینکه میزان F به‌دست آمده (۲۸/۴۸) بالاتر از میزان F جدول است و همچنین با بهره‌گیری از آزمون رگرسیون تک‌متغیری با روش ورود هم‌زمان، می‌توان گفت در کودکان طبیعی ارتباط معناداری بین توانایی حافظه با درک خواندن در سطح $\alpha=0/01$ دیده می‌شود و امکان پیش‌بینی درک خواندن از طریق توانایی حافظه وجود دارد. بنابراین، برای تبیین ضریب رگرسیون، الزامی است جدول ضریب رگرسیون ارائه شود.

جدول ۱۳: ضریب رگرسیون مرتبط با همبستگی «درک خواندن» و توانایی «حافظه» در کودکان طبیعی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بینی‌کننده	میزان B	ضریب بتا	میزان t	سطح معنی داری
درک خواندن	حافظه	۰/۲۸	۰/۵۷	۵/۳۳	۰/۰۰۱

با توجه به ضریب رگرسیون تک‌متغیری با روش ورود هم‌زمان (۰/۵۷) و ضریب رگرسیون به‌دست آمده (۰/۲۸)، همچنین با توجه به میزان t (۵/۳۳) و ارتباط آن با سطح معناداری به‌دست آمده (۰/۰۰۱) می‌توان گفت در کودکان طبیعی ارتباط معناداری بین توانایی حافظه با توانایی درک خواندن دیده می‌شود؛ به این ترتیب که با افزایش توانایی حافظه، توانایی درک خواندن نیز افزایش می‌یابد و با کاهش آن درک خواندن نیز کاهش می‌یابد.

فرضیه شش (۰): در کودکان خوانش‌پیش‌فارسی زبان بین توانایی درک خواندن و حافظه همبستگی وجود دارد.

این فرضیه تأیید نمی‌گردد. زیرا داده‌های جدول (۱۴) نشان می‌دهد در این کودکان بین توانایی درک خواندن و حافظه همبستگی وجود ندارد.

جدول ۱۴: رگرسیون تک متغیری برای پیش بینی توانایی «درک خواندن» از طریق

توانایی «حافظه» در کودکان خوانش پریش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری
رگرسیون	۹/۳۷	۱	۹/۳۷	۲/۷۹	۰/۱۱۲
باقیمانده	۶۱/۳۲	۱۸	۳/۳۵		

با توجه به اینکه میزان F به دست آمده (۲/۷۹) پایین تر از میزان F جدول است و با استفاده از آزمون رگرسیون تک متغیری با روش ورود هم زمان، می توان گفت در این کودکان بین توانایی حافظه با توانایی درک خواندن در سطح $\alpha=0/05$ ارتباط معناداری دیده نمی شود و پیش بینی توانایی درک خواندن از طریق حافظه ممکن نیست.

۴. نتیجه گیری

با تکیه بر داده های جدول یک و نمایش نموداری آن در یک می توان گفت که کودکان طبیعی در هر چهار آزمون آگاهی واج شناختی، آگاهی نحوی، درک خواندن و حافظه نسبت به کودکان خوانش پریش نمره های بهتری را دریافت نموده اند. نکته مشترک در بین دو گروه آن است که هر دو گروه در آزمون نحوی بهترین عملکرد را ارائه نموده اند و حتی کودکان خوانش پریش نیز در این آزمون عملکرد خوبی را نشان داده اند.

کودکان طبیعی پس از آزمون آگاهی نحوی در آزمون آگاهی واج شناختی بهترین نمره ها را داشته اند. در مقابل، داده ها بیانگر آن هستند که کودکان خوانش پریش به عکس در آزمون آگاهی واج شناختی نمره های کمتری را دریافت نموده اند. نمره های کودکان خوانش پریش در دو آزمون آگاهی واج شناختی و حافظه نسبت به کودکان طبیعی بسیار کمتر است. تأیید فرضیه یک و دو یعنی وجود همبستگی بین آگاهی واج شناختی و حافظه هم در کودکان طبیعی و هم خوانش پریش نشان می دهد که حافظه در دو گروه کودکان نقش مهمی را در پردازش واج شناختی بر عهده دارد و بر اساس دیدگاه هارمن و همکاران (Haarman et al., 2003) و همچنین جکندوف (Jackendoff, 2002) نظام و جایگاهی است که در آن پردازشگر واجی به پردازش واج شناختی می پردازد. بنابراین هر گونه کاستی و محدودیت در حافظه پردازش واج شناختی را دشوار می سازد. از سوی دیگر تأیید فرضیه سه و چهار یعنی وجود همبستگی بین آگاهی نحوی و حافظه هم

در کودکان طبیعی و هم خوانش پریش نشان می دهد که حافظه در دو گروه کودکان نقش مهمی را در پردازش نحوی نیز بر عهده دارد. بر اساس دیدگاه هارمن و همکاران (Haarman et al., 2003) و جکندوف (Jackendoff, 2002) نظام و جایگاهی است که در آن پردازشگر نحوی نیز به پردازش نحوی می پردازد. بنابراین هر گونه نقص و محدودیت در حافظه ممکن است پردازش نحوی را با مشکل روبه رو می سازد. تأیید فرضیه پنج یعنی وجود همبستگی بین درک خواندن و حافظه در کودکان طبیعی نشان می دهد که در این کودکان حافظه نقش مهمی را در درک خواندن بر عهده دارد زیرا حافظه جایگاهی است که در آن مؤلفه های تشکیل دهنده فرایند خواندن همچون پردازش واج شناختی و نحوی در آن پردازش می شوند و بدین گونه حافظه با درک خواندن ارتباط می یابد. بنابراین هر گونه کاستی در حافظه پردازش مؤلفه های گوناگون خواندن همچون واج شناختی یا نحوی را دشوار می سازد و در نتیجه این امر درک خواندن نیز مختل می شود.

در پایان و روی هم رفته می توان گفت وجود همبستگی بین حافظه فعال و سه متغیر زبانی پردازش واج شناختی و نحوی و درک خواندن نشانگر آن است که حافظه به عنوان جایگاه یا منبعی برای پردازش مؤلفه های زبانی در هنگام خواندن به شمار می آید و نقش مهمی را در پردازش واج-شناختی و نحوی دارد. از این رو، برای افزایش درک خواندن افزون بر تقویت پردازش واج-شناختی و نحوی لازم است که منابع حافظه فعال نیز تقویت شوند.

فهرست منابع

اشتری، عطیه (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه مهارت های پردازش واجی در کودکان عادی و نارساخوان پایه دوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم بهزیستی و توانبخشی. <https://uswr.ac.ir/index.jsp?pageid=814&p=1>
خانزاده عباسعلی، حسین، پگاه آزادی منش، حاتم محمدی، سوسن احمدی و سعید صادقی (۱۳۹۵). «اثربخشی برنامه های تقویت حافظه فعال و ادراک دیداری بر بهبود خواندن دانش آموزان دارای اختلال خواندن». *مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی الزهراء*. دوره ۱۲. شماره ۲. صص ۴۹-۶۶. <https://doi.org/10.22051/PSY.2016.2383>
دانای طوسی، مریم (۱۳۸۴). تأثیر شفافیت خط فارسی بر عملکرد دانش آموزان طبیعی و خوانش پریش فارسی زبان. پایان نامه دکتری. دانشگاه تهران.

دستجردی، مهدی و زهرا سلیمانی (۱۳۸۲). *آزمون آگاهی واج شناختی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

رحیمی‌پور طاهره، فیروزه غضنفری و عزت‌اله قدم‌پور (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش راهبردهای حافظه فعال بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان». *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. سال ۱۸. شماره ۲. صص ۵۲-۶۱.

<https://ensani.ir/file/download/article/20170301063218-10100-233.pdf>
شیخ‌الاسلامی، علی، علیرضا بخشایش، کاظم بزرگ‌بفرویی و وجیهه مرادی عجمی (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش حافظه فعال بر عملکرد خواندن و ظرفیت حافظه در دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن».

روان‌شناسی بالینی. سال ۹. شماره ۲. صص ۴۷-۵۷.
<https://doi.org/10.22075/JCP.2017.9475>
شیرازی، طاهره سیما (۱۳۷۵). *رابطه آگاهی واجی و سطح خواندن دانش‌آموزان عادی فارسی زبان پایه اول ابتدایی تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم بهزیستی و توانبخشی.

<https://elmnet.ir/doc/10220610-71711>
کریمی نوری، رضا (۱۳۸۳). *روان‌شناسی حافظه و یادگیری: با رویکردی شناختی*. تهران: انتشارات سمت.

<https://www.gisoom.com/book/1307971/>
کلانتری، رضا، احمد رضانی و اسداله خدیوی (۱۳۹۸). «مطالعه میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و تک‌زبانه». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۱. شماره ۳۳. صص ۲۹۹-۳۲۵.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19930.1530>
مختارآبادی، زهرا (۱۳۸۶). *شناسایی ساخت‌های نحوی پایه دانش‌آموزان دختر پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی شهر کرمان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/54703321837602c47681b18402ac8364/fulltext>
نعمت‌زاده، شهین (۱۳۸۴). *گزارش نهایی طرح پژوهشی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

نعمت‌زاده، شهین، محمد دادرس، مهدی دستجردی کاظمی و محرم منصوریزاده (۱۳۹۰). *واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

<https://www.gisoom.com/book/1821190/>

References

- Ashtari, A. (2004). Study and comparison of phonological processing skills in normal and dyslexic second grade students. (Master Thesis). Tehran: University of welfare and rehabilitation Sciences. Retrieved from <<https://uswr.ac.ir/index.jsp?pageid=814&p=1>> [In Persian]
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence and J.T. Spence (Eds.). *The psychology of learning and motivation*. (pp. 89-195). New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/S0079-74210860422-3>
- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. UK: Psychological Press Ltd. <https://doi.org/10.4324/9780203587027>.
- Baddeley, A. D (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press/Oxford University Press. Retrieved from <<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1944043>>

- Bar-shalom, E. G. Crain, S., & Shankweiler, D. (1993). A comparison of comprehension and production abilities of good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 14, 197-227. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009553>.
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber. Retrieved from <<https://books.google.com/books/about/L%C3%A4sbarhet.html?id=QMIXugEACAAJ>>.
- Caplan, D., & Waters. G. S. (2013). Memory mechanisms supporting syntactic comprehension. *Psychon Bull Rev*, 20, 243-268. <https://doi.org/10.3758/s13423-012-0369-9>.
- Caplan, D., & Waters, G. S. (1999). Verbal working memory and reading comprehension. *Journal of Behavior and Brain Sciences*, 22, 77-126. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001788>.
- Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1988). The role of working memory in language comprehension. In D. Klahr and M. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A Simon* (pp. 31-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved from <<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Working-Memory-in-Language-Carpenter-Just/2de88baecb0abf490a7428655d6638f9656ee507>>
- Crain, S., & Shankweiler, D. (1990). Explaining failures in spoken language comprehension by children with reading disability. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais and K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 539-556). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved from <<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203052389-29/explaining-failures-spoken-language-comprehension-children-reading-disabilities-stephen-crain-donald-shankweiler>>.
- Cedergren, M. (1992). *Quantitative readability analyzes as a method for computer-aided examination*, Technical Report. Dept. for Numerical Analysis and Datology, KTH, Stockholm. [In Swedish]
- Danaye Tous, M. (2004). The impact of Persian Orthographic Transparency on reading behavior of Iranian dyslexic and normal children". (PhD Dissertation). Tehran University. [In Persian]
- Daneman. M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6).
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2005). Comparison of four scoring methods for the reading span test. *Behavior Research methods*, 37(4), 581-590. <https://doi.org/10.3758/BF03192728>
- Dastjerdi, M., & Soleymani, Z. (2003). Phonological awareness test. Tehran: Exceptional children Research institute. The organization of Exceptional education. Retrieved from <<http://nosabooks.com/webui/book.aspx?simorgh=1&marckey=1001238&marckind=3>> [In Persian]
- Gattercole, S. E., & A. D. Baddeley. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90044-2)
- Goodluck, H., & Tavakolian, S. L. (1982). Competence and processing in children's grammar of relative clauses. *Cognition*, 11, 1-27. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(82\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90002-6)

- Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. (1996). The relationship between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 563-582. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0062>
- Haarmann, H. J., Davelaar, E. J., & M. Usher. (2003). Individual differences in semantic short term memory capacity and reading comprehension. *Journal of Memory and Language*, 48, 320-345. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00506-5](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00506-5)
- Hanten, G., & Martin, R. C. (2000). Contributions of phonological and semantic short-term memory to sentence processing: Evidence from two cases of closed head injury in children. *Journal of Memory and Language*, 43, 335-361. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2731>
- Hatcher, J., & Snowling, M. J. (2002). The phonological representation hypothesis of dyslexia: From theory to practice. In G. Reid and J. Wearmouth (Eds.). *Dyslexia and literacy, Theory and practice*. Chichester, UK: John Wiley & Sons. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/308053210_The_phonological_representations_hypothesis_of_dyslexia>
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/ray-jackendoff-foundations-of-language-brain-meaning-grammar-evolution-oxford-and-new-york-oxford-university-press-2002-pp-xix-477-hb-4000/89B9BA43E83D0A6BED90756B140FF076>>
- Kalantari, R., Ramezani, A., & Khadivi, A. (2018). A study on reading proficiency of first grade students at Turkish-Persian bilingual and monolingual Persian regions. *Zabanpazhuhi*, 11(33), 299-325. <https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19930.1530> [In Persian]
- Khanzadeh, A., Azadimanesh, P., Mohammadi, H., Ahmadi, S., & Sadeghi, S. (2016). The effectiveness of programs to strengthen working memory and visual perception programs on improving reading students with reading disorders. *Psychological Studies of the School of Psychology and Educational Sciences of Alzahra University*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.22051/PSY.2016.2383> [In Persian]
- Kormi Noori, R. (2004). *Psychology of memory and learning: a cognitive approach*. Tehran: Samt. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1307971/>> [In Persian]
- Larsson, P. (2006). *Classification into readability levels: implementation and evaluation*, Master thesis in computational linguistics. Department of Linguistic and philosophy: Uppsala University. Retrieved from <<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:131028>>
- Leather, C., & Henry, L. (1994). Working memory span and phonological awareness tasks a predictor of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 88-111. <https://doi.org/10.1006/jecp.1994.1027>
- Liberman, I. Y., Mann, V. A., Shankweiler, D., & Welferman, M. (1982). Children's memory for recurring linguistic and nonlinguistic material in relation to reading ability. *Cortex*, 18, 367-375. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(82\)80035-x](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(82)80035-x)
- Martin, R.C., Shelton, J.R., & Yaffee, L. S. (1994). Language processing and working memory: Evidence for separate phonological and semantic

