

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان 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)

مدیر مسئول: فریبا قطره

سر دبیر: ماندانا نوربخش

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نرجس منفرد، دکتری زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: نفیسه تدین چهارطاق، دکتری زبان شناسی

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)

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

وحید صادقی، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی و آرفا، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)

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 تغلیس، گرجستان

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

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

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

صفحه آرایی: انتشارات مهراروش

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: Zabanpazhuhi@alzahra.ac.ir

مجله زبان پژوهی با همکاری انجمن زبان شناسی ایران

و انجمن زبان و ادبیات فرانسه ایران منتشر می شود.

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



معاونت پژوهشی دانشگاه

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



انجمن زبان
ادبیات فرانسه ایران



انجمن زبان شناسی ایران

نحوه پذیرش مقاله

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

ویژگی‌های مقاله‌های مورد پذیرش

- مقاله‌ها باید به زبان فارسی نوشته شده باشند.

- مقاله‌ها باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) باشند، در نشریه دیگری منتشر نشده باشند و تا وقتی که داوری آنها در این مجله به پایان نرسیده است، به مجله دیگری ارسال نشوند.

- در صفحه‌ای جداگانه، عنوان مقاله، نام نویسنده (یا نویسندگان)، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل و نشانی پستی و نیز نشانی الکترونیک سازمانی نویسنده (یا نویسندگان) درج شود و نویسنده مسئول مکاتبات نیز مشخص گردد.

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

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

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزای آن نباید بیشتر از ۲۲ صفحه باشد.

- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شماره جداگانه باشند. بدیهی است مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد، شروع می‌شود. زیربخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه بیشتر باشد؛ مثلاً به صورت ۱. ۱. ۱. ۱. ۱.

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

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

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

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

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

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

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

پانوشت‌ها:

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

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

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

شکل‌ها و جدول‌ها:

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

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

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

ارجاعات:

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

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

فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

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

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

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

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

کتاب:

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

مقاله:

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

مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

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

پایان نامه:

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

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

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

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

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

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

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

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

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

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

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Examples (Language Utterances or Equations)

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

(1 line spacing here)

1. First example

(1 line spacing here)

where,

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

II. Tables and figures

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

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

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

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

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

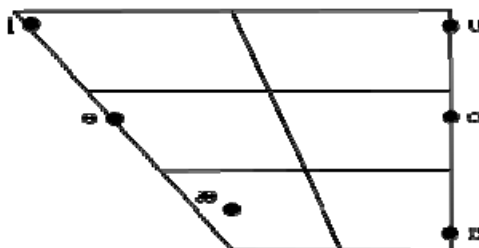


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width.
(Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

III. Subtitle

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

IV. Footnotes

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

V. Citation

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

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

فهرست مطالب

- ۹-۳۹ بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا در گفتمان روایی کودکان اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان: محمول‌ها و زمینه فضایی
عباسعلی آهنگر، محمدحسین سالاری فر، ستاره مجاهدی رضائیان، آزاده ایمان وردی
- ۴۱-۷۵ بررسی زباهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی
رضا پیش‌قدم، شیما ابراهیمی
- ۷۷-۱۰۳ بررسی تأثیر جنسیت و سن بر کاربرد دشواژه‌ها در گفتار گویشوران فارسی زبان
زهرا خالقی، آوا ایمانی
- ۱۰۵-۱۳۷ بررسی رابطه آگاهی از راهبردهای فراشناختی با درک شنیداری فارسی آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته
سید اکبر جلیلی، سید مهدی ابطحی
- ۱۳۹-۱۶۵ فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی
نرجس بانو صبوری، بلقیس روشن
- ۱۶۷-۱۹۵ کاربردشناسی فرایند تصریح در ترجمه شفاهی همزمان
علی محمد محمدی
- ۱۹۷-۲۲۶ کیفیت بازنمایی کشگران گفتمان در شعر آرش کمانگیر با تکیه بر الگوی ون لیوون
منصور رحیمی، سیداحمد پارسا
- ۲۲۷-۲۵۵ میزان وام‌گیری حروف اضافه و ضمایر در کردی کله‌ری در افراد دوزبانه کرد-فارسی زبان
زینب حسینی، حبیب گوهری
- ۲۵۷-۲۸۴ نظام‌های پرچسب‌گذاری نوایی: مقایسه نظام «نواخت‌ها و فاصله‌نماها: تویی» و «زباهنگ و زیرو بمی» در زبان فارسی
نیره جودی، گلناز مدرسی قوامی، لورا دیلی
- ۲۸۵-۳۱۵ نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش مشخصه‌های شخص و شمار در افراد دوزبانه: شواهدی از fMRI
سیمین میکده، ورنر زومر، سیدامیرحسین بتولی



بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا در گفتمان روایی کودکان اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان: محمول‌ها و زمینه فضایی^۱

عباسعلی آهنگر^۲، محمد حسین سالاری فر^۳
ستاره مجاهدی رضائیان^۴، آزاده ایمان‌وردی^۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

چکیده

اختلال اتیسم یکی از اختلال‌های عصبی-رشدی است که می‌تواند توانایی‌های شناختی و زبانی فرد را تحت تأثیر قرار دهد. از آنجایی که در گفتمان روایی به کارگیری هر دو حوزه شناخت و زبان ضرورت دارد، این افراد در تولید و درک روایت با چالش‌هایی روبه‌رو هستند. این پژوهش بر آن است تا با بررسی حوزه فضا، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های جدایی‌ناپذیر ساخت هر روایت، به بررسی این حوزه و در ابعاد گسترده‌تر، حوزه گفتمان روایی در کودکان اتیسم با عملکرد بالا و مقایسه با کودکان عادی فارسی‌زبان بپردازد. در این راستا، بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها شامل محمول‌های ایستا، کنشی، کنشی-پایا و منقطع و زمینه فضایی مشتمل بر اسم و ضمیر در گفتمان روایتی این دو گروه از کودکان، براساس الگوی هیکمن (Hickmann, 2004) و تقسیم‌بندی‌های

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40537.2181

^۲ استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)؛ ahangar@english.usb.ac.ir

^۳ استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران؛ mhsalarifar@birjand.ac.ir

^۴ دانش‌آموخته دکترا، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران؛ setareh.mojahedi@pgs.usb.ac.ir

^۵ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران؛ imanveddi2014@gmail.com

رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش ۲۰ کودک اتیسم با عملکرد بالا و ۲۰ کودک عادی فارسی‌زبان بود که در آزمون تولید گفتمان روایتی براساس دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» هیکن (Hickmann, 2004) شرکت کردند. داده‌های گردآوری‌شده پس از بررسی و توصیف، با به‌کارگیری آزمون یومن-ویتنی مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد عملکرد کودکان دارای اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در بازنمایی محمول‌های ایستا، کنشی، کنشی-پایا و همچنین زمینه فضایی شامل اسم و ضمیر به‌طور معناداری متفاوت ($p < 0.05$) بود. به نظر می‌رسد عملکرد ضعیف کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در مقایسه با کودکان عادی در بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها و ضمیر در گفتمان روایتی با نقائص شناختی و زبانی آنان ارتباط دارد.

واژه‌های کلیدی: روایت، فضا، محمول، زمینه‌فضایی، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، زبان فارسی

۱. مقدمه

اختلال طیف اتیسم^۱ به‌عنوان یکی از اختلال‌های عصبی-رشدی می‌تواند سبب مشکل در برقراری ارتباط، تعامل اجتماعی متقابل و همچنین بروز رفتارهای محدود و تکرارشونده شود. این اختلال بر شکل‌گیری مهارت‌ها و توانایی‌هایی شناختی و زبانی فرد تأثیر دارد که ممکن است منجر به نبود یا کمبود مهارت تعامل اجتماعی متقابل در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم شود. سومین نشانه اختلال طیف اتیسم زیاده‌روی در برخی رفتارها مانند دست‌زدن افراطی است (Turkington, 2007). به سبب وجود درجه‌های مختلف و نمودهای گوناگون، اختلال اتیسم به‌صورت «طیف» در نظر گرفته می‌شود. در یک سمت این طیف افرادی قرار دارند با علائم شدید که همه ویژگی‌های این اختلال را به‌اندازه چشمگیری دارا هستند و معمولاً معلولیت‌های ذهنی شدیدی را به همراه دارند. در سوی دیگر این طیف افرادی هستند با ویژگی‌ها و رفتارهایی که می‌تواند در محدوده علائم اختلال طیف اتیسم قرار گیرد، ولی این ویژگی‌ها و رفتارها به‌میزان کمتری مهارت‌های شناختی، رفتاری و ارتباطی افراد را درگیر می‌کند (Mesibov et al., 2006). اتیسم با عملکرد بالا و اتیسم با عملکرد پایین نوعی طبقه‌بندی است که افراد را با توانایی‌های ذهنی هنجار یا بالاتر از هنجار (بهره هوشی بالاتر از ۷۰) از کسانی که دچار ناتوانی ذهنی (بهره هوشی پایین‌تر از ۷۰) هستند، متمایز می‌کند (Roth & Rezaie, 2011). روی هم‌رفته، افراد دارای اختلال اتیسم در حافظه فعال کلامی و فضایی خود دارای عملکرد

¹ autistic spectrum disorder

ضعیفی هستند (Andersen et al., 2015). همچنین، به نظر می‌رسد افراد دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در حافظه فعال فضایی نارسایی‌هایی را نشان می‌دهند (Williams et al., 2005). همچنین، مهارت‌های دیداری-فضایی^۱ این افراد نیز غیرمعمول است. برای نمونه، آن‌ها در بیشتر موارد به جزئیات یک فضا دقت می‌کنند، این در حالی است که مهارتی همچون در نظر گرفتن یک جزء درون یک کل برایشان امری دشوار به شمار می‌آید (Chabani & Hommel, 2014). افزون‌براین، نارسایی یا نبود مهارت‌های اجتماعی، زبانی و شناختی نیز در افراد دارای اختلال اتیسم دیده می‌شود (Turkington, 2007)، که می‌تواند بر بسیاری از حیطه‌ها، همچون تولید روایت^۲ اثر منفی داشته باشد (Botting, 2002).

همچنین، گفتمان^۳ ابزاری برای بیان ابعاد مختلف جهان هستی است. همه فرآیندها، روابط، ساختار دنیای مادی، احساسات، باورها، دنیای ذهنی افکار و ساختار اجتماعی به وسیله گفتمان قابل ارائه است. در واقع، ابعاد مختلف این جهان به شیوه‌های گوناگون ارائه می‌شوند و همین، دلیل پیدایش گفتمان‌های گوناگون است (Fairclough, 2003). از دید لانگاکر (Longacre, 1996, p. 9)، گفتمان را می‌توان به چهار شیوه با عنوان‌های گفتمان روایی، گفتمان روندی^۴، گفتمان رفتاری^۵ و گفتمان تفسیری^۶ دسته‌بندی کرد. روایت تجلی یک جهان ممکن است به صورت رویدادی و یا زبانی نمود پیدا می‌کند. در مرکز آن یک یا چند قهرمان وجود دارند که به طور ذاتی با مفاهیمی همچون زمان^۷ و فضا^۸ تثبیت شده‌اند و اعمالشان با هدف انجام می‌گیرد (Fludernik, 2009).

در پیوند با اهمیت مفاهیم فضایی در ادبیات، تالی (Tally, 2013) بیان می‌کند که مفاهیم مرتبط با فضا همواره در آثار ادبی وجود داشته‌است. زیرا از آنجایی که همه رویدادها ناگزیرند تا در مکانی ویژه قرار گیرند، فضا سازی یکی از عناصر اصلی در همه داستان‌ها به شمار می‌رود. بنابراین، مشخصه‌های جغرافیایی، مناطق و چشم‌اندازها در معنا و اثر بخشی یک اثر ادبی تأثیر به‌سزایی دارند. هرمان (Herman, 2002) به این نکته اشاره می‌کند که «ارجاعات فضایی تنها یک ویژگی حاشیه‌ای یا اختیاری از داستان نیستند، بلکه یک ویژگی اساسی به شمار می‌آیند که

¹ Visuo-spatial

² narrative

³ discourse

⁴ procedural

⁵ behavioral

⁶ expository

⁷ time

⁸ space

حوزه روایت را می‌سازند» (Herman, 2002, p. 296). به این ترتیب، فضا یکی از عوامل جدایی‌ناپذیر در ساخت هر روایت به شمار می‌آید که به وسیله عناصر زبانی همچون محمول‌های ایستا^۱، پویا^۲ و زمینه‌های فضایی^۳ بازنمایی می‌شود. هیکمن (Hickmann, 2004) بر این باور است که دلایل ایجاد موقعیت‌های مختلف محمول‌ها هستند. همچنین، رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) نیز معنای یک جمله را وابسته به بازنمود واژگانی فعل آن جمله یا دیگر اجزای آن گزاره می‌دانند. آن‌ها از طبقه‌بندی وندلر (Vendler, 1967) در زمینه فعل‌ها پیروی می‌کنند که بر مبنای مشخصه‌های ایستایی، پویایی، کرانمندی^۴ و لحظه‌ای^۵ انجام پذیرفته است. همچنین، آن‌ها به پیروی از ون‌ولین و لاپولا (Van Valin & LaPolla, 1997) دو دسته فعلی دیگر با نام افعال کنشی-پایا و افعال منقطع^۶ را به این دسته‌بندی افزودند. در این راستا، پژوهش حاضر بر آن است تا چگونگی بازنمایی برخی از مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها شامل محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا و منقطع و زمینه‌های فضایی شامل اسم و ضمیر را در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان بر اساس الگوی هیکمن (Hickmann, 2004) و تقسیم‌بندی‌های رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) مورد بررسی قرار دهد. بنابراین، فرضیه‌های صفر پژوهش حاضر از این قرار است: نخست اینکه، تفاوت معناداری در به کارگیری محمول‌ها در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان وجود ندارد. دوم آنکه، تفاوت معناداری در به کارگیری زمینه فضایی گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان وجود ندارد.

همچنین، بررسی سطح زبانی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در حوزه گفتمان روایی از جمله مواردی به شمار می‌رود که کمتر به آن پرداخته شده است. به ویژه بررسی این حوزه از گفتمان در زبان فارسی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتری است. همچنین، از آنجایی که تاکنون در پیوند با حوزه فضا در گفتمان روایی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم، و به ویژه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، در زبان فارسی پژوهش قابل توجهی انجام نشده است و به این سبب که حوزه دیداری-فضایی با درک شناختی افراد و

¹ static

² dynamic

³ spatial ground

⁴ telic

⁵ achievement

⁶ semelfactive

تعاملات اجتماعی ارتباط مستقیم دارد (Chabani & Hommel, 2014)، بنابراین بررسی این حوزه بنیادی در گفتمان روایی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم به منظور پژوهش‌ها و مداخله‌های آموزشی مورد نیاز این گروه از کودکان برای پیشرفت مهارت‌های زبانی آن‌ها الزامی است.

۲. پیشینه پژوهش

در پیوند با روایت‌های تولیدشده به وسیله کودکان دارای اختلال اتیسم و، به ویژه، بازنمایی فضا پژوهش‌هایی هرچند اندک انجام شده است. برای نمونه، می‌توان به پژوهشی اشاره کرد که چرچیل (Churchill, 1972) انجام داد و در آن به بررسی توانایی یک کودک اتیسم در یادگیری اصطلاحات فضایی پرداخت. یافته‌های بررسی وی نشان داد، اگرچه که کودک حروف اضافه مرتبط با جهت‌ها را در یک جلسه آموزشی با موفقیت یاد می‌گیرد، ولی نمی‌تواند این اصطلاح‌ها را در موقعیت‌های جدید تعمیم دهد. در پژوهشی دیگر کلی و همکاران (Kelley et al., 2006) نشان دادند کودکان دارای اختلال طیف اتیسم از طیف محدودتری از ساخت‌های صرفی و نحوی بهره می‌گیرند. این کودکان حروف اضافه، واژه‌های ربطی، حروف تعریف، زمان‌های فعلی و فعل‌های کمکی کمتری تولید می‌کنند و از ساخت‌های نحوی پیچیده بسیار کمی بهره می‌گیرند. آرنولد و همکاران (Arnold et al., 2009) در پژوهشی، انتخاب مرجع‌ها را در روایت یک گروه از کودکان و بزرگسالان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و یک گروه کنترل مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد برخی از شرکت‌کنندگان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در برخی از بافت‌های گفتمانی به‌طور مشخصی ضمیرهای کمتری را تولید کردند. پرودن و همکاران (Pruden et al., 2011) نیز پژوهشی درازمدت را انجام دادند که در آن تفکر فضایی کودکان عادی مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، روابط بین والدین و میزان بهره‌گیری آن‌ها از عبارات فضایی در رابطه با تولید این مؤلفه‌ها توسط کودکان در سطح ابتدایی خودشان و پس از آموزشی که توسط پدر و مادر انجام گرفته بود، بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن بود که والدین در میزان بهره‌گیری از زبان فضایی در طول روز و در ارتباط با فرزندان‌شان متفاوت بودند. این تفاوت به عنوان تفاوت درون‌داد اطلاعات فضایی به کودکان پیش‌بینی شده بود. در نتیجه، این‌گونه ارزیابی شد که بر میزان تولید زبان فضایی توسط کودکان هم‌اثر متقابل داشته است. کینگ و همکاران (King et al., 2013) به بررسی روایت رویدادی در میان افراد دارای اختلال طیف اتیسم در

محدوده سنی ۱۱ تا ۱۴ سال پرداختند. گروه دارای اختلال طیف اتیسم از گزاره‌های کوتاه‌تر که شامل واژه‌های متفاوت کمتری می‌شد و میانگین طولی گزاره‌ها کمتر بود، بهره‌می‌گرفتند. همچنین، کودکان دارای اختلال اتیسم دشواری‌هایی را در بهره‌گیری از حوزه‌هایی همچون روایت، حافظه دیداری، نحو، صرف و قصه‌گویی از خود نشان داده‌اند. نوربری و همکاران (Norbury et al., 2014) به بررسی تولید روایت در میان دانش‌آموزان دارای اختلال طیف اتیسم و افراد مبتلا به آسیب زبانی پرداختند. یافته‌ها نشان داد کودکان اتیسم و آسیب زبانی، هر دو در مقایسه با گروه کنترل روایت‌های ساده‌تری را تولید می‌کردند که از غنای معنایی برخوردار نبوده و برخی از عناصر مهم داستان نیز در روایت‌هایشان گاهی اوقات حذف می‌شد. در پژوهش دیگری، فونابیکی و شیوا (Funabiki & Shiwa, 2018) به بررسی حافظه دیداری و شنیداری در بین دو گروه از افراد دارای اختلال طیف اتیسم و افراد عادی پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد، شرکت‌کنندگان در گروه دارای اختلال طیف اتیسم دارای حافظه فعال دیداری ضعیف‌تری نسبت به گروه همتای خود بودند.

فلاحی و همکاران (Falahi et al., 2012) توانایی‌های زبانی کودکان ۵ تا ۸ ساله دارای اختلال اتیسم فارسی‌زبان را بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد ترتیب رشد ابعاد مختلف زبانی در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم همانند کودکان طبیعی است ولی رشد کودکان اتیسم با تأخیر همراه است. سبحانی‌راد و همکاران (Sobhani-rad et al., 2013) ویژگی‌های زبانی کودکان دارای اختلال اتیسم را بررسی کردند. در این پژوهش معلوم شد کودکان دارای اختلال اتیسم در مهارت واژگان تصویری، تقلید جمله و تولید واژه در مقایسه با دیگر مهارت‌ها دارای عملکرد بهتر و تاندازه‌ای نزدیک به فرد طبیعی بوده، در حالی که در دیگر مهارت‌ها همچون واژه‌های ربطی، واژه‌های شفاهی، درک دستوری، تکمیل دستوری، تمایزگذاری واژه و تحلیل واجی، نسبت به فرد عادی از سطح عملکرد پایین‌تری برخوردار است. احدی (Ahadi, 2017) در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های دستوری در کودکان فارسی‌زبان مبتلا به اتیسم و آشکار ساختن تفاوت‌های دستور بیانی آن‌ها از کودکان طبیعی همتای سنی و همتای زبانی پرداخت. در این پژوهش ۱۰ کودک (۶-۹ ساله) مبتلا به اتیسم با عملکرد بالا و ۲۰ کودک طبیعی (۱۰ کودک همتای سنی و ۱۰ کودک همتای زبانی) به‌وسیله آزمون بیان دستوری حارث‌آبادی (Haresabadi, 2014) مورد آزمون قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد در ساختارهای مربوط به جمله‌های شرطی، تعجبی، ضمیرهای اشاره، کسره اضافه و ساخت سببی، بین دو گروه مبتلا به اتیسم و همتای سنی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی در ساخت‌های مربوط

به جمله‌های پرسشی دارای پرسش‌واژه و جمله‌های پرسشی بله/خیر، بند موصولی متممی، ضمیر متصل، منفصل، تقابلی، و نیز حرف اضافه بین دو گروه مبتلا به اُتیسیم و همتای سنی و زبانی تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد. یافته‌های پژوهش مجاهدی رضائیان و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2018) براساس داستان تصویری «قورباغه، کجایی؟»^۱ مایر (Mayer, 1969) نمایانگر آن بود که انتخاب مناسب عبارتهای ارجاعی^۲ شامل گروه اسمی، ضمیر متصل و منفصل، حذف کامل و تصریف فعل برای معرفی، معرفی دوباره و حفظ مرجع نیازمند مهارت‌های شناختی و زبانی است که کودکان دارای اختلال اتیسم در این موارد نقص‌هایی را از خود نشان دادند. همچنین، برمبنای یافته‌های پژوهش دیگر مجاهدی رضائیان و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2019) کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در به‌کارگیری ضمیر در گفتمان روایی با مشکل روبه‌رو هستند. میری و همکاران (Miri et al., 2020) تأثیر قصه‌گویی را بر زبان‌گفتاری کودکان دارای اتیسم خفیف تا متوسط با استفاده از ۳۰ داستان تصویری مناسب سن ۳-۷ سال به مدت سه ماه و هر روز نیم ساعت بررسی کردند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که تفاوت بهره زبان‌گفتاری کودکان مورد آزمون پس از پایان مطالعه معنادار بود. به این ترتیب، قصه‌گویی در بهبود مهارت‌های زبان‌گفتاری کودکان دارای اختلال طیف اتیسم موثر بود. آهانگر و همکاران (Ahangar et al., 2020) درک و تولید مقوله‌های تصریفی اسم در کودکان اتیسم ۷ تا ۹ ساله را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد میانگین درک مقوله‌های تصریفی در کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا است. یافته مشترکی که در همه پژوهش‌های اشاره‌شده مرتبط با مهارت‌های زبانی قابل توجه است، تأخیر در رشد ابعاد مختلف زبانی کودکان دارای اتیسم است و اینکه این کودکان در مقایسه با کودکان عادی عملکرد ضعیف‌تری دارند. از سوی دیگر، نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر به سبب روند افزایشی همه‌گیری این اختلال و نبود شناخت کافی از سطح زبانی این کودکان، احساس می‌شود.

در رابطه با بررسی انواع محمول‌ها، به‌ویژه محمول‌های مکانی^۳، و فعل‌های لحظه‌ای و بازنمایی آن‌ها در زبان فارسی در بافت‌های گوناگون پژوهش‌هایی انجام شده است که از آن میان می‌توان به آثار رضایی و عظیم‌دخت (Rezai & Azimdokht, 2017) و رضایی و مکارمی (Rezai & Makaremi, 2021) اشاره کرد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیر و اهمیت

¹ Frog, where are you?

² referring expressions

³ locative

این عناصر زبانی در شکل‌گیری جریان اطلاعات در گفتمان روایی^۱ است.

۳. چارچوب نظری

به باور هیکمن (Hickman, 2004)، دلایل ایجاد موقعیت‌های مختلف محمول‌ها هستند. در واقع، گونه‌های مختلف محمول‌ها، موقعیت‌های گوناگون را به وجود می‌آورند. او در بررسی این محمول‌ها دودسته‌بندی کلی را به کار می‌گیرد که شامل محمول‌هایی با ویژگی‌های ایستایی و پویایی می‌شود. وی بیان می‌کند که محمول‌های ایستا می‌توانند فعل‌های ربطی ساده باشند یا فعل‌های پیچیده‌تری که در بردارنده اطلاعات بیشتری همچون وضعیت و حالت هستند. بنابراین، افعال ربطی^۲، وضعی^۳ یا افعال دیگری که هیچ‌گونه حرکتی ندارند، در این دسته جای می‌گیرند. برای نمونه، در جمله‌های (۱) و (۲) فعل‌های «is» و «is sitting» جزء فعل‌های ربطی و وضعی به شمار می‌روند و، در نتیجه، محمول‌هایی ایستا هستند.

1. There is a horse in a meadow.

2. The bird is sitting on the fence (Hickman, 2004: 241).

از سوی دیگر، محمول‌های پویا در موقعیت‌هایی به کار می‌روند که جابه‌جایی در درون آن‌ها نهفته باشد. هیکمن (Hickman, 2004) افعال پویا را جزئی‌تر مورد بررسی قرار می‌دهد، به این صورت که آیا تغییر در موقعیت برای آن‌ها اتفاق می‌افتد یا خیر. فعل‌های پویا موقعیت‌هایی را در بر می‌گیرند که رویداد حرکتی در آن اتفاق افتاده باشد. هیکمن (همان) این دسته از افعال را «پویای عام»^۴ می‌نامد. در جمله (۳) فعل «is running» در بطن خود همراه با نوعی کنش و حرکت است و در دسته افعال پویا قرار می‌گیرد.

3. The horse is running (Hickman, 2004: 241).

و اگر این محمول‌های پویا تغییری در مکان ایجاد کرده باشند، دسته دیگری از موقعیت‌ها به وجود می‌آید که از آن‌ها با عنوان «تغییر مکان»^۵ یاد می‌کند. برای نمونه، در جمله (۴) فعل «flies away» افزون‌بر ویژگی کنشی با تغییر جهت و موقعیت هم همراه است.