- capacities. *Journal of Memory and Language*, 33, 83-111.
<https://doi.org/10.1006/imla.1994.1005>
- McCormick, S. (2003). *Instructing the students who have literacy problems*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Retrieved from
<<https://www.amazon.com/Instructing-Students-Have-Literacy-Problems/dp/0138960283>.>
- Mokhtarabadi, Z. (2008). The identification of Core Syntactic structures in second to fifth grade primary school students of Kerman (Master's thesis). ALzahra University of Tehran, Tehran, Iran. Retrieved from
<<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/54703321837602c47681b18402ac8364/fulltext>> [In Persian]
- Nation, K., & Snowling, M. (2000). Factors Influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- Nematzadeh, S. (2005). The final Report of The Research project of Iranian primary school core vocabulary, Tehran: Organization of educational research and planning. Retrieved from <https://www.gisoom.com/book/1821190/> [In Persian]
- Nematzadeh, S., Dadras, M., Dastjerdi Kazemi, M., & Mansoori zadeh, M. (2011). *Core vocabulary of Iranian children*. Tehran: Borhan School cultural institute, (Madreseh Pub). [In Persian]
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The acquisition of reading comprehension skill. In M. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A handbook*, (pp. 227-247). London: Blackwell. Retrieved from
<[https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Acquisition%20\(Oakhill%20chapter\).pdf](https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Acquisition%20(Oakhill%20chapter).pdf).>
- Rahimipour, T., Ghazanfari, F., & Ghadampour, E. (2018). The effectiveness of working memory strategies training on improvement of reading performance in dyslexic students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 18(4), 52-61. Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20170301063218-10100-233.pdf>> [In Persian]
- Shankweiler, D., & Crain, S. (1986). Language mechanisms and reading disorder: A modular approach. *Cognition*, 24, 139-168. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90008-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90008-9).
- Sheykholeslami, A., Bakhshyesh, A. R., Barzegar-Bafrooqi, K., & Moradi-Ajami, V. (2017). The effectiveness of working memory training on reading performance and memory capacity in students with reading disability. *Clinical Psychology*, 9(2), 47-57. <https://doi.org/10.22075/JCP.2017.9475>. [In Persian]
- Shirazi, T. S. (1997). The relationship between phonological awareness and reading skill level in normal first grade Persian speaking student (Master's thesis). University of Welfare and Rehabilitation Sciences. Retrieved from
<<https://elmnet.ir/doc/10220610-71711>> [In Persian]
- Smith, S. T., Macaruso, P., Shankweiler, D., & Crain, S. (1989). Syntactic comprehension in young poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 10, 429-454. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009012>
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia: speech and language: A practitioner's handbook*. London: Whurr Publishers. Retrieved from
<https://books.google.com/books/about/Dyslexia_Speech_and_Language.ht

- ml?id=v0bguE61uJMC.>
- Spark, R., (2004). Orthographic awareness, phonetic awareness, syntactic processing and working memory skills in hyperlexic children. *Reading and Writing*, 17, 359-80. <https://doi.org/10.1023/B:READ.0000032667.23090.ae>.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual Presentation. *Psychological Monographs*, 74(11), 1-29. <https://doi.org/10.1037/h0093759>
- Tavakolian, S. L. (1981). The conjoined clause analysis of relative clauses. In S.L. Tavakolian (Ed.). *Language acquisition and linguistic theory*, (pp.167-187). Cambridge, MA: MIT Press. Retrieved from <https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The+conjoined-clause+analysis+of+relative+clauses&publication_year=1981&pages=167-187>
- Tractenberg, R. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory, and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5):407-24. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050201>.
- Tsang, K., & Stoke, S. F. (2001). Syntactic awareness of Cantonese- speaking children. *Journal of Child Language*, 28, 703-739. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004822>.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (1998). Poor reading: a deficit in skill automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies of Reading*, 2, 321-340. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0204_2.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703. Retrieved from <<https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1447644>>





The role of memory in phonological and syntactic processing in the process of reading in normal and dyslexic Persian children

Shima Nabifar¹

Received: 17/10/2022

Accepted: 09/06/2023

1. Introduction

This article aims to investigate the correlation between the memory skill with syntactic and phonological awareness in the process of reading comprehension both in normal and dyslexic Persian speaking children. Working memory is an important factor for reading process having an important role in phonological and syntactic processing during reading comprehension process. There are different approaches and models of memory. But the common fact of all of them is that memory is a multicomponent system and the roles of which is the storage and the processing of different kinds of information. This investigation is done based on Baddely (1999) and Jackendoff (2002) models of memory. Jackendoff (2002) believes that memory can be considered as a table on which different processors including phonological, morphological, syntactic and semantic processors are processing linguistic structures.

2. Materials and methods

To investigate the role of working memory for syntactic and phonological awareness in reading process, three kinds of correlations were investigated: 1- The correlation between the phonological awareness with memory skill 2-The correlation between the syntactic awareness with memory skill and 3- The correlation between memory skill with reading comprehension ability. Four tasks were designed to measure these variables: phonological awareness test, syntactic awareness test, memory test (reading span test) and reading comprehension test. The subjects were 40 normal and 20 dyslexic Persian-speaking children with normal IQs. They were all in grade 2 and 3, monolingual, all between 8-9.5 years of age.

The subjects were assessed by four tests: 1-The memory task which was a kind of memory reading span test, constructed based on Haarman investigations including sets of sentences which increased in numbers and length. The subjects were supposed to read sets of sentences and remember the last words of each sentence. 2-The Phonological awareness task, designed based on the views of Yuppe (1988), Hatcher and Snowling (2002), McCormic (2003), Snowling and Stockhouse and some Persian phonological tests including Shirazi (1375), Dastjerdi and

¹ PhD, Linguistics Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; snabifar3@gmail.com

Soleymani (1382) and Ashtari (1383). The task consisted of six subtests including blending, segmentation, omission of the first phoneme, omission of final phoneme, omission of middle phonemes and substitution of phonemes. 3-Syntactic awareness test which was built based on the investigations of Moktarabadi (2008), Nematzaded (2005), Shankweler and crain (1986), Barshaloom etal(1993), Smith et al. (1989), Tsung and Stock (2001), Nation and Snowling (2000), Tavakolian (1981) and Goodluck and Tavakolian (1982). The main syntactic criterion for assessing syntactic awareness was both simple sentences and sentences with relative clauses of subject-subject type. The task consisted of two subtests including grammaticality judgment test and syntactic correction.4-Reading comprehension task consisted of two story texts entitled “The first day of school” including 203 words and “The meadow” including 158 words, the texts were made by investigation on suitable Persian s tory books for children and elementary school text books. The readability scale was measured for each text to make sure that the texts were suitable for children. The subjects should answer the questions after reading each text.

3.Results and discussion

The data were analyzed by using descriptive and inferential statistics i.e., regression correlation analysis. The results indicated that normal children performed better than dyslexic children in all tests. As indicated in tables 1 and 2, the regression analysis showed that in both groups of children there is a positive correlation between working memory test performance and phonological processing. Also, the data in tables 3 and 4 show a positive correlation between memory and syntactic awareness. Another important result was a positive correlation between reading comprehension ability and working memory skill in both groups.

Table1: Regression coefficient related to the correlation between “syntactic awareness” and “memory” in normal children

Independent variable	Predictor variable	<i>B</i>	Beta Coefficient	t	p-value
Syntactic awareness	Memory	1.37	0.62	4.87	0.001

Table 2: Regression coefficient related to the correlation between “syntactic awareness” and “memory” in dyslexic children

Independent variable	Predictor variable	<i>B</i>	Beta Coefficient	t	p-value
Syntactic awareness	Memory	3.53	0.63	3.48	0.003

Table 3: Regression coefficient related to the correlation between “phonological awareness” and “memory” in normal children

Independent variable	Predictor variable	<i>B</i>	Beta Coefficient	t	p-value
Phonological awareness	Memory	0.82	0.29	2.78	0.008

Table 4: Regression coefficient related to the correlation between “phonological awareness” and “memory” in dyslexic children

Independent variable	Predictor variable	<i>B</i>	Beta Coefficient	t	p-value
Phonological awareness	Memory	1.66	0.66	3.79	0.001

4. Conclusion

The fact that there was a positive meaningful correlation between working memory ability and syntactic awareness and also between working memory and phonological awareness shows that working memory plays an important role in phonological and syntactic processing in the process of reading comprehension in both groups and it is a place for active and online processing of phonology and syntax in the process of reading. With regard to this finding improving working memory abilities can lead to more effective phonological and syntactic processing and it is suggested that working memory abilities be improved especially in dyslexic children.

Keywords: dyslexic children, memory, phonological processing, reading comprehension, syntactic processing



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۳۱۱-۲۸۱

واکاوی الگوی انسجام متن در زبان علم و بازنمایی آن در متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی: رویکردی پیکره‌بنیاد^۱

زهره صدیقی فر^۱، جلال رحیمیان^۲، علی رضا خرمایی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳/۰۱/۱۴۰۰

تاریخ پذیرش: ۲۸/۰۴/۱۴۰۰

چکیده

متن‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی، نقش بسیار مهمی در آماده‌سازی فارسی‌آموزان برای درک متن‌های تخصصی و آشنایی با نگارش علمی دارند. بنابراین، تحلیل گفتمان این متن‌ها از دیدگاه رعایت ویژگی‌های متن‌سازی علمی اهمیت ویژه‌ای دارد. پژوهش حاضر، با هدف بررسی عناصر انسجام در متن‌های آموزش زبان فارسی با اهداف علوم اجتماعی بر مبنای نظریه انسجام هلییدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976) که به‌عنوان بخشی از دستور نظام‌مند نقش‌گرا پذیرفته شده، انجام پذیرفت. در این چارچوب، عناصر انسجام به‌عنوان عناصری که نقش به‌سزا و انکارناپذیری در متن‌سازی بر عهده دارند، مطرح شده‌اند. پژوهش حاضر در دو مرحله انجام گرفت. نخست، در پیکره‌ای از متن‌های دانشگاهی علوم اجتماعی مشتمل بر ۲۱۱۳۳ واژه در قالب ۸۵۸ جمله به بررسی فراوانی کاربرد عناصر انسجام پرداخته شد و الگویی از اولویت‌بندی کاربرد این عناصر به دست آمد. در مرحله بعد، کاربرد عناصر انسجام در پیکره متون آموزش زبان

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35364.2007

^۲ دانشجوی دکتری تخصصی زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ zohrehshedighifar@gmail.com

^۳ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)؛ jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ akhormae@rose.shirazu.ac.ir

فارسی بررسی شد و الگوی مربوطه در این بخش از پیکره نیز استخراج گردید. الگوی کاربرد عناصر انسجام در هر دو بخش پیکره با یکدیگر مقایسه شد که یافته‌ها نمایانگر مطابقت دو الگوی مستخرج بود. این یافته نشان می‌دهد متون آموزش فارسی با اهداف علوم اجتماعی از دیدگاه میزان و نوع عناصر به کاررفته با متن‌های معیار فارسی همخوانی دارند. بنابراین، یکی از معیارهای ارزیابی متن‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی می‌تواند همخوانی نوع و میزان عناصر انسجام به کاررفته در مقایسه با متن‌های به نگارش درآمده برای فارسی‌زبانان و توجه به عامل‌های مؤثر متن‌سازی در زبان علم فارسی باشد.

واژه‌های کلیدی: گونه علمی زبان فارسی، دستور نظام‌مند نقش‌گرا، انسجام متنی، فارسی با اهداف دانشگاهی

۱. مقدمه

با توجه به استقبال فراوانی که امروزه از سوی غیر ایرانیان، برای ادامه تحصیل داخل کشور ایران انجام می‌پذیرد و آمار ارائه‌شده از سوی

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز نمایانگر این امر است، بحث آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در نشست‌های علمی آموزش زبان بیش از پیش پی گرفته می‌شود. برای نمونه، در سال ۱۳۹۹ قائم مقام وزیر علوم در امور بین‌الملل گزارشی ارائه نمود که بر مبنای آن از یک صد و بیست و نه ملیت، پنجاه و چهار هزار دانشجوی خارجی در ایران مشغول به تحصیل هستند. بر مبنای شیوه‌نامه وزارت علوم، آن‌چه در ابتدا برای هر یک از داوطلبان خارجی ورود به دانشگاه‌های ایران لازم است، شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی است. در نیم‌سال‌های تحصیلی تکمیلی این دوره‌ها، که به نام آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی شناخته می‌شود، تلاش می‌گردد زبان‌آموزان مورد آموزش در قالب محتوای علمی متناسب با رشته‌های دانشگاهی در سه گروه علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پزشکی قرار گرفته، زبان فارسی علمی را در قالب متون تخصصی آموخته و برای خواندن و نگارش در سطح دانشگاهی به مهارت زبانی لازم دست یابند. بنابراین، محتواسنجی منابع موجود این دوره‌ها و آگاهی از کارایی این منابع در دست‌یابی به هدف مورد اشاره اهمیت فراوانی دارد. در زمینه محتواسنجی یکی از معیارهای ارزیابی می‌تواند ویژگی‌های متنی این کتاب‌ها و همخوانی آن‌ها با نوع گفت‌وگو علمی مربوطه در کتاب‌های دانشگاهی باشد. به سخن دیگر، می‌توان بررسی نمود افزون بر واژه‌ها و اصطلاح‌های تخصصی، متن‌های علمی دانشگاهی از چه ویژگی‌های متنی برخوردار هستند و این ویژگی‌ها تا چه اندازه در کتاب‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی بازتاب یافته و رعایت گردیده‌است. این‌جاست که

با تلفیق رویکردهای مطرح در زبان‌شناسی کاربردی که از عهده تدوین طرح‌های آموزشی قابل اجرا در منابع آموزش زبان برمی‌آیند با شیوه‌هایی که زبان‌شناسی پیکره‌بنیاد در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد، می‌توان نسبت به تحلیل محتوایی این منابع گام برداشت.

یکی از نظریه‌های زبان‌شناسی مطرح در حوزه تحلیل متون آموزش زبان که مورد استقبال بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته‌است، دستور نظام‌مند نقش‌گرا^۱ است. مروری بر پژوهش‌های به انجام رسیده به خوبی تأییدکننده این مطلب است که این دستور نه تنها در زبان انگلیسی که خاستگاه و منشأ پیدایش آن بوده است بلکه در دیگر زبان‌ها از جمله زبان فارسی نیز به خوبی توانسته در معرفی انگاره‌های کاربردی برای استانداردسازی محتوای آموزشی کارایی داشته باشد. نظریه انسجام^۲ هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976)، که در دستور نظام‌مند نقش‌گرا مطرح شده‌است، برای مطالعه در متون فارسی با اهداف دانشگاهی در نظر گرفته شد. انسجام در این دستور به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای متنیت‌بخشی و بافتارمندی ارائه شده است. عامل انسجام، در کنار عواملی دیگر مانند ساختار متن و واژه‌ها از عوامل تعیین‌کننده در کیفیت درک متن به شمار می‌آید. همچنین، مسئله انسجام در نگاه برخی پژوهشگران مانند قنسولی و قاضی‌زاده (Ghazizadeh & Ghonsoli, 2011) و احمدی و میرزاپور (Mirzapour & Ahmadi, 2011) به دلیل عینیت‌داشتن این مقوله در متن به‌عنوان یکی از شیوه‌های ارتباطی میان متن و مخاطبان آن قلمداد شده‌است. بنابراین، توجه به کاربرد عناصر انسجام‌بخش در متن‌های آموزش فارسی با اهداف دانشگاهی از سوی نویسندگان و نیز تأکید بر آموزش درست و اصولی عناصر انسجام‌بخش متن در کلاس‌های نگارش دوره‌های پیشرفته آموزش زبان فارسی سبب می‌شود از یک سو زبان‌آموز با چگونگی تولید و خلق متن علمی منسجم آشنا شود و در نگارش این نوع متون مهارت یابد؛ و از سوی دیگر، زمینه‌های پردازش و درک بهتر را در این نوع متون که به نظر می‌رسند به واسطه محتوای‌شان از پیچیدگی معنایی برخوردارند، فراهم آید. با توجه به مباحث‌های مطرح شده، پژوهش حاضر دو هدف عمده را در پیش گرفته‌است: نخست آنکه با مطالعه حجمی از پیکره متون علمی دانشگاهی در رشته علوم اجتماعی به الگوی کاربرد ابزارهای انسجام‌متنی در کتاب‌های این حوزه دست یابد و هدف دیگر بازنمایی و تطابق الگوی مستخرج در متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی در همان گونه علمی است. لازم به گفتن است در بحث آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، در این سال‌ها آن‌چنان که به محتواسنجی و نیازسنجی آموزشی منابع آموزش زبان فارسی با اهداف عمومی پرداخته شده‌است، به کتاب‌های فارسی با

¹ systematic functional grammar

² cohesion

اهداف دانشگاهی توجه کافی نشده است. از این رو، نوآوری پژوهش حاضر را می توان به این صورت برشمرد: نخست اینکه، بحث ویژگی های متنی از منظر انسجام واژگانی و دستوری در کتابی از حوزه آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی مورد بررسی قرار می گیرد. بنابراین، توجه پژوهشگران به حوزه های مطالعاتی فراتر از گزینش واژه در این منابع جلب می شود. دوم آنکه، رویکرد در پیش گرفته شده در این پژوهش پیکره بنیاد است، از این رو اهمیت توجه به پیکره های نوشتاری فارسی زبانان در گونه های علمی در نگارش متون فارسی با اهداف دانشگاهی بیش از پیش آشکار می گردد. سوم اینکه، الگویی انسجامی از نحوه کاربرد انواع عناصر انسجام واژگانی و دستوری در متن های دانشگاهی علوم اجتماعی ارائه می گردد که امید می رود از این رهیافت باب گفتمان سنجی متن های دانشگاهی برای استخراج الگوهای کاربردی از ویژگی های زبانی و متنی در بهره گیری از متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی گشوده شود.

با توجه به هدف پژوهش، دو پرسش مطرح می شود که «الگوی کاربرد عناصر انسجام بخش در متون علمی دانشگاهی در گونه علوم اجتماعی چه ویژگی هایی دارد؟» و «متن های علوم اجتماعی برای فارسی آموزان خارجی از نقطه نظر عناصر انسجام واژگانی و دستوری تا چه میزان با الگوی مستخرج از متون دانشگاهی همسان، همخوانی دارد؟».

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش و هدف هایی که در پیش گرفته شده است، لازم است از سه جنبه بر پژوهش های پیشین مروری داشته باشیم. از این رو، نخست، به آموزش زبان با اهداف دانشگاهی، سپس به مطالعات زبان علم و در پایان به برخی پژوهش های مرتبط با محتواسنجی کتاب های آموزش زبان فارسی از منظر رویکردهای زبانی گوناگون و به شکلی خاص تر در مقوله انسجام می-پردازیم.

۲.۱. آموزش زبان با اهداف دانشگاهی

همان گونه که در بالا اشاره شد، هدف از طراحی دوره های فارسی با اهداف دانشگاهی، کسب توانمندی لازم برای رویارویی با کتاب های دانشگاهی و پُر کردن شکاف میان توانایی نگارش و خواندن فارسی با اهداف عمومی و مهارت های نگارش و خواندن در متن های علمی مربوط به رشته های تخصصی در دانشگاه است. در آموزش زبان علمی، سنجش نیازهای زبانی و تدوین منابع آموزشی بر مبنای آن اهمیت فراوانی دارد. به طور کلی، آموزش زبان برای اهداف ویژه که آموزش زبان با اهداف دانشگاهی یکی از زیربخش های آن به شمار می آید، از نگاه استریونس

(Strevens, 1988) دارای چند ویژگی است: یک- طراحی محتوای آموزشی بر اساس نیازهای زبانی رشته و شغل مورد نظر؛ دو- تنظیم محتوای متناسب با زبان مورد کاربرد در رشته مورد نظر از دیدگاه نحو، واژگان و گفتمان تخصصی؛ سه- برخورداری محتوای آموزشی از سبک زبانی ویژه و در تقابل با متون عمومی زبان آموزی.

در تعریفی که استریونس (Strevens, 1988) ارائه می‌دهد، به صورت ضمنی به این مهم اشاره می‌گردد که زبان علم زبانی است که متأثر از محتوای علمی در رشته مربوطه، از آرایش نحوی و واژگانی ویژه‌ای برخوردار بوده و در تقابل با زبان محاوره و عمومی قرار دارد. روشن است که استریونس (Strevens, 1988) آموزش زبان با اهداف دانشگاهی را آموزشی می‌داند که هدف آن کمک به دانشجویان غیر بومی برای آمادگی تحصیلی در دانشگاه‌های زبان مقصد با بررسی زبان دانشگاهی و به کارگیری آن در محتوای آموزشی دوره‌های زبان با اهداف دانشگاهی است. اشلپگرگ (Schleppegrell, 2004) نیز با انتخاب چارچوب نظری پژوهش حاضر یعنی نقش‌گرایی، ویژگی‌های زبان دانشگاهی را استخراج نموده و با شرح سبک و روش زبانی در پی شناساندن تمایز میان زبان دانشگاهی با زبان روزمره و محاوره بوده‌است. به باور چارلز (Charles, 2013)، زبان با اهداف دانشگاهی، دانشی را فراهم می‌کند که بر مبنای آن زبان‌آموزان در دوره دبیرستان می‌توانند برای بررسی گفتمان دانشگاهی در قالب کتاب، مقاله‌های تخصصی و سخنرانی‌های علمی آماده شوند. چارلز، در ادامه موضوع آموزش زبان با اهداف دانشگاهی را از سه جنبه مورد بررسی قرار داده است. نخست، کار مبتنی بر ساختار، دوم، تجزیه سبک نوشتاری و سوم، بررسی بافت اجتماعی. بررسی پیکره‌های زبانی برای توصیف گفتمان علمی، جنبه نخست را شامل می‌گردد. در بخش پسین، بر متن‌های مختلف تمرکز شده و سبک‌های نوشتاری در گونه-های مختلف علوم مورد تحلیل قرار می‌گیرند. در پایان، بررسی آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی با نگاهی گسترده‌تر به عنوان مجموعه‌ای از کنش‌های اجتماعی در مقیاسی سازمانی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود.

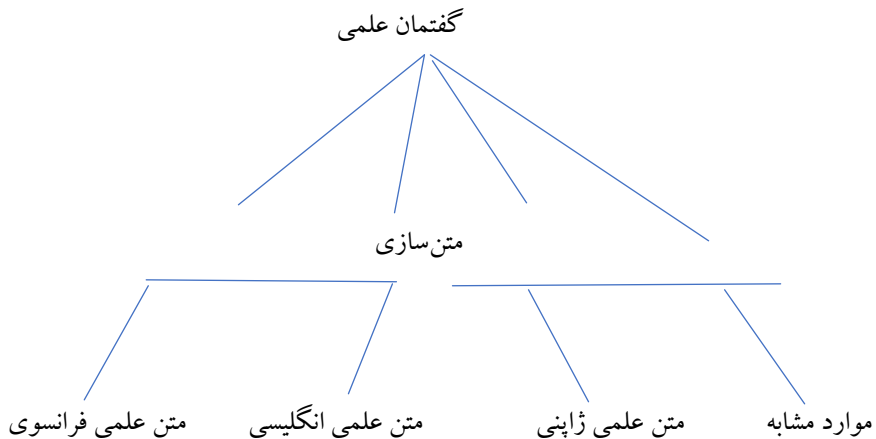
۲.۲. تحلیل گفتمان زبان علم

در زبان انگلیسی اصولاً زبان علم بر اساس دو دیدگاه متن‌بنیاد^۱ و گفتمان‌بنیاد^۲ مورد بررسی قرار می‌گیرد. در دیدگاه متن‌بنیاد زبان علم به صورت گونه خاصی از زبان انگلیسی معرفی می‌شود که دارای ویژگی‌های صوری منحصر به فردی است. ولی در رویکرد گفتمان‌بنیاد، زبان علم نوعی

¹ text based

² discourse based

گفتمان انگاشته می‌شود که از جنبهٔ زبانی و موضوعی، مستقل است، در نظام ارتباطی علمی به کار گرفته می‌شود، و بر اساس عناصر مشترک ارتباطی توصیف می‌شود، پس می‌تواند دارای وجهی همگانی باشد (Ansary, 2000). ویدوسن (Widdowson, 1983)، افزون بر دو رویکرد اشاره‌شده به رویکرد نقش‌بنیاد^۱ نیز اشاره می‌کند. به باور وی، رویکرد سوم در ارتباط با فرایند متن‌سازی^۲ بوده و بیانگر آن است که صورت‌های زبانی چگونه از جنبهٔ کاربردی نمود می‌یابند. ویدوسن (همان)، بر این باور است این رویکرد می‌تواند سبک‌های گوناگون را توصیف کند. برای نمونه، میزان وقوع زمان حال ساده، فعل مجهول و باهم‌آیی عناصر واژگانی (Ghayoumzadeh & zandi, 2017). ویدوسن (Widdowson, 1983) ارتباط این سه رویکرد را در یک نمودار ساده به صورت زیر نشان می‌دهد:



شکل ۱: گفتمان کاوی ← متن‌سازی ← متن علمی (Widdowson, 1979)

هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1986)، زبان علم را گونه‌ای ویژه از یک زبان معرفی می‌کنند که از شیوه و سبک نگارشی متمایزی برخوردار است و از این جنبه، زبان هر گونه علمی را با زبان گونه علمی دیگر متمایز می‌دانند. داریان (Darian, 2003) علم را ابزاری برای درک دنیای پیرامون قلمداد کرده از طریق آن می‌توان ادراکات و یافته‌های خود را به نگارش درآورد و آن را به دیگران بازگو کرد. بامفورد (Bamford, 2005)، با بررسی پیکره‌ای از سخنرانی‌های علمی که در همایش‌های مختلف ارائه شده‌اند، آن‌ها را گونه علمی شفاهی انگاشته که از ویژگی‌های متون علمی نوشتاری نیز برخوردارند.

¹ functional based

² textualization

۲.۳. انسجام در حوزه‌های مختلف پژوهشی

پژوهش‌های به انجام رسیده از سوی پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی در زمینه انسجام را می‌توان به دو حوزه کلی دسته‌بندی نمود. پژوهش‌هایی که انسجام را در متن‌های مختلف علمی، مذهبی و ادبی مورد ارزیابی قرار داده‌اند و پژوهش‌هایی که به مسئله انسجام در فراگیری زبان اول و یادگیری زبان دوم یا خارجی پرداخته‌اند. بنابراین، به‌روزترین آثار خارجی و داخلی مرتبط با پژوهش حاضر به صورت مختصر اشاره می‌شود، تا اهمیت بررسی مقوله انسجام بیش از پیش آشکار گردد. سپس، چند پژوهش در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان که موضوع پژوهش حاضر نیز را در بر می‌گیرد به‌شکلی گسترده شرح می‌دهیم.