4. The mother bird flies away (Hickman, 2004: 241).

همچنین، او بر این باور است میزان به کارگیری محمول‌های مختلف در زبان‌های گوناگون و همچنین در سنین مختلف، متفاوت خواهد بود.

¹ narrative discourse

² copula

³ posture verbs

⁴ dynamic general

⁵ change of location

همچنین، رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) نیز معنای یک جمله را وابسته به بازنمود واژگانی فعل آن جمله یا دیگر اجزای آن گزاره می‌دانند. آن‌ها طبقه‌بندی وندلر (Vendler, 1967) از فعل‌ها را نمایش می‌دهند که براساس چند مشخصه ایستایی^۱، پویایی^۲، کرانمندی^۳ و لحظه‌ای^۴ انجام گرفته‌است. در رابطه با دو مشخصه ایستایی و پویایی در بالا شرح داده شد. مشخصه کرانمندی در فعل‌های کنشی-پایا مشاهده می‌شود که مفهوم نمود غیر کامل^۵ و فعل‌های لحظه‌ای عملی را در لحظه یا مدتی کوتاه و بدون تداوم بازنمایی می‌کنند (Toratani, 2008). براین اساس، چهار طبقه‌بندی فعل ایستا، کنشی، لحظه‌ای و پایا به وجود می‌آید؛ همچنین، ون‌ولین و لاپولا (Van Valin & LaPolla, 1997) دو طبقه فعلی دیگر با نام افعال کنشی-پایا و افعال منقطع را نیز به این طبقه‌بندی افزودند. حال با الگو قراردادن انگاره رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009)، در این پژوهش محمول‌هایی مورد بررسی قرار می‌گیرند که دارای مشخصه‌های ایستایی، پویایی، کرانمندی و لحظه‌ای باشند. بنابراین، چهار دسته فعل ایستا، کنشی، کنشی-پایا و منقطع با مشخصه‌های مورد اشاره در بالا در زبان فارسی قابل توصیف است (جدول ۱).

جدول ۱: طبقه‌بندی افعال در زبان فارسی بر مبنای انگاره رابرتس و همکاران

(Roberts et al., 2009)

ایستا	[+ ایستایی]	[- پویایی]	[- کرانمندی]	[- لحظه‌ای]
کنشی	[- ایستایی]	[+ پویایی]	[- کرانمندی]	[- لحظه‌ای]
کنشی-پایا	[- ایستایی]	[+ پویایی]	[+ کرانمندی]	[+ لحظه‌ای]
منقطع	[- ایستایی]	[± پویایی]	[- کرانمندی]	[+ لحظه‌ای]

با توجه به طبقه‌بندی فعل‌های فارسی در جدول (۱)، در نمونه (۵)، فعل‌هایی همچون «بودن» و «داشتن» دارای ویژگی ایستایی هستند و در دسته فعل‌های ایستا قرار می‌گیرند.

۵. یه پرنده بوده، روی لونش بوده و سه تا جوجه داشته.

در نمونه (۶) افعال «آمدن» و «نگاه کردن» به همراه نوعی کنش و حرکت هستند و از جمله فعل‌های کنشی به شمار می‌روند.

¹ static

² dynamic

³ telic

⁴ punctual

⁵ non-perfective aspect

۶. به گاوی اومده جلوش و همینجوری نگاهش میکرده.

در نمونه (۷)، افعال «کشیدن» و «آوردن» که افزون بر کنش و حرکت در فعل، دارای ویژگی کرانمندی و بنابراین کنشی-پایا هستند.

۷. دم گربه رو میکشه که بیارتش پایین.

در مثال (۸)، فعلی مانند «سرفه کردن» که به رویدادی منقطع اشاره دارد و بنابراین در دسته فعل‌های منقطع قرار می‌گیرد.

۸. او سرفه کرد.

افزون‌براین، هیکمن (Hickman, 2004) در باب مرجع‌های فضایی این‌گونه شرح می‌دهد که برای واقع شدن یک شخصیت جان‌دار نیاز به یک محل مراجعه بی‌جان یا همان نقطه تثبیت فضایی است که مرجع فضایی نامیده می‌شود. او در دو داستان «اسب و گربه» خود از چهار مرجع فضایی یاد می‌کند. برای نمونه، در داستان «اسب»، «مزرعه» و «حصار» و در داستان «گربه»، «درخت» و «لانه» دو مرجع فضایی پرتکرار هستند. با این حال، پس از آن بیان می‌کند که این مرجع‌ها به دو دسته (۱) صورت‌های کامل^۱ (اسم) و (۲) صورت‌های تکیه‌کننده^۲ (ضمیر) دسته‌بندی می‌شوند. برای نمونه، در نمونه (۹) مرجع فضایی «nest» با صورت کامل و در نمونه (۱۰) مرجع فضایی «it» با صورت تکیه‌کننده و در قالب ضمیر وجود دارد. هر چند گاهی مانند نمونه (۱۱) هر دو صورت اشاره‌شده نیز با توجه به متن از پیش انگاشته قابل حدس زدن هستند و بیان نمی‌شوند.

9. A mother bird is sitting with her baby birds in a nest (Hickman, 2004: 251).

10. He jumps over it (Hickman, 2004, p. 252).

11. The horse is running (Hickman, 2004, p. 252).

براین اساس در زبان فارسی و در مواقعی که هدف نشان دادن مکان وقوع فعل باشد باید از قیدهای مکان استفاده کرد. مانند دو قید «این‌جا» و «آن‌جا» مکان‌های مورد نظر را بیان می‌کنند.

۱۲. اسب نمی‌تونست از این‌جا رد شه.

۱۳. مامانشون رفت بچه‌ها اون‌جا خوابیدن.

با توجه به جستارهای مرتبط با حوزه اختلال طیف اتیسم و با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص زبان فارسی و عناصر مهم شکل‌دهنده روایت می‌توان از ابزارهای زبانی همچون موارد اشاره‌شده بهره گرفت. در پژوهش حاضر تلاش می‌شود تا شیوه بازنمایی برخی از مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها و زمینه‌های فضایی در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و

¹ full forms

² lean forms

کودکان عادی فارسی زبان بر اساس الگوی هیکمن (Hickmann, 2004) و تقسیم‌بندی رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) بررسی و تحلیل شود.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر در ارتباط با دو حوزه زبان‌شناسی و روان‌شناسی به انجام رسیده و پژوهشی میان‌رشته‌ای است که از روش توصیفی-تحلیلی و مقایسه‌ای بهره گرفته‌است. آزمودنی‌های این پژوهش شامل ۲۰ دانش‌آموز دارای اتیسم با عملکرد بالا (پسر) و ۲۰ دانش‌آموز عادی بود. معیارهای تشخیصی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا شامل بهره‌هوشی، مهارت‌های زبانی متوسط و توانایی تولید گفتار و نداشتن نقص‌های شدید اجتماعی بود. ۴ نفر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا با سن تقویمی ۷ تا ۱۱ سال از مدارس «هدایت» و «دارالعلوم» شهر بیرجند انتخاب شدند. برای یافتن آزمودنی‌های بیشتر به شهر مشهد رفته و تعداد ۱۶ نفر از این کودکان با سن تقویمی ۷ تا ۱۱ سال از مدارس «تبسم» و «نور هدایت» شهر مشهد انتخاب شدند. در گروه کنترل ۲۰ کودک عادی (پسر) با سن تقویمی ۷ تا ۱۱ سال شرکت داشتند که در دو مدرسه «دارالعلوم» و «ایمان» شهر بیرجند مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، برای بررسی و گردآوری داده‌ها از آزمون‌هایی، برای تشخیص اختلال طیف اتیسم بهره گرفته شد. به این ترتیب که با بهره‌گیری از آزمون هوش و کسلر انطباق و هنجاریابی شده^۱ به وسیله شهیم (Shahim, 2009) مناسب برای کودکان ۶ تا ۱۳ سال و تشکیل شده از ۱۲ خرده آزمون هوشبهر^۲ آزمودنی‌ها مورد سنجش قرار گرفت. همچنین، مقیاس اتیسم گیلیام-۲ (گارز-۲)^۳ به وسیله والدین و یا مربیان کودکان تکمیل شد و افرادی که نمره ۶۹ تا ۷۹ را به دست آوردند، در این پژوهش حضور یافتند. این آزمون مناسب برای افراد ۳ تا ۲۲ سال است. مقیاس گارز را ۴ خرده مقیاس تشکیل می‌دهد که هر خرده مقیاس شامل ۱۴ مورد می‌شود و هر یک از آن‌ها به بررسی مواردی همچون رفتارهای کلیشه‌ای، برقراری ارتباط، تعاملات اجتماعی و اختلالات رشدی می‌پردازد. همچنین، از پرسشنامه ارزیابی طیف اتیسم^۴ با هدف شناسایی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم با عملکرد بالا بهره گرفته شد. این پرسشنامه مناسب کودکان ۷ تا ۱۶ سال است و شامل ۲۷ پرسش می‌شود که حوزه‌هایی همچون اختلالات ارتباطی، اجتماعی، پرش‌های عصبی صوتی، حرکتی و علایق کلیشه‌ای را مورد پرسش قرار می‌دهد و مربیان یا والدین کودک به آن پاسخ دادند. اگر

¹ Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised

² Intelligence Quotient/IQ

³ Gilliam Autism Rating Scale-2/GARS-2

⁴ Autism spectrum Screening Questionnaire/ASSQ

والدین آزمودنی این فرم را تکمیل کنند، گرفتن نمره ۱۹ به بالا، و اگر مربی آن را تکمیل کند، نمره ۲۲ به بالا نشانه اتیسم با عملکرد بالا است. معیارهای ورود آزمودنی‌های اتیسم با عملکرد بالا شامل فارسی‌زبان بودن، توانایی تکلم، داشتن بهره هوشی عادی و نداشتن معلولیت ذهنی، نداشتن مشکلات بینایی و شنوایی، نداشتن اختلال خواندن، نداشتن بیماری صرع و همکاری برای مشارکت در آزمون بود. در مرحله نخست، پس از گرفتن مجوز حضور یکی از پژوهشگران در مراکز آموزشی مورد نظر از اداره آموزش و پرورش و همچنین رضایت گرفتن از معلمین و والدین آزمودنی‌ها، مشخصه‌های فردی آزمودنی‌های گروه هدف و کنترل شامل نام و نام خانوادگی، تاریخ تولد و سن در زمان آزمون به وسیله پژوهشگر ثبت شد. پس از آن، مربیان آزمودنی‌های گروه دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، آزمون گارز و پرسشنامه ارزیابی طیف اتیسم را پر کردند. سپس، برای انجام آزمون هوش و کسلر آزمودنی‌های گروه هدف و کنترل در اتاقی جداگانه قرار گرفتند و پس از شنیدن توضیح‌های مربوط به انجام آزمون مراحل خواسته شده را یک به یک پشت سر نهادند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌های پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

کودکان هنجار (تعداد = ۲۰ پسر)		کودکان اتیسمی با عملکرد بالا (تعداد = ۲۰ پسر)		متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۵	۹/۳	۱/۵	۹/۵	سن (سال/ ماه)
۵/۲۷	۱۲۳/۹۰	۶/۵۱	۱۰۷/۴۰	هوش
۶/۴۱	۱۱۷/۳۰	۶/۷۱	۹۶/۸۵	هوش کلامی
۴/۹۲	۱۲۶/۰۵	۸/۸۱	۱۱۵/۹۵	هوش عملی
----	----	۳/۰۸	۷۳/۹۵	گارز-۲
----	----	۲/۰۲	۲۱/۳۰	رفتارهای کلیشه‌ای
----	----	۱/۰۰	۲۰/۵۰	ارتباط
----	----	۱/۵۱	۲۱/۷۵	تعامل اجتماعی
----	----	۳/۵۱	۲۴/۲۰	پرسش‌نامه ارزیابی طیف اتیسم

در مرحله پسین، بر اساس دو داستان تصویری «اسب» و «گرچه» هیکمن (Hickmann, 2004) (پیوست‌های الف و ب) روایت‌های آزمودنی‌ها ضبط و ثبت، و سپس، به‌دقت نسخه‌نویسی شد.

انواع ابزارهای زبانی محمول شامل محمول‌های ایستا، کنشی، کنشی-پایا و منقطع و زمینه فضایی شامل اسم و ضمیر شناسایی گردید. دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» هیکمن (Hickmann, 2004)، هر یک دارای ویژگی‌های خاص خود است. در داستان «گربه»، رویدادهای اصلی داستان با یک‌دیگر هم‌پوشانی دارند و یا در فاصله زمانی بسیار نزدیک به هم اتفاق می‌افتند، به همین سبب، ساختار زمانی این داستان پیچیده‌تر است. ولی، در داستان «اسب» رویدادهای اصلی دارای ترتیب زمانی^۱ هستند. در هر یک از داستان‌ها نیز فعل‌های حرکتی ویژه‌ای به چشم می‌خورد. برای نمونه، در داستان «اسب» افعال حرکتی مانند «دویدن»، «پریدن»، «افتادن» و در داستان «گربه» افعال حرکتی دیگری همچون «پرواز کردن»، «از درخت بالا رفتن» و «پایین کشیدن» وجود دارند. البته، داستان «گربه» مشمول تغییر موقعیت بیشتری می‌شود (همچون «رفتن و برگشتن پرند مادر»، و «رفتن گربه و سگ»). در پژوهش حاضر، پس از گردآوری داده‌های زبانی از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۲ برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید تا درصد کاربرد هر یک از ابزارها مشخص شود. افزون بر این، میانگین رتبه‌ای دو گروه هدف و کنترل در به‌کارگیری ابزارهای زبانی اشاره‌شده، ارائه گردید. همچنین، از آزمون شاپیرو-ویلک^۳ برای بررسی هنجاربودن پراکنندگی داده‌ها بهره گرفته شد و معلوم شد که توزیع داده‌ها در این پژوهش، هنجار نیست. از همین رو، با توجه به ناهنجاربودن داده‌ها، از آزمون ناپارامتری یو من-ویتنی^۴ بهره گرفته شد و با کمک آن میزان معناداری در به‌کارگیری هر یک از ابزارهای زبانی مشخص گردید. به این صورت که وجود یا نبود تفاوت معنادار میان متغیرها در سطح معناداری ۰.۰۵ مورد بررسی قرار گرفت.

۵. توصیف و تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که بیان شد، بازنمایی مؤلفه‌های فضا همچون محمول و زمینه فضایی در ساخت و شکل‌گیری جریان اطلاعات در روایت دارای ویژگی کلیدی و اساسی است. در جدول (۳) نمونه‌هایی از به‌کارگیری محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا در روایت‌های تولیدشده بر اساس دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و هنجار فارسی زبان ارائه می‌شود.

¹ chronologically order

² SPSS

³ Shapiro-Wilk

⁴ Mann-Whitney U

جدول ۳: نمونه‌هایی از به‌کارگیری محمول‌ها توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی^۱

نمونه	محمول*	داستان	کودکان
۱. یک مزرعست، به اسبه، به گاوست.	ایستا	اسب	دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا
۲. اسبه داره بدو بدو میکنه.	کنشی		
۳. پرنده هه به اسبه کمک کرد که حالشو خوب کرد.	کنشی-پایا		
۴. بچه‌ها اینجا خوابیدن.	ایستا	گره	
۵. بعد مادر بچه‌ها هم میاد بعد به بچه‌ها کرم میده.	کنشی		
۶. سگه دمشو میگیره میکشه.	کنشی-پایا		
۷. این اسبه میخواست ازینجا بیاد بیرون.	ایستا	اسب	عادی
۸. اینجا به اسبه داشته برا خودش می دویده.	کنشی		
۹. گاو اومده کمکش کرده اینو بلند کرده.	کنشی-پایا		
۱۰. اینجا به پرنده بوده که رو نولش بوده.	ایستا	گره	
۱۱. گره سریع میپره و فرار میکنه.	کنشی		
۱۲. به سگی اومده دمشو گرفته کشیده.	کنشی-پایا		

جدول (۴) فراوانی و درصد به‌کارگیری مولفه محمول را در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی نشان می‌دهد. براین اساس، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان کمتری از محمول‌های ایستا و کنشی-پایا استفاده می‌کنند.

*^۱ به‌کارگیری محمول منقطع در هر دو گروه آزمودنی دیده نشد.

جدول ۴: فراوانی به کارگیری مولفه محمول در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	کودکان عادی		کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا		محمول‌ها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
داستان اسب	۳۴/۷۶	۸۱	۳۲/۷۶	۳۸	ایستا
	۵۱/۹۲	۱۲۱	۶۰/۳۴	۷۰	کنشی
	۱۳/۳۲	۳۱	۶/۹۰	۸	کنشی-پایا
	۰	۰	۰	۰	منقطع
داستان گربه	۲۶/۷۹	۸۶	۲۳/۲۴	۴۳	ایستا
	۶۲/۳۰	۲۰۰	۶۳/۲۴	۱۱۷	کنشی
	۱۰/۹۱	۳۵	۱۳/۵۲	۲۵	کنشی-پایا
	۰	۰	۰	۰	منقطع
مجموع روایت‌ها	۳۰/۱۴	۱۶۷	۲۶/۹۲	۸۱	ایستا
	۵۷/۹۴	۳۲۱	۶۲/۱۲	۱۸۷	کنشی
	۱۱/۹۱	۶۶	۱۰/۹۶	۳۳	کنشی-پایا
	۰	۰	۰	۰	منقطع

میزان بهره‌گیری از محمول‌های ایستا و کنشی پایا در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به ترتیب ۳۲/۷۶ درصد و ۶/۹۰ درصد و در کودکان عادی ۳۴/۷۶ و ۱۳/۳۲ درصد است. ولی نکته قابل توجه، به کارگیری محمول‌های کنشی توسط کودکان دارای اختلال اتیسم است. این گروه از کودکان به نسبت بیشتری نسبت به کودکان عادی از محمول‌های کنشی در روایت «داستان اسب» استفاده کردند. این میزان در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۶۰/۳۴ درصد و در میان کودکان عادی ۵۱/۹۲ درصد است. از سوی دیگر، میزان به کارگیری محمول‌های کنشی در روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۶۳/۲۴ درصد و در روایت «داستان گربه» کودکان عادی ۶۲/۳۰ درصد بود. همچنین کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا از محمول‌های کنشی-پایا به میزان ۱۳/۵۲ درصد و کودکان عادی به میزان ۱۰/۹۱ درصد استفاده کردند. نکته قابل توجه میزان به کارگیری بیشتر محمول‌های کنشی و کنشی-پایا در روایت «داستان گربه» توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی است. از سوی دیگر، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به میزان کمتری محمول‌های ایستا

را در روایت «داستان گربه» به کار گرفتند. به این صورت که محمول‌های ایستا در میان کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۲۳/۲۴ درصد و در میان کودکان عادی ۲۶/۷۹ درصد است. در پایان، میزان استفاده از محمول‌های ایستا و کنشی-پایا در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به ترتیب ۲۶/۹۲ درصد و ۱۰/۹۶ درصد و در کودکان عادی ۳۰/۱۴ درصد و ۱۱/۹۱ درصد است. این دو گروه در به کارگیری محمول‌های منقطع تفاوتی نداشتند و درصد هر دو به میزان ۰/۰۰ درصد بود. ولی به کارگیری بیشتر محمول‌های کنشی به وسیله کودکان دارای اختلال اتیسم نسبت به کودکان عادی است. این میزان در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۶۲/۱۲ درصد و در میان کودکان عادی ۵۷/۹۴ درصد است. بنابراین، مشاهده می‌شود که در مجموع روایت‌ها میزان به کارگیری محمول‌های ایستا و کنشی-پایا توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی کمتر است.

در ادامه، به منظور بررسی هنجار بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. یافته‌های این آزمون نشان داد که پراکندگی داده‌ها در این پژوهش، نرمال نیست. به این ترتیب، آزمون ناپارامتری یو-من-ویتنی به کار گرفته شد تا میزان به کارگیری محمول‌ها در میان دو گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی مشخص شود و مورد مقایسه قرار گیرند، همان‌گونه که در جدول (۵) دیده می‌شود.

جدول ۵: میانگین به‌کارگیری محمول‌ها در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	آزمون یو-من-ویتنی		کودکان	محمول‌ها
	سطح معناداری	آماره		
داستان اسب	۰/۰۰۳	۹۲	اتیسم	ایستا
			عادی	
	۰/۰۴۹	۱۲۷/۵	اتیسم	کنشی
			عادی	
	۰/۰۰۱	۸۴	اتیسم	کنشی-پایا
			عادی	
	۰/۹	۲۰۰	اتیسم	منقطع
			عادی	
داستان گربه	۰/۰۰۶	۹۹/۵	اتیسم	ایستا
			عادی	
	۰/۰۰۱	۸۱	اتیسم	کنشی
			عادی	
	۰/۴۹۵	۱۷۴/۵	اتیسم	کنشی-پایا
			عادی	
	۰/۹	۲۰۰	اتیسم	منقطع
			عادی	
مجموع روایت‌ها	۰/۰۰۱	۸۳/۵	اتیسم	ایستا
			عادی	
	۰/۰۰۱	۸۴/۵	اتیسم	کنشی
			عادی	
	۰/۰۴۳	۱۳۵	اتیسم	کنشی-پایا
			عادی	
	۰/۹	۲۰۰	اتیسم	منقطع
			عادی	

بر اساس جدول (۵)، بین روایت «داستان اسب» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و

کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌های ایستا در سطح $p < 0.01$ ، کنشی در سطح $p < 0.05$ و کنشی-پایا در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی تفاوت دو گروه در محمول‌های منقطع در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. همچنین، بین روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌های ایستا در سطح $p < 0.01$ ، کنشی در سطح $p < 0.05$ و کنشی-پایا در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی تفاوت دو گروه در به‌کارگیری محمول‌های منقطع در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. همچنین، بین مجموع روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی پایا در سطح $p < 0.05$ تفاوت معنادار است. ولی تفاوت دو گروه در به‌کارگیری محمول‌های منقطع در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. برای اساس، بخشی از فرضیه صفر (۱) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در به‌کارگیری محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، رد و بخشی دیگر مبنی بر نبود تفاوت معنادار در به‌کارگیری محمول‌های منقطع در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی تأیید می‌گردد.

در جدول (۶) نمونه‌هایی از به‌کارگیری زمینه فضایی بازنمایی شده به‌وسیله اسم و ضمیر در روایت‌های تولیدشده بر اساس دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و هنجار فارسی زبان ارائه می‌شود.

جدول ۶: نمونه‌هایی از به‌کارگیری زمینه فضایی توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

کودکان	داستان	زمینه فضایی	مثال
دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا	اسب	اسم	۱. یک <u>مزرعست</u> ، یه اسبه، یه گاوست.
		ضمیر	۲. بعد اینجا این <u>ورشم</u> مثلا یه بزى هست.
	گربه	اسم	۳. سه تا بچش مثلا رو شاخه <u>درخت</u> نشستن.
		ضمیر	۴. بعد گربه <u>اینجا</u> نشسته.
عادی	اسب	اسم	۵. اول یه اسب داشته تو <u>مزرعه</u> راه میرفته که به یه <u>حصار</u> بر خورده.
		ضمیر	۶. این اسبه میخواست از <u>اینجا</u> بیاد بیرون.
	گربه	اسم	۷. اینجا یه پرنده بوده که رو <u>لونش</u> بوده.
		ضمیر	۸. بعد وقتی گربه رو <u>شاخش</u> پرید سگم دمشو گرفت.

جدول (۷)، فراوانی و درصد به کارگیری مؤلفه زمینه فضایی را در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی نشان می‌دهد. بر این اساس، در روایت «داستان اسب» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان قابل توجهی کمتر از مؤلفه ضمیر استفاده کردند.

جدول ۷: فراوانی به کارگیری مؤلفه زمینه فضایی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	کودکان عادی		کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا		زمینه فضایی
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
داستان اسب	۵۸	۲۹	۸۵/۲۹	۲۹	اسم
	۴۲	۲۱	۱۴/۷۰	۵	ضمیر
داستان گربه	۵۱/۰۳	۲۵	۸۱/۸۱	۲۷	اسم
	۴۸/۹۷	۲۴	۱۸/۱۹	۶	ضمیر
مجموع روایت‌ها	۵۴/۵۴	۵۴	۸۳/۵۸	۵۶	اسم
	۴۵/۴۶	۴۵	۱۶/۴۱	۱۱	ضمیر

میزان به کارگیری مؤلفه ضمیر در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۱۴/۷۰ درصد و در کودکان عادی ۴۲ درصد بود. از سوی دیگر، این گروه از کودکان بیشتر از کودکان عادی از مؤلفه اسم بهره گرفتند. این میزان در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۸۵/۲۹ درصد و در میان کودکان عادی ۵۸ درصد است. همچنین، در روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان چشمگیری کمتر از مؤلفه ضمیر استفاده کردند. میزان بهره‌گیری از مؤلفه ضمیر در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۱۸/۱۹ درصد و در کودکان عادی ۴۸/۹۷ درصد بود. همچنین، این گروه از کودکان بیشتر از کودکان عادی از مؤلفه اسم بهره گرفتند. به این صورت که میزان به کارگیری مؤلفه اسم در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۸۱/۸۱ درصد و در میان کودکان عادی ۵۱/۰۳ درصد است. از سوی

دیگر، روی هم‌رفته روایت‌ها کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان چشمگیری کمتر از مؤلفه ضمیر استفاده کردند. میزان بهره‌گیری از مؤلفه ضمیر در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۱۶/۴۱ درصد و در کودکان عادی ۴۵/۴۶ درصد بود. از سوی دیگر، این گروه از کودکان بیشتر از کودکان عادی از مؤلفه اسم بهره گرفتند. به این صورت که میزان به‌کارگیری مؤلفه اسم در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۸۳/۵۸ درصد و در میان کودکان عادی ۵۴/۵۴ درصد است. نمونه‌هایی از به‌کارگیری زمینه فضایی اسم و ضمیر توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی فارسی زبان در روایت‌های تولید و گردآوری شده در پیوست ارائه شده است.