در حوزه محتواسنجی متن‌های علمی از منظر انسجام نیز می‌توان به پژوهش زندی و همکاران (Zandi et al., 2006)، با موضوع عوامل انسجامی در کتاب‌های شیمی مقطع دبیرستان مدارس ایران و مقاله قیوم‌زاده و زندی (Ghayoumzadeh & Zandi., 2016) در زمینه بررسی متن‌های فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور را نام برد. در این دو پژوهش، میان کاربرد انواع عناصر انسجام و گونه علمی شیمی و فیزیک ارتباط معناداری کشف شده‌است، این گونه که با توجه به محتوای علمی مورد آموزش، نوع و فراوانی عناصر انسجام به‌صورت معنادار از یک‌دیگر متفاوت بوده‌اند. کراسلی و مک‌نامارا (Crossley & McNamara, 2016) رشد کاربرد عناصر انسجام را در انشاءهایی با موضوع‌های علمی که به‌وسیله دانشجویان غیر انگلیسی‌زبان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های انگلیسی‌زبان به‌نگارش درآمده بودند بررسی و تأثیرپذیری ارزیابی کیفی و پیرایشگران را از به‌کارگیری این عناصر توسط دانشجویان گزارش کرده‌اند. اکیندل (Akindele, 2012) به تحلیل ابزارهای انسجام در مقاله‌های علمی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم پرداخته‌است. یون و کیونگ (Eun-Young & Hoe Kyeung, 2016) تأثیر کاربرد ابزارهای انسجام‌بخش در افزایش درک مطلب را بررسی کرده‌اند. رستم‌بیک و همکاران (Rostambeyk et.al, 2017) نیز گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان را بررسی کرده و به بررسی رشد ابزارهای انسجام دستوری در گفتمان نوشتاری فارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

به‌طور کلی در دهه اخیر کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از رویکردهای زبان‌شناختی مختلف مورد بررسی و نقد فراوانی قرار گرفته‌اند. برای نمونه، می‌توان به برخی پژوهش‌ها اشاره کرد که از این قرارند: محمدنژاد عالی‌زمینی و الهیان (Mohammadnezhad Alizamini & Elahian, 2017) رخداد و فراوانی انواع فعل که هلیدی در دستور نقش‌گرای نظام‌مند آن را به‌فرایند تعبیر کرده‌است، در متون فارسی عمومی مورد بررسی قرار داده‌اند. باقری

نجف آباد و رحیمیان (Bagheri Najafabad & Rahimian, 2019) به وسیله پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته به تحلیل محتوای متون درسی آموزش زبان فارسی از نظر تناسب سن آن‌ها با زبان-آموزان پرداخته‌اند. همچنین، وکیلی فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2019) در پژوهشی به بررسی میزان دستیابی به اهداف تعیین شده و میزان برآورده نمودن نیازهای آموزشی زبان‌آموزان مطابق انگاره ارزیابی مک دانف و شاو (McDonough & Show, 2003; quoted in Vakilifard et al., 2019) در کتاب مورد بررسی پژوهش حاضر یعنی آموزش فارسی با اهداف دانشگاهی علوم اجتماعی ویژه غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که به صورت مستقیم با موضوع مطالعه حاضر یعنی انسجام ارتباط دارد، چند پژوهش انجام گردیده که به آن‌ها با نگاهی جامع‌تر می‌پردازیم. داوری اردکانی و آقاابراهیمی (Davari-Ardakani & Agha-ebrahimi, 2012) به مسئله انسجام از جنبه اصالت‌بخشی این مقوله به متن‌های سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان نگاه کرده‌اند. روش کار آن‌ها به این صورت بوده است که کمیت و کیفیت وقوع گفتمان-نماهای انسجامی در دوازده متن آموزشی از سه کتاب آموزش زبان فارسی و پنج متن غیرآموزشی مورد ارزیابی و مقایسه قرار گرفته است. نتیجه این پژوهش نشان داد که در متون غیرآموزشی، گفتمان‌نماهای انسجام‌آفرین از نوع «واژگانی» پربسامدترین و در نتیجه تأثیرگذارترین عامل و «حذف»، کم‌بسامدترین و در نتیجه کم‌اثرترین آن‌ها در ایجاد انسجام معنایی است. در متن‌های آموزشی، مؤلفه‌های گفتمانی سازنده انسجام واژگانی در مقایسه با متن‌های غیرآموزشی تقریباً یک‌اندازه به کار رفته‌اند. در زمینه عناصر پیوندی استفاده از آن‌ها در متون آموزشی به جز یک کتاب تفاوت چندانی ندارد. در بحث ارجاع، میزان کاربرد این مقوله در متون آموزشی از متون غیرآموزشی متفاوت بوده است. در این پژوهش میزان شباهت کاربرد عناصر انسجامی در متون آموزش زبان فارسی با متون غیرآموزشی به منزله عدم اصالت محتوای منابع آموزش زبان فارسی انگاشته شده است، در نتیجه، متون بررسی شده از بیشترین تا کمترین میزان اصالت از منظر به کارگیری انواع عوامل انسجامی درجه‌بندی شده‌اند.

در پژوهش دیگری از حامدی شیروان و عباس‌نژاد (Hamedishirvan & Abbasnejad, 2016) به بررسی تطبیقی میان کاربرد ابزارهای دستوری و واژگانی انسجام متن در نوشته‌های فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخته شده، بدین صورت که همه عوامل انسجامی از متون استخراج گردیده و فراوانی و درصد رخ داد هر یک مشخص شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش آن‌ها معلوم شد که تفاوت چشمگیری در بهره‌گیری از ابزارهای انسجام بین دو گروه فارسی-آموزان با مهارت زبانی بالاتر و زبان‌آموزانی که مهارت زبانی کمتری دارند، وجود دارد. زبان-

آموزانی که نمره‌های بهتری به دست آورده بودند از ابزارهای انسجام‌بخش بیشتری در نوشته‌های خود در مقایسه با زبان‌آموزانی که دارای نمره‌های کم‌تری بودند، استفاده کرده بودند.

آقایی و رجبی (Aghaei & Rjabi, 2019) بررسی ابزارهای انسجام‌بخش را در متون خواننداری و گفتاری «فارسی بیاموزیم» در دستور کار خود قرار داده‌اند. این دو پژوهشگر با یادآوری این مسئله که بیشتر پژوهش‌ها در چارچوب نظریه نقش‌گرایی هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) انجام گرفته، فقط به ارزیابی چگونگی کاربست یک یا دو نوع ابزار انسجام‌بخش در متن‌های آموزشی پرداخته‌اند، به تفاوت کار خود با سایر پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند. در این پژوهش به کشف رابطه همبستگی میان ابزارهای انسجام در متون ساده و پیچیده خواننداری و گفتاری موجود در کتاب «فارسی بیاموزیم» پرداخته شده است. در پایان این نتیجه به دست آمد که رابطه معناداری بین فراوانی چهار نوع از ابزارهای انسجام‌بخش یعنی واژگانی، ارجاع، حذف و ربط با افزایش سطح دشواری در متون خواننداری وجود دارد و روند تغییرات نیز از نوع افزایشی است. ولی در متون گفتاری رابطه معنادار تنها برای دو عنصر انسجام یعنی ربط و واژگانی وجود دارد و روند تغییرات نیز منظم نبوده است. از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به این امر اشاره کرد که انسجام واژگانی پربسامدترین ابزار در متن‌های بررسی شده و حذف و جانشینی کم‌بسامدترین آن‌ها است. پژوهشگران در پایان الگوهای استخراج شده در پیوند با افزایش یا کاهش بودن روند به کارگیری عناصر انسجامی را در متن‌های گفتاری و خواننداری به‌عنوان شاخصه‌ای برای ارزیابی و تدوین متون سطح‌بندی شده با ویژگی استاندارد آموزشی معرفی کرده‌اند.

در جدیدترین پژوهش به انجام‌رسیده، علی‌زاده معمار و کامیابی گل (Alizadeh- Memar & Kamyabigol, 2021) عملکرد فارسی‌آموزان خارجی سطح پیشرفته در دو مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی‌العالمیه قم و مرکز دانشگاه فردوسی مشهد را در زمینه چگونگی کاربرد ابزارهای انسجامی در گفتمان نوشتاری مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد در هر دو مرکز کاربرد عناصر تکرار و ارجاع که به‌ترتیب زیرمجموعه ابزارهای واژگانی و دستوری به شمار می‌آیند، از دیگر عناصر انسجامی بیشتر و کاربرد شمول و جزء‌واژگی که از دسته ابزارهای واژگانی هستند از دیگر عناصر کم‌تر است. پس از آن، حذف و جانشینی کم‌ترین کاربرد را به خود اختصاص داده‌اند. نتیجه دیگر این پژوهش آن است که میان جنسیت و کاربرد عناصر انسجام رابطه معناداری وجود دارد و کاربرد برخی از ابزارها به‌وسیله خانم‌ها بیشتر از جنس مخالف بوده است.

۳. مبانی نظری پژوهش (دستور نظام‌مند نقش گرا و نظریه انسجام)

یکی از نگرش‌های غالب در زبان‌شناسی نظری امروزی، زبان‌شناسی نقش گراست که در آن به عناصر زبانی و نقش آن‌ها و همچنین به متن به‌عنوان واحدی فراتر از جمله توجه بیشتری شده‌است. در دستور نظام‌مند نقش گرا، بررسی زبان متمرکز بر متن است. اصطلاح نقش که در نام این دستور می‌بینیم، به سبب توجه ویژه این دستور به معنا است، چراکه هدف نهایی برقراری ارتباط تبادل معنا در نظر گرفته شده‌است. دستور در این رویکرد ساخت-معنا به وسیلهٔ واژگان و صورت‌های زبانی که واژگان در آن‌ها نقش می‌بندند، تعریف شده‌است. در دستور نظام‌مند نقش گرا با مفهومی دیگر نیز سروکار داریم؛ فرانقش^۱. از آنجایی که بیشتر اجزای تشکیل‌دهنده یک بند بر بیش از یک نقش دلالت دارند، این مفهوم نیز در این دستور گنجانده شده‌است. نظام معنایی در این دستور به سه فرانقش گروه‌بندی می‌شود: ۱- اندیشگانی^۲، ۲- بینافردی^۳ و ۳- متنی^۴ فرانقش اندیشگانی به بیان محتوا می‌پردازد؛ فرانقش بینافردی بر بیان تجارب و کنش‌های فردی از سوی گوینده و فرانقش متنی نیز بر عناصری که در خلق متن نقش ایفا می‌کنند، دلالت دارند (Halliday & Hassan, 1976, p. 27-26). فرانقش متنی، شامل دو بخش ساختاری و غیر ساختاری است. بخش ساختاری به بند و مقوله‌های مربوطه همچون آغازگر، گروه فعلی، گروه اسمی، گروه قیدی، گروه حرف اضافه‌ای و ساخت اطلاعات پرداخته و بخش غیر ساختاری آن به انسجام مربوط است که نظریه آن را هلیدی و حسن برای نخستین بار در ۱۹۷۶ با پیاده‌سازی آن روی زبان انگلیسی و سپس چاپ کتابی با همین عنوان یعنی «انسجام در زبان انگلیسی» معرفی کردند. هلیدی و حسن انسجام را به سه دسته کلی گروه‌بندی می‌کنند: الف) انسجام دستوری^۵؛ ارجاع^۶، جان‌شینی^۷ و حذف^۸؛ ب) انسجام واژگانی^۹: تکرار^{۱۰}، هم‌آیی^{۱۱}، شمول معنایی^{۱۲}، هم‌معنایی^{۱۳} و تضاد^{۱۴}؛ ج) انسجام پیوندی^{۱۵}: نقیضی^{۱۶}، افزایشی^{۱۷}، علی^{۱۸}، زمانی^{۱۹}.

¹ metafunction

² ideational

³ interpersonal

⁴ textual

⁵ grammatical cohesion

⁶ reference

⁷ substitution

⁸ ellipsis

⁹ lexical Cohesion

¹⁰ repetition

¹¹ collocation

¹² hyponymy

¹³ synonymy

¹⁴ contradiction

¹⁵ connective cohesion

¹⁶ contradictory

¹⁷ additive

¹⁸ causal

¹⁹ temporal

لازم به گفتن است در جستار پیش‌رو به انسجام دستوری و واژگانی پرداخته شده‌است. بنابراین، این دو دسته از عناصر انسجام‌بخش در بخش‌های مربوطه با ارائه داده‌هایی از پیکره‌های مورد بررسی، شرح داده خواهند شد.

۳. ۱. انسجام دستوری

همان‌گونه که در بالا اشاره گردید، مبحث انسجام دستوری که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته‌است شامل ارجاع، جانیشینی و حذف است که در بخش پسین به آن می‌پردازیم.

۳. ۱. ۱. ارجاع

ارجاع به وسیله ایجاد ارتباط میان عناصر سبب انسجام می‌گردد. ارجاع از عوامل انسجام دستوری است و به رابطه میان برخی از عناصر دلالت دارد که به خودی خود قابل تفسیر نیستند و برای این کار باید به چیز دیگری پیش از خود یا پس از خود بازگردند (Halliday & Hassan, 1976, p.2). از این دیدگاه، ارجاع به سه گروه شخصی، اشاره‌ای و مقایسه‌ای نیز گروه‌بندی می‌شود. ارجاع شخصی، در موقعیت کلام از طریق شخص نقش آفرینی می‌کند. بیشترین ارجاع را «ضمایر» تشکیل می‌دهند که گونه‌های مختلف آن مشتمل اند بر شخصی، ملکی و صفات ملکی. ضمیرها هیچ‌گونه ارتباط محتوایی ایجاد نمی‌کنند بلکه فقط موجب نوعی راهنمایی برای کنکاش می‌شوند. هرگاه این جست‌وجو با موفقیت به پایان برسد آن‌گاه مشخص می‌شود که هر ضمیر به کدام یک از عناصر دیگر ارجاع داده می‌شود. ارجاع اشاره‌ای، به محل یا میزان دوری و نزدیکی اشاره دارد و این احتمال وجود دارد که به کارگیری ارجاع اشاره‌ای در راستای تکرار ارجاع به یک مصداق برای چندین بار باشد تا به این وسیله، از مرجع ضمیر ابهام‌زدایی شود (Halliday & Hassan, 1986, p. 29). در تعریف هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1986, p. 40)، ارجاع مقایسه‌ای بیانگر شباهت، همانندی و یا سطحی از تقابل و تفاوت میان عوامل ارجاعی است و شامل قیدها، صفات تفضیلی و مقایسه‌ای است. از این سه نوع ارجاع که شرح داده شد، نمونه‌هایی در پیکره‌های مورد تحلیل یافت شده‌اند که در ادامه به برخی اشاره می‌شود.

۱. اما وایت از معدود محققانی بود که به این موضوع در مطالعه خود بسیار توجه کرد. او در این تحقیق به این نتیجه رسید که از لحاظ محل نشستن به زنان تبعیض زیادی صورت می‌گیرد (Sharepour, 2009, p. 45).

در نمونه بالا، ضمیر «او» به عنوان ضمیر شخصی مطرح شده، بنابراین، با ارجاع شخصی روبه‌رو هستیم که به اسم «وایت» دلالت می‌کند.

۲. اگرچه مردم تمایل زیادی به آنجا دارند، اماکن عمومی در حال افت هستند (Ahmadi, 2004, p. 211).

در نمونه (۲) نیز ارجاع از نوع اشاره‌ای است.

۳. جیکبز از میان متفکران جامعه‌شناسی شهر، معروف‌ترین متفکر مباحث نظام محله‌ای است و معتقد است که حضور مردم در خیابان مانع از وقوع جرم می‌شود (Sedigh Sarvestani, 2007, p. 273).

در نمونه (۳)، صفت تفضیلی «معروف‌ترین» به «جیکبز» ارجاع داده می‌شود که از میان دیگر متفکران، معروف‌تر است، بنابراین از نوع ارجاع مقایسه‌ای است.