برای بررسی هنجار بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک بهره گرفته شد. یافته‌های این آزمون نشان‌دهنده پراکندگی غیرنرمال داده‌ها بود. از این رو، آزمون ناپارامتری یومن-ویتنی مورد به‌کار گرفته شد تا میزان به‌کارگیری زمینه فضایی در میان دو گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی مشخص شده و مورد مقایسه قرار گیرند (جدول ۸).

جدول ۸: میانگین به‌کارگیری مؤلفه زمینه فضایی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	آزمون یومن-ویتنی		کودکان	زمینه فضایی
	سطح معناداری	آماره		
داستان اسب	۰/۳۱۴	۱۶۲/۵	اتیسم	اسم
			عادی	
	۰/۰۱	۱۱۱/۵	اتیسم	ضمیر
			عادی	
داستان گربه	۰/۸۲	۱۹۱	اتیسم	اسم
			عادی	
	۰/۰۰۳	۹۱/۵	اتیسم	ضمیر
			عادی	
مجموع روایت‌ها	۰/۳۹۸	۱۶۸	اتیسم	اسم
			عادی	
	۰/۰۰۰۱	۷۴/۵	اتیسم	ضمیر
			عادی	

یافته‌های آزمون ناپارامتری یومن-ویتنی نشان می‌دهد که در «داستان اسب» بین روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی سطح معناداری به‌کارگیری مؤلفه زمینه فضایی اسم برابر با 0.314 ($p =$) و بنابراین تفاوت در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. بین روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، سطح معناداری مؤلفه اسم برابر با 0.82 ($p =$) و بنابراین، تفاوت در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. همچنین، بین مجموع روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. افزون‌براین، سطح معناداری مؤلفه اسم برابر با 0.398 ($p =$) است و تفاوت در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. براین‌اساس، بخشی از فرضیه صفر (۲) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در به‌کارگیری زمینه فضایی ضمیر در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، رد و بخشی دیگر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در به‌کارگیری زمینه فضایی اسم در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، تأیید می‌گردد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی چگونگی بازنمایی محمول و زمینه‌های فضایی به‌وسیله کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و مقایسه آن با کودکان عادی پرداخت. یافته‌های بررسی روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم و کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌ها نشان داد که بین این دو گروه از کودکان در به‌کارگیری محمول‌های ایستا در سطح $p < 0.01$ ، کنشی در سطح $p < 0.05$ و کنشی-پایا در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی با توجه به اینکه در روایت‌های تولیدشده به‌وسیله آزمودنی‌ها هیچ محمول منقطعی دیده نشد، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد. این یافته نمایانگر آن است که کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا کمتر از کودکان عادی از محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا بهره‌گرفته‌اند و در نتیجه، رویدادها و موقعیت‌های کمتری را توصیف و روایت نمودند. براین‌اساس، فرضیه صفر (۱) این پژوهش مبنی بر نبود تفاوت معنادار در به‌کارگیری محمول‌ها در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، در پیوند با محمول منقطع تأیید شده و در ارتباط با محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا رد شد. به‌این‌ترتیب، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در روایت‌هایشان از محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا کمتری نسبت به کودکان عادی بهره

می‌گیرند. همچنین، بنابر یافته‌های به‌دست‌آمده از داده‌ها مشاهده شد که در «داستان گربه» از معمول‌های کنشی و کنشی-پایای بیشتری نسبت به «داستان اسب» بهره گرفته شده‌است. این نتیجه می‌تواند به سبب یکی از ویژگی‌های «داستان گربه» باشد که بر وجود تغییر موقعیت بیشتر در این داستان دلالت دارد. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر در پیوند با به‌کارگیری انواع معمول‌ها در گفتمان روایتی همسو با یافته‌های فلاحی و همکاران (Falahi et al., 2015)، سبحانی‌راد و همکاران (Sobhani-rad et al., 2013)، کینگ و همکاران (King et al., 2013) و نوربری و همکاران (Norbury et al., 2014) است.

در فرضیه صفر (۲) پژوهش ابزار زبانی زمینه فضایی در روایت‌های دو گروه از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی مورد مقایسه، و بررسی و تحلیل قرار گرفت. به این ترتیب، یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون یو من-ویتنی نشان داد بین روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری وجود دارد. در حالی که، تفاوت دو گروه در به‌کارگیری مؤلفه اسم در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. به بیان دیگر، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در هنگام توصیف یک محل مراجعه از صورت کامل آن محل یعنی اسم آن به میزان برابری استفاده کردند. در حالی که، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا کمتر از کودکان عادی از مؤلفه ضمیر و صورت تکیه‌کننده آن محل بهره گرفتند. بر این اساس، فرضیه صفر (۲) این پژوهش مبنی بر عدم تفاوت معنادار در به‌کارگیری زمینه فضایی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، در ارتباط با مؤلفه اسم تأیید و در ارتباط با مؤلفه ضمیر رد شد. بنابراین، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در مقایسه با کودکان عادی از ضمیرهای کمتری بهره می‌گیرند. از سوی دیگر، از آنجایی که در زبان فارسی و در هنگام نشان‌دادن مکان وقوع فعل از قیدهای مکان همچون «آن‌جا» و «این‌جا» بهره گرفته می‌شود، می‌توان این قیدها را جزء زمینه فضایی-ضمیر به شمار آورد. یافته‌های این پژوهش نشان داد کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی عملکرد ضعیف‌تری در استفاده از این قیدها دارند. بر مبنای پژوهش‌های شوارتز (Schwartz, 2017) کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در به‌کارگیری واژه‌های اشاری و به‌ویژه ضمیرهای شخصی مشکل دارند. در نتیجه، یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش با یافته‌های شوارتز (Schwartz, 2017) همسو است. افزون‌بر این، یافته‌های پژوهش حاضر در پیوند با به‌کارگیری مؤلفه‌های اسم و ضمیر در گفتمان روایتی، همسو با پژوهش‌های انجام‌شده به‌وسیله

مجاهدی رضائیان و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2018)، مجاهدی رضائیان و همکاران (Miri et al., 2020) و میری و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2019) است.

بر مبنای پژوهش کارون و همکاران (Caron et al., 2004) افراد دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا حافظه بهتری در مورد الگوهای ساده بصری دارند که می‌تواند نشانگر عملکرد بهتر آن‌ها در مهارت‌های دیداری-فضایی باشد. بر این مبنای پژوهش حاضر با یافته این پژوهشگران همخوانی نداشت، زیرا در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا از مؤلفه‌های فضایی کمتری بهره گرفته شده بود. از سوی دیگر، پرودن و همکاران (Pruden et al., 2011) تفکر فضایی کودکان عادی را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند کودکانی که بیشتر از عبارت‌های فضایی بهره می‌گیرند، در حل مشکلات و مسائل محتمل در مورد فضا، در سنین بالاتر موفق‌تر عمل خواهند کرد. همچنین، بر مبنای پژوهش سیلر و همکاران (Siller et al., 2014) روایت‌های تولیدشده به وسیله کودکان دارای اختلال طیف اتیسم دارای شمار کمتری گزاره، واژه‌ها، فعل‌ها و صفت‌ها نسبت به روایت‌های کودکان عادی بود. بنابراین، کودکان عادی نسبت به کودکان دارای اختلال طیف اتیسم از دایره واژگانی گسترده‌تری برخوردارند و بدیهی است در ارتباط با استفاده از عبارات فضایی بهتر عمل کنند. بر این اساس، مشاهده می‌شود یافته‌های به دست آمده در این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های مورد اشاره همخوانی دارد. زیرا، میزان به کارگیری مؤلفه فضا در روایت‌های کودکان عادی بیشتر از روایت‌های کودکان دارای اختلال طیف اتیسم است.

اگرچه رشد توانایی‌های تولید و درک گفتمان روایی از ابتدای کودکی آغاز می‌شود، ولی رشد آن به‌طور معناداری با سن همبستگی دارد (Mäkinen, et al., 2014; Mojahedi, 2006; Rezaeian et al., 2020; Price et al., 2006). در نتیجه، همراه با رشد دانش زبانی و شناختی، مهارت‌های روایی کودکان تا اوایل بزرگسالی ادامه خواهد داشت (Mäkinen, et al., 2014). با وجود این، کودکان دارای اختلال طیف اتیسم، به سبب نارسایی در شکل‌گیری توانایی‌هایی همچون شناختی و زبانی، عملکرد به مراتب ضعیف‌تری در زبان و به‌ویژه در تولید و درک گفتمان روایی در مقایسه با کودکان عادی دارند (Ahadi, 2017; Mojahedi Rezaeian et al., 2020; Norbury et al., 2014; Schwartz, 2017; Siller et al., 2014). در این راستا، یافته‌های پژوهش حاضر نیز نمایانگر عملکرد ضعیف‌تر کودکان دارای اختلال طیف اتیسم با عملکرد بالا در رابطه با مؤلفه‌های فضایی همچون محمول‌ها و زمینه فضایی در مقایسه با کودکان عادی است.

از آنجایی که مشکل و نارسایی در برقراری ارتباط از اصلی‌ترین ویژگی‌های اختلال طیف اتیسم به شمار می‌آید، برقراری ارتباط پژوهشگر با کودک دارای اختلال طیف اتیسم برای انجام آزمون‌ها و گردآوری داده‌های زبانی بسیار زمان‌بر و نیازمند داشتن صبر و شکیبایی بسیار زیادی بود. گفتنی است که با توجه به نبود پژوهشی موجود در حوزه تحلیل گفتمان کودکان دارای اختلال طیف اتیسم فارسی‌زبان و همچنین اهمیت شناسایی ویژگی‌های زبانی این گروه از کودکان با هدف مداخله‌های درمانی و برنامه‌ریزی‌های آموزشی، می‌توان با بررسی مؤلفه‌های مختلف گفتمانی به شناخت بیشتری در این حوزه دست یافت.

فهرست منابع

احدی، حوریه (۱۳۹۶). «مقایسه بیان دستوری کودکان مبتلا با اتیسم با کودکان طبیعی». *جستارهای زبانی*. دوره ۳. شماره ۳۸. ۱-۲۱.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-11964-fa.html>>

آهنگر، عباسعلی، محمودرضا اطمینان، پریا رزم‌دیده و فهیمه ابراهیمی پور (۱۳۹۹). «بررسی مقایسه‌ای درک و تولید مقوله‌های تصریفی اسم بین کودکان فارسی‌زبان بهنجار و کودکان مبتلا به اتیسم با عملکرد بالا با سن تقویمی ۹-۷ سال». *فصلنامه طب توانبخشی*. سال ۹. شماره ۲. صص ۴۲-۳۳.

<https://doi.org/10.22037/jrm.2019.111490.2027>

حارث‌آبادی، فاطمه (۱۳۹۴). *طراحی و اعتباریابی آزمون تصویری بیان دستور زبان فارسی برای کودکان ۴ تا ۶ ساله*. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

Retrieved from <<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-3063-fa.html>>

رضایی، والی و ذلیخا عظیم دخت (۱۳۹۶). «بررسی محمول‌های مکانی در زبان فارسی براساس دستور نقش و ارجاع». *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۲. صص ۱۰۷-۱۲۵.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2436>

رضایی، والی و ژاله مکارمی (۱۴۰۰). «برهم‌کنش فعل‌های لحظه‌ای و انواع نمود دستوری در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۱۳. شماره ۴۰. صص ۱۹۹-۲۲۵.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2021.32975.1919>

سبحانی‌راد، داود، علی مقیمی، علی غنایی چمن‌آباد و پرویز معروضی (۱۳۹۲). «بررسی و مقایسه ویژگی‌های زبانی کودکان اوتیستیک». *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*. سال ۳. شماره ۱. صص ۱۱۹-۱۲۸.

<https://doi.org/10.22067/ijap.v3i1.9445>

شهیم، سیما (۱۳۸۷). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

Retrieved from <https://press.shirazu.ac.ir/book_976.html>

فلاحی، محمد هادی، مریم مهدی‌زاده و مریم وهاب (۱۳۹۴). «بررسی و مقایسه ابعاد مختلف توانایی زبانی در کودکان ۵ تا ۸ ساله مبتلا به اتیسم و کودکان طبیعی». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۵. صص ۱۵۰-۱۳۱.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2015.1930>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳ / ۳۳

مجاهدی رضائیان، ستاره، عباسعلی آهنگر، پیمان هاشمیان و مهرداد مظاهری (۱۳۹۸). «بازنمایی وضعیت شناختی ارجاع در گفتمان‌روایی کودکان با اختلال اتیسم فارسی زبان بر اساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی». *فصلنامه روانشناسی افراد استثنائی*. سال ۹، شماره ۳۵، صص ۳۳-۱.

<https://doi.org/10.22054/jpe.2019.38283.1906>

میری، ملیحه، شهلا شریفی و اعظم استاجی (۱۳۹۹). بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان‌گفتاری کودکان مبتلا به اتیسم (طیف خفیف تا متوسط). *زبان‌پژوهی*. سال ۱۲، شماره ۳۴، صص ۱۰۹-۱۲۹.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19548.1518>

References

- Ahadi, H. (2017). Comparing expressive grammar in children with autism and typically developing children. *Language Related Research*, 8(3), 1-21. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-11964-fa.html> [In Persian]
- Ahangar, A. A., Etminan, M., Razmdideh, P., & Ebrahimi Pour, F. (2020). Comparative study of comprehension and production of inflectional categories of noun between Persian-speaking typically developing and high functional autistic children with the chronological age of 7-9. *J Rehab Med*, 9(2), 33-42. <https://doi.org/10.22037/jrm.2019.111490.2027> [In Persian]
- Andersen, P. N., Skogli, E. W., Hovik, K. T., Geurts, H., Egeland, J., & Øie, M. (2015). Working memory arrest in children with high-functioning autism compared to children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Results from a 2-year longitudinal study. *Autism*, 19(4), 443-450. <https://doi.org/10.1177/1362361314524844>
- Arnold, J. E., Bennetto, L., & Diehl, J. J. (2009). Reference production in young speakers with and without autism: Effects of discourse status and processing constraints. *Cognition*, 110(2), 131-146. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.016>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Caron, M. J., Motttron, L., Rainville, C., & Chouinard, S. (2004). Do high functioning persons with autism present superior spatial abilities? *Neuropsychologia*, 42(4), 467-481. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.08.015>
- Chabani, E., & Hommel, B. (2014). Visuospatial processing in children with autism: No evidence for (training-resistant) abnormalities. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2230-2243. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2107-9>
- Churchill, D. W. (1972). The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 2(2), 182-197. <https://doi.org/10.1007/BF01537571>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134330/mod_page/content/3/Analysing%20discourse.pdf
- Falahi, M., Mehdizade, M., & Vahab, M. (2015). The study of different aspects of language ability in 5-8-year-old autistic children compared to their normal

- peers. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 7(15), 131-150. <https://doi.org/10.22051/jlr.2015.1930> [In Persian]
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge. <http://elib.hcmussh.edu.vn/handle/HCMUSSH/137588>
- Funabiki, Y., & Shiwa, T. (2018). Weakness of visual working memory in autism. *Autism Research*, 11(9), 1245-1252. <https://doi.org/10.1002/aur.1981>
- Haresabadi, F. (2014). Design and validation of Persian photographic grammar expression test for 4–6-year-old children [Doctoral dissertation, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences]. Tehran, Iran. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-3063-fa.html> [In Persian]
- Herman, D. (2002). *Story Logic: Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press. <https://www.amazon.com/Story-Logic-Possibilities-Narrative-Frontiers/dp/0803273428>
- Hickmann, M. (2004). *Children's discourse: Person, space, and time across languages*. Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Childrens-Discourse-Languages-Cambridge-Linguistics/dp/0521065100>
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(6), 807-828. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0111-4>
- King, D., Dockrell, J. E., & Stuart, M. (2013). Event narratives in 11–14-year-olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 522-533. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025>
- Longacre, R. E. (1996). *The grammar of discourse*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0162-0>
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion, and event content in four-to eight-year-old Finnish children. *First Language*, 34, 24-42. <https://doi.org/10.1177/0142723713511000>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press. <https://www.amazon.com/Frog-Where-are-You-Author/dp/B010DTH024>
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Adams, L. W. (2005). *Understanding Asperger syndrome and high functioning autism* (Vol. 1). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/b107746>
- Miri, M., Sharifi, S., Estaji, A. (2020). The Effect of storytelling on the spoken language of children with autism (mild to moderate spectrum). *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 12(34), 109-129. <https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19548.1518> [In Persian]
- Mojahedi Rezaeian, S., Ahangar, A.A., Hashemian, P., & Mazaheri, M. (2019). The representation of reference cognitive status in Persian-speaking autistic children's narrative discourse based on givenness hierarchy. *Psychology of Exceptional Individuals*, 9(35), 1-33. <https://doi.org/10.22054/jpe.2019.38283.1906> [In Persian]
- Mojahedi Rezaeian, S., Ahangar, A.A., Hashemian, P., & Mazaheri, M. (2020). Assessing an eliciting narrative tool used for studying the development of Persian-speaking children's narrative discourse skills. *Journal of Modern Rehabilitation*, 14(1), 55-68. <https://doi.org/10.32598/JMR.14.1.7>

- Mojahedi Rezaeian, S., Ahangar, A.A., Hashemian, P., Mazaheri, M. (2018). Character reference choice in the narratives by Persian-speaking children with autism spectrum disorder. *Journal of Modern Rehabilitation*, 12(1), 45-60. <http://doi.org/10.32598/jmr.12.1.45>
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(3), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Price, J. R., Roberts, J. E. & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/020))
- Pruden, S. M., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (2011). Children's spatial thinking: Does talk about the spatial world matter? *Developmental science*, 14(6), 1417-1430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01088.x>
- Rezai, V., Azimdokht, Z. (2017). An Investigation into Locative Predicates in Persian Based on Role and Reference Grammar. *ZABANPAZHUIH (Journal of Language Research)*, 9(22), 107-125. <https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2436> [In Persian]
- Rezai, V., Makaremi, Z. (2021). The interaction of achievement verbs and grammatical aspect in Persian. *ZABANPAZHUIH (Journal of Language Research)*, 13(40), 199-225. <https://doi.org/10.22051/jlr.2021.32975.1919> [In Persian]
- Roberts, J. R., Barjasteh Delforooz, B., & Jahani, C. (2009). *A study of Persian discourse structure*. Acta Universitatis Upsaliensis. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59707364>
- Roth, I., & Rezaie, P. (Eds.). (2011). *Researching the autism spectrum: Contemporary perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973918>
- Schwartz, R. G. (Ed.). (2017). *Handbook of child language disorders*. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781315283531>
- Shahim S. (2009). *Adaptation and standardization of wechsler Intelligence scale for children revised (WISC-R)* (5th edition). University of Shiraz. https://press.shirazu.ac.ir/book_976.html [In Persian]
- Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G., & Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(5), 589-596. <https://doi.org/10.1016%2Fj.rasd.2014.02.002>
- Sobhani-rad, D., Moghimi, A., Ghanaei, A., & Marouzi, P. (2013). Investigation and comparison Study of language features of Autistic Children. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 3(1), 119-128. <https://doi.org/10.22067/ijap.v3i1.9445> [In Persian]
- Tally, R. T. (2013). *Spatiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082881>
- Toratani, K. (2008). Split intransitivity in Japanese revisited. In D. Roberts & Jr. Van Valin (Eds.), *Investigations of the Syntax Semantics Pragmatics Interface* (Vol. 105). John Benjamins Publishing. <http://digital.casalini.it/9789027290335>
- Turkington, C., & Anan, R. (2007). *The encyclopedia of autism spectrum disorders*. Infobase Publishing. <https://www.amazon.com/Encyclopedia-Autism-Spectrum-Disorders-Library/dp/0816060029>

- Van Valin, R. D., & LaPolla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, meaning, and function*. Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Syntax-Structure-Cambridge-Textbooks-Linguistics/dp/0521499151>
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501743726>
- Williams, D. L., Goldstein, G., Carpenter, P. A., & Minshew, N. J. (2005). Verbal and spatial working memory in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(6), 747–756. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0021-x>



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



The representation of some space components in children with high-functioning autism and normal Persian-speaking children's narrative discourse: predicates and spatial ground

Abbas Ali Ahangar¹, Mohammad Hosien Salarifar²
Setareh Mojahedi Rezaeian³, Azadeh Imanverdi⁴

Received: 2022/06/06
Accepted: 2022/11/02

1. Introduction

Autism is one of the most common neuro-developmental disorders that can influence an individual's cognitive and linguistic abilities. Since it is necessary to make use of both cognitive and language abilities in narrative discourse, autistic individuals face a challenge in narrative production and comprehension. Therefore, the present study aims to investigate the space domain, as one of the inseparable components of each narrative, and in a broader context, narrative discourse in children with high-functioning autism and normal Persian-speaking children. To this end, the representation of some components of space such as predicates (including static, active, active-accomplishment, and semelfactive) and spatial grounds (including nouns and pronouns) in the narrative discourse of children with high-functioning autism and normal children was studied based on Hickman (2004) and Roberts, Barjastefc Delforooz and Jahani's classification (2009).

2. Materials and methods

In the current research, 20 male children with high-functioning autism disorder (chronological age of 7 to 11 years) and 20 normal male children (chronological age of 7 to 11 years) participated and produced some narratives. These narratives were based on "Horse" and "Cat" stories given by Hickman (2004). The representation of predicates including static, active, active-accomplishment, and semelfactive and spatial grounds including nouns and pronouns was investigated. The collected data

¹ Professor in Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran (corresponding author); ahangar@english.usb.ac.ir

² Assistant Professor in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran; mhsalarifar@birjand.ac.ir

³ PhD in Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran; setareh.mojahedi@pgs.usb.ac.ir

⁴ MA in Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran; Imanverdi2014@gmail.com

were first studied and described according to the predicates and spatial grounds as given in Hickman (2004) and Roberts, Barjaste Delforroz, and Jahani's (2009) classifications. Then, they were analyzed using Mann Whitney U test. In the end, the significant difference of each component was identified.

3. Results and discussion

The research findings indicate that in the "horse" story there was a significant difference between children with high-functioning autism and normal children in the representation of the static, active, and active-accomplishment predicates. However, there was no significant difference in the representation of the semelfactive predicates. Similarly, in the "cat" story, there was a significant difference in the representation of the static, active, and active-accomplishment predicates, though the difference was insignificant in the representation of the semelfactive predicates. Accordingly, in the sum of these stories, there was a significant difference between children with high-functioning autism and normal children in the representation of the static, active and active-accomplishment predicates, and there was no significant difference in the representation of the semelfactive predicates.

Table 1 indicates the mean and significance level in the use of types of predicates in children with high-functioning autism and normal children's narratives

Table 1.

Mean and significance level in the use of predicates in the narratives of children with high-functioning autism and normal children

Predicates in "Horse" and "Cat" stories	Children	Number	Mean	Deviation	Mann Whitney U test	
					Frequency	Sig.
Static	Autistic	20	4.05	3.83	83.5	0.001
	normal	20	8.35	5.55		
Active	Autistic	20	9.35	4.23	84.5	0.001
	normal	20	16.05	7.85		
Active-Accomplishment	Autistic	20	1.65	1.46	135	0.043
	normal	20	3.30	2.61		
Semelfactive	Autistic	20	0	0	200	0.9
	normal	20	0	0		

As to spatial grounds, the findings of this research showed that in the "horse" story there was a significant difference between children with high-functioning autism and normal children in the representation of pronouns. However, there was no significant difference in the representation of nouns. On the other hand, in the "cat" story, there was a significant difference between children with high-functioning autism and normal children in the representation of the pronouns. However, there was no significant difference in the representation of nouns. Therefore, the findings displayed that in both stories there was a significant difference between children with high-functioning autism and normal children in the representation of pronouns, and there was no significant difference in the representation of nouns.

Table 2 shows the mean and significance level in the use of spatial grounds in children with high-functioning autism and normal children's narratives.

Table 2.

Mean and significance level in the use of spatial grounds in the narratives of children with high-functioning autism and normal children

Spatial Grounds in "Horse" and "Cat" Stories	Children	Number	Mean	Deviation	Mann Whitney U test	
					Frequency	Sig.
Nouns	Autistic	20	2.80	4.52	168	0.398
	Normal	20	2.70	2.12		
Pronouns	Autistic	20	0.55	1.31	74/5	0.0001
	Normal	20	2.25	2.14		

4. Conclusion

The results of the present study confirm that there is a significant difference between children with high-functioning autism and normal children in the representation of the static, active, and active-accomplishment predicates. Indeed, children with high-functioning autism, compared to normal children, used a smaller number of static, active, and active-accomplishment predicates. This displayed a significant difference between the two groups in representing predicates under study. Generally, they described and narrated fewer situations and events. The findings of this research are in line with the findings of Fallahi et al. (2012), Sobhani-rad et al., (2013), King et al. (2013) and Norbury et al. (2014).

Besides, the research results revealed that there was a significant difference between these two groups in representing spatial grounds. Narratives of children with high-functioning autism contained fewer pronouns than those of the normal group. In conclusion, the results demonstrated that there was a significant difference in representing space components between high-functioning autism and normal groups. In other words, normal children's narratives contained more spatial components. The findings of the present study are in line with the findings of Mojahedi Rezaeian et al., (2018), Mojahedi Rezaeian et al. (2019), and Miri et al. (2020). In addition, the findings of this research are consistent with Schwartz's (2017) statement that using deictic terms, and especially personal pronouns, is difficult for children with high-functioning autism.

Keywords: narrative; space; predicate; grounding; children with high functioning autism disorder; Persian language



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۷۵-۴۱

بررسی زباهنگ دل نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ دلی تا فرادلی^۱

رضا پیش قدم^۲، شیما ابراهیمی^{۳*}

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۷

چکیده

برقراری تعامل اجتماعی، بخش جدایی ناپذیر زندگی است و انسان‌ها، برای درک احساسات و عواطف یک دیگر به شیوه‌ای متفاوت ابراز نگرانی می‌کنند. در حالی که برخی نسبت به دغدغه‌مندی‌های شخص مقابل خود بی تفاوت هستند، برخی دیگر تنها هم‌زبانی می‌کنند و در سطحی بالاتر برخی تمایل دارند خود را جای دیگری گذاشته و برای او گام‌هایی بردارند. در پژوهش کیفی حاضر، نگارندگان به بررسی ۴۴۸ پاره‌گفتار به‌دست آمده از ۳۰ فیلم و سریال با ژانر اجتماعی و ۲۱۱ پاره‌گفتار جمع‌آوری شده از مکالمات افراد (با بازه سنی ۱۸ تا ۶۹ سال) در مکان‌های عمومی، خصوصی (رسمی/غیررسمی) و فضای مجازی مربوط به زباهنگ «دل‌نگرانی نسبت به دیگری» پرداخته و آنان را در چهار سطح هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی براساس الگوی مفهومی تحلیلی زباهنگ مورد مذاقه قرار دادند. نتایج نشان داد افراد با اهداف متفاوتی مانند دلسوزی، نصیحت، سلب مسئولیت و تبرئه خود، تغییر در تصمیم، شماتت، فداکاری، گلایه و موارد مشابه از این زباهنگ استفاده می‌کنند. افزون‌براین، این زباهنگ تأییدی بر فرهنگ‌های تعارف، جمع‌گرایی، هلوبی، اغراق‌افزوده و غیرمستقیم‌گویی ایرانیان است که افراد نسبت به آن در مرحله درون‌آگاهی قرار دارند. همچنین، یافته‌ها

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.40927.2203

^۲ استاد آموزش زبان انگلیسی، هیأت علمی گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی،

دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛ pishghadam@um.ac.ir

^۳ استادیار آموزش زبان فارسی، هیأت علمی گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی

شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)؛ shimaabrahimi@um.ac.ir

نشان می‌دهند امروزه میزان دل‌نگرانی افراد بیشتر به سمت هیچ‌دلی و برون‌دلی پیش رفته که این امر نمایانگر متمایل شدن آنان از جمع‌گرایی به سمت فردگرایی است. بنابراین، واکاوی این زباهنگ به شناسایی بیشتر سطوح درون‌دلی و فرادلی در قالب عبارات‌های زبانی کمک بسیاری می‌کند و راه را برای به‌فرهنگی و شناسایی ژن‌های معیوب در جامعه هموار می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: زباهنگ، دل‌نگرانی، هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی، فرادلی

۱. مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است که تعاملات او با دیگران و چگونگی برقراری ارتباط مؤثر با آنها از آغاز تولد و در همه‌ی مراحل رشد وی از اهمیت بسیاری برخوردار بوده‌است. در زندگی اجتماعی، توانایی درک و آگاهی از افکار و احساسات دیگران و حساس‌بودن نسبت به دیدگاه‌های آنها، راه را برای برقراری زندگی دوستانه، خودآگاهی و پذیرش خود در میان دیگران هموار می‌سازد و وحدت و انسجام گروهی را به دنبال دارد. در روابط پیچیده‌ی امروزی، هر فرد ممکن است بارها در زندگی روزمره خود با مشکلات و گرفتاری‌های گوناگونی روبه‌رو شود که وی را وادار سازد از دیگران کمک بگیرد. در این میان منش‌های همسود دوستی، همیاری و کمک به دیگران از ویژگی‌های بارز ایرانیان از گذشته تاکنون بوده‌است و باید به این مهم توجه داشت که رفتارهای حمایتی و کمک‌کننده به دیگران، هرچند در اندازه کلامی، ممکن است جلوی بسیاری از آسیب‌های احتمالی به فرد را بگیرد و به‌نوعی نیروی انگیزشی به شمار آید (Andreoni et al., 2016).

روشن است که افراد در رویارویی با گرفتاری‌های دیگران براساس دریافت و فهم وضعیت یا شرایط عاطفی فرد مقابل برخورد‌های کلامی تا عملکردی گوناگونی را به کار می‌برند که این امر میزان دغدغه‌مندی و دل‌نگرانی آنها را نسبت به دیگری و مشکل‌شان روشن می‌سازد. در پژوهش حاضر منظور از «دل‌نگرانی برای دیگری»، میزان توانایی عاطفی و شناختی برای فهم هیجانات و پاسخ‌دهی به حالت ذهنی و احساسی دیگران است. پژوهش‌های زیست‌عصب‌شناسی بر وجود دست‌کم دو مدار متمایز برای دل‌نگرانی در افراد تأکید کرده‌اند. بخشی از شبکه‌ی میزان دغدغه‌مندی، جزء هیجانی است که سیستم نورون‌های آینه‌ای^۱ و سیستم لیمبیک^۲ را در بر می‌گیرد و به ادراک هیجانات و احساساتی مانند خشم، تنفر، شادی و غم مربوط است. بخش دیگر، جزء

^۱ mirror neurons

^۲ limbic system

شناختی است که به توانایی درک و نگاه به دنیا از دیدگاه دیگران اشاره دارد (Zaki & Ochsner, 2012). با توجه به این دسته‌بندی، در برخی موارد فرد از جنبه هیجانی و شناختی نسبت به مشکل دیگری بی تفاوت است و در موارد دیگر فراخوانی عاطفه مشابه اتفاق می افتد و فرد توانایی درک دیدگاه دیگری را در موقعیت پیدا می کند. در همه این موارد عبارت‌ها و اصطلاح‌هایی برای همدردی و درک متقابل و حتی فرار از این موقعیت میان افراد ردوبدل می شوند. از آن جاکه رابطه دوسویه زبان و فرهنگ انکارناپذیر است (Brown, 1994)، با بررسی این عبارات زبانی که در این بافت‌های اجتماعی تبادل می شود (زباهنگ) و نمایانگر نوع نگاه و تفکر افراد جامعه است، می توان به آشکارسازی فرهنگ نهفته در آن نیز پرداخت (Pishghadam, 2013).

پژوهش حاضر بر مبنای تعاملات بین فردی و از جنبه ابعاد اجتماعی-عاطفی میان واژگان «هیچ دلی^۱»، «همزبانی^۲» و «همدلی^۳» تمایز در نظر گرفته است. منظور از هیچ دلی این است که فرد هیچ گونه احساس، عاطفه، علاقه و یا نگرانی نسبت به مشکل به وجود آمده برای فرد مقابل خود ندارد و این امر او را به سوی بی تفاوتی می کشاند. همزبانی نوعی همدردی، درک دیگران و مشکل آن‌ها از زاویه دید خود است و فقط به صورت اظهار یا کلامی انجام می پذیرد که نوعی انفعال را در درون خود دارد؛ ولی در همدلی فرد خود را به جای فرد آسیب دیده و درگیر مشکل، می گذارد و تلاش می کند از زاویه دید او مسائل را ببیند، احساسات او را تجربه کند و در آن شریک شود؛ بنابراین میزان احساس و عاطفه در آن بیشتر و معمولاً کنش محور است (Ariyaratne & Hulathduwa, 2015). این طبقه بندی رابطه معناداری با میزان توانمندی ارتباطی دارد و سطح‌های بالای آن می تواند با غنای تعاملات فردی، حس رضایت از دیگری را افزایش دهد.

نگارندگان در پژوهش حاضر در پی واکاوی و بررسی عبارت زبانی هستند که در هنگام رویارویی با مشکل دیگری در بافت‌های گوناگون نمود می یابند و میزان دل نگرانی افراد نسبت به دیگری را روشن می سازند. بنابراین با بیان کردن مفهوم زباهنگ (زبان نهفته در فرهنگ) دل نگرانی برای دیگری^۴، دسته بندی جدیدی از سطح‌های دل نگرانی ارائه می دهند و بر این باورند در زمان بروز یک مشکل برای فرد فقط همسویی احساسات و همدلی برای از بین بردن آن ممکن است کافی نباشد و با توجه به میزان صمیمیت افراد با یکدیگر، می توان سطح‌های بالاتری از

¹ apathy

² sympathy

³ empathy

⁴ cultuling of concerns for others

دغدغه‌مندی مانند فرادلی^۱ را نیز در نظر گرفت. بنابراین با بررسی سطح‌های گوناگون دل‌نگرانی، نگارندگان به این پرسش پاسخ می‌دهند که زباهنگ مورد اشاره در چه موقعیت‌های زمانی، مکانی، به‌وسیله چه افرادی و با چه اهداف یا انواعی به کار می‌روند؟ پس از آن به بررسی الگوهای فرهنگی مستتر در این زباهنگ پرداخته می‌شود و با بررسی هیجامد^۲ (هیجان+بسامد) این زباهنگ تلاش می‌شود میزان بهره‌گیری از آن در سطح جامعه ایران مورد بررسی قرار بگیرد تا بتوان به درون‌دلی و فرادلی به‌عنوان ژن سالم برای به‌فرهنگی^۳ نگرست و افراد هیچ‌دل و برون‌دل را بیشتر به سمت آن‌ها متمایل کرد.

۲. پیشینه پژوهش

تمایز میان هیچ‌دلی، همزبانی و همدلی از اوایل قرن بیستم تاکنون در پژوهش‌های گوناگون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و مانند آن مورد بررسی قرار گرفته‌است که این امر خود نشان‌دهنده اهمیت میزان دغدغه‌مندی و دل‌نگرانی افراد نسبت به یکدیگر است. در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود:

بیرامی و همکاران (Beyrami et al., 2014) با بررسی مؤلفه‌های همدلی با شادکامی در میان دانشجویان به این نتیجه دست یافتند که میان همدلی و شادکامی رابطه وجود دارد و همدلی زیاده‌تر به روابط بین‌فردی عاطفی و شناختی بالا منجر می‌شود که دستاورد آن ایجاد هیجانات مثبت و اثربخش است. در پژوهشی دیگر، همدلی و همدردی در دیوان صائب به‌عنوان یکی از مهارت‌های اساسی ایجاد ارتباط مؤثر به‌وسیله بهنام و رجب‌زاده (Behnam & Rajabzadeh, 2016) مورد بررسی قرار گرفته‌است. آن‌ها بر این باورند که اطلاع، آگاهی و نشان‌دادن چگونگی به‌کارگیری این واژه‌ها و بازتاب آن‌ها در ادب فارسی و آثار بزرگان علم و ادب، افزون‌بر شناساندن بهتر و بیشتر افکار و اندیشه‌های آن بزرگان، کمک شایانی به مربیان، مشاوران و عموم مردم در ایجاد ارتباط مؤثر خواهد کرد. یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش آن‌ها نشان داد که صائب از واژه‌های گوناگونی مانند «همدرد»، «همزبان»، «همراه»، «هم‌صحبت»، «همزانو»، «همتاب»، «همنفس» و مانند آن بهره برده که می‌تواند بیانگر توجه او به این مفاهیم باشد. در پژوهشی دیگر، سلطانی‌عظمت و همکاران (Soltani Azemat et al., 2016) با استفاده از پرسشنامه همدلی داوینس و آزمون چشم‌های بارون کوهن به مقایسه نظریه ذهن^۴ و همدلی در ۱۰۰ دانشجوی

¹ metapathy

² emotioncy

³ euculturation

⁴ Theory of Mind (ToM)

کارشناسی پسر و دختر دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد زنان به صورت چشمگیری در همدلی نمره‌های بالاتری از مردان به دست آوردند و میان نمره‌های آن‌ها در آزمون نظریه ذهن تفاوت معناداری دیده نشد. کهنوجی (Kahnouji, 2016) نیز به بررسی ابعاد همدلی در بین ۶۱ عضو هیأت علمی دارای پست‌های مدیریتی با توجه به نقش جنسیتی آن‌ها در دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان در سال‌های تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ پرداخته است. یافته‌های پژوهش او نشان داد میان میزان همدلی و جنسیت افراد رابطه‌ای وجود ندارد و میزان همدلی در سطح مدیران نیز پایین بوده است. بنابراین برگزاری دوره‌های آموزشی مرتبط با روابط انسانی پیشنهاد شده است. یاری‌قلی و بهادری خسروشاهی (Yarigoli & Bahadorikhosroshahi, 2018) در پژوهشی دیگر به بررسی تطبیقی مفهوم همدلی از منظر روان‌شناسی و مبانی اسلامی پرداخته‌اند و بر این باورند همدلی یکی از توانایی‌های هیجانی افراد است که از دوران کودکی آغاز می‌شود و نقش اساسی در زندگی اجتماعی انسان‌ها دارد. در مبانی اسلامی نیز بر عمل خیر، همیاری، همکاری، دادگری و انصاف تأکید می‌شود که نزدیک‌ترین مفهوم را با همدلی دارد. در پژوهشی دیگر، خردمند و همکاران (Kheradmand et al., 2018) به مقایسه همدلی عاطفی و شناختی در دو گروه دارای سبک شخصیت^۱ جرأت‌ورز و ضداجتماعی^۲ پرداختند و یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که همدلی عاطفی در افراد دارای سبک شخصیت ضداجتماعی کمتر از افراد جرأت‌ورز است و دلیل آن را می‌توان در نابهنجاری‌های مغزی و درک نادرست هیجان‌ها از چهره، جرأت‌ورزی، همدلی عاطفی کم و سبک دلبستگی ناایمن آن‌ها جست‌وجو کرد. ترکمن ملایری و شیخ‌الاسلامی (Torkaman Malayeri & Sheikholeslami, 2019) نیز با هدف تعیین نقش واسطه‌ای هیجان‌های اخلاقی به بررسی رابطه بین همدلی و رفتار جامعه‌پسند ۵۰۸ نوجوان پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که همدلی بر رفتارهای جامعه‌پسند و هیجان‌های گناه و شرم فرزندان، اثر مستقیم و مثبتی دارد.

پیش‌قدم (Pishghadam, 2022) با مطرح کردن مفهوم «فرادلی» برای نخستین بار، بر این باور است که همدلی به تنهایی کافی نیست و جامعه ما نیازمند تربیت افرادی است که حس فرادلی بالاتری دارند و از کنار مشکلات دیگران به راحتی عبور نمی‌کنند. از این منظر، برخی افراد ممکن است حس همدلی بالایی داشته باشند ولی نمی‌توانند با نگاهی جهانی و کلی به هیجان‌ات دیگران بیندیشند. از سوی دیگر، وی بر این باور است که در سطح فرادلی ممکن است میان پذیرش

¹ assertive individuals

² antisocial

همدلی و فرادلی ناسازگاری به وجود آید. یعنی فرد در نگاهی آینده‌نگرانه می‌کوشد زندگی دیگران را تغییر دهد ولی فرد مقابل انتظار رفتار همدلانه را دارد و این دو ممکن است احساس کنند که هم‌دیگر را درک نمی‌کنند. بنابراین، انتظارسنجی هیجانی بحث مهمی در این زمینه است. فرادلی ممکن است در کوتاه‌مدت خوشایند به نظر نرسد ولی اگر به پذیرش از سوی مخاطب بینجامد، به رشد و پیشرفت او کمک بسیاری می‌کند.

در به‌روزترین پژوهش انجام‌شده به‌وسیله پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2022)، آن‌ها پس از دسته‌بندی سطوح دغدغه‌مندی به چهار سطح هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی براساس سطوح هیجانی، با طراحی و اعتباریابی مقیاس اندازه‌گیری میزان دل‌نگرانی مدرس^۱ به بررسی میزان دل‌نگرانی ۷۱۶ معلم نسبت به دانش‌آموزان‌شان براساس وضعیت اقتصادی و طبقه اجتماعی آنان پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نمایانگر این مهم بود که معلمان با طبقه اجتماعی اقتصادی پایین و متوسط تمایل بیشتری نسبت به فرادلی با دانش‌آموزان نشان دادند. لازم به گفتن است از این مقیاس می‌توان برای اندازه‌گیری میزان دل‌نگرانی دیگر اقشار جامعه نیز بهره برد.

همان‌گونه که مشاهده شد، بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه همدلی و هم‌زبانی (هم‌دردی) است و در مورد دیگر سطح‌های دل‌نگرانی پژوهش‌چندان زیادی انجام نشده‌است. افزون‌براین، به نظر می‌رسد از منظر تحلیل زباهنگ‌ها و بررسی عبارات‌های زبانی که میزان دل‌نگرانی افراد را نشان می‌دهند، تاکنون پژوهشی به انجام نرسیده‌است. بنابراین از آن‌جاکه با تحلیل زباهنگی می‌توان به فرهنگ نهفته در پشت این عبارات زبانی پی برد، در پژوهش حاضر از منظر جامعه‌شناسی زبان و از بُعد زباهنگی میزان دل‌نگرانی ایرانیان نسبت به دیگری مورد نظر قرار گرفته که وجه تمایز با پژوهش‌های پیشین در این زمینه است.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳-۱. الگوی مفهومی تحلیل زباهنگ

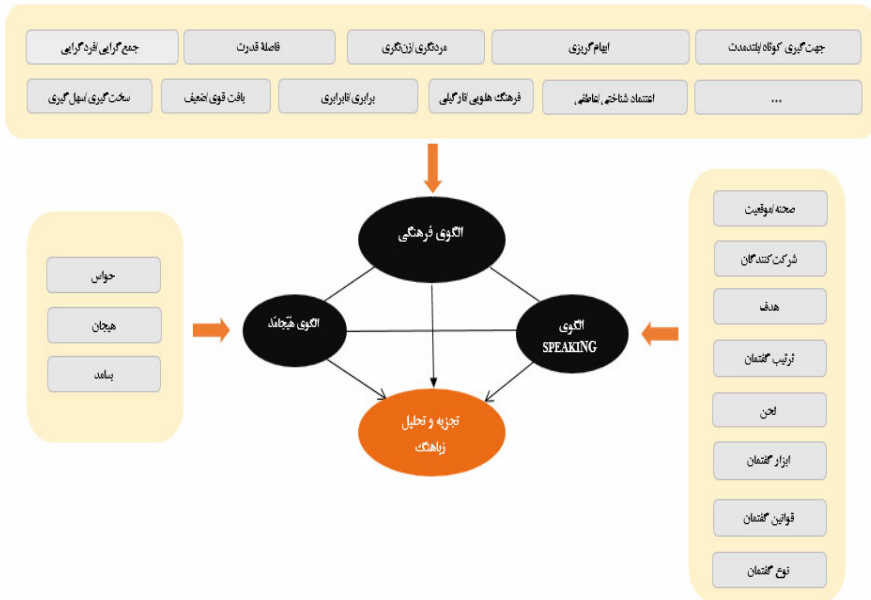
با توجه به تأثیر متقابل زبان، فرهنگ و تفکر بر یک‌دیگر، پیش‌قدم (Pishghadam, 2013) با مطرح کردن مفهوم زباهنگ بر این باور است که قطعه‌های زبانی هر جامعه می‌توانند به خوبی نمایانگر فرهنگ و تفکرات حاکم بر رفتار افراد آن جامعه باشند که در طی نسل‌های گوناگون دچار تغییر و دگرگونی می‌شوند. بنابراین با موشکافی و بررسی عبارات زبانی می‌توان به باورهای

^۱ Teacher Concern for Students (TCS) Scale

فرهنگی، نگرش و باورهای افراد یک جامعه نیز دست یافت و عبارت‌های زبانی می‌توانند نقش شمای فرهنگی یک قوم را بر عهده داشته باشند. از دیدگاه وی، اگر یک عبارت زبانی با فراوانی بالا در میان مردمان یک جامعه رواج یابد، تبدیل به تفکر حاکم بر آن جامعه خواهد شد که راه را برای فرهنگ کاوی، بررسی الگوهای فرهنگی غالب و نظام فکری مستتر فراهم می‌آورد. بنابراین، شناسایی زبانهنگ‌ها همچون ابزاری دگرگون‌شونده، به تغییر و چاره‌اندیشی فرهنگی می‌انجامد و از طریق آن‌ها می‌توان برای به‌فرهنگی و تعالی فرهنگی گام‌های مؤثری برداشت.

پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2020b) با مطرح کردن مفهوم تحلیل زبانهنگ^۱ عواملی فراتر از متن یعنی بافت فرهنگی، موقعیتی، اجتماعی، سیاسی و مانند آن را در تفسیر و تحلیل زبانهنگ‌های یک جامعه بااهمیت می‌دانند و بر این باورند که تجزیه و تحلیل عناصر فرهنگی از طریق کاربرد عبارت‌های زبانی به‌صورت زبانهنگ در جامعه امکان‌پذیر است. آنچه در تحلیل زبانهنگ مورد بررسی قرار می‌گیرد، مجموعه ویژگی‌های صوری است که در رفتار و گفتار مردم یک جامعه بسیار و با فراوانی بالا یافت می‌شود و در اعمال و رفتار آنان نیز نمود پیدا می‌کند. از این رو، بررسی خواسته‌های معینی که این زبانهنگ‌ها به کار گرفته می‌شوند، تجزیه و تحلیل شده و معانی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، ارتباطی و موقعیتی آنان مورد شناسایی قرار می‌گیرند. آنچه در تحلیل زبانهنگ اهمیت دارد، در نظر گرفتن لایه‌های درونی و عمقی واژگان است که با نگاهی نظام‌مند و کل‌نگر در شناسایی ژن‌های معیوب و سالم فرهنگی تأثیرگذار است و با بررسی آن‌ها می‌توان به الگوها و ارزش‌های فرهنگی مردم یک جامعه دست یافت. با توجه به این مهم، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2020a) الگوی تحلیل مفهومی زبانهنگ را مطرح کرده‌اند که از مجموع سه الگوی SPEAKING=، الگوهای فرهنگی و الگوی هیجامد برای تحلیل زبانهنگ‌ها تشکیل شده‌است. نمای این الگو در شکل (۱) به نمایش درآمده‌است.

¹ Cultuling Analysis (CLA)



شکل ۱: الگوی مفهومی تحلیل زباهنگ (Pishghadam et al., 2020a)

با توجه به اینکه برای تحلیل زباهنگ‌ها باید این سه مؤلفه در تحلیل در نظر گرفته شوند، در ادامه برای آشنایی بیشتر با این الگو هر یک از اجزای آن معرفی می‌شود.

۳-۱-۱. الگوی SPEAKING

هایمز (Hymes, 1974) بر این باور است برای تحلیل یک مکالمه، محدود شدن به پژوهش‌های زبانی و بررسی درست بودن دستور یک گفته، کافی نیست، بلکه باید به بافتی که واژه‌ها در آن به کار برده می‌شوند نیز، توجه شود. وی (Hymes, 1967) با در نظر گرفتن نقش ارتباطات و تعاملات اجتماعی از طریق زبان برای بررسی زبان در بافت اجتماعی آن، ویژگی‌های مختلف یک گفتار اعم از گوینده، شنونده، موقعیت زمانی و مکانی تعاملات و ارتباطات میان افراد در شکل‌گیری یک گفتار، عوامل مؤثر در برقراری ارتباط را به هشت گروه دسته‌بندی کرده است که همه آن‌ها با علامت اختصاری «SPEAKING» نشان داده می‌شوند. در ادامه به شرح هر یک از موارد می‌پردازیم:

موقعیت زمانی و مکانی (محیط/صحنه^۱) (S): موقعیت یک گفته به دو دسته زمانی و مکانی دسته‌بندی می‌شود که با توجه به مؤلفه‌های زمان و مکان (موقعیت فیزیکی) به بافتی که گفتار در

¹ setting/scene

آن رخ می‌دهد، اشاره دارد (Hymes, 1974). موقعیت یک گفتمان را با در نظر گرفتن شرایط آن می‌توان به الف: گروه‌های عمومی و رسمی و ب: خصوصی و غیررسمی دسته‌بندی کرد (Pishghadam & Vahidnia, 2016).

شرکت کنندگان^۱(P): به همه افرادی که در یک مکالمه در جایگاه‌های گوناگونی از سخنگو-شونده، خطاب کننده-خطاب شونده یا فرستنده-گیرنده قرار دارند (Hymes, 1972) و با توجه به متغیرهایی مانند قدرت، سن، ملیت، جنسیت و نوع ارتباط تقسیم‌بندی شوند، شرکت کننده آن مکالمه گفته می‌شود.

هدف^۲(E): هر مکالمه در هر بافتی که رخ دهد، هدف‌های متفاوتی را دنبال می‌کند که افراد براساس این اهداف شخصی، مکالمه‌های خود را تنظیم می‌کنند و آنان را می‌توان با توجه به شرایط کلی گفتمان درک کرد (Hymes, 1975).

ترتیب عملکرد^۳(A): در یک مکالمه، هر گفته به گونه‌ای بیان می‌شود که با ترتیب گفتمان می‌توان به محتوای آن و واکنش احتمالی مخاطب پی برد. این ترتیب نشان‌دهنده چگونگی بیان گفته، نظم و ترتیب آن است (Hymes, 1974).

لحن^۴(K): منظور از لحن، چگونگی بیان گفتار و آهنگ مربوط به آن است. براین اساس، در یک گفتمان لحن می‌تواند آرام، جلدی، تمسخرآمیز، طعنه‌آمیز و مانند آن باشد (Hymes, 1972).

ابزار گفتمان^۵(I): به شیوه بیان و سبک و سیاق یک گفتمان اشاره دارد که می‌تواند به صورت‌های گوناگونی مانند نوشتاری، گفتاری یا تلگرافی باشد (Hymes, 1972).

قوانین گفتمان^۶(N): این مؤلفه به برخی ویژگی‌های توصیفی، هنجارها و قواعد اجتماعی یک گفته اشاره دارد (Hymes, 1972).

نوع گفتمان^۷(G): هر گفتمان ممکن است در قالب‌های متفاوتی مانند شعر، مثل، معما، داستان، افسانه، مکالمه، دعا، لطیفه، نامه و مانند آن شکل بگیرد که مجموعه ویژگی‌های تشکیل‌دهنده یک گفته را شکل می‌دهد (Hymes, 1974).