۳. ۱. ۲. جانشینی و حذف

در رویکرد هلیدی و حسن، آن‌گونه که اشاره شد فرایند حذف زمانی رخ می‌دهد که در متن عنصری پیش‌انگاشته وجود داشته باشد. به این معنا که چیزی پیش‌تر در متن آمده و شناسانده شده باشد. یعنی مرجع آن پیش از خود آن عنصر آمده باشد. انواع حذف مشتمل اند بر حذف اسمی، فعلی و بندی. در عامل انسجام دستوری از نوع جانشینی، عنصری به‌جای عنصر دیگری در متن می‌نشیند و آن نیز به سه دسته اسمی، فعلی و بندی گروه‌بندی می‌شود. بنابراین، تفاوت حذف و جانشینی در این است که در حذف، به‌جای عنصر محذوف عنصر دیگری آورده نمی‌شود و به اصطلاح زبان‌شناسان، صفر جایگزین آن می‌شود (Halliday & Hassan, 1976, p.144). در زیر، نمونه‌هایی از پیکره‌های پژوهش، برای هر یک از عوامل حذف و جانشینی ارائه شده‌است.

۴. موضوع جامعه‌شناسی تفهمی، کنش‌های اجتماعی است. براساس این دیدگاه، موضوع جامعه‌شناسی از نوع موضوعات طبیعی نیست (Vakilifard et al., 2019, p. 21).

در نمونه (۴)، واژه «دیدگاه» جایگزین «تفهمی» شده‌است و بر جانشینی از نوع اسمی دلالت دارد.

در نوع دیگری از انسجام که جانشینی بندی است، واژه‌ای جایگزین یک بند درون یک جمله می‌شود و این جایگزینی سبب خلق انسجام دستوری می‌شود. در ادامه، نمونه‌ای آورده شده‌است:

۵. معتاد فقیر در تهیه پول برای خرید مکرر مواد، به سرقت، فحشا و سایر کج‌رفتاری‌ها و جرایم روی می‌آورد و زمانی که پول کافی برای تهیه مواد گیر نیابد به لحاظ جسمی و روانی به شدت تحت فشار قرار می‌گیرد. در چنین وضعیتی هیچ راهی نیز وجود ندارد که نوع مواد و درجه

خلوص را تشخیص دهد (Sedigh Sarvestani, 2007, p.183).

در نمونه بالا، «وضعیت» جانشین بند «و زمانی که پول کافی برای تهیه» شده است و انسجام دستوری را به وجود آورده است.

۶. کودک تا مدت ها، با کمک دیگران به زندگی خود ادامه می دهد و حتی هنگامی که می تواند با اراده ی خود، فعالیت هایی انجام دهد، به کمک دیگران نیاز دارد. (Ahmadi, 2004, p. 215).

در نمونه (۶)، واژه «کودک» در جمله دوم حذف شده است که سبب انسجام از نوع حذف اسمی می شود. همچنین فاعل در جمله «.....» به کمک دیگران نیاز دارد، «کودک» است که حذف شده است ولی همچنان انسجام دستوری جمله حفظ گردیده است. این حذف از نوع فعلی است.

۳.۲. انسجام واژگانی

در حالی که حروف ربط، ارجاع، جانشینی و حذف از عوامل انسجام در محدوده دستور-واژگان هستند، انسجام واژگانی فقط در محدوده واژگان عمل می کند و از طریق انتخاب مقوله های واژگانی درخور ایجاد می شود (Halliday & Hassan, 1976, p. 535). همچنین، هلیدی و متیسن (Halliday & Hassan, 1976) در ادامه به نمونه ای اشاره می کنند. به این صورت که فرض کنید از دانش آموزی با موضوع «کلاس درس» خواسته شده است. دانش آموز در انشای خود از واژه هایی مانند «میز»، «تخته سیاه»، «هم کلاسی»، «معلم»، «زنگ تفریح» و موارد مشابه بهره می گیرد. در چنین حالتی از عوامل واژگانی برای انسجام بخشی بهره گرفته شده است. چراکه از واژگانی بهره گرفته شده است که در بافت کلاس درس برای او قابل لمس، مشاهده و تجربه است. هلیدی و متیسن (همان) می افزایند در نمونه ارائه شده می توان گفت رابطه واژگانی میان میز، تخته سیاه و صندلی این است که همگی از اشیاء موجود در کلاس درس هستند. معلم و دانش آموز در رابطه تقابلی از منظر کسی که می آموزد و کسی که فرا می گیرد، وجود دارد. زنگ تفریح و شیطنت های کلاسی به جنبه های دیگری از کلاس درس اشاره دارند؛ و در عین حال همه مواردی که گفته شد به سپری شدن یک روز دانش آموز در فضای کلاس ارتباط دارد.

عوامل انسجام واژگانی متشکل از تکرار، هم معنایی، تضاد، شمول معنایی و باهم آبی است. به غیر از باهم آبی که در زنجیره روابط همنشینی زبان شکل می گیرد، رایج ترین صورت انسجام واژگانی «تکرار» است. در تکرار واژگانی لزومی به تکرار همان واژه نیست و دو واژه می توانند از صورت های صرفی گوناگونی باشند. افزون بر تکرار، انسجام واژگانی می تواند به وسیله حضور

عنصر واژگانی‌ای به دست آید که با واژه پیش از خود در رابطه هم‌معنایی یا مترادف قرار داشته‌است. همچنین عناصر واژگانی که در رابطه تضاد با یک‌دیگر قرار دارند، سبب ایجاد انسجام واژگانی می‌شوند. رابطه انسجام از طریق شمول معنایی نیز شکل می‌گیرد که بر مبنای طبقه‌بندی جزء به کل است. یعنی، یک واژه متعلق به طبقه‌ای کلی از یک شیء و واژه دیگر طبقه جزئی‌تر در همان سطح از طبقه‌بندی را نشان می‌دهد. همچنین، انسجام از نوع باهم‌آیی بر اساس یادآوری یا تداعی خاصی که میان واژه در ذهن مخاطب وجود دارد نیز شکل می‌گیرد. برخی واژه‌ها تمایل دارند با هم بیایند چراکه از پایه‌های معنایی یکسانی برخوردارند و در زبان رخداد آن‌ها با یک‌دیگر از فراوانی بالایی برخوردار است؛ به این معنا که شنونده یا بیننده پس از شنیدن یکی، انتظار شنیدن یا دیدن دیگری را نیز دارد (Halliday & Hassan, 1986, p. 556).

۷. در سه نوع آن‌ها، حکومت یک فرد، یک اقلیت یا اکثریت بر اساس خواسته‌های شخصی‌شان شکل می‌گیرد (Vakilifard et al., 2019, p. 67).

۸. تعداد محدودی از کشورها مثل عربستان مقیدند که همه موارد را در ملاء عام اجرا کنند و یا ایران در موارد خاص آن را به صورت علنی به اجرا درمی‌آورد (Sedigh Sarvestani, 2007, p. 2007).

۹. او اعتقاد داشت که دانش مدیریت مانند سایر علوم دارای اصول و قواعد خاصی است که می‌توان آموخت، آموزش داد و به کار گرفت (Sharepour, 2009, p. 203).

۱۰. میزان تولید کالا و خدمات در هر جامعه، به نوعی نشان‌دهنده قدرت اقتصادی آن جامعه و نیز سطح زندگی مردم آن است (Vakilifard et al., 2019, p. 81).

در هر یک از نمونه‌های (۷) تا (۱۰)، به ترتیب «اقلیت» و «اکثریت» در رابطه تضاد، «ملاء علم» و «علنی» در رابطه مترادف یا هم‌معنایی، «دانش مدیریت» و «علوم» در رابطه شمول معنایی و «قدرت» و «اقتصاد» که ترکیب اسمی «قدرت اقتصادی» را ساخته‌اند در رابطه باهم‌آیی قرار دارند که هر کدام سبب ایجاد انسجام واژگانی شده‌اند.

۴. روش‌شناسی

پژوهش حاضر با توجه به هدف‌هایی که پی می‌گیرد، اکتشافی است. چرا که در پی بررسی مقوله انسجام در پیکره‌های متن‌های آموزش فارسی با اهداف دانشگاهی و متن‌های علوم اجتماعی در سطح دانشگاه است و بر اساس روشی که در نظر دارد توصیفی-تحلیلی به شمار می‌رود.

۴. ۱. پیکره پژوهش و روش گردآوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش همان گونه که پیش تر گفته شد، شامل کتاب‌های علوم اجتماعی در سطح دانشگاه و کتاب فارسی با اهداف علوم اجتماعی ویژه فارسی آموزان خارجی است. در انتخاب کتاب‌های دانشگاهی رشته علوم اجتماعی نخست، با سرفصل‌های مصوب در وزارت علوم در دوره کارشناسی رشته علوم اجتماعی با گرایش‌های گوناگون بررسی شد. سپس، در مشورت با چند تن از استاد‌های این رشته، پنج کتاب که از ویژگی‌های الف) ترجمه‌ای نبودن و نگارش توسط فارسی‌زبانان؛ ب) نگارش توسط نویسندگان و استادان به نام در حوزه نگارش کتب درسی علوم اجتماعی در سطح دانشگاه که بر نگارش به زبان تخصصی این رشته مسلط هستند؛ پ) به کار رفتن در همه یا اغلب دانشگاه‌ها به عنوان منبع درسی، برخوردار بودند، در نظر گرفته شد. سپس، از میان آن پنج عنوان کتاب، به صورت تصادفی سه عنوان برگزیده شد. کتاب‌ها در هر دو بخش پیکره از این قرارند: یک- شارع‌پور (Sharepour, 2009)؛ دو- احمدی (Ahmadi, 2004)؛ سه- صدیق سروستانی (Sedigh Sarvestani, 2008)؛ چهار- وکیلی فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2019).

پس از گزینش تصادفی کتاب‌ها، تعداد پاراگراف‌ها در هر یک، به صورت کلی اندازه‌گیری گردید. نکته‌ای که پژوهش حاضر را از دیگر پژوهش‌های حوزه تحلیل گونه علمی نوشتاری در زبان فارسی متمایز می‌سازد، حجم قابل قبول داده‌ها و این مهم است که در بیشتر پژوهش‌ها بدون کاربرد جدول‌های ویژه حجم نمونه آماری تعیین شده و برخی کاملاً سلیقه‌ای دست به انتخاب حجم پیکره زده‌اند که این حجم در مواردی بسیار پایین است. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش‌ها به دیگر محتواها در همان گونه نیز تعمیم داده شده است. بنابراین، در پژوهش حاضر کوشیدیم همسو با جدول کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) و بر مبنای تعداد کل پاراگراف‌های موجود در سه کتاب که به تعداد ۹۰۵ پاراگراف بود، از هر کتاب ۹۰ پاراگراف، یعنی روی هم رفته ۲۷۰ پاراگراف، پیکره نهایی علوم اجتماعی دانشگاهی را مورد تحلیل قرار دهیم. روش گزینش پاراگراف‌ها به صورت دو صفحه در میان و نخستین پاراگراف از صفحه مربوطه بود. این پیکره روی هم رفته شامل ۲۱۱۳۳ واژه و ۸۵۸ جمله بود. پیکره بعدی، کتاب علوم اجتماعی از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی انتخاب گردید. این کتاب تنها کتاب در حوزه علوم اجتماعی بود که به عنوان منبع درسی برای فارسی-آموزان داوطلب ادامه تحصیل در رشته‌های گروه علوم انسانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه) شهر قزوین آموزش داده می‌شد. کتاب مورد اشاره به وسیله وکیلی فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2019) به نگارش درآمده است و دارای ۵۶۰۱ واژه و ۲۵۳ جمله

بود. در این جا اشاره به این نکته الزامی است که یکی از محدودیت‌های پیش‌روی نگارندگان بر خوردار نبودن از حجم یکسان در پیکره‌ها بود، و این موضوع هنگامی اهمیت می‌یافت که دو پیکره می‌بایست مورد بررسی مقایسه‌ای قرار می‌گرفتند. از یک سو، با هدف رسیدن به یک کفایت نسبی و بالابردن اعتبار داده‌ها و دست‌یابی به الگویی قابل پشتیبانی در کاربرد انسجام بر اساس گونه یا ژانر علمی که قابل تعمیم به سایر کتاب‌های دانشگاهی در این حوزه باشد، پیکره‌ای با حجم بالا در نظر گرفته شد؛ از سوی دیگر تنها کتاب در حوزه علوم انسانی که چند سالی بود آموزش داده می‌شد و در پی آزمون و خطا و رفع ایرادات در نهایت به چاپ رسید، کتاب علوم اجتماعی با اهداف دانشگاهی برای فارسی‌آموزان خارجی بود. بنابراین، محدودیت نبود حجم یکسان در دو بخش پیکره، خارج از کنترل پژوهشگران بود و برای خدشه‌دار نشدن اعتبار تحلیل و یافته‌های به‌دست آمده، هنگام مقایسه فراوانی رخداد مقوله‌های گوناگون بر مبنای مقیاس صد عمل شد. روش گردآوری داده‌ها نیز به این صورت بود که ابتدا پاراگراف‌هایی که به صورت تصادفی انتخاب شدند، در نرم‌افزار واژه‌پرداز آفیس (ورد) نسخه ۲۰۱۰ وارد گردید. سپس، انواع فرایندهای انسجام‌بخش (واژگانی و دستوری) در آن‌ها تشخیص داده شد. قلمروی تحلیل محتوای هر دو بخش از پیکره، متن و واحد تحلیل عناصر انسجام نیز جمله بود.

۴.۲. شیوه تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد داده‌های پژوهش حاضر از کتاب‌های دانشگاهی در حوزه علوم اجتماعی و کتاب فارسی با اهداف علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی گردآوری شدند. برای تجزیه و تحلیل کیفی این داده‌ها، بر اساس نظریه انسجام هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) و دسته‌بندی که از عناصر انسجامی به دست داده‌اند، عوامل انسجام در هر جمله به صورت دستی برچسب‌گذاری شد و همچنین انواع هر یک در جمله‌ها تعیین گردید. پس از پایان برچسب‌گذاری به صورت تصادفی برخی پاراگراف‌ها انتخاب شدند و توسط فرد دیگری که در زمینه تحلیل عوامل انسجام مهارت کافی داشت دوباره مورد بررسی قرار گرفتند و خطاهای برچسب‌گذاری با مشورت اصلاح گردیدند. از این رو می‌توان گفت داده‌های به‌دست آمده قابل پشتیبانی بودند. بعد از انجام مرحله‌های تحلیل کیفی، در تحلیل کمی، فراوانی رخداد عوامل مختلف در هر دو بخش پیکره مورد بررسی قرار می‌گیرد و در قالب نمودارهایی نمایش داده می‌شود؛ با توجه به هدف پژوهش، سنجش‌های آماری معناداری در هر پیکره انجام گرفته و در پایان یافته‌های به‌دست آمده در هر یک از دو بخش پیکره مورد مقایسه قرار گرفته و تحلیل ارائه می‌شود.