1 participants

2 end

3 act sequence

4 key

5 instrumentalities

6 norms of interaction and interpretation

7 genre

۳-۱-۲. الگوی هیج‌جامد^۱

در تحلیل زبانهنگ‌ها سه مؤلفه «بسامد تکرار واژه»، «هیجان نسبت به کارگیری آن واژه» و «حسی که از رویارویی و شنیدن واژه درگیر می‌شود»، اهمیت دارد. براین اساس پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) مفهومی به نام هیج‌جامد را مطرح کرده که بر این باور است حس عاطفی و هیجانی هر واژه در هر جامعه زبانی متفاوت است و قابلیت درجه‌بندی براساس میزان حواس درگیر شده را دارد. با توجه به این، به هر میزان حواس مختلف مخاطبان با محرک‌های گوناگون شنیداری، دیداری، بویایی، چشایی و لمسی حرکتی بیشتری تحریک شود، میزان درک مطلب آن‌ها افزایش می‌یابد (Ebrahimi & Jahani, 2022). پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) سطح‌های سلسله‌مراتبی برای این الگو را متشکل از سه مرحله هیج‌آگاهی^۲، برون‌آگاهی^۳ و درون‌آگاهی^۴ در نظر گرفته است که این سه مرحله خود از سطوح هیج‌جامدی متفاوت ۱- هیج‌آگاهی (هیج‌جامد تهی^۵)، ۲- برون‌آگاهی (هیج‌جامدهای شنیداری^۶، دیداری^۷، لمسی حرکتی^۸)، ۳- درون‌آگاهی (هیج‌جامدهای درونی^۹ و جامع^{۱۰}) تشکیل شده است. در مرحله هیج‌آگاهی فرد هیچ‌گونه دانشی نسبت به واژه ندارد و حسی نیز به هنگام رویارویی با آن در او درگیر نمی‌شود. به محض شنیدن در مورد واژه، تجربه هیج‌جامدی وی به سطح شنیداری و با دیدن و لمس کردن آن واژه تجربه او به سطح هیج‌جامدهای دیداری و لمسی حرکتی ارتقا می‌یابد. از آن‌جا که تجربه فرد تنها از راه شنیدن و دیدن و حتی لمس کردن است، تجربه هیج‌جامدی در مرحله برون‌آگاهی قرار دارد و فرد هنوز تجربه مستقیم و نزدیکی در مورد آن ندارد. در سطح درونی فرد از نزدیک با واژه و موارد مربوط به آن روبه‌رو می‌شود (برای نمونه میوه‌ای مانند آووکادو را می‌خورد و نسبت به آن تجربه مستقیم پیدا می‌کند و در پایان، در سطح جامع آنچنان حواس او درگیر می‌شود که تصمیم می‌گیرد در مورد آن تحقیق کند و فوایدش را بداند. بنابراین دو سطح هیج‌جامدی درونی و جامع مربوط به مرحله درون‌آگاهی است که اطلاعات در مورد واژه برای فرد نهادینه می‌شود. پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2019) مرحله دیگری به نام فراآگاهی^{۱۱} به این الگو افزوده و

¹ emotioncy pattern

² avolvement

³ exvolvement

⁴ involment

⁵ null emotioncy

⁶ auditory emotioncy

⁷ visual emotioncy

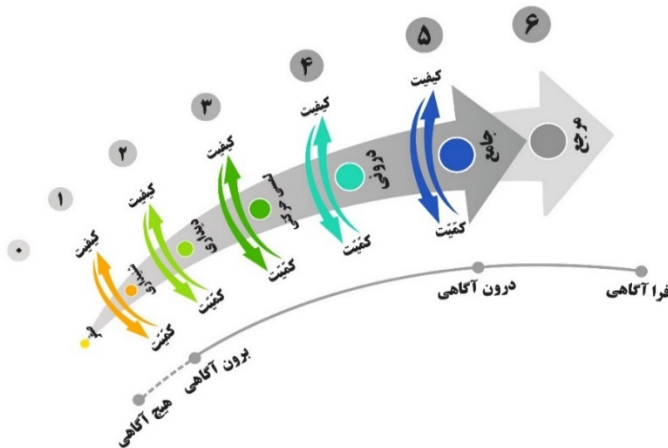
⁸ kinesthetic emotioncy

⁹ inner emotioncy

¹⁰ arch emotioncy

¹¹ metavolvement

بر این باورند اگر حواس فرد آن‌چنان درگیر موضوع شده که او به‌خوبی به موضوع تسلط پیدا کرده و بتواند همانند یک مدرس آن را برای دیگران تدریس کند و در موردش توضیح دهد، سطح هیجامد او به مرجع^۱ افزایش یافته و به مرحله فراآگاهی خواهد رسید که بیشترین سطح هیجامد است. سلسله‌مراتب هیجامد در شکل (۲) قابل مشاهده است.



شکل ۲: الگوی هیجامد مسوط (Pishghadam et al., 2019)

پیش‌قدم و ابراهیمی (Pishghadam & Ebrahimi, 2020; Pishghadam & Ebrahimi, 2024) بر این باورند زبانهنگ‌های زبان فارسی را می‌توان براساس این الگو به درجه‌های گوناگون زبانهنگ‌های هیچ آگاهی، برون آگاهی، درون آگاهی و فرا آگاهی دسته‌بندی کرد؛ به این معنا که واژگان و عبارات زبانی در هر جامعه می‌توانند هیجامدهای متفاوتی برای مردم آن تولید کنند. افراد نسبت به برخی از واژگان هیچ حس و هیجانی ندارند و تاکنون نیز در مورد آن‌ها نشنیده‌اند (زبانهنگ هیچ آگاهی). برای نمونه برخی از اصطلاح‌ها و مثل‌ها برای نسل جوان کنونی کاملاً ناآشنا هستند؛ برخی از واژه‌ها را افراد فقط در متون دیده‌اند یا در مورد آن‌ها فقط تجربه شنیداری دارند (زبانهنگ برون آگاهی). مانند عبارت «علی حضرت همایونی» که امروزه در کلام کاربرد ندارد، ولی در متون کهن دیده می‌شود. برخی از واژه‌ها و عبارات زبانی آن‌چنان در زندگی افراد کاربرد دارند که به‌صورت روزمره به‌وسیله گروه‌های متفاوت به کار برده می‌شوند؛ مانند واژه «ناز» و عبارات مربوط به آن که در کلام ایرانیان بسیار به کار برده می‌شود. این عبارات را می‌توان زبانهنگ درون آگاهی دانست. برخی دیگر از واژه‌ها به‌وسیله افراد شاخص

¹ mastery emotionency

جامعه آن‌چنان در سطح جامعه گسترده و رایج می‌شوند که تا سالیان سال در جامعه کاربرد دارند (زباهنگ فراآگاهی)؛ برای نمونه واژه‌هایی که به وسیله هنرمندان یا بازیگران باب می‌شوند و تا سال‌ها در کلام و ذهن می‌مانند. بررسی سطوح هیجانی زباهنگ‌ها در تحلیل آن‌ها مؤثر هستند و حس و هیجان افراد در سطح جامعه را نسبت به آن‌ها آشکار می‌سازند (Pishghadam & Ebrahimi, 2024).

۳-۱-۳. الگوهای فرهنگی

افراد در تعامل اجتماعی با یک‌دیگر دارای الگوهای آشکار و پنهانی هستند که برگرفته از فرهنگ حاکم بر جامعه آنان است (Markus & Hamedani, 2007) و در طی تجربیات فردی و محیطی خود را نشان می‌دهند. بنابراین، این الگوها با رفتارهای مردم آن جامعه در ارتباط هستند و در بردارنده ویژگی‌های فرهنگی و رفتاری آنان هستند (Pishghadam & Ebrahimi, 2020). با توجه به اینکه هر جامعه‌ای می‌تواند با توجه به ویژگی‌های رفتاری و تفکری مردم آن جامعه دارای الگوهای فرهنگی گوناگونی باشد (Ebrahimi & Jahani, 2021)، دسته‌بندی‌های متفاوتی از این الگوهای فرهنگی به وسیله پژوهشگران گوناگون ارائه شده است. مشهورترین این دسته‌بندی مربوط به هافستد (Hofstede, 1983) است که ابعاد الگوی فرهنگی را مطرح کرده و دارای زیرمؤلفه‌هایی مانند فاصله قدرت^۱، پرهیز از نبود اطمینان (ابهام‌گریزی^۲)، فردگرایی^۳ در مقابل جمع‌گرایی^۴ و مردنگری^۵ در مقابل زن‌نگری^۶ است. برای نمونه الگوی فرهنگی فاصله قدرت نشان می‌دهد مردم تا چه اندازه می‌توانند توزیع قدرت و ثروت را در میان گروه‌ها با سرمایه‌های گوناگون تحمل کنند (Minkov & Hofstede, 2013). اگر فاصله قدرت در جامعه‌ای زیاد باشد برخی افراد در نقش حاکم بر اقشار ضعیف تر تسلط دارند و برای آنان تصمیم‌گیری می‌کنند یا در جوامع جمع‌گرا، روابط اجتماعی، اتحاد، همدلی اهمیت دارند و افراد بیشتر منافع دیگری را نسبت به خود در نظر می‌گیرند (Pishghadam & Ebrahimi, 2024).

به صورت کلی، الگوهای فرهنگی در جامعه را می‌توان نمایانگر برنامه‌های ذهنی و جهت‌گیری‌های ارزشی، فکری، احساسی و رفتاری آن جامعه در نظر گرفت که می‌تواند معیاری برای سنجش فرهنگ آن باشد. اگر بخواهیم تحلیل عمیق‌تری از مشکلات و گرفتاری‌های یک

¹ power distance

² uncertainty avoidance

³ individualism

⁴ collectivism

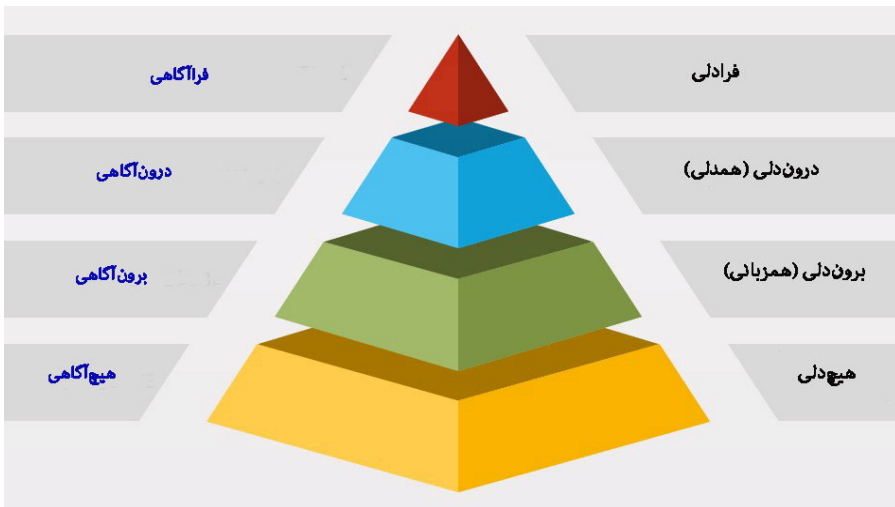
⁵ masculinity

⁶ femininity

جامعه داشته باشیم، بررسی این ارزش‌ها و الگوهای فرهنگی راه را هموار می‌سازد و در تحلیل زباهنگ‌ها نیز اهمیت دارد.

۲-۳. زباهنگ دل‌نگرانی برای دیگری

منظور از این زباهنگ، میزان دغدغه‌مندی و دل‌نگران بودن افراد نسبت به دیگران و مشکلات یا مسائل پیش‌آمده برای آن‌ها است که در کلام و در سطح‌های گوناگون بازنمایی می‌شود. یعنی آن‌ها نسبت به دیگران چه احساس و تفکری دارند و هنگامی که مشکلی برای دیگران به وجود می‌آید، با چه واژه‌ها و عبارات‌هایی در برابر این مشکلات واکنش نشان می‌دهند. پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2022) میزان دل‌نگرانی افراد را براساس سطوح هیجانی به چهار دسته هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی تقسیم کرده‌اند که در شکل (۳) قابل مشاهده است:



شکل ۳: هرم میزان دغدغه‌مندی افراد نسبت به دیگری (Pishghadam et al., 2022)

منظور از هیچ‌دلی سطحی است که افراد در حالت هیچ‌آگاهی نسبت به یک‌دیگر قرار دارند و نسبت به دیگری و مسأله پیش‌آمده برای وی ناآگاه و یا بی‌تفاوت هستند. در چنین شرایطی دغدغه‌ای از سمت گوینده نسبت به مخاطب وجود ندارد، فرد به شخص مقابل خود فکر نمی‌کند و واکنش رفتاری نیز دیده نمی‌شود (Nobis & Husain, 2018; Pishghadam et al., 2022). عبارتهایی مانند «به من چه، حوصلشو ندارم»، «ما چکار به بقیه داریم»، «الطافاً ما را درگیر

مسائل خودت نکن»؛ «خودت کردی، خودتم باید پاسخ‌گو باشی»، نشان‌دهنده این سطح از دغدغه‌مندی هستند.

در حالت برون‌دلی (هم‌زبانی/هم‌دردی)، افراد ممکن است با تصدیق احساسات دیگران در لحظه حال، فقط حس هم‌زبانی نسبت به آن‌ها داشته باشند و به شخص مقابل و دغدغه او کمی فکر کنند؛ ولی کنشی در این میان مشاهده نمی‌شود. در این نوع دل‌نگرانی، شخص منفعل است و تنها کمک او از نوع زبانی است، ممکن است پیشنهادی در کلام ارائه دهد و یا حتی فرد مقابل و عملکرد او را قضاوت کند. جمله‌هایی مانند «آخی چکار شده؟»؛ «به نظرم خوب گفتی»؛ «چه کار بدی کرده واقعا؟»؛ «تسلیم می‌گم»، نشان‌دهنده سطح برون‌دلی هستند.

در حالت درون‌دلی، افراد نسبت به یک‌دیگر حس همدلی دارند، درگیر مشکل به وجود آمده برای مخاطب می‌شوند و تلاش می‌کنند مسأله را از زاویه ذهن فرد مقابل دیده و گام‌هایی برای از بین‌بردن گرفتاری او بردارند (Behnam & Rajabzadeh, 2016). بنابراین این سطح از دل‌نگرانی فعال‌محور است و به نوعی همکاری و دست‌گیری را گرفتن برای حل مشکل به شمار می‌آید. گوینده در این سطح می‌کوشد با احساسات و عواطف مخاطب خود هم‌نوایی کند و با ابراز خوشحالی، ناراحتی و تأسف خود با او هم‌قدم شود. پاره‌گفته‌هایی مانند «هرکاری داشتی در خد متیم»؛ «هروقت خواستی برو مرخصی. من به جات میام»؛ «زودتر او ملدم که بهت کمک کنم»؛ «همیشه در کنارت هستم»، نشان‌دهنده سطح درون‌دلی از دغدغه‌مندی هستند.

در حالت فرادلی، افراد فراتر از لحظه حال را می‌بینند و می‌کوشند با در نظر گرفتن صلاح دیگران در طولانی‌مدت و با سنجش نگاهی کلی به کمک وی بروند یا اقداماتی انجام دهند. هدف از این نوع دغدغه‌مندی، ساخت و ایجاد تغییر در افراد است و ممکن است در ظاهر با روح همدلی سازگار نباشد؛ یعنی افراد ممکن است در لحظه درک عمیقی از فرادلی نداشته باشند و حتی از آن تصمیم ناراحت شوند (Pishghadam et al., 2023). جمله‌هایی مانند «من جوش آینه‌تو می‌زنم که می‌گم»؛ «از همین فردا باید کلاس کنکور ثبت‌نام کنی»؛ «بیا این پول رو بگیر و برو کلاس ورزش ثبت‌نام کن» و «بیا بریم بانک برات حساب باز کنم تا پولاتو پس‌انداز کنی»، نشان‌دهنده سطح فرادلی هستند. شکل (۴) نمایانگر چکیده موارد اشاره‌شده در بالا است:

احساس دغدغه‌مندی	هیچ‌دلی	برون‌دلی (همزبانی)	درون‌دلی (همدلی)	فرا‌دلی
بدون دغدغه	هیچ‌آگاه	-----	-----	-----
دغدغه‌مندی محدود	-----	برون‌آگاه	-----	-----
دغدغه‌مندی زیاد	-----	-----	درون‌آگاه	-----
دغدغه‌مندی خیلی زیاد	-----	-----	-----	فرا‌آگاه

شکل ۴: سطوح دل‌نگرانی بر اساس الگوی هیجاند (Pishghadam, 2022)

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و توصیفی است. برای بررسی جنبه‌هایی از فرهنگ ایرانیان نسبت به میزان دل‌نگرانی دربارهٔ دیگری، کوشش شد تا پاره‌گفتارهای مربوط به این زیاهنگ در سطوح چهارگانه (هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرا‌دلی) دسته‌بندی شده و مورد بررسی قرار گیرند. از آن‌جا که داده‌های مستند مانند فیلم‌ها و رسانه ملی می‌توانند نمایانگر فرهنگ یک جامعه باشند و رفتارها و نگرش مردم آن جامعه را بازتاب می‌دهند (Dahl, 2004; Mininni, 2004)، داده‌های پژوهش حاضر با روش نمونه‌گیری دردسترس از میان مکالمه‌های شخصیت‌های سریال‌ها و فیلم‌های ایرانی دارای ژانر اجتماعی (۳۰ سریال و فیلم در سال‌های ۱۳۹۷ تا ۱۴۰۱) گردآوری شده‌اند و نگارندگان همهٔ عبارت‌های مربوط به دل‌نگرانی را از میان مکالمه‌های مورد اشاره برای بررسی انتخاب کرده‌اند. به این صورت که فیلم‌ها و سریال‌های مورد اشاره از ابتدا تا پایان مشاهده شده‌اند و جمله‌های مربوط به این زیاهنگ‌ها از میان همهٔ مکالمه‌های ردوبدل شده میان شخصیت‌های سریال و فیلم‌ها استخراج شده‌اند که تعداد آنان ۴۴۸ پاره‌گفتار (۷۶ پاره‌گفتار حاوی هیچ‌دلی، ۱۹۱ پاره‌گفتار حاوی برون‌دلی، ۹۳ پاره‌گفتار حاوی درون‌دلی و ۸۸ پاره‌گفتار حاوی فرا‌دلی) بوده‌است. افزون‌براین، کوشش شده‌است مکالمه‌های روزمرهٔ افراد جامعه به صورت تصادفی در مکان‌های گوناگون عمومی و خصوصی (مانند فروشگاه، دانشگاه، اداره و موارد مشابه) و فضای مجازی (تلگرام، واتساپ، اینستاگرام) نیز در مدت زمان ۴ ماه (فروردین ماه ۱۴۰۱

الی تیرماه ۱۴۰۱) از طریق مشاهده موقعیت‌های مکالمه‌های آن‌ها مورد بررسی دقیق قرار گیرند و از میان آن‌ها پاره‌گفتارهای طبیعی درباره دل‌نگرانی در مورد موضوع‌های گوناگون تحصیلی، رابطه، شغلی و مانند آن به تعداد ۲۱۱ پاره‌گفتار گردآوری شده‌اند. به این صورت که نگارندگان مکالمه‌ها را در بافت‌های گوناگون حضوری و مجازی دنبال کرده و عبارت‌های مربوط به سطوح دل‌نگرانی را استخراج و پیاده‌سازی کرده‌اند. از این عبارت‌ها، ۳۹ پاره‌گفتار دربردارنده هیچ‌دلی، ۱۱۷ پاره‌گفتار دارای برون‌دلی، ۳۴ پاره‌گفتار دربردارنده درون‌دلی و ۲۱ پاره‌گفتار دارای فرادلی بوده است. لازم به اشاره است افرادی که این پاره‌گفتارها را در کلام خود به کار برده‌اند، ۱۴۶ زن و ۱۱۲ مرد ایرانی در بازه سنی ۱۸ تا ۶۹ سال (۴۸ نوجوان، ۷۶ جوان، ۱۱۴ میان‌سال و ۲۰ سالمند) با سطح تحصیلات دیپلم تا دکترا و مشاغل (محصل، دانشجو، آزاد، پزشک، استاد دانشگاه، معلم، خانه‌دار، مهندس) بوده‌اند که مکالمه‌های آن‌ها در بافت‌های گوناگون و موقعیت‌های طبیعی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و زبانهنگ‌های مربوط به این سطح‌ها از مکالمه‌های آن‌ها استخراج شده‌اند. گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه یافت که داده‌های جدیدی از مکالمه‌ها به دست نیامد. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها به این صورت بوده است که مکالمه‌های افراد مورد اشاره در بافت‌های اشاره‌شده ضبط و مشاهده گردید و پس از پیاده‌سازی بر روی کاغذ، عبارت‌های دل‌نگرانی به کاررفته در گفتار آن‌ها استخراج شد. پس از آن همه پاره‌گفتارهای گردآوری شده مربوط به دل‌نگرانی براساس الگوی مفهومی تحلیل زبانهنگ مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفتند. عبارت‌های مستخرج را دو استاد دانشگاه گرایش آموزش زبان بررسی کردند و پایایی بین آنان ۰/۹۶ بوده است. لازم به گفتن است به سبب گستردگی و گوناگونی نمونه‌های مربوط به این زبانهنگ‌ها، فقط به آوردن یک نمونه برای هر دسته‌بندی بسنده شده است.

۵. یافته‌های پژوهش

در این بخش نگارندگان به تحلیل و بررسی زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زبانهنگ و سطوح سه‌گانه آن می‌پردازند.

۵-۱. بررسی زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری براساس الگوی SPEAKING

محیط و موقعیت استفاده: سطح‌های گوناگون عبارت‌های دل‌نگرانی برای دیگری از هیچ‌دلی تا فرادلی در همه موقعیت‌های خصوصی و غیررسمی (مانند جمع‌های خانوادگی، مکالمه‌های تلفنی، مهمانی‌ها) و عمومی و رسمی (روزنامه‌ها، ادارات، مدارس، دانشگاه‌ها و موارد مشابه) به کار برده می‌شوند ولی در مکان‌های عمومی و رسمی فراوانی کاربرد آن‌ها در سطح برون‌دلی

بالا تر از دیگر سطح‌ها بوده است. در موقعیت‌های خصوصی و غیررسمی اگر مکالمه میان اعضای نزدیک خانواده و یا دو دوست صمیمی انجام گرفته باشد، درون‌دلی و فرادلی نیز مشاهده شده است. لازم به اشاره است که این زبانهنگ در محیط‌های مجازی و در متن پیام‌های تقدیر، تشکر و تسلیت به صورت موقعیتی عمومی رسمی/غیررسمی نیز از کاربرد زیادی برخوردار است. برای نمونه، در گروه خانوادگی تلگرام یکی از افراد حاضر در گروه دل‌نگرانی خود را نسبت به شنیدن خبر دزدیده شدن گوشی همراه یکی از افراد اینگونه بیان کرده است: «فدای سرت. خدا سلامتی رو از آدم نگیره. خدا رو شکر که خودت چیزیت نشده. مال جایگزین داره، چون آدم جایگزین نداره. ایشالا یکی بهتر شو می‌خری». این جمله‌ها نشان‌دهنده سطح برون‌دلی دل‌نگرانی در محیطی خصوصی و غیررسمی است که فرد تأسف خود را به صورت کلامی نشان می‌دهد و هم‌زبانی انجام گرفته است. لازم به اشاره است پیام‌های تسلیت منتشر شده در روزنامه را می‌توان از جمله نمونه‌های دل‌نگرانی در سطح برون‌دلی دانست که در محیطی عمومی و رسمی کاربرد دارند. برای نمونه: «خبر درگذشت پدر چنان سنگین و جانسوز است که به دشواری به باور می‌نشیند، ولی در برابر تقدیر حضرت پروردگار چاره‌ای جز تسلیم و رضا نیست. خداوند قهرین رحمتش فرماید».

شرکت کنندگان: افراد در موقعیت‌های هم‌تراز و رسمی مانند (دو استاد دانشگاه)، هم‌تراز و غیررسمی مانند (دو دوست صمیمی)، نابرابر و رسمی مانند (رئیس و کارمند اداره) و نابرابر و غیررسمی مانند (والدین و فرزند) از این زبانهنگ استفاده می‌کنند. برای نمونه:

- موقعیت هم‌تراز و رسمی: کارمندی به کارمند دیگر در فیلم سینمایی چنین گفته است: «ولش کن. ناراحت نباش. از کوزه همان برون تراود که در اوست. اینجور جاها اعتراض نتیجه‌ای نمی‌ده» که این عبارات نشان‌دهنده سطح برون‌دلی از دل‌نگرانی هستند که کارمند در واکنش به ناراحتی دوستش از رئیس اداره با او هم‌زبانی کرده است.

- موقعیت هم‌تراز و غیررسمی: در دانشگاه چند دوست در مورد نحوه درس خواندن برای امتحان چنین گفته‌اند: «زهره تو که از همه حفظیات بهتره بیا ترو خدا برای ما هم توضیح بده» زهره نیز چنین پاسخ داده است: «باشه نگران نباشید. یک کاریش می‌کنیم. فردا قرار بذاریم، همینجا براتون توضیح می‌دم». این جمله‌های زهره نشان‌دهنده میزان درون‌دلی وی با مخاطبان بوده است.

- موقعیت نابرابر و رسمی: در مکالمه میان معلم و شاگردان در گروه تلگرام، وی در مورد عدم تحویل پروژه به آنان چنین تذکر داده است: «یک هفته دیگه فرصت اضافی می‌دم برای افرادی که هنوز پروژه را تحویل ندادند. برای بار چهارم هست که تذکر می‌دم. هرکی تحویل نداد

و نمره‌شواز دست داد، نیاد اعتراض کنه». این جمله‌ها نشان‌دهنده دل‌نگرانی معلم در سطح درون‌دلی است که برای شاگردان فرصت مازاد نیز در نظر گرفته‌است.

- موقعیت نابرابر و غیررسمی: مادر به فرزندش در سکانس یک فیلم چنین گفته‌است: «حقی که دیگه با زهره رفت و آمد کنی، نداری. هیچی حالت نیست. تو چی می‌فهمی! این دختر می‌تونه آینه‌تو تباه کنه». این جمله بیانگر میزان دل‌نگرانی مادر در سطح فرادلی است که آینده را فراتر از دخترش و لحظه حال می‌بیند و برای وی نگران است.