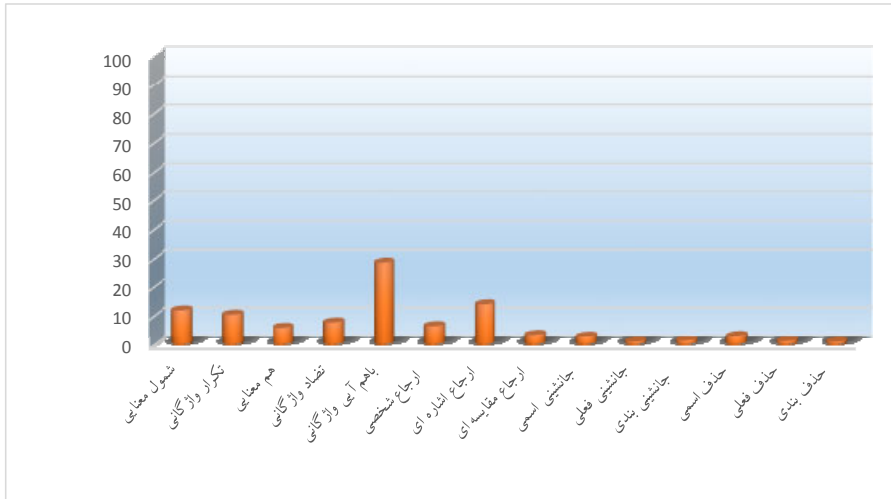
۵. بررسی و تحلیل داده‌های پژوهش

با توجه به پرسش نخست پژوهش حاضر یعنی «الگوی کاربرد عناصر انسجام‌بخش در متون علمی دانشگاهی در گونه علوم اجتماعی چه ویژگی‌هایی دارد؟» لازم است ابتدا به پراکندگی فراوانی هر یک از عناصر انسجام‌متنی در جدول و نمودارهای مربوطه پرداخته شود، سپس برای یافتن تصادفی یا معنادار بودن تفاوت میان فراوانی عناصر یافت‌شده از آزمون معناداری مجذور کای بهره گرفته شد و تفسیر لازم ارائه گردد.

در جدول (۱) پراکندگی فراوانی عناصر انسجام‌واژگانی (شمول معنایی، تکرار واژگانی، هم‌معنایی، تضاد و باهم‌آیی) و دستوری (ارجاع شخصی، ارجاع اشاره‌ای، ارجاع مقایسه‌ای، جانشینی اسمی، جانشینی فعلی، جانشینی بندی، حذف اسمی، حذف فعلی و حذف بندی) در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفته‌است. همان‌گونه که از این جدول برمی‌آید، از همه عناصر انسجامی در فراوانی‌های گوناگون برای انسجام‌بخشی بهره گرفته شده‌است، به گونه‌ای که باهم‌آیی واژگانی که زیرمقوله انسجام‌واژگانی است با فراوانی ۵۰۹ مورد از بیشترین فراوانی برخوردار است که ۲۸/۷۴ درصد از کل عناصر را به خود اختصاص می‌دهد. به همین ترتیب، می‌توان گفت عنصر ارجاع اشاره‌ای با فراوانی ۲۵۰ مورد و ۱۴/۱۱ درصد، عنصر شمول معنایی با فراوانی ۲۱۲ و ۱۱/۹۷ درصد، عنصر تکرار واژگانی با ۱۸۶ مورد و ۱۰/۵۰ درصد، عنصر تضاد واژگانی با ۱۳۹ فراوانی و ۷/۸۴ درصد، عنصر ارجاع شخصی با فراوانی ۱۱۷ و ۶/۶۰ درصد، عنصر هم‌معنایی با فراوانی ۱۰۷ و ۶/۰۴ درصد، عنصر ارجاع مقایسه‌ای با ۶۳ فراوانی و ۳/۵۵ درصد، عنصر جانشینی اسمی با فراوانی ۵۳ و ۲/۹۹ درصد، عنصر جانشینی بندی با فراوانی ۲۴ و ۱/۳۵ درصد، عنصر حذف فعلی با فراوانی ۲۱ و ۱/۱۸ درصد، حذف اسمی با فراوانی ۱۶ و ۰/۹ درصد، عنصر جانشینی فعلی با فراوانی ۱۷ و ۰/۹۵ درصد و عنصر حذف بندی با فراوانی ۱۶ و ۰/۹ درصد در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی حضور داشته‌اند.

جدول ۱: پراکندگی فراوانی انسجام‌واژگانی و دستوری در پیکره متون دانشگاهی

عناصر حذف		انسجام دستوری						انسجام واژگانی					فراوانی	
		عناصر جانشینی			عناصر ارجاع			هم‌معنایی	تضاد واژگانی	تکرار واژگانی	شمول معنایی	باهم‌آیی واژگانی		
حذف بندی	حذف فعلی	حذف اسمی	جانشینی فعلی	جانشینی بندی	جانشینی اسمی	ارجاع مقایسه‌ای	ارجاع شخصی						ارجاع اشاره‌ای	۱۰۷
۱۶	۲۱	۵۷	۱۷	۲۴	۵۳	۶۳	۱۷	۲۵۰	۶/۰۴	۷/۸۴	۱۰/۵۰	۱۱/۹۷	۲۸/۷۴	درصد
۰/۹	۱/۱۸	۳/۲۱	۰/۹۵	۱/۳۵	۲/۹۹	۳/۵۵	۶۰/۶	۱۴/۱۱						



شکل ۲: درصد فراوانی انسجام واژگانی و دستوری در پیکره متون دانشگاهی

در شکل (۲)، فراوانی عناصر انسجام واژگانی و دستوری با جداسازی زیرمقوله‌های هر یک و بر مبنای مقیاس صد نشان داده شده است.

برای بررسی معنادار بودن تفاوت بین عناصر انسجامی یافت شده در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی از آزمون مجذور کای استفاده شده است که یافته‌های آن در جدول (۲) آمده است:

جدول ۲: بررسی معناداری تفاوت میان عناصر پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون مجذور کای
۰/۰۰۰	۱۳	۱۸۵۱/۶۷۹

بر مبنای یافته‌های به دست آمده از آزمون مجذور کای، در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی آماره آزمون برابر با ۱۸۵۱/۶۷۹ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است. بنابراین با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت بین تعداد عناصر به کاررفته در کتاب علوم اجتماعی دانشگاهی تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت تصادفی نیست. اگر بخواهیم به الگویی سلسله‌مراتبی از کاربرد عناصر انسجام در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی دست یابیم با توجه به معنادار بودن تفاوت فراوانی میان عناصر انسجام و نیز جدول (۱) خواهیم داشت:

۱. باهم آیی واژگان < ارجاع اشاره‌ای > شمول معنایی < تکرار واژگانی > تضاد واژگانی < ارجاع شخصی > عنصر هم معنایی < ارجاع مقایسه‌ای > حذف اسمی < جانشینی اسمی > جانشینی

بندی < حذف فعلی > جانشینی فعلی < حذف بندی

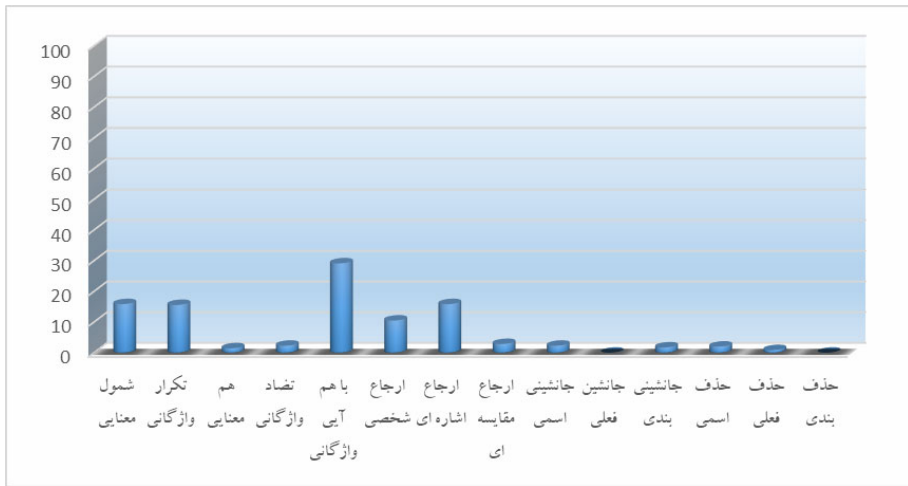
پس از بررسی پرسش نخست پژوهش و دست یابی به الگوی سلسله مراتبی و اولویت کاربرد عناصر انسجام بخش متن، اکنون برای یافتن میزان تطابق کاربرد این عناصر در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی با الگوی یافت شده در پیکره مبنا (پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی)، نخست فراوانی های هر یک از عناصر انسجام در پیکره علوم اجتماعی ویژه فارسی آموزان خارجی را در جدول و نمودار ارائه کرده، سپس برای یافتن معناداری یا تصادفی بودن تفاوت میان عناصر به کار گرفته شده از آزمون معناداری بهره می گیریم.

در جدول (۳)، توزیع فراوانی عناصر انسجام واژگانی و دستوری در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی مورد بررسی قرار گرفته است. بر مبنای درصد های گزارش شده در جدول (۳) می توان گفت در این پیکره، عنصر باهم آیی با ۱۰۳ مورد و فراوانی ۲۹/۰۹ درصد از بیشترین کاربرد در انسجام بخشی متون پیکره مورد اشاره برخوردار بوده است و جانشینی فعلی و حذف بندی نیز کاربردی در پیکره نداشته اند. در این میان، عنصر شمول معنایی با فراوانی ۵۶ و ۲۴/۶۷ درصد، عنصر ارجاع اشاره ای با فراوانی ۵۶ و ۱۵/۸۱ درصد، عنصر تکرار واژگانی با فراوانی ۵۵ و ۱۵/۵۳ درصد، عنصر ارجاع شخصی با فراوانی ۳۷ و ۱۰/۴۵ درصد، ارجاع مقایسه ای با فراوانی ۱۰ و ۲/۸۲ درصد، عنصر هم معنایی با فراوانی ۵ و ۱/۴۱ درصد، عنصر حذف اسمی با فراوانی ۷ و ۱/۹۷ درصد، عنصر جانشینی اسمی با فراوانی ۸ و ۲/۲۵ درصد، عنصر جانشینی بندی با فراوانی ۶ و ۱/۶۹ درصد، عنصر تضاد واژگانی با فراوانی ۸ و ۲/۲۵ درصد، عنصر حذف فعلی با فراوانی ۳ و ۰/۸۴ درصد، قرار دارند.

جدول ۳: پراکندگی فراوانی انسجام واژگانی و دستوری در پیکره متون فارسی -

آموزان خارجی

عناصر حذف		انسجام دستوری						انسجام واژگانی					فراوانی
		عناصر جانشینی			عناصر ارجاع			هم معنایی	تضاد واژگانی	تکرار واژگانی	شمول معنایی	باهم آیی واژگانی	
حذف بندی	حذف فعلی	حذف اسمی	جانشینی فعلی	جانشینی بندی	جانشینی اسمی	ارجاع مقایسه ای	ارجاع شخصی						ارجاع اشاره ای
0	3	7	۰	۶	۸	10	۳۷	۵۶	۵	۸	۵۵	۶۵	۱۰۳
0/00	۰/۸۴	۱/۹۷	۰/۰۰	۱/۶۹	۲/۲۵	۲/۸۲	۱۰/۴۵	۱۵/۸۱	۱/۴۱	۲/۲۵	۱۵/۵۳	۱۵/۸۱	۲۹/۰۹



شکل ۳: درصد فراوانی انسجام واژگانی و دستوری در پیکره متون فارسی آموزش خارجی

در نمودار بالا همه عناصر انسجام در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزش خارجی بر مبنای مقیاس صد نمایش داده شده‌است. برای بررسی معنادار بودن تفاوت بین عناصر این پیکره نیز از آزمون مجذور کای بهره گرفته شده‌است که یافته‌های آن در جدول زیر آمده‌است.

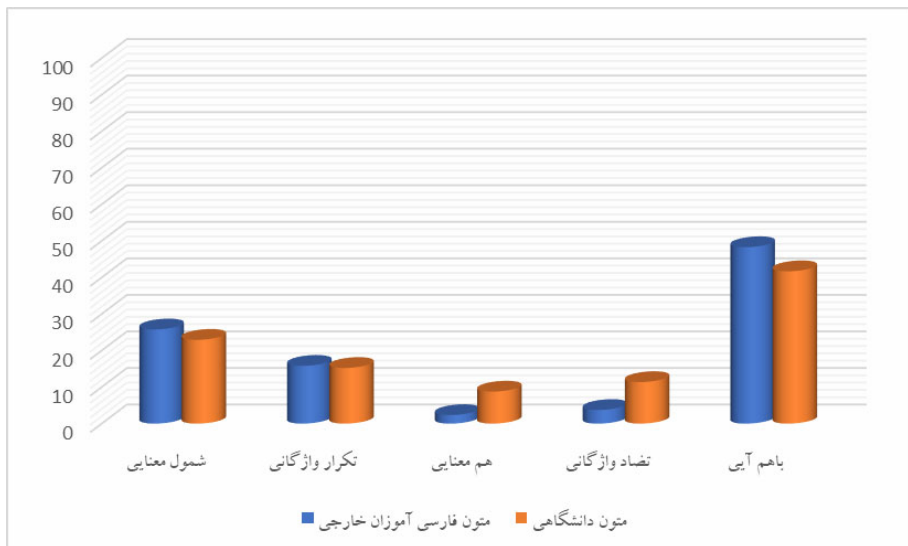
جدول ۴: بررسی معناداری تفاوت میان عناصر پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزش خارجی

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون مجذور کای
۰/۰۰۰	۱۱	۳۸۴/۱۵۹

بر مبنای یافته‌های به دست آمده از آزمون مجذور کای، در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزش خارجی آماره آزمون برابر با ۳۸۴/۱۵۹ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است. بنابراین با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت بین فراوانی عناصر به کاررفته در کتاب علوم اجتماعی فارسی آموزش خارجی تفاوت معناداری وجود دارد. اکنون که دریافتیم در این پیکره نیز فراوانی کاربرد عناصر انسجام متنی بر حسب تصادف نبوده‌است و تفاوت میان آن‌ها معنادار است، به پرسش دوم پژوهش می‌پردازیم. برای دستیابی به پاسخ این پرسش یعنی «پیکره متون علوم اجتماعی برای فارسی-آموزان خارجی از نقطه نظر عناصر انسجام تا چه میزان با الگوی استخراج شده از پیکره دانشگاهی همسان، همخوانی دارد؟» لازم است به ارائه نمودارهایی پرداخته شود که در یک نگاه کلی بتوان

فراوانی رخ داد عناصر انسجام را در هر دو بخش پیکره با یکدیگر مقایسه نمود. برای ژرف نگری بیشتر در این امر، نمودارهای آماری به شکلی جداگانه برای عناصر انسجام واژگانی، ارجاع، جانمایی و حذف آورده می شود و جایگاه و رتبه کاربرد هر یک از این عناصر در دو بخش پیکره نمایش داده می شود و مورد مقایسه قرار می گیرد.

در شکل (۴)، فراوانی رخ داد عناصر انسجام واژگانی شامل هم معنایی، تضاد، شمول معنایی، باهم آیی و تکرار در دو پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی و پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی خارجی ارائه شده است.



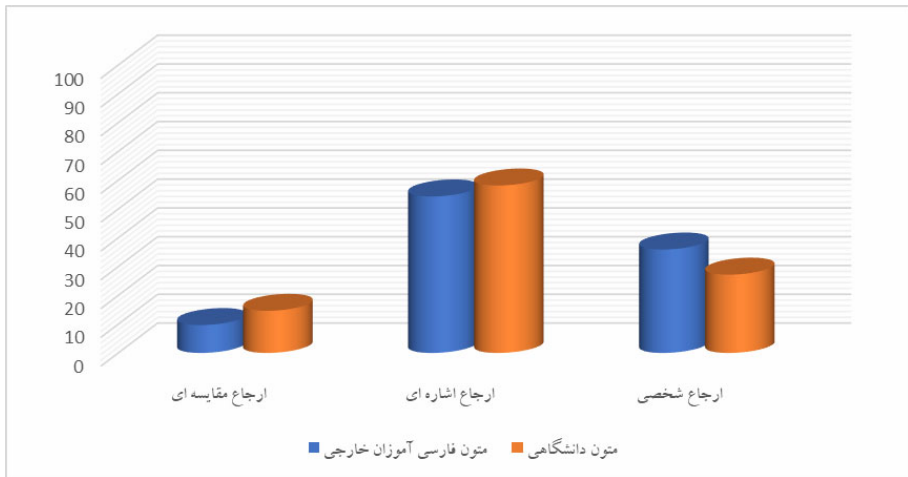
شکل ۴: فراوانی انسجام واژگانی در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

روشن است که بر مبنای شکل بالا، هر دو بخش پیکره از یک الگوی مشابه نسبت به کاربرد انواع عناصر انسجام واژگانی پیروی کرده اند. شکل بالا نمایانگر این مطلب است که بیشترین کاربرد در پیکره دانشگاهی مربوط به باهم آیی با فراوانی ۴۱/۶۹ درصد است و در جایگاه های بعدی با سیر نزولی به ترتیب عناصر تکرار با فراوانی ۱۵/۲۳ درصد، شمول معنایی با فراوانی ۲۲/۹۳ درصد، تضاد با فراوانی ۱۱/۳۷ درصد و هم معنایی با فراوانی ۸/۷۶ درصد قرار می گیرند. در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی، عناصر انسجام واژگانی به ترتیب با فراوانی ۴۸/۲۸ درصد برای باهم آیی، ۲۵/۷۷ درصد برای شمول معنایی، ۱۹/۸۶ درصد برای تکرار، ۲/۳۴ درصد برای تضاد و ۳/۷۳ درصد برای هم معنایی حضور دارند.

بنابراین همسو با یافته‌های به‌دست‌آمده از شکل بالا می‌توان یک الگوی کاربرد عناصر انسجام واژگانی مشترک برای پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره دانشگاهی استخراج نمود که از این قرار است:

۲. باهم آیی واژگانی < شمول معنایی > تکرار واژگانی < تضاد واژگانی > هم‌معنایی

در شکل (۵)، عناصر ارجاع شخصی، مقایسه‌ای و اشاره‌ای در پیکره‌های مورد بررسی نمایش داده شده‌است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، این سه عنصر از زیرمقوله‌های انسجام دستوری هستند و منجر به ایجاد متنی منسجم از جنبه دستوری می‌شوند.



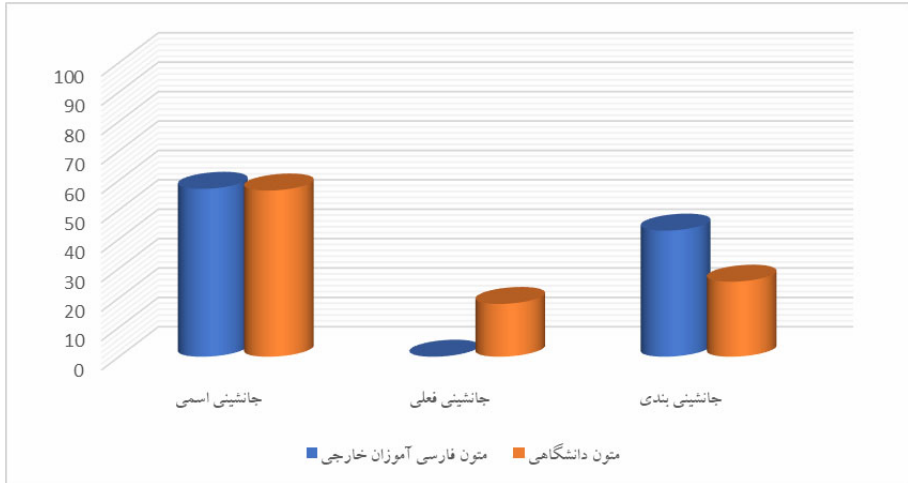
شکل ۵: فراوانی ارجاع در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

در میان این سه عنصر، ارجاع اشاره‌ای با فراوانی ۵۸/۱۶ درصد در پیکره دانشگاهی و ۵۴/۳۶ درصد در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی از بیشترین فراوانی برخوردار است و پس از آن ارجاع شخصی با ۲۷/۲ درصد در پیکره دانشگاهی و ۳۵/۹۳ درصد در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و ارجاع مقایسه‌ای با فراوانی ۱۴/۶۳ درصد در پیکره دانشگاهی و ۹/۶۹ درصد در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی قرار می‌گیرند. در هر دو بخش پیکره، هر یک از این عناصر از جایگاه فراوانی یکسان قرار دارند و می‌توان برای هر دو بخش الگوی سلسله‌مراتبی به کارگیری عناصر نام‌برده را به صورت یکسان ارائه داد:

۳. ارجاع مقایسه‌ای < ارجاع شخصی > ارجاع اشاره‌ای

در شکل (۶)، جانیشینی اسمی، جانیشینی فعلی و جانیشینی بندی که از زیرمقوله‌های انسجام

دستوری هستند، در هر یک از پیکره‌های مورد بررسی نمایش داده شده‌اند:



شکل ۶: درصد فراوانی جانشینی در پیکره متن‌های فارسی آموزان خارجی و پیکره متن‌های دانشگاهی

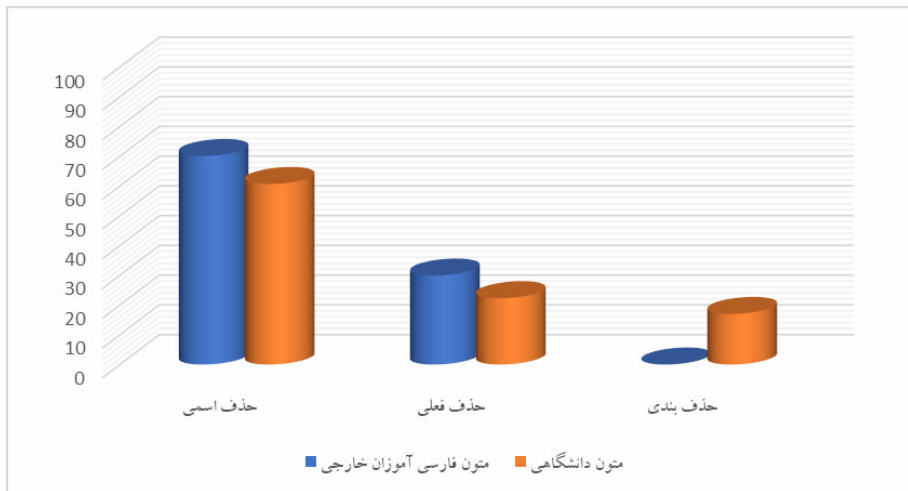
همان گونه که شکل بالا نشان می‌دهد، در پیکره دانشگاهی پربسامدترین حضور مربوط به عنصر انسجام جانشینی اسمی است با فراوانی ۵۶/۵۲ درصد و برای پیکره علوم اجتماعی برای فارسی آموزان خارجی با فراوانی ۵۷/۱ درصد که در این پیکره، جانشینی بندی نیز با همین فراوانی یعنی ۴۲/۸۹ درصد مشاهده شده‌است. حضور عنصر انسجام جانشینی بندی برای پیکره دانشگاهی ۲۵/۵۱ درصد است. جانشینی فعلی عنصر انسجامی است که در پیکره علوم اجتماعی فارسی- آموزان خارجی مشاهده نشده‌است ولی در پیکره دانشگاهی ۱۷/۹۵ درصد مورد فراوانی داشته‌است. بنابراین، می‌توان الگوی یکسان زیر را به ترتیب در پیوند با حضور عناصر انسجام دستوری از نوع جانشینی برای پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره متون دانشگاهی ارائه داد:

۴. جانشینی اسمی < جانشینی بندی > جانشینی فعلی

در شکل (۷)، عنصر حذف از زیرمقوله‌های انسجام دستوری در هر دو بخش پیکره مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. همان گونه که در شکل زیر دیده می‌شود، الگوی سلسله‌مراتبی کاربرد عنصر حذف که از زیرمقوله‌های انسجام دستوری به شمار می‌آید، در هر دو بخش پیکره یکسان است. به گونه‌ای که بالاترین درصد فراوانی کاربرد در هر دو بخش مربوط به حذف اسمی است با فراوانی ۷۰/۱ درصد برای پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و ۶۰/۶۸ درصد برای پیکره دانشگاهی یافت شده‌است. رتبه بعدی در کاربرد عنصر حذف مربوط به حذف فعلی است که

برای پیکره دانشگاهی و پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی به ترتیب ۲۲/۳ درصد و ۲۹/۸۹ درصد است. در رتبه سوم نیز حذف بندی قرار دارد که برای پیکره دانشگاهی ۱۷/۰۱ درصد است و در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی این عنصر یافت نشده است. بنابراین، الگوی زیر برای هر دو بخش پیکره با توجه به موارد بیان شده قابل ارائه است:

۵. حذف اسمی < حذف فعلی < حذف بندی



شکل ۷: درصد فراوانی حذف در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

۶. بحث و نتیجه گیری

بررسی و تحلیل پیکره بنیاد متن های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی ما را در شناخت ویژگی های متنی آن ها برای از بین بردن کاستی های آموزشی رهنمون خواهد ساخت. از سوی دیگر، سبب مس گردد فارسی آموزان به شکل هدف مندتری در رویارویی با متن های علمی و تخصصی دانشگاه آماده گردند. در پژوهش حاضر، همسو با هدف هایی که در پیش گرفته شده بود، ابتدا به بررسی کاربرد عناصر انسجام در پیکره ای از متن های دانشگاهی در رشته علوم اجتماعی پرداخته شد. پس از تعیین فراوانی رخداد هر یک از عناصر انسجام و از گانی و دستوری و زیرمقوله های هر یک، نسبت به انجام آزمون معناداری برای مشخص نمودن تصادفی یا معنادار بودن تفاوت میان فراوانی رخداد عناصر اقدام و مطابق آن الگوی به کارگیری انسجام در پیکره مبدأ که در این جا منظور پیکره متون دانشگاهی بود، استخراج شد. یافته به دست آمده این بود که در متن های علمی زبان فارسی که در این پژوهش منظور متن های علوم اجتماعی دانشگاهی به

نگارش در آمده توسط فارسی‌زبانان بود، عناصر واژگانی بیش از عناصر دستوری کاربرد دارند و در انسجام‌بخشی به این نوع متون بیشتر نقش ایفا می‌کنند. روی هم رفته، با یافتن ۱۱۵۳ مورد از جمله عناصر باهم‌آیی، تضاد، هم‌معنایی، تکرار و شمول‌معنایی که از زیرمقوله‌های انسجام واژگانی هستند، در مقابل ۵۱۸ مورد فراوانی همچون ارجاع شخصی، ارجاع اشاره‌ای، ارجاع مقایسه‌ای، جانشینی اسمی، جانشینی فعلی، جانشینی بندی، حذف اسمی، حذف فعلی و حذف بندی که همگی از زیرمقوله‌های عنصر انسجام دستوری هستند، این نتیجه به دست آمد که اولاً عناصر انسجام واژگانی در متن‌های گونه علوم اجتماعی دانشگاهی از کاربرد بیشتری به‌وسیله نویسندگان این متن‌ها برخوردارند، دوماً با توجه به نتیجه آزمون معناداری مجذور کای که تفاوت میان عناصر را معنادار توصیف می‌کند، می‌توان الگویی از اولویت کاربردی این عناصر به دست داد که به شکل زیر است:

۶. باهم‌آیی و واژگان < ارجاع اشاره‌ای > شمول‌معنایی < تکرار واژگانی > تضاد واژگانی < ارجاع شخصی > عنصر هم‌معنایی < ارجاع مقایسه‌ای > حذف اسمی < جانشینی اسمی > جانشینی بندی < حذف فعلی > جانشینی فعلی < حذف بندی

پس از انجام مرحله نخست پژوهش به تحلیل عناصر انسجام متن در پیکره متون علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی پرداختیم تا دریابیم محتوای این متن‌ها که زبان فارسی علمی را در همان‌گونه یعنی علوم اجتماعی آموزش می‌دهند، تا چه میزان با الگوی انسجامی استخراج شده و ویژگی‌های متنی در این زمینه، همخوانی دارد. پس از بررسی‌های آماری معلوم شد که الف) تفاوت میان کاربرد عناصر انسجام متن در این پیکره معنادار است؛ و ب) الگوی کاربرد عناصر انسجام کاملاً مطابق با الگوی کشف‌شده در پیکره مبنا است. بنابراین، می‌توان گفت در متن‌های علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی ویژگی‌های متنی از منظر کاربرد عناصر انسجام‌بخش بر اساس و مطابق با گونه علمی که در این پژوهش منظور کتاب‌های دانشگاهی حوزه علوم اجتماعی است، تنظیم گردیده و این متن‌ها، متن‌هایی اصیل به شمار آمده و از ویژگی‌های انسجامی همسان با متون دانشگاهی برخوردارند. بنابراین، در راستای آشنایی فارسی‌آموزان خارجی با نگارش علمی متناسب با رشته علوم اجتماعی و نیز آسانی در درک متن‌های تخصصی این رشته از نظر معیار انسجام می‌تواند کارایی و عملکرد مناسبی داشته باشد. افزون بر این، پژوهش حاضر نشان داد که می‌توان الگویی زبان‌شناختی برای متن‌سازی در زبان علم فارسی در حوزه علوم اجتماعی ارائه کرد که بخشی از آن الگو مربوط به نظریه انسجام هلیدی و حسن باشد.