واکاوی داده‌ها نشان داد سطح‌های درون‌دلی و فرادلی بیشتر در مکالمه‌های موقعیت نابرابر و غیررسمی (با درصد فراوانی ۴۳ درصد) و هم‌تراز و غیررسمی (۳۷ درصد) رخ می‌دهند و در موقعیت‌های هم‌تراز و رسمی (۸ درصد) و نابرابر و رسمی (۱۲ درصد) بیشتر افراد بیشتر در سطح همزبانی (برون‌دلی) و حتی هیچ‌دلی نسبت به یکدیگر قرار دارند.

اهداف: بررسی داده‌ها نشان می‌دهد زباهنگ دل‌نگرانی نسبت به دیگری بیشتر با هدف‌های

زیر به کار می‌رود:

جدول ۱: اهداف غالب زباهنگ دل‌نگرانی برای دیگری

ردیف	هدف	مثال زباهنگ	سطح زباهنگ
۱	دلسوزی کردن	دل‌م برات سوخت که گفتم، فردا باهم حتماً یه کاریش می‌کنیم.	درون‌دلی
۲	همدردی کردن	تسلیت مرا پذیرا باشید.	برون‌دلی
۳	نصیحت کردن	تو این سن آخه این چه وزنی هست تو داری. بیا از فردا بریم ورزش. برای سلامتی ضرر داره.	فرادلی
۴	سلب مسئولیت	ما سر پیازیم یا ته پیاز. بهتره دخالت نکنیم.	هیچ‌دلی
۵	تبرئه خود	از اول هم گفته بودم من هیچ کاره‌ام. تفصیر خودشه. ولش کن.	هیچ‌دلی
۶	تغییر در تصمیم	تصمیمتو تغییر بده. بالاخره بحث یه عمر زندگیه. الان کله‌ت داغه نمی‌فهمی. بیا با بزرگای فامیل هم مشورت کنیم.	فرادلی
۷	تحقیق کردن	تو یک الف بچه چه می‌فهمی من چی می‌گم. برو بشین درستو بخون، دخالت نکن تو این چیزا.	هیچ‌دلی
۸	تعارف کردن	پولی چیزی خواستی رو کمک ما حساب کن.	برون‌دلی
۹	شماقت و سرزنش	هرچی گفتم با این پسره نپر، گوش نکردی. از فردا حق بیرون رفتن نداری.	فرادلی

ردیف	هدف	مثال زیاهنگ	سطح زیاهنگ
۱۰	کمک و همیاری	شما که استاد جوان تری با من تو این پروژه همکاری کن شاید تو تبدیل وضعیتت کمک کنه. منم این دوران رو گذروندم، درک می کنم.	فرادلی
۱۱	فداکاری کردن	فردارو تو کامل استراحت کن؛ مراسم داشتید خسته ای. من به جات می رم.	درون دلی
۱۲	ابراز نگرانی	دیگه نتونستم دست دست کنم. گفتم پیام بهت سر بزنم.	درون دلی
۱۳	ابراز گلایه	چه گناهی کردم خدا تورو انداخته تو زندگی من. دست از سرم بردار.	هیچ دلی
۱۴	ابراز اعتراض	عجب آدم بی عاطفه ای شدی. واقعاً نمی خوای بهشون کمک کنیم؟	درون دلی
۱۵	حفظ آبرو	حالا اینبارو آبروشو بخر. جوونه و خام. آندش تباه می شه.	فرادلی

ترتیب عملکرد: افرادی که از زیاهنگ دل نگرانی برای دیگری بهره می گیرند، در پی بیان میزان دغدغه مندی خود در همان چهار سطح هیچ دلی، برون دلی، درون دلی و فرادلی به مخاطب هستند. بنابراین ترتیب گفتمان میان افراد براساس این ۴ سطح انجام می پذیرد. اگر فرد در سطح هیچ دلی باشد، تمایلی ندارد مخاطب برای انجام کار به او پافشاری کند؛ بنابراین از سمت گوینده، طفره روی دیده می شود. مانند: «ترو خدا دست از سر ما بردار. زندگی دیگران چه ربطی به ما داره». در سطح برون دلی، تنها همزبانی کلامی مشاهده می شود و مخاطب با شنیدن چنین جملاتی تنها ممکن است به تشکر زبانی اکتفا کند مانند: «خیلی ناراحت شدم شنیدم. ایشالا غم آخرت باشه» که به تشکر مخاطب می انجامد. در سطح درون دلی، از آنجایی که فعال محور است، مخاطب ممکن است با توجه به میزان صمیمیت خود با گوینده، از پیشنهاد و میزان دغدغه مندی او استقبال کند و با او همراه شود. در این مرحله چون درک شدن احساس از سمت گوینده وجود دارد، حتی اگر مخاطب پیشنهادش را نپذیرد، حس همدلی خوبی در گفتمان ردوبدل خواهد شد. مانند: «تو هم عین بچه خودمی. هروقت پول خواستی، به خودم بگو» که مخاطب در جواب می گوید: «واقعاً ازتون ممنونم عموجون. تا شمارو دارم غم ندارم. خدا حفظتون کنه». در سطح فرادلی، ممکن است در آغاز امر، مخاطب از پیشنهاد گوینده حس ناخوشایندی داشته باشد، ولی پس از مدتی صلاح و میزان دغدغه مندی او را درک خواهد کرد. برای نمونه، کارمندی که از طرف رئیس مجموعه مجبور به گذراندن دوره کارورزی بدون حقوق شده است، نخست، ممکن است اعتراض کند و

۶۰ / بررسی زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی / پیش‌قدم و ...

چنین بگوید: «کاش یک‌کم شما هم وضعیت منو درک می‌کردید» که رئیس در پاسخ به او می‌گوید: «بسیار سفر باید، تا پخته شود خامی».

لحن: این زبانهنگ با لحن‌های متعدد و در بافت‌های گوناگون به کار می‌رود:

جدول ۲: لحن‌های غالب زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری

سطح زبانهنگ	مثال زبانهنگ	درصد فراوانی	لحن	ردیف
برون‌دلی	الهی دیگه غم نبینی. درکت می‌کنم چقدر سخته.	٪ ۱۸	همدردی	۱
درون‌دلی	عزیز دلم تو مثل دخترم می‌مونی. تعارف نکن با من. فردا میام دنبالت بریم.	٪ ۱۳	دلسوزانه	۲
هیچ‌دلی	به ما چه. مگه ما باید تو هر کاری دخالت کنیم!؟	٪ ۱۳	بازدارنده	۳
درون‌دلی	خودم مثل کوه پشتتم داداش. غصه هیچی رو نخور. تا منو داری، غم نداری.	٪ ۹	حمایتی	۴
فرادلی	بیا و به حرف این پدر پیرت گوش کن. خیرت در همینه. پدر و مادر هیچوقت بد بچه‌شونو نمی‌خوان.	٪ ۸	نصیحت‌آمیز	۵
فرادلی	از این بچه هیچی درنمیاد. فردا برو ثبت‌نامش کن یک مدرسه درست حسابی. آینه‌شو از آخر تباہ می‌کنه.	٪ ۷	تحقیرآمیز	۶
درون‌دلی	ترو خدا هرچی هست، به منم بگو. باید حلش کنیم.	٪ ۵	ملتمسانه	۷
درون‌دلی	حالا دیگه اینقدر غریبه شدیم که به ما چیزی نمی‌گی؟ بیا این چک رو بگیر.	٪ ۴	اعتراض‌آمیز	۸
درون‌دلی	بهت قول می‌دم خودم برات درستش کنم. نگران نباش.	٪ ۴	اطمینان‌دهنده	۹
برون‌دلی	شما جون هم بخواین ما در خدمتیم قربان. تعارف نکنیا.	٪ ۳	اغراق‌آمیز	۱۰
درون‌دلی	نمی‌دونم کار درستیه بریم کمکشون یا نه؟ منکه دلم نمیاد ساکت بشینم. نمی‌شه دست روی دست گذاشت.	٪ ۳	تردیدآمیز	۱۱
فرادلی	چرا نمی‌فهمی که نباید خودتو قاطی مسائل سیاسی کنی!؟	٪ ۳	عصبانی	۱۲
هیچ‌دلی	کاری از دست هیچ‌کسی برنمیاد. بی‌خیال شید.	٪ ۳	ناامیدانه	۱۳
برون‌دلی	حالا مشکلی پیش اومد، مارو هم در جریان بذارید.	٪ ۲	تعارف‌آمیز	۱۴
هیچ‌دلی	آدم می‌ترسه تو این دوره ز نمونه برای کسی قدم برداره.	٪ ۲	ترس‌آلود	۱۵

سطح زباهنگ	مثال زباهنگ	درصد فراوانی	لحن	ردیف
هیچ دلی	لعنت به من اگر واسه کسی دیگه کاری بکنم.	۱٪	نفرین آمیز	۱۶
درون دلی	قول می دی مشکلی واست پیش اومد، اولین نفر به خودم بگی؟	۱٪	پرسشی	۱۷
فرا دلی	در عجبم تو چرا اینقدر سرت به سنگ می خوره آدم نمی شی؟ بس کن دیگه! اینقدر با زندگیت بازی نکن! به حرف پدر پیرت گوش کن.	۱٪	متعجبانه	۱۸

ابزار گفتمان: با توجه به رشد استفاده از فضاهای مجازی مانند تلگرام، واتساپ، اینستاگرام و مانند آن، این زباهنگ به هر دو صورت گفتاری (در مکالمات شفاهی) و نوشتاری به تکرار به کار می رود. جمله‌هایی که در روزنامه و فضاهای مجازی برای تسلیت، تقدیر و تشکر و درخواست همکاری به کار می روند، نشان دهنده نوع نوشتاری این زباهنگ هستند مانند: «از صمیم قلبم می گویم که دختر شما همانند دختر خودم است»؛ «با همه وجودم از شنیدن این خبر متأثر و متأسف شدم». لازم به اشاره است این زباهنگ بارها در نوشته‌ها و شعرهای شاعران نیز دیده می شود. بیت‌هایی مانند «تو کز محنت دیگران بی غمی نشاید که نامند نهند آدمی»؛ «بنی آدم اعضای یکدیگرند/ که در آفرینش ز یک گوهرند/ چو عضوی به درد آورد روزگار/ دگر عضوها را نماند قرار» نشان دهنده نوع نوشتاری این زباهنگ است. گونه گفتاری آن نیز جمله‌هایی است که در جدول‌های (۱) و (۲) ارائه شده‌اند.

قوانین گفتمان: به طور کلی به کاربردن این عبارت‌های زبانی در کلام، نشان دهنده هیجانان، عواطف و میزان دغدغه‌مندی افراد نسبت به یکدیگر است که می تواند بیانگر هنجارهای اجتماعی جمع‌گرایی «غصه نخور همه با هم یک کاریش می کنیم»؛ خانواده دوستی «اگر خانواده در این شرایط به دردت نخوره، پس کسی باید بخوره»؛ نوع دوستی «چقدر خوبه آدم هموطن خودش رو در مملکت غریب ببینه؛ این جا فقط ایرانیا هستن که به درد هم می خورن»؛ اتحاد و همدلی «یک دست صلا نداره» باشد که همان گونه که پیش از این بیان شد، می توانند در سطح‌های متفاوت بی تفاوتی (هیچ دلی) تا دغدغه‌مندی زیاد (فرا دلی) با اهداف و لحن‌های متفاوت به کار روند. لازم به اشاره است سطح هیچ دلی معمولاً در میان افراد غریبه نسبت به یکدیگر و یا افرادی که به طریقی با هم دشمنی دارند، رایج تر است. بنابراین، جمله‌های مربوط به این سطح معمولاً با بی تفاوتی، رک گویی و آشکارا بیان می شوند. در مقابل، سطح درون دلی و فرا دلی بیشتر

در میان افراد دارای روابط صمیمی و دوستانه و افراد یا اعضای خانواده که نسبت به هم احساس مسئولیت و دل‌نگرانی بیشتری دارند، دیده می‌شود. از این رو، این جمله‌ها با شور و هیجان بیشتری در سطح کلام و حتی عملکرد جاری هستند. در واقع، در این سطح‌ها فرد دیگری را مانند خود تجسم کرده، مشکل او را نیز مانند مشکل خود می‌پندارد و برای از بین بردن آن بسیار می‌کوشد. فرد در سطح هیچ‌دلی حالتی منفعل دارد، در سطح برون‌دلی فقط در سطح کلامی و هم‌زبانی فعال است که می‌تواند حتی به زبان‌بازی، تعارف و چاخان نیز منجر شود، سطح درون‌دلی فعالیت‌محور است و فرد می‌کوشد تا به فرد مقابل کمک کند و در آخرین سطح، دغدغه‌مندی گوینده حتی ممکن است از مخاطب بیشتر باشد و فراتر از لحظه حال برای او دل‌نگرانی داشته باشد. بنابراین، میزان فداکاری او نیز در این مرحله بیشتر است و در وهله اول ممکن است درک آن برای مخاطب آسان نباشد و حتی سبب آزرده‌گی خاطر او گردد.

نوع گفتمان: زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در گونه‌های مختلف گفتمان مانند مکالمه‌های شفاهی، نثر، مثل، شعر، داستان و فیلم و مانند آن کاربرد بسیاری دارد. برای نمونه، جمله‌هایی مانند «دوری و دوستی»، «با کفش‌های دیگری قدم زدن»، «همدلی از هم‌زبانی بهتر است»، نشان‌دهنده کاربرد این زبانهنگ در مثل‌هاست. لازم به اشاره است زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در گذشته به‌ویژه در متون (نظم و نثر) بیشتر در سطح درون‌دلی و حتی فرادلی بوده است. این امر نشان می‌دهد در متون گذشته افراد دغدغه‌مندی بیشتری نسبت به فرد مقابل خود داشته‌اند و حتی دیگران را نیز به این کار تشویق می‌کردند. شعرهای بسیاری درباره همدلی، اتحاد و همیاری سروده شده‌است مانند: «اتحاد یار با یاران خوشست/ پای معنی گیر صورت سرکشست»؛ «دو روزی است همراهی جسم با جان/ رفیقی طلب کن که بر جانمانی»؛ «ولی همراهی و با تو بسازم/ که چشم من به روی توست روشن» و موارد مشابه.

۲-۵. بررسی زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری براساس الگوی هیجامد

بررسی پاره‌گفتارهای مربوط به دل‌نگرانی برای دیگری نشان داد که با توجه به فرهنگ نوع‌دوستی ایرانیان، افراد در زندگی روزمره خود و در بافت‌های تعاملی اجتماعی، تحصیلی، حرفه‌ای و مانند آن، بارها این زبانهنگ را در گفته‌های خود به کار می‌برند. بنابراین فراوانی تکرار آن در فرهنگ ایرانی بسیار است و پاره‌گفتارهای مربوط به دل‌نگرانی در سطح درون‌آگاهی مردم ایران قرار دارد (یعنی آشنایی کامل به این زبانهنگ دارند و حس و هیجان‌شان نسبت به آن بالا است). باید اشاره کرد در گذشته دور افراد دغدغه‌مندی بیشتری نسبت به یک‌دیگر داشته‌اند (میزان درون‌دلی و

فردالی در گذشته بیشتر بوده است) و افراد تمایل بیشتری به از بین بردن گرفتاری‌های دیگران داشته‌اند. ولی با افزایش مشکلات جامعه به مرور زمان امروزه سطح هیچ‌دلی و برون‌دلی که همسو با سطح‌های هیچ‌آگاهی و برون‌آگاهی است، بیشتر از درون‌دلی و فردالی افزایش یافته است. این به آن معناست که افراد بیشتر هم‌زبانی را به نسبت همدلی ترجیح می‌دهند که میزان دغدغه‌مندی و دل‌نگرانی فقط در سطح کلامی و سطحی بروز می‌یابد.

۳-۵. بررسی الگوهای فرهنگی زباهنگ دل‌نگرانی برای دیگری

در سطح هیچ‌دلی به نظر می‌رسد افراد هنگامی که خود در مورد موضوعی تخصص ندارند و یا در مورد شرایط ناآگاه هستند، ترجیح می‌دهند خود را درگیر موضوع مورد نظر نکنند (Nall, 2019). از این جنبه، این سطح را می‌توان تأییدی بر ابهام‌گریزی قوی دانست که در آن فرد در هنگام رویارویی با شرایط ناشناخته یا مسائلی که آگاهی زیادی در مورد آن ندارد، دلهره بالا، هیجان زیاد و نگرانی را تجربه می‌کند؛ بنابراین ترجیح می‌دهد از آن بگریزد. جمله‌هایی مانند «به ما چه!»؛ «مگه ما پلیس محله هستیم»، «اما سر پیازیم یا ته پیاز!»؛ «خودتوقاطی هر آتش نکن»، نشان‌دهنده این الگوی فرهنگی هستند که حتی سبب می‌شوند فرد در برابر مشکلات دیگران به راحتی گذر کرده و برچسب‌هایی مانند بی‌عاطفه، سنگدل و مانند آن نیز به او نسبت داده شود.

از سوی دیگر، سطح‌های برون‌دلی، درون‌دلی و فردالی تأییدی بر فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان است که فرد دیگری را بر خود ترجیح داده و تلاش می‌کند به او ولو در سطح هم‌زبانی و به صورت کلامی، یاری برساند. سطح برون‌دلی از آن‌جا که فقط در اندازه‌ی واژه و کلام است و کنشی مشاهده نمی‌شود، می‌تواند نوعی تعارف و غیرمستقیم‌گویی^۱ را در پی داشته باشد که اگر از اندازه متعادل خارج شود، به اغراق‌افزودگی^۲ و زبان‌بازی نیز می‌انجامد مانند: «مرگ من تعارف نکنی ها!»؛ «با همه وجودم غصه خوردم». سطح درون‌دلی، جهت‌گیری بلندمدت^۳ فرد را نشان می‌دهد که فراتر از لحظه حال مخاطب را می‌بیند و با آینده‌نگری برای او دلسوزی می‌کند و گام برمی‌دارد مانند «بیا این پول رو بگیر و فردا برو برای خودت حساب باز کن. بالاخره تو هم باید مستقل بشی». افزون‌براین، از آن‌جا که افراد در فرهنگ ایرانی به راحتی با یک‌دیگر درددل می‌کنند (Pishghadam & Ebrahimi, 2020)، معمولاً دغدغه خود را با دیگران در میان می‌گذارند و فرد مقابل هم می‌کوشد راه‌حلی برای این دغدغه بیابد. بنابراین، زباهنگ مورد اشاره، نشان‌دهنده

¹ indirectness

² overstating

³ long-term orientation

فرهنگ هلویی^۱ ایرانیان نیز است. در این فرهنگ‌ها افراد در محیط بیرون با غریبه‌ها مشکلی ندارند و با همه به راحتی ارتباط برقرار می‌کنند. آنان افرادی انعطاف‌پذیر، با برخوردی دوستانه و گشاده‌رو هستند، ولی همانند هلو که هسته‌ای سخت دارد، صمیمیتشان، عمیق و درونی نیست و با وجود صمیمی شدن با افراد دیگر، از دنیای درونی خود نیز محافظت می‌کنند (Meyer, 2014). لازم به گفتن است سطح هیچ‌دلی و برون‌دلی اعتماد زیاد به فرد را در بر ندارد ولی در سطح درون‌دلی و به‌ویژه فرادلی، باید اعتماد بسیاری میان گوینده و مخاطب برای حل مشکل و نگرانی وجود داشته باشد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

از آنجایی که انسان موجودی اجتماعی است، گسترش روابط بین‌فردی و تداوم بخشیدن به آن همواره از مسائل مهم زندگی او به شمار می‌رفته است. یکی از فرایندهای تحول‌بهنجار انسان، چگونگی رشد ظرفیت ادراک دیگران از زاویه خود فرد است. مواردی همچون همدلی و نشان دادن دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی نسبت به مسائل دیگران، انسان را در راه رسیدن به کمال کمک می‌کند و از هنگام تولد این ویژگی در او حضور داشته و در دوران‌های نوجوانی و جوانی به تکامل خود می‌رسد (Hanania et al., 2000). دل‌نگرانی نسبت به دیگری پدیده‌ای چندبُعدی و پیچیده است که از کنش‌های دگرخواهانه^۲ است و از اوایل قرن بیستم نظر پژوهشگران گوناگونی در حوزه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، زبان‌شناسی و مانند آن را به خود جلب کرده است. از دیدگاه توانایی درک حالات عاطفی و شناختی و تجربه هیجانات مشابه با دیگران، می‌توان سطوحی از هیچ‌دلی، برون‌دلی (هم‌زبانی/هم‌دردی)، درون‌دلی (همدلی) و فرادلی را در نظر گرفت که دنیای افراد را به یک‌دیگر پیوند می‌زند. در فرهنگ ایران به‌عنوان کشوری جمع‌گرا (Pishghadam, 2013)، فرهنگ «ما» بودن بیشتر از «من» بودن اهمیت دارد. بنابراین، در گذشته هنگامی که برای فردی مشکلی پیش می‌آمده است، تلاش می‌شده در جمع‌های کوچک خانوادگی و قبیله‌ای به آن‌ها رسیدگی شود و روابط همواره از اهمیت بسیاری برخوردار بوده است (Pishghadam & Ebrahimi, 2024). امروزه نیز تأثیر رسانه و محیط مجازی و در دسترس بودن پل‌های ارتباطی آسان، میزان ارتباط افراد، رسیدگی به امور و احوال‌پرسی از یک‌دیگر را راحت‌تر کرده است و افراد با ردوبدل کردن عبارت‌های زبانی، میزان دل‌نگرانی خود به دیگری را نشان می‌دهند. با توجه به اهمیت رابطه میان زبان و فرهنگ (Langacker, 1994)، با

¹ peach culture

² altruistic action

بررسی زبانهنگ‌های یک زبان می‌توان به فرهنگ نهفته در پشت این عبارات‌های زبانی دست یافت (Ebrahimi & Jahani, 2023). از این رو، در پژوهش حاضر برای واکاوی و موشکافی در زبانهنگ دل‌نگرانی نسبت به دیگری و آشکارسازی فرهنگ نهفته در زبان آن، نگارندگان به بررسی ۴۴۸ پاره‌گفتار به‌دست‌آمده از ۳۰ فیلم و سریال با ژانر اجتماعی و ۲۱۱ پاره‌گفتار گردآوری شده از مکالمه‌های افراد (با بازه سنی ۱۸ تا ۶۹ سال) در مکان‌های عمومی، خصوصی و فضای مجازی پرداختند.

یافته‌های بررسی داده‌ها براساس الگوی مفهومی تحلیل زبانهنگ نشان داد که افراد در همه مکان‌های عمومی و خصوصی رسمی/غیررسمی با هدف‌های متفاوتی مانند دلسوزی، نصیحت، کمک و همیاری، سلب مسئولیت و تبرئه خود، تغییر در تصمیم، تحقیر کردن، نکوهش و سرزنش، فداکاری، اعتراض، ابراز نگرانی، گلایه کردن، حفظ آبرو و مانند آن از عبارات مربوط به دل‌نگرانی برای دیگری بهره می‌گیرند و هیجانات افراد جامعه نسبت به این زبانهنگ‌ها در سطح درون‌آگاهی قرار دارد؛ ولی نکته قابل توجه این است که فراوانی کاربرد آن‌ها در این محیط‌های جامعه بیشتر حالت برون‌دلی دارد. یعنی، افراد در سطح هم‌زبانی با فرد همسو می‌شوند و می‌کوشند او را فقط در سطح کلامی دلداری داده یا با او هم‌دردی نمایند. این امر در تأیید تعارف‌گرایی ایرانیان (Koutlaki, 2002) و جمع‌گرایی آن‌ها است (Pishghadam & Ebrahimi, 2024). در واقع، در جوامعی که روابط محور^۱ هستند، افراد به یکدیگر اعتماد احساسی پیدا می‌کنند (Meyer, 2014) و در این جوامع دغدغه‌مندی نسبت به دیگران حتی در سطح کلامی، اجازه برقراری تماس مؤثر با محیط اجتماعی پیرامون را به فرد می‌دهد و افراد حتی در سطح کلامی تلاش می‌کنند به دیگری دلداری دهند تا از آسیب وارد کردن فردی که دارای مشکل است نسبت به خودش، جلوگیری کنند (Mohammadaminzadeh et al., 2017). در سطح برون‌دلی، زبانهنگ‌های دل‌نگرانی می‌توانند در اندازه تعارفات و همان قربان‌صدقه‌رفتن‌ها در کلام ایرانیان باشند که ممکن است به دو صورت حقیقی و از سر دلسوزی یا به صورت صوری و از نوع تعارف غیرواقعی و چاخان اتفاق بیفتند (Izadi, 2015). در واقع گوینده با کاربرد این عبارات‌ها می‌کوشد با ابراز دغدغه‌مندی توجه مخاطب را جلب کند یا جایگاه او را ارتقا ببخشد. فراستخواه (Ferastkxah, 2014) بر این باور است در جوامعی که ساختار باز و شفاف وجود نداشته باشد، افراد ممکن است به تعارف روی بیاورند. در چنین فرهنگی ممکن است قضاوت نیز بسیار رخ دهد که نمود آن در همه سطوح دل‌نگرانی موجود است. در واقع فرد به بهانه دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی

¹ relationship-based

به خود اجازه می‌دهد که رفتار و گفتار دیگران را مورد ارزشیابی شخصی قرار دهد و این امر در سطح برون‌دلی، بارها دیده شده‌است.

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان می‌دهند که امروزه برخلاف گذشته که تمایل به جمع‌گرایی و جمع‌های دوستانه و خانوادگی بیشتر بود، بیشتر افراد می‌کوشند در زندگی دیگران دخالت بسیاری نداشته باشند؛ بنابراین در بحث‌های زیادی از سطح هیچ‌دلی نیز بهره گرفته شده‌است. این امر حتی به آثار ادبی و اشعار زبان فارسی نیز نفوذ کرده و واژگانی مانند *تیره‌دل*، *بی‌عاطفه*، *دل‌مرده*، *سیاه‌دل*، *سنگدل* و مانند آن بارها در این آثار دیده می‌شود. شاید این امر را بتوان به حرکت از جمع‌گرایی به سمت فردگرایی ایرانیان نسبت داد که می‌کوشند برای خود هویتی مستقل داشته باشند و امروزه در امور مربوط به دیگران دخالت زیادی نکنند؛ ولی در روابطی که دارای فاصله نزدیک و صمیمی با یکدیگر یا همسالان که نسبت به یکدیگر دل‌نگران و همدل هستند (Turriel & Eisenberg, 1998) یا در رابطه حمایتی و ذاتی میان والدین و فرزندان، میزان دغدغه‌مندی در سطح فرادلی و درون‌دلی بیشتر بوده‌است. این امر در راستای پژوهش گاربر و همکاران (Garber et al., 1997) است که بر این باورند حمایت ذاتی والدین از نوجوان سبب ایجاد جوی عاطفی و رشد و پرورش همدلی و سطوح بالاتر آن می‌شود. البته پیش‌قدم (Pishghadam, 2022) بر این باور است در سطح فرادلی برای مخاطب ممکن است در ابتدا پذیرش دشوار باشد و ناسازگاری میان گوینده و مخاطب به وجود آید؛ یعنی گوینده نگران آینده مخاطب خود است و در سطحی بالاتر تمایل دارد وی را از موقعیتی که احساس می‌کند برایش خطرناک است، نجات دهد اما مخاطب از این وضعیت ناراحت است و تمایل چندانی به این کار ندارد. همچنین باید به این نکته توجه داشت که بیان دل‌نگرانی نسبت به دیگری نوعی مداخله و حریم‌شکنی در کار او به حساب نیاید و همواره حریم شخصی افراد نیز مورد احترام قرار گیرد.

روی هم‌رفته، از آنجایی که فرهنگ همچون ژنی قابل انتقال از یک نسل به نسل دیگر است و تأثیر بسیاری در سرنوشت افراد دارد (Ferastkhah, 2014)، اگر زباهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در سطح‌های درون‌دلی و فرادلی در جامعه به شیوه‌ای درست رواج داده شود و سواد اجتماعی نسبت به آن افزایش پیدا کند، به‌عنوان یک ژن فرهنگی سالم، رفتارهای خوب را شاهد خواهیم بود و افراد سلامت اجتماعی و روانی بیشتری خواهند داشت. همان‌گونه که غلامی و همکاران (Gholami et al., 2021) نیز بر این باورند با برنامه‌سازمان‌یافته می‌توان مهارت‌هایی مانند همدلی را افزایش داد و امکان رشد افراد از طریق آموزش این مهارت‌ها وجود دارد. پیشنهاد می‌شود میزان سطح درون‌دلی و فرادلی در گروه‌های مختلف جامعه ایران و نیز مقایسه آن با دیگر

جوامع مورد بررسی و موشکافی بیشتر قرار گیرد و زبانهنگ‌های آموزشی، تربیتی و حرفه‌ای دل‌نگرانی نیز مورد بحث و بررسی قرار گیرند. از سوی دیگر، باید توجه داشت که تحلیل زبانهنگی می‌کوشد تا فرهنگی را که از طریق زبان در قالب محاوره، داستان، شعر و مثل‌ها منتقل می‌شود بشناسد، ژن‌های معیوب را استخراج کند و آگاهی مردم را نسبت به آن بالا ببرد و در صورت نیاز پیشنهادهایی برای مهندسی و تغییر آن ارائه دهد (Pishghadam & Ebrahimi, 2024). بنابراین، با واکاوی تحلیل زبانهنگی در اشعار، موسیقی و آثار ادبی کنونی می‌توان ریشه و دلیل کم‌رنگ شدن سطوح درون‌دلی و فرادلی را در جامعه ریشه‌یابی کرد و برای ترمیم و رواج آنان راهکارهایی پیشنهاد داد.

فهرست منابع

- ابراهیمی، شیما و زهرا جهانی (۱۴۰۰). «الگوی مفهومی تحلیل زبانهنگ روشی مؤثر در معرفی فرهنگ ایرانیان به غیرفارسی‌زبانان (مطالعه موردی: زبانهنگ مرگ‌اندیشی در شاهنامه فردوسی)». *پرویه‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۱۰، شماره ۲، صص ۱۰۵-۱۳۵.
- <https://doi.org/10.30479/jtjpsol.2021.15104.1521>
- ابراهیمی، شیما و زهرا جهانی (۱۴۰۱). بررسی نقش زبانهنگ‌های آموزشی در تدریس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: دانش‌اندوزی). *آموزش‌پژوهشی*، دوره ۸، شماره ۳۲، صص ۳۳-۴۹.
- Retrieved from <<https://sid.ir/paper/1032096/fa>>
- ابراهیمی، شیما و زهرا جهانی (۱۴۰۲). «معرفی الگوی روایت محور هیجانی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*، دوره ۱۴، شماره ۴۳، صص ۱۵۵-۱۸۸.
- <https://doi.org/10.22051/jlr.2021.33856.1947>
- بهنام، رسول و هانیه رجب‌زاده (۱۳۹۵). «جستاری در کارکردهای همدلی و همدردی در دیوان صائب به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی ایجاد ارتباط مؤثر در مشاوره». *مجله نخبگان علوم و مهندسی*. دوره ۱، شماره ۲، صص ۴۴-۵۷.
- Retrieved from <<https://elitesjournal.ir/fa/page.php?rid=48>>
- بیرامی، منصور، داوود جعفری و محسن بهرامی (۱۳۹۳). «رابطه بین مؤلفه‌های همدلی با شادکامی در جمعیت دانشجویی». *روان‌شناسی*. دوره ۱۸، شماره ۳، صص ۲۸۰-۲۹۱.
- Retrieved from <<https://www.magiran.com/paper/1319967>>
- پیش‌قدم، رضا (۱۳۹۱). «معرفی زبانهنگ به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ کاوی زبان». *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۴، صص ۴۷-۶۲.
- Retrieved from <<https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1039447.pdf>>
- پیش‌قدم، رضا و فاطمه وحیدنیا (۱۳۹۴). «کاربردهای دعا در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگو هایمز». *جستارهای زبانی*. دوره ۷، شماره ۲۸، صص ۵۳-۷۲.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4402-fa.html>>

پیش‌قدم، رضا، شیما ابراهیمی و مریم‌سادات طباطبائیان (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

Retrieved from <https://press.um.ac.ir/index.php?option=com_k2&view=item&id=910&tg=press&Itemid=718&lang=fa>

ترکمن ملایری، مهدی و راضیه شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۸). «همدلی و رفتارهای جامعه‌پسند: نقش واسطه‌ای هیجان‌های اخلاقی». *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*. دوره ۱۵. شماره ۵۹. صص ۲۶۱-۲۷۱.

Retrieved from <<http://ensani.ir/file/download/article/1581768054-10219-59-4.pdf>>

خردمند، سعید، محمدرضا جلالی و حسن شمس اسفندآباد (۱۳۹۷). «مقایسه همدلی شناختی و عاطفی، در دو گروه دارای سبک شخصیت جرات‌ورز و ضداجتماعی». *تازه‌های علوم شناختی*. دوره ۲۰. شماره ۳. صص ۱۱۴-۱۲۶.

Retrieved from <<http://icssjournal.ir/article-1-799-fa.html>>

سلطانی‌عظمت، ابراهیم، ابوالفضل محدیان، مریم کامی، مریم جبرئیلی و بهروز دولتشاهی (۱۳۹۵). «مقایسه نظریه ذهن و همدلی در دانشجویان پسر و دختر در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران». *شفای خاتم*. دوره ۴. شماره ۲. صص ۱۹-۲۶.

Retrieved from <<http://shfayekhatam.ir/article-1-936-fa.html>>

غلامی، سمیه، ساره احمدی و حکیمه حرمتی (۱۴۰۰). طراحی الگوی درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی در دوره متوسطه و ارزیابی اثربخشی آن. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. دوره ۱۴. شماره ۱. صص ۳۱۱-۳۴۰. <https://doi.org/10.52547/MPES.14.1.311>

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۴). *ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی*. نشر نی.

کهنوجی، مرضیه (۱۳۹۵). «بررسی ابعاد همدلی در بین اعضای هیأت علمی دارای پست‌های مدیریتی با توجه به نقش جنسیتی (مطالعه موردی: دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان)». *مطالعات منابع انسانی*. دوره ۵. شماره ۲۰. صص ۱۷۱-۱۸۶.

Retrieved from <https://www.jhrs.ir/article_65340.html?lang=fa>

محمدامین‌زاده، دانا، سمیه کاظمیان، معصومه اسماعیلی و یوسف اسمری (۱۳۹۶). پیش‌بینی همدلی ادراک شده براساس طرح‌واره‌های هیجانی و تاب‌آوری در مادران دارای فرزند کم‌توان جسمی حرکتی. *توانبخشی*، دوره ۱۸. شماره ۲. صص ۱۴۲-۱۵۳.

Retrieved from <<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2059-fa.html>>

یاری‌قلی، بهبود و جعفر بهادری‌خسروشاهی (۱۳۹۷). «بررسی تطبیقی مفهوم همدلی از منظر روان‌شناسی و مبانی اسلامی». *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، دوره ۲. شماره ۳. صص ۱۵۵-۱۶۳.

Retrieved from <https://www.islamiilife.com/article_188143_5aab2c2813cb5c546f6ad1a8daefadaa.pdf>

References

- Andreoni, J., Rao, J. M., & Trachtman, H. (2016). Avoiding the ask: A field experiment on altruism, empathy, and charitable giving. *Journal of Political Economy*, 125(3), 625-653. <https://doi.org/10.1086/691703>
- Ariyaratne, D., & Hulathduwa, S. R. (2015). Implications of sympathy, empathy and apathy in medico-legal practice. *Sri Lanka Journal of Forensic Medicine, Science & Law*, 6(1), 21-24. <https://doi.org/10.4038/sljfmsl.v6i1.7759>
- Behnam, R., & Rajabzadeh, H. (2016). Investigating the functions of empathy and sympathy in Saeb Divan as one of the basic skills to create effective communication in counseling. *Journal of Science and Engineering Elites*, 1(2), 44-57. <https://elitesjournal.ir/fa/page.php?rid=48> [In Persian]
- Beyrami, M., Jafari, D., & Bahram, M. (2014). Relationship between empathy elements and happiness in university students. *Journal of Psychology*, 18(3), 280-291. <https://www.magiran.com/paper/1319967> [In Persian]
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Dahl, G. (2004). Qualitative analysis of films: Cultural processes in the mirror of film. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), 1-43. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/593/1288>
- Ebrahimi, S., & Jahani, Z. (2021). The cultuling" analysis model as an effective approach in teaching Iranian culture to non-Persian speakers: The case of the cultuling of mortal thoughts in the Shahnameh. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(2), 105-135. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.15104.1521> [In Persian]
- Ebrahimi, S., & Jahani, Z. (2022). Introducing the narrative-based emotioncy model in updating and revising the content of coursebooks featuring history of Persian language. *Zabanpazhuhi (Journal of Language Research)*, 14(43), 155-188 <https://doi.org/10.22051/jlr.2021.33856.1947> [In Persian]
- Ebrahimi, S., & Jahani, Z. (2023). An investigation into the role of educational cultulings in teaching Persian language and literature: The case of accumulating knowledge. *Journal of Education Studies*, 8(32), 33-49. <https://sid.ir/paper/1032096/fa>
- Ferastkhah, M. (2014). *We Iranians: Historical and social research of Iranian people*. Ney Publishing. [In Persian]
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 12-33. <https://doi.org/10.1177/0743554897121003>
- Gholami, S., Ahmadi, S., & Hormati, H. (2021). Designing a curriculum model (teaching) empathy skill in the secondary schools and evaluating its effectiveness. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 14(1), 311-340. <https://doi.org/10.52547/MPES.14.1.311> [In Persian]
- Hanania, R. R., Rossangle, N. B., Higgins, A., & Alessandro, D. (2000). Development of self and empathy in early infancy, implications atypical. *Journal of Infant and Young Children*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1097/00001163-200013010-00004>
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1-2), 46-74. <http://www.jstor.org/stable/40396953>

- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 33(2), 8-28.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz and D. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. (pp. 35-71). Holt, Rinehart & Winston.
https://nimshav.github.io/EthnoComm-Repository/EOC_Library/Hymes%20-%201972%20-%20Models%20of%20the%20interaction%20of%20language%20and%20social%20life.pdf
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. USA: University of Pennsylvania Press.
<https://doi.org/10.4324/9781315888835>
- Hymes, D. (1975). Breakthrough into performance. In Ben-Amos, D. & Goldstein, K. S. (Eds.) *Folklore: Performance and communication* (pp.11-74). Mouton.
- Izadi, A. (2015). Persian honorifics and im/politeness as social practice. *Journal of Pragmatics*, 85, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.06.002>
- Kahnuji, M. (2016). Investigating the dimensions of empathy among faculty members with managerial positions according to gender role (Case study, Vali-e-Asr University of Rafsanjan). *Journal of Human Resource Studies*, 6(2), 171-186 [In Persian]. https://www.jhrs.ir/article_65340.html?lang=fa
- Kheradmand, S., Jalali, M., & Shams Esfandabad, H. (2018). Comparing cognitive empathy and emotional empathy in assertive individuals and individuals with antisocial personality styles. *Advances in Cognitive Science*, 20(3), 114-126 [In Persian]. <http://icssjournal.ir/article-1-799-fa.html>
- Koutlaki, S. (2002). Offers and expressions of thanks as face-enhancing acts: *tae'arof* in Persian. *Journal of Pragmatics*, 34(12), 1733-1756.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00055-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00055-8)
- Langacker, R. W. (1994). *Culture, cognition, and grammar, in language contact and language conflict*. John Benjamin's Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/z.71.02lan>
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). Guilford Press.
<https://www.scribd.com/document/496513945/Markus-H-R-Hamedani-M-G-Sociocultural-psychology>
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs.
<https://www.hachettebookgroup.com/titles/erin-meyer/the-culture-map/9781610392501/?lens=publicaffairs>
- Mininni, G. (2004). *Psicologia e Media*. Laterza.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=79894>
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2013). *Cross-cultural analysis: The science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. SAGE publication. <https://methods.sagepub.com/book/cross-cultural-analysis>
- Mohammadaminzadeh, D. M., Kazemian, S., Esmaeily, M., & Asmari, Y. (2017). Prediction of perceived empathy based on emotional schemas and resilience in mothers with physically-disabled children. *Archives of Rehabilitation*, 18(2), 142-153. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2059-fa.html> [In Persian]

- Nall, R. (2019, September 27). *What you should know about apathy*.
<https://www.healthline.com/health/apathy>
- Nobis, L., & Husain, M. (2018). Apathy in Alzheimer's disease. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 22, 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.12.007>
- Pishghadam, R. (2013). Introducing cultuling as a dynamic tool in culturology of language. *Language and Translation Studies*, 45, 47-62.
<https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1039447.pdf> [In Persian]
- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement* [Conference presentation]. The 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Mashhad, Iran.
<https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1050108.html>
- Pishghadam, R. (2022). *104 conceptual concepts*. Lulu Press.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2020). *Cultuling: A novel approach to examine Iranian's cultural meme*. Amazon Publications Inc.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2024). *Cultuling: A novel approach to examine Iranian's cultural meme (second edition)*. LuLu Press.
- Pishghadam, R., & Vahidnia, F. (2016). Uses of praying in Persian and English movies in the light of Hymes' model. *Language Related Research*, 6(7), 53-72. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4402-fa.html> [In Persian]
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 10(2), 35-49. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2022.252360>.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Derakhshan, A. (2020a). Cultuling analysis: A new methodology for discovering cultural memes. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 8(2), 17-34.
https://www.ijsc.com/article_43256.html
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Naji Meidani, E. & Derakhshan, A. (2020b). An introduction to "cultuling" analysis (CLA) in light of variational pragmatics: A step toward "euculturing. *Journal of Research in Applied Linguistics (RALs)*, 11(2), 44-56. <https://doi.org/10.22055/rals.2020.15945>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Rajabi Esterabadi, A., & Parsae, A. (2023). Emotions and success in education: From apathy to transpathy. *Journal of Cognition, Emotion and Education*, 1(1), 1-16.
<https://doi.org/10.22034/cee.2023.172495>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, Sh., & Tabatabaean, M. S. (2019). *A novel approach to psychology of language education*. Ferdowsi University Press.
https://press.um.ac.ir/index.php?option=com_k2&view=item&id=910&tg=press&Itemid=718&lang=fa [In Persian]
- Soltani Azemat, E., Mohammadian, A., Kamie, M., Jebreili, M., & Doolatshahi, B. (2016). A comparison of theory of mind and empathy in male and female students at university of welfare and rehabilitation sciences in Tehran. *The Neuroscience Journal of Shafaye Khatam*, 4(2), 19-26.
<http://shafayekhatam.ir/article-1-936-fa.html> [In Persian]
- Torkaman Malayeri, M., & Sheikholeslami, R. (2019). Empathy and pro-social behavior: The mediating role of moral emotions. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59), 261-271.
<http://ensani.ir/file/download/article/1581768054-10219-59-4.pdf>[In Persian]

Turiel, E., & Eisenberg, N. (1998). *Handbook of child psychology*. Wiley.

Yarigoli, B., & Bahadorikhosroshahi, J. (2018). Comparative study of the concept of empathy from the perspective of psychology and Islamic foundations. *Islamic Life Style*, 2(3), 155-163.

https://www.islamiilife.com/article_188143_5aab2c2813cb5c546f6ad1a8daefadaa.pdf [In Persian]

Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*. 15(5), 675-80.

<https://doi.org/10.1038/nn.3085>



© 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/>).



Examining the Cultuling of Iranians' Concerns for Others: From Apathy to Metapathy

Reza Pishghadam¹, Shima Ebrahimi²

Received: 2022/07/15

Accepted: 2023/01/07

1. Introduction

Since birth and throughout all stages of development, humans have been social beings, as effective communication and interaction with others has been crucial for them. The capability to understand ideas, emotions, and views, and to be aware of and sensitive to them in social interactions, helps develop friendly relationships, promotes self-awareness and self-acceptance, and improves group cohesion. Living in an interconnected world means that we will inevitably face difficulties, and consequently, will regularly need the assistance of others. Iranians have long had a reputation for being kind and helpful to their fellow citizens. It is essential to remember that providing verbal support and assistance to others can also protect them from potential dangers (Andreoni et al., 2016).

When seeing other people's problems and issues, individuals use various verbal and functional approaches in accordance with their own perception and understanding of the situation, as well as the mental and emotional state of others. This indicates their level of care and concern for others. Concern for someone is defined as the emotional and cognitive ability to understand emotions and react to the mental and emotional states of others. Interpersonal interactions and socioemotional aspects help differentiate between "apathy" (having no feelings), "sympathy" (observing feelings), "empathy" (understanding feelings), and "metapathy" (changing feelings).

The current research aims to assess people's level of concern for others by analyzing the language expressions they use in various situations. In other words, the concept of 'cultuling' (language + culture) of concern for others introduces a new perspective on concern, which is influenced by both the extent of people's engagement with the problem and the closeness between individuals.

2. Materials and Methods

The current qualitative and descriptive study aimed to explore aspects of Iranian culture pertaining to the level of concern for others through the analysis of language expressions, focusing on the concept of "cultuling" at four levels: apathy, sympathy,

¹ Professor of English Language Education, Department of English, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran; pishghadam@um.ac.ir

² Assistant Professor of Persian Language Education, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (corresponding author); shimaebrahimi@um.ac.ir

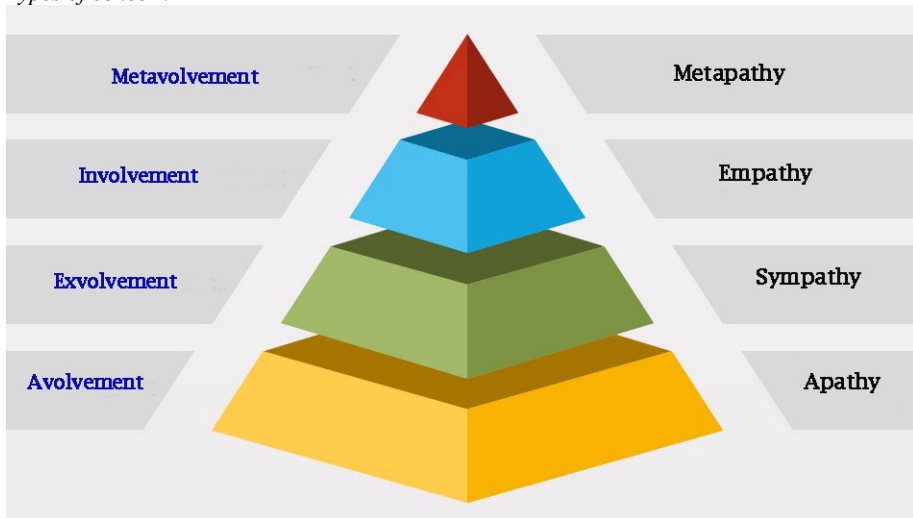
empathy, and metapathy. The research utilized a purposeful sampling method, gathering conversations from 30 Iranian social films and TV series, totaling 448 utterances related to concern. Additionally, natural discussions on topics such as education, relationships, and employment were collected from various social media platforms like Telegram, WhatsApp, and Instagram for further analysis. This comprehensive approach aimed to uncover nuanced insights into Iranian cultural attitudes towards empathy and interpersonal relations.

The study encompassed a total of 211 utterances contributed by individuals aged 18 to 69, representing a diverse range of educational backgrounds and professions, including students, freelancers, doctors, university professors, housewives, engineers, and others. These utterances were collected from written texts across various sources. Subsequently, the expressions related to concern were meticulously analyzed utilizing the *Conceptual Model of Cultuling Analysis (CLA)*. This approach allowed for a thorough examination of how individuals communicate their levels of concern for others within the context of Iranian culture, considering linguistic nuances and cultural influences.

3. Results and Discussion

Linguistic styles, expressed through utterances, serve as indicators of individuals' levels of concern for others and their reactions to various challenges. Pishghadam et al. (2022) have delineated concern types into four categories, as illustrated in Figure 1.

Figure 1.
Types of concern



Sympathy entails understanding from one's own perspective, while empathy involves stepping into the other person's shoes and comprehending why they may feel a certain way. The distinction is often explained by stating that sympathy entails sharing another's feelings, whereas empathy involves understanding those feelings without necessarily sharing them. Empathetic and sympathetic are similar terms, but they differ. Being empathetic involves swiftly and fully understanding another's perspective, whereas being sympathetic involves demonstrating concern for

someone when they experience adversity. Sympathy entails observing and accepting another person's experiences, while empathy involves experiencing someone else's emotions. Empathy is generally considered superior to sympathy because it involves a deeper level of understanding and connection. Both empathy and sympathy are valuable traits as they provide support to those in need. Viewing apathy as introspection and sympathy/empathy as outrespectation, metapathy is a form of anterospection, enabling individuals to anticipate future needs (Pishghadam et al., 2022).

The findings of the data analysis based on the CLA revealed that individuals across various settings, formal and informal, public and private, exhibit diverse linguistic goals. These include expressing sympathy, providing counsel, offering assistance, promoting cooperation, as well as absolving oneself of blame, denying guilt, changing opinions, humiliating, shaming, and blaming others. Remarkably, individuals demonstrate self-awareness when using these expressions in contexts such as protesting, expressing concern, complaining, and defending one's reputation. Particularly noteworthy is the prevalence of sympathetic expressions, indicating individuals' efforts to offer comfort and empathy. This underscores Iranians' complacency (Koutlaki, 2002) and collectivism (Pishghadam & Ebrahimi, 2024), where emotional trust is sought within relationships (Meyer, 2014). In cultures valuing interpersonal bonds, verbal expressions of care contribute to the establishment of meaningful social ties. Moreover, individuals endeavor to verbally soothe others, aiming to prevent further distress in those grappling with internal struggles (Mohammedaminzadeh et al., 2017).

The findings indicate a shift in Iranian society towards individuality, with individuals striving to establish their own identities and avoid unnecessary interference in others' lives, moving away from traditional collectivist values. However, at the metapathy level, individuals may initially feel discomfort with the speaker's suggestion (Pishghadam, 2022). Over time, they come to understand the speaker's genuine concern and desire to protect them from potential harm. In essence, the speaker expresses concern for the audience's well-being and aims to assist them in navigating challenging situations. Nevertheless, the audience may initially resist or feel upset about the situation, lacking a strong inclination to accept help. This dynamic reflects the complexity of social interactions and the nuanced interplay between individual autonomy and communal support in Iranian culture.

4. Conclusion

Culture, akin to a hereditary gene, profoundly shapes the trajectory of individuals across generations (Ferastkhah, 2014). Effectively presenting and promoting a language of care for others, particularly at the levels of empathy and metapathy, can significantly enhance euculturing and mental health (Pishghadam & Ebrahimi, 2024). Cultuling analysis delves into the cultural nuances conveyed through language, including dialogues, stories, poems, and parables, to identify and address deficiencies. By raising awareness and, if necessary, engineering changes, this approach aims to cultivate a society marked by empathy and metapathy. Exploring contemporary poetry, music, and literary works through cultuling analysis offers insights into understanding the root causes of declining empathy and metapathy, paving the way for solutions to foster their advancement in society.

Keywords: cultuling; concern; apathy; sympathy; empathy; metapathy



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۰۳-۷۷

بررسی تأثیر جنسیت و سن بر کاربرد دشواژه‌ها در گفتار گوشوران فارسی زبان^۱

زهرا خالقی^۲، آوا ایمانی^{۳*}

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر دو عامل «جنسیت» و «سن» بر کاربرد «دشواژه‌ها» در گفتار روزمره گوشوران زبان فارسی است. برای دستیابی به این هدف از پرسشنامه‌ای محقق ساخته بهره گرفتیم و آن را به صورت تصادفی میان ۵۲۳ زن و مرد فارسی زبان در ۴ گروه سنی مختلف (۲۵-۱۵ سال، ۳۵-۲۶ سال، ۴۵-۳۶ سال و بالای ۴۵ سال) توزیع کردیم. این پژوهش از جنبه روش شناسی، میدانی و پیمایشی بوده و ماهیتاً توصیفی-تحلیلی است. داده‌های گردآمده از پرسشنامه برپایه تلفیقی از آرای باتیستلا (Batistella, 2005)، جی (Jay, 2009) و وارداف (Wardhaugh, 2006) در پیوند با دسته‌بندی «دشواژه‌ها» تحلیل شدند. یافته‌های برآمده از تحلیل‌های آماری با بهره‌گیری از آزمون‌های تی، تحلیل واریانس و توکی نشان داد مردان در حالت عادی و نیز عصبانیت بیشتر از زنان از «دشواژه» استفاده می‌کنند و میانگین کاربرد دشواژه‌های رکیک‌تر در مردان بالاتر است. افزون‌براین، یافته‌ها نشان داد زنان و مردان فارسی‌زبان به‌طور کلی از شش دسته از دشواژه‌ها در گفتار روزمره خود بهره می‌گیرند که فراوانی دشواژه‌های مربوط به دسته‌های «مسائل جنسی»، «دفعیات بدن» و «انگ‌ها» در مردان بالاتر است؛ درحالی‌که در گفتار زنان فراوانی دشواژه‌های مربوط به دسته «مرگ و بیماری

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.42897.2258

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران؛ z.khaleqi@ltr.basu.ac.ir

^۳ استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول)؛ ava.imani@basu.ac.ir

نفرین)» بیشتر است. همچنین، روشن شد تفاوت میزان به‌کارگیری دشواژه در بین گروه‌های سنی مختلف از جنبه آماری معنادار است: در بیشتر موارد و در هر دو حالت عادی و عصبانیت، شرکت‌کنندگان ۲۵-۱۵ ساله دشواژه‌های بیشتر و رکیک‌تری را نسبت به سه گروه سنی دیگر به کار می‌بردند؛ درحالی‌که در مورد افراد ۴۵ سال به بالا این موضوع کاملاً برعکس است.

واژه‌های کلیدی: دشواژه، جنسیت، سن، زبان‌شناسی اجتماعی، زبان فارسی

۱. مقدمه

زبان به‌عنوان جایگاهی برای تجلی نگرش‌ها و بن‌مایه‌های روانی همواره تحت تأثیر ویژگی‌های جامعه قرار دارد و ویژگی‌های اجتماعی بر تفکر و رفتار کلامی گویشوران تأثیرگذار هستند. بازتاب برخی از متغیرهای اجتماعی در زبان و تفاوت در کاربرد زبان توسط گویشوران زن و مرد امری اجتناب‌ناپذیر است که توجه پژوهشگران بسیاری را در حوزه زبان‌شناسی اجتماعی به خود جلب کرده است (Wardhaugh, 2009; Holmes, 2013; Wene & Ena, 2020; Gao, 2008; Lakoff & Bucholtz, 2004). در میان متغیرهای گوناگونی که تاکنون مورد بررسی قرار گرفته‌اند، «جنسیت» به‌عنوان متغیری دارای اهمیت، سهم بزرگی را به خود اختصاص داده است. بررسی وجود یا عدم وجود ارتباط میان کاربرد مقوله‌های زبانی مختلف با عامل «جنسیت»، بررسی ویژگی‌های زبان زنان و مردان و تبیین چگونگی این تفاوت‌ها از جمله موضوعات مهمی است که تاکنون به‌وسیله پژوهشگران این حوزه بررسی شده است. برای نمونه، لیکاف و باچولتز (Lakoff & Bucholtz, 2004)، در همین راستا، ویژگی‌های گوناگونی را برای زبان زنان بیان می‌کنند: بهره‌گیری از صورت‌های مؤدبانه، رنگ‌واژه‌ها و صفات خاص، پرسش‌های تأییدی^۱، تکیه‌های تأکیدی^۲ و گفتار غیرمستقیم از جمله این ویژگی‌ها هستند. روی هم رفته، «تحلیل چگونگی تعامل زنان به‌شناسایی برخی ویژگی‌های زبانی انجامیده است که می‌توان آن‌ها را تسهیل‌گر، مشارکت‌جو و دیگرمحور^۳ توصیف کرد؛ این در حالی است که گفتار مردان برعکس زنان رقابت‌طلبانه، منطقی و خشن است» (Holmes, 1992, p. 131).

در میان مقوله‌های زبانی گوناگون که به آن‌ها اشاره شد، موضوع ادب و کاربرد «دشواژه»^۴ مسئله اصلی در پژوهش حاضر است و ارتباط آن با عامل «جنسیت» و «سن» در این جستار مورد

¹ tag question

² emphatic Stress

³ other-oriented

⁴ taboo word

بررسی قرار می‌گیرد. در این راستا، جی (Jay, 2009, p. 155) بر این باور است که دلایل استفاده کردن یا استفاده نکردن از دشواژه به اهداف مکالمه گوینده بستگی دارد و دشنام‌دادن مانند استفاده از پدال گاز در ماشین است که می‌تواند احساسات مختلفی مانند عصبانیت، لذت، شگفت و مانند آن را نشان دهد. به باور جی (Jay, 2009, p. 156) جنسیت و سن هر دو بر انتخاب و فراوانی واژه‌ها تأثیر گذارند. مردان نسبت به زنان بیشتر در محیط‌های عمومی دشنام می‌دهند و از واژه‌های رکیک بیشتر از زنان بهره می‌گیرند.

افزون بر متغیر «جنسیت»، «سن» نیز عامل اجتماعی مهم دیگر است که بر چگونگی کاربرد زبان تأثیر بسزایی دارد. این تأثیر می‌تواند در سطح‌های مختلف زبان همچون انتخاب واژگان و اصطلاح‌ها، دستور زبان و مانند آن، نمایانده شود. روشن است زبان کودکان با نوجوانان متفاوت بوده و افراد در سنین نوجوانی مشابه بزرگسالان صحبت نمی‌کنند. استفاده از «دشواژه‌ها» نیز به دور از این امر نیست. در این زمینه، جی (Jay, 2009, p. 155) ادعا می‌کند که دشنام‌دادن در همه رده‌های سنی دیده می‌شود ولی میزان بهره‌گیری از دشواژه‌ها در سال‌های نوجوانی به اوج خود می‌رسد و از آن به بعد کاهش پیدا می‌کند. یکی از فرضیه‌های پژوهش حاضر نیز این است که میان به کارگیری «دشواژه‌ها» در گروه‌های سنی مختلف تفاوت وجود دارد.

هدف از پژوهش حاضر، بررسی ویژگی‌های زبانی گفتار روزمره گویشوران فارسی زبان تحت تأثیر دو عامل اجتماعی «جنسیت» و «سن» است. در این جستار، فقط به بررسی «دشواژه‌ها» پرداختیم و تحلیل دیگر ویژگی‌های مورد نظر لیکاف را به پژوهش‌های آتی واگذار می‌کنیم. مسئله اصلی در پژوهش حاضر تحلیل و تبیین چگونگی کاربرد «دشواژه‌ها» به وسیله گویشوران فارسی تحت تأثیر عوامل «جنسیت» و «سن» به عنوان مهم‌ترین متغیرهای اجتماعی است و در راستای هدف مورد اشاره می‌کشیم تا به پرسش‌های پژوهش پاسخ دهیم: نخست اینکه، جنسیت چگونه بر میزان فراوانی و کاربرد انواع «دشواژه‌ها» در گفتار روزمره گویشوران فارسی زبان تأثیر گذار است؟ دوم آنکه، سن به عنوان یک متغیر اجتماعی چه تأثیری بر کاربرد «دشواژه‌ها» در گفتار گویشوران فارسی دارد؟ سوم آنکه، گویشوران فارسی زبان کدام دسته از «دشواژه‌ها» را در گفتار روزمره خود به کار می‌گیرند؟

۲. پیشینه پژوهش

مفهوم ادب و در مقابل آن «دشواژه‌ها» دیرزمانی است که به وسیله زبان‌شناسان اجتماعی از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌اند. روشن است محدودیت‌های هر فرهنگ و هنجارهای اجتماعی تا اندازه‌ای مانع از پرداختن شفاف به موضوع «دشواژه» شده‌است و بیشتر پژوهش‌های

این حوزه تا اندازه‌ای از این کاستی برخوردارند؛ این کمبود و خلأ پژوهشی در آثار پژوهشگران ایرانی نیز آشکار است. بیشتر پژوهش‌های انجام گرفته درباره «دشواژه‌ها» در زبان فارسی بر روی متون یا فیلم متمرکز بوده‌اند و پژوهش‌های پیشین در زمینه گفتار نیز در زبان فارسی بسیار اندک و انگشت‌شمارند. در ادامه، به مرور برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام‌شده درباره «دشواژه‌ها» می‌پردازیم:

القحطانی و همکاران^۱ (Alqahtani et al., 2022) کاربرد دشواژه‌ها را در جامعه عرب سعودی بررسی کرده‌اند. در این پژوهش به سه موضوع اصلی در مورد تابوها^۲ اشاره شده است: کاربرد «دشواژه‌ها» در بافت‌های اجتماعی، کاربرد دشواژه‌های جنسی و کاربرد ناسزاها^۳. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در جامعه سعودی به‌ندرت از دشواژه بهره گرفته می‌شود و افراد برای پرهیز از کاربرد آن به حسن تعبیر^۴ روی می‌آورند. برای نمونه، موضوع‌های جنسی که در برخی فرهنگ‌ها آشکارا بدان پرداخته می‌شود، در فرهنگ سعودی قدغن است. یافته‌ها همچنین نمایانگر آن است که «جامعه سعودی نسبت به ناسزاها - که فرهنگ و دین آن‌ها را ممنوع کرده است - بسیار حساس است؛ با این حال زنان جوان تر بسته به موقعیت از آن استفاده می‌کنند، موضوعی که نشان می‌دهد نسل جدید زنان سعودی به آرامی در حال ایجاد تغییرات زبانی در این جامعه هستند» (Alqahtani et al., 2022, p. 561).

ون و انا (Wene & Ena, 2020) افزون بر بررسی گونه‌های مختلف دشواژه‌های به‌کاررفته در فیلم «Dallas Buyers Club»، به دلایل بهره‌گیری شخصیت‌ها از «دشواژه‌ها» نیز پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش نمایانگر آن است که در این فیلم از ۵ گونه دشواژه بهره گرفته شده که نفرین‌ها^۵ بیشترین فراوانی را در بر دارند. پژوهشگران همچنین دریافته‌اند که دلایل بهره‌گیری از «دشواژه‌ها» شوخ‌طبعی، شرایط روانی، هویت قومی و طبقه اجتماعی است (Wene & Ena, 2020, p. 71).

حسینی (Houssaini, 2019) پدیده تابو را در جامعه مراکشی از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی مورد بررسی قرار داده و تأثیر عامل‌های اجتماعی و موقعیتی را بر تابو بررسی کرده است. در این پژوهش درباره تولید زبان تابو، خشونت‌ها و بهره‌گیری از حسن تعبیر بحث شده و یافته‌ها بیانگر آن است که ارتباط نزدیکی میان کاربرد «دشواژه‌ها» و حسن تعبیر و بافت وجود دارد.

رهمایانی و فیتراواتی (Rahmayani & Firtawati, 2018) در مقاله‌ای نوع و کاربرد

¹ Alqahtani, S.M.

² taboo

³ taboo swear words

⁴ euphemism

⁵ cursing

دشوآژه‌های موجود در فیلم «*Wolf of Wall Street*» را مورد بررسی قرار داده‌اند. در این پژوهش که از دسته‌بندی نه گانه جی (Jay, 1996) برای استخراج داده‌ها استفاده شده، تمرکز فقط بر روی کاربرد دشوآژه‌ها بوده و اثر جنسیت مورد بررسی قرار نگرفته‌است. ساری (Sari, 2020) نیز در پژوهشی مشابه گونه‌های مختلف دشوآژه‌های به کاررفته در فیلم «*Parker*» را بر مبنای دسته‌بندی چهارگانه باتیستلا (Batisttella, 2005) استخراج کرده و متغیر جنسیت را در پژوهش خود در نظر نگرفته‌است.

گائو (Gao, 2013) گونه‌های مختلف دشوآژه‌های موجود در زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار داده و در مواردی نیز به مقایسه تابوهای انگلیسی و چینی پرداخته‌است. دفعیات بدن^۱، مرگ و بیماری^۲، مسائل جنسی^۳، واژه‌های چهارحرفی^۴، زبان تبعیض آمیز^۵ و حریم خصوصی^۶ از جمله دسته‌های معرفی شده برای دشوآژه‌های موجود در زبان انگلیسی هستند. در این پژوهش، بهره‌گیری از حسن تعبیر برای کاستن از تندی «دشوآژه‌ها» پیشنهاد شده‌است. در پژوهشی دیگر، گائو (Gao, 2008) به تحلیل کاربرد زبان تابو در مکالمه‌های زنان و مردان (در بافت‌های هم‌جنس و غیرهم‌جنس) در سریال تلویزیونی آمریکایی «*Sex and the City*» پرداخته‌است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که زنان و مردان در مکالمه با هم‌جنسان خود، نسبت به هنگامی که گفت‌وگو در بافت غیرهم‌جنس در جریان است، بیشتر از زبان تابو بهره می‌گیرند. افزون‌بر موارد مورد اشاره، رضایی و همکاران (Rezaee et al., 2023)، حشمدار و رفیع (Hashamdar & Rafi, 2018)، تفرجی یگانه (Tafaraji Yeganeh, 2017) و ارباب (Arbab, 2013) نیز به بررسی موضوع دشوآژه‌ها و تابوهای زبانی پرداخته‌اند.

مرور پژوهش‌های پیشین در این بخش نشان داد که کاربرد «دشوآژه‌ها» در گونه گفتاری زبان فارسی، به‌ویژه گفتار روزمره، تاکنون به‌شکلی دقیق و آن هم در قالب یک پژوهش پیمایشی مورد بررسی قرار نگرفته‌است و در این زمینه، پژوهشی به انجام نرسیده‌است. همچنین، در هیچ‌یک از پژوهش‌های گذشته تأثیر دو متغیر «جنسیت» و «سن» بر کاربرد این مقوله زبانی مورد بررسی قرار نگرفته‌است. بنابراین، با توجه به اصالت و ارجحیت گونه گفتار و محاوره‌ای بر دیگر گونه‌ها و سبک‌های زبانی، تحلیل دشوآژه‌ها از این دیدگاه دارای اهمیت و بدیع بوده‌است. یافته‌ها و

¹ bodily excretions

² death and disease

³ sex

⁴ four-letter words

⁵ discriminatory language

⁶ privacy

دستاوردهای تحلیل دشواژه‌ها می‌تواند در گسترش مطالعات زبان‌شناسی، به‌ویژه زبان‌شناسی اجتماعی، مطالعات جنسیت و همچنین در آموزش مقوله‌واژگانی دشواژه‌ها به فارسی‌آموزان و همچنین برای مترجمان خارجی مفید و راهگشا باشد و مورد استفاده بسیاری از پژوهشگران زبان‌شناسی، آموزش زبان و مطالعات ترجمه قرار گیرد.

۳. مبانی نظری

بر مبنای تعریف فرهنگ‌واژگان کمبریج^۱، تابو موضوع، واژه یا فعلی است که به دلایل اجتماعی یا مذهبی از آن پرهیز می‌شود. مفهوم تابو تا اندازه بسیاری نسبی بوده و می‌تواند از جامعه‌ای به جامعه دیگر، یا حتی در طبقه‌های مختلف یک جامعه، متفاوت باشد. آنچه امروزه ناسزا یا دشنام نامیده می‌شود را می‌توان معادل دشواژه دانست که برخی آن را زبان بد^۲ نیز می‌خوانند. بر مبنای دیدگاه باتیستلا (Batisttella, 2005, p. 72) زبان بد را می‌توان در چهار دسته قرار داد:

جدول ۱: انواع زبان بر مبنای دسته‌بندی باتیستلا (Batisttella, 2005)

تعریف	گونه زبانی تابو
گونه‌های مختلف دشنام مانند <i>bitch</i> در زبان انگلیسی را در بر می‌گیرند. این دسته معمولاً به نژاد، جنسیت و قومیت دلالت دارند، ولی ممکن است به ظاهر، معلولیت یا دیگر ویژگی‌ها نیز اشاره کنند.	(۱) انگ‌ها ^۳
دشنام‌های مذهبی که از <i>hell</i> یا <i>damn</i> تا <i>goddamn</i> متفاوت هستند.	(۲) کفرگویی ^۴
واژه‌ها یا اصطلاح‌هایی مانند <i>shit</i> و <i>fuck</i> هستند که تفاوت‌های بدن زن و مرد و یا اعمال دفعی یا جنسی را به‌طور رکیکی بیان می‌کنند. تفاوت میان دو دسته مربوط به بددهنی‌های عوامانه ^۵ را در میزان شدت و آشکاربودن آن‌ها است.	(۳ و ۴) بددهانی‌های عوامانه ^۵

ولی جی (Jay, 2009, p. 154) بر این باور است که تابوها در زبان انگلیسی عمدتاً در ۹ دسته قرار می‌گیرند که جزئیات آن به شرح جدول (۲) آورده شده است:

¹ Cambridge Dictionary. (2019, December 4). *TABOO | meaning in the Cambridge English Dictionary*. Cambridge.org.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/taboo>

² offensive/bad language

³ epithets

⁴ profanity

⁵ vulgarity and obscenity

جدول ۲: انواع تابو در زبان انگلیسی بر مبنای دسته‌بندی جی (Jay, 2009)

نمونه	دسته‌بندی
<i>blow job, cunt</i>	(۱) مسائل جنسی
<i>Goddamn, Jesus Christ</i>	(۲) کفرگویی (توهین به کلیسا) ^۱
<i>Shit, crap</i>	(۳) نجاسات و چیزهای چندش‌آور
<i>Bitch, pig, ass</i>	(۴) اسامی برخی حیوانات
<i>Nigger, fag, dago</i>	(۵) توهین به جنسیت، نژاد، قوم
<i>Retard, wimp, lard ass</i>	(۶) توهین به انحرافات اجتماعی، فیزیکی و روانی
<i>Fart face, on the rag</i>	(۷) بددهانی‌های عوامانه
<i>Cluster fuck, tit run</i>	(۸) اصطلاح‌های کوچه‌بازاری
<i>Son of a bitch, bastard</i>	(۹) کنایات نَسبی ^۲

از سوی دیگر، به باور وارداف (Wardhaugh, 2009) «تابو شامل هر گونه موضوع یا مفهومی است که به اجتناب یا ممنوعیت هر رفتاری در جامعه اشاره دارد و به اعضای آن آسیب زده و باعث عصبانیت، آبروریزی یا شرمندگی آن‌ها می‌شود. بدین ترتیب تا آن‌جا که به زبان مربوط می‌شود، برخی چیزها نباید گفته شوند یا فقط تحت شرایط خاصی مورد استفاده قرار بگیرند. البته همیشه کسانی هستند که برای نشان‌دادن آزادی خود از بند محدودیت‌های اجتماعی از تابوها استفاده می‌کنند.» (Wardhaugh, 2009, p. 239) وارداف (همان) در همین راستا موضوعات تابو را به چهار دسته شامل مسائل جنسی، مرگ، دفعیات بدن و مسائل دینی و سیاسی دسته‌بندی می‌کند. پژوهش حاضر برای دسته‌بندی و ارائه یک تحلیل منسجم و جامع از دشواژه‌ها، تلفیقی از دسته‌بندی وارداف (Wardhaugh, 2009)، باتیستلا (Batistella, 2005) و جی (Jay, 2009) را مبنای قرار داده‌است که جزئیات آن به شرح زیر است:

۱. انگ‌ها: گونه‌های مختلف دشنام که هدف از آن‌ها تحقیر یا نسبت‌دادن صفتی منفی به مخاطب است؛ مانند مرتیکه/زنیکه/احمق، پفیوز و موارد مشابه.
۲. تشبیه به حیوانات: نسبت دادن نام‌های حیوانات به یک اتفاق یا فرد؛ مانند خر، کفتار، گاو، سگ، لاشخور و مانند آن.
۳. دفعیات بدن: واژه‌ها و کنش‌هایی که به نجاسات و دفعیات/فضولات بدن اشاره می‌کنند؛

¹ blasphemous

² ancestral allusions

³ animal imagery

مانند گه، شاش، ریغ*ن و موارد مشابه.

۴. مرگ و بیماری: عبارت‌ها و اصطلاح‌هایی که مربوط به بیماری و مرگ هستند؛ مانند الهی بمیری، درد بگیری، مرض و مانند آن.
۵. مسائل جنسی: هر واژه، عبارت یا اصطلاحی که به کنش‌ها/ روابط جنسی یا اندام‌های تناسلی اشاره دارند؛ مانند فاحشه، حرامزاده، ک*کش و موارد مشابه.
۶. سیاست و دین^۱: توهین به شخصیت‌ها یا اعمال سیاسی و دینی.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر ماهیتاً توصیفی-تحلیلی و از جنبه روش‌شناختی از نوع میدانی و پیمایشی است؛ این پژوهش هم از مؤلفه‌های کیفی و هم از رویکرد کمی بهره می‌گیرد. مؤلفه‌های کیفی پژوهش مبتنی بر دیدگاه‌ها و تقسیم‌بندی‌های وارداف (Wardhaugh, 2009)، باتیستلا (Batistella, 2005) و جی (Jay, 2009) در مورد دشواژه‌ها است. رویکرد کمی هم مشتمل بر آمار توصیفی و استنباطی برای محاسبه توزیع فراوانی گونه‌های مختلف دشواژه و سنجش میزان معناداری و همبستگی آن‌ها با عوامل جنسیت و سن است. برای گردآوری داده‌ها، نخست از طریق مصاحبه و گفتگوی شفاهی از گویشوران خواسته شد تا فهرستی از پربسامدترین دشواژه‌هایی را که معمولاً به صورت روزمره و در موقعیت‌های مختلف در گفتار خود با افراد مختلف به کار می‌برند را بیان کنند. سپس برای سنجیدن درستی و نادرستی کاربرد آن‌ها و همچنین برای تکمیل فهرست انواع دشواژه‌های مورد استفاده در گفتار محاوره گویشوران، موارد گردآوری‌شده با نمونه‌های مستخرج از گفت‌وگوهای موجود در برخی رمان‌های عامیانه نیز مقایسه و تطبیق داده شده‌اند. گفتنی است برای استخراج نمونه‌ها از رمان‌ها، از نسخه‌های اصلی موجود در کتابخانه دانشگاه‌های خارجی (برلین و اوپسالا) که دستخوش تغییرات وزارت ارشاد نشده‌اند، بهره گرفته شده‌است. همچنین، ملاک انتخاب رمان‌ها از جنبه زمانی نیز به این صورت بوده که ۶ رمان مربوط به قبل از انقلاب و ۶ رمان نیز بعد از انقلاب از ۶ نویسنده زن و مرد به صورت تصادفی انتخاب شده‌است. در مرحله استخراج شواهد و انتخاب نمونه‌ها برای اطمینان بیشتر، از ششم زبانی نگارندگان نیز بهره گرفته شده‌است تا کاربرد موارد گزینش‌شده برای هر دسته تأیید شود. در پایان، ۱۵ نمونه دشواژه پربسامد و رایج از ۶ دسته انتخابی پژوهش حاضر، گزینش شد. در ادامه، برای گردآوری داده‌ها مستقیماً از گفتار روزمره گویشوران از پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بهره گرفتیم که ابتدا روایی آن توسط ۸ نفر از اساتید رشته‌های جامعه‌شناسی، روانشناسی، زبان‌شناسی،

¹ politics and religion

و زبان انگلیسی تأیید شده است و در ادامه پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ محاسبه و معادل ۰.۷۵۱. به دست آمد. پرسشنامه مورد اشاره در مرحله بعد به صورت الکترونیکی تنظیم و به روش تصادفی در اختیار ۵۲۳ زن و مرد فارسی زبان قرار گرفت که ۲۶۴ نفر از این تعداد را زنان و ۲۵۹ نفر را مردان تشکیل می‌دهند؛ تعداد شرکت کنندگان (پاسخ دهندگان) در این پرسشنامه به تفکیک هر رده سنی به شرح زیر است:

۱۵ تا ۲۵ سال: ۱۰۸ نفر

۲۶ تا ۳۵ سال: ۱۶۷ نفر

۳۶ تا ۴۵ سال: ۱۲۵ نفر

بالاتر از ۴۵ سال: ۱۲۳ نفر

در مرحله طراحی و اجرای پرسشنامه از میان چند رمان فارسی^۱ که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند، برای هر طبقه در چهارچوب دسته‌بندی تلفیقی مورد نظر، یک یا چند مصداق انتخاب و از شرکت کنندگان خواسته شده است تا میزان استفاده خود از این دشواژه‌ها را بر اساس طیف لیکرت^۲ ۵-درجه‌ای از «خیلی زیاد» تا «هرگز» بیان کنند؛ در این میان، دشواژه‌های بخش اول برای سنجش فراوانی آن‌ها در گفتار گویشوران در حالت عادی گنجانده شده‌اند و دشواژه‌های بخش دوم نیز برای سنجش میزان فراوانی آن‌ها در حالت عصبانیت انتخاب شده‌اند.

در نهایت و پس از پایان گردآوری پرسشنامه‌ها، داده‌های به دست آمده مورد تحلیل و آزمون‌های آماری قرار گرفتند تا معناداری یا عدم معنادار نبودن و ارتباط آن‌ها با دو عامل جنسیت و سن مشخص گردد. لازم به اشاره است هیچ گونه پاسخ گمشده یا نامربوطی در یافته‌ها دیده نشد و همه پاسخ‌های ارائه شده در پرسشنامه‌ها معتبر بودند. همچنین بر مبنای قضیه حد مرکزی، با توجه به بالابودن شمار داده‌ها، پراکندگی آن‌ها نرمال در نظر گرفته شده است؛ از این رو، برای بررسی تأثیر جنسیت و سن بر به کارگیری «دشواژه‌ها» به ترتیب از آزمون‌های پارامتری تی^۳، تحلیل واریانس^۴ و توکی^۵