غیر فارسی زبانان. دوره ۲. شماره ۶. صص ۱۷-۳۸.

<https://www.magiran.com/paper/1890725>

مهرابی ساری، ایران (۱۳۹۴). «روند رشد کاربرد ابزار انسجام واژگانی در کودکان فارسی زبان». *جستارهای*

زبانی. دوره ۶. شماره ۷. صص ۱۸۳-۲۰۴.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9615-fa.html>

وکیلی فرد، امیررضا، محمدباقر میرزایی حصاریان و هانیه بهرامی (۱۳۹۹). *فارسی نامه علوم اجتماعی*. تهران:

نشر فرهیختگان. <https://www.gisoom.com/book/11669569/>

وکیلی فرد، امیررضا، میرزایی، محمدباقی و احمدی خلخالی، نادیا. (۱۳۹۸). «فارسی برای اهداف

دانشگاهی». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. دوره ۲۳. شماره ۴۴. صص ۲۱-۴۸.

<https://doi.org/10.30487/RWAB.2019.36379>

References

- Aghaei, K. & Rajabi, M. (2019). Exploring the cohesives in written and spoken texts of “lets learn Persian to speakers of other languages” on Halliday and Hassan’s (1976). *Journal of Teaching Persian to Speakers of other languages*, 8, 1(17), 157-182.
<https://doi.org/10.30479/jtpsol.2019.8890.1375> [In Persian].
- Ahmadi, H. (2004). *Sociology of Deviance*, Tehran: Samt. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/625/>> [In Persian].
- Akindele, J. (2012). Cohesive Devices in Selected ESL Academic Papers. *African Nebula*, 1(3), 99-112.
- Alizadeh Memmar, Z. & Kamyabigil, A. (2021). A study on Cohesive Devices in the Writing of advanced Persian Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languag*, 10, 53-81.
<https://doi.org/10.3479/JTPSOL.2020.13069.1480> [In Persian].
- Ansary, H. (2000). *Scientific English discourse for Teacher Education*, Allameh Tabatabai University Press, Tehran [In Persian].
- Bagheri Najafabad, Z. & Rahimian, J. (2019). Analysis of the content of Persian textbooks (teaching Persian language to non-Persian speakers) based on learners' age. *Technology of Education*, 13(1), 49, 135-144.
<https://doi.org/10.22061/jte.2018.2887.1761> [In Persian].
- Bamford, J. (2005). “Subjective or Objective evaluation?: Prediction in Academic Lectures”. In E. Tognini Bonelli & G. Dell Lungo Camiciotti (Eds.) *Strategies in Academic Discourse* (pp. 17-29). Amsterdam/ Philadelphia: Benjamin Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.19>.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 137-153). English Language- Study and Teaching.
<https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch7>
- Crossly, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Predicting Second language writing Proficiency: The Roles of Cohesion and Linguistic Sophistication. *Journal of Research in Reading*, 35, 15-135.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01449.x>
- Darian, S. (2003). *Understanding the Language of Science*. Austin: University of

- Texas Press. Retrieved from <<https://utpress.utexas.edu/9780292716186/>>
- Davari Ardakani, N., & Aghaebrahimi, H. (2012). The Authenticity of Three PFL Textbook from the Cohesion Viewpoint. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Language*, 1(1), 1511-168. Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_144.html> [In Persian].
- Eun-Young, J & Hoc kyeung, K. (2016). Pedagogical Potentials devices for EFL writing. *English Language Teaching*, 28(2), 29-45. Retrieved from <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/all-issues>>
- Ghazizadeh, K., & Ghonsoli, B. (2011). A Study of Registers in Written Texts in Public Means of Transportation based on Halliday's seven functions of language. *Language and Translation Studies*, 1, 111-125. Retrieved from <<https://jlts.um.ac.ir/?lang=en>>
- Qayyumzadeh, S., & Zandi, B. (2016). Examining cohesion factors in academic physics texts. *Proceedings of the first national conference on criticism of humanities texts and books*. Tehran, Research Institute of Humanities and Cultural Studies. 51-64. Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20171223151512-10133-30.pdf>> [In Persian].
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1986). *Language, Context: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press. Retrieved from <<https://www.amazon.com/Language-Context-Text-Social-Semiotic-Perspective/dp/0194371549>>
- Hamedi shirvan, Z. & Abbasnejad, H. (2016). A Comparative Analysis of Cohesive Devices in Non-Persian Learners Writing. *Language Analysis*, 2(3), 37-62. Retrieved from <<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1277168>> [In Persian].
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Mehrabi Sari, I. (2016). Developmental process in the use of lexical cohesive devices in Persian-speaking children. *Language Related Research*, 6(7), 183-204. Retrieved from <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9615-fa.html>
- Mirzapour, F. & Ahmadi, M. (2011). Study on Lexical Cohesion in English and Persian Research Articles: A Comparative Study. *English Language Teaching*, 4(4), 245-253. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p245>
- Mohammadnezhad Alizamini, Y & Elahian, L. (2017). Exploring the representation of processes in Persian language learning textbooks: A case study based on systemic functional linguistics. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(14), 17-38. Retrieved from <<https://www.magiran.com/paper/1890725/>> [In Persian].
- Rostambeyk Tafreshi, A., Hajirezaei, A., Assi, M., & Pahlavanzadeh, M. (2017). An analysis of the development of grammatical cohesion in Persian: Speaking student's writing discourse. *Journal of Language and Linguistics*, 24(12), 45-72. Retrieved from <https://lsi-linguistics.ihs.ac.ir/article_2468.html> [In Persian].
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics*

- perspective*. Routledge.
- Sedigh Sarvestani, R. (2008). *Social Pathology*. Tehran: SAMT. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/1551/>> [In Persian].
- Sharepour, M. (2009). *Urban Sociology*, Tehran: SAMT. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/1055/>> [In Persian].
- Strevens, P. (1988). Esp after twenty years: are- appraisal. In M. Tickoo (Ed.) *Esp: state of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional language center. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2487136>.
- Strevens, P. (1976). Problems of learning and teaching science through a foreign language. *Studies in Science Education*, 3(1), 55-65. Retrieved from <<https://eric.ed.gov/?id=EJ134984>>
- Vakilifard, A., Mirzaee Hesarian, M., & Ahmadi Khalkhali, N. (2019). Persian for Academic Purpose: Analysis of Textbook, Persian Specific for Social science. *Biannual Journal University Textbooks, Research and Writing*, 23(44), 21-48. <https://doi.org/10.30487/RWAB.2019.36379> [In Persian].
- Vakilifard, A., Mirzaee Hesarian, M., & Bahremi, H. (2019). *Social Science*, Tehran: Farhikhhtegan Publication. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11669569/>> [In Persian].
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP. (Vol.1). <https://doi.org/10.25159/0256-5986/5386>.
- Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/49617977_HG_WIDDOWSON_Learning_Purpose_and_Language_Use_HG_WID>
- Zandi, B, Poorjavadi, A & Armion, M. (2006). Features of the Scientific Language in The Chemistry Books of The Iranian High School, *Quarterly Peyke Noor Journal*, 3(4), 36-48. Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/128783/fa>> [In Persian].





Analysis of the text coherence model in Persian language of science and its representation in Persian language teaching texts with academic purpose: a corpus-based approach

Zohreh sedighifar¹, jalal Rahimian², Alireza Khormae³

Received: 02/04/2021

Accepted: 19/07/2021

1. Introduction

Considering the growing interest of non-Iranians in pursuing higher education in Iran, the Ministry of Science, Research, and Technology statistics indicate this trend. In 1398, out of 129 nationalities, 40,000 foreign students were studying in Iran, requiring Persian language courses as a prerequisite for university entry. These courses focus on teaching scientific Persian in humanities, technology, engineering, and medical sciences. Evaluating the content of available resources and assessing their efficiency in achieving academic language proficiency is crucial.

One of the linguistic theories in the field of language teaching text analysis that has been welcomed by many researchers is the systematic Functional grammar. A review of the conducted researches well confirms that this command has been well-known not only in English, but also in other languages, including Persian, in introducing practical ideas. To be effective for standardizing educational content. From the framework of systematic Functional grammar, we chose the category of coherence for studying Persian texts with academic purposes. Coherence in this command has been proposed as a powerful tool for textualization and texture, as Sojudi (Sojudi, 2009) considers the observance of two features in writing the content of the text, which are 1- coherence and 2- features A structure in which the observance of each affects a better comprehension and reading. He believes that the most basic element in the formation and texture of a text is coherence. Coherence, along with other factors such as text structure and words are the determining factors in the quality of text comprehension. Also, the issue of coherence in the view of some scholars such as Ghazizadeh & Ghonsoli (Ghazizadeh & Ghonsoli, 2011) and Ahmadi and Mirzapour (Mirzapour & Ahmadi, 2011) due to the objectivity of this category in the text as one of the methods of communication between the text and its audience is considered.

¹ PhD candidate in Linguistics, Department of English Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran; zohrehsedighifar@gmail.com

² Professor, Department of English Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran (corresponding author); jrahimia@rose.shirazu.ac.ir

³ Associate professor, Department of English Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran; akhormae@rose.shirazu.ac.ir

Therefore, paying attention to the use of cohesive elements in Persian educational texts with academic goals by the authors and also emphasizing the correct and principled teaching of coherent elements of the text in advanced writing classes causes on the one hand the learner with how Get acquainted with the production and creation of a coherent scientific text and become proficient in writing this register of texts, and on the other hand, provide better processing and comprehension in these register s of texts that seem to have semantic complexity due to their content. . According to the issues raised, the present study has two main objectives. First, by studying the volume of academic scientific texts in the field of social sciences, to achieve the pattern of application of textual coherence tools in books in this field, and the second goal is to represent and match the pattern extracted in Persian language teaching texts with academic goals in the same scientific. It is worth mentioning that in the discussion of teaching Persian language to non-Persian speakers, in recent years, as much as the content assessment and educational needs assessment of Persian language teaching resources for general purposes, Persian books with academic purposes have not been paid enough attention.

1-What are the characteristics of the pattern of application of cohesive elements in academic scientific texts in the field of social sciences?

2- To what extent do social science texts for foreign learners correspond to the pattern extracted from the same academic texts in terms of lexical and grammatical coherence elements?

2. Materials and methods

The study was conducted in two stages. First, a corpus of 21,133 words in 858 sentences from academic texts in social sciences was analyzed to determine the frequency of coherence element application. A pattern prioritizing the use of these elements was identified. In the second stage, cohesion elements in Persian language teaching texts with academic goals were investigated, revealing a significant relationship between these elements. Finally, the pattern of cohesion element application in both corpora was compared, showing high agreement between the two patterns.

3. Results and discussion

This finding demonstrates that authors of Persian educational texts with academic goals in social sciences prioritize adhering to scientific textualization criteria concerning coherence. The study can encourage Persian language textbook authors to focus on textual features of scientific language alongside specialized vocabulary for more effective teaching.

4. Conclusion

In conclusion, the present study highlights the importance of considering coherence in Persian educational texts with academic goals. By focusing on textual features and specialized vocabulary, these texts can better prepare learners for understanding and producing scientific texts in various disciplines.

Keywords: Persian scientific register, Persian with academic purposes, Systemic Functional Grammar, text coherence

Contents

- 9 **Exploring the Effect of Demographic Variables on Non-Iranian Persian Learners' Learning Beliefs**
Amirreza Vakilifard, Shahdad Vakilifard
- 39 **The study of Persian Clitic Left Dislocation construction in the Minimalist Program**
Zeinab Homayouni, Rezvan Motavallian
- 65 **Studying Iranophobia's Language Strategies in Al Arabiya News Agency Based on the Entman Framework Theory and VanDyk's Ideological Squares**
Rahim Kasir, Ali Zeighami, SayedReza Mirahmadi
- 97 **A Semantic Analysis of Compound Verbs with kærðæn light verb based on Construction Morphology Theory**
Pariya Razmdideh, Mohammad Hasanshahi Raviz
- 131 **The Mechanisms of the Representation of Ecology in Folk Poems of Mamasani Variety of Lori: A Discursive - Cognitive Approach**
Enayat Hooshmand, Hadaegh Rezaei, Adel Rafiei
- 161 **Word formation literacy assessment of advanced Persian learners of Alzahra University: A case study of derivational affixes**
Reza Morad Sahraei, Marzieh Sadat Razavi
- 189 **An inquiry into Meaning Extension of Persian Taste Terms in Golestan Saadi: A Cognitive- Semantic Approach**
Mahmood Naghizadeh
- 223 **A Comparison of Language Development in Persian and Persian-Turkish Children Using PDSS as a Morpho-Syntactic Index**
Masoumeh Malekiyan, Shahla Raghibdoust
- 249 **The role of memory in phonological and syntactic processing in the process of reading in normal and dyslexic Persian children**
Shima Nabifar
- 281 **Analysis of the text coherence model in Persian language of science and its representation in Persian language teaching texts with academic purpose: a corpus-based approach**
Zohreh sedighifar, jalal Rahimian, Alireza Khormae

In the Name of God

**Quarterly Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)**
Vol. 16, No.50, Spring 2024

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 Institue, 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

ISSN: 2008-8833
E-ISSN: 2538-1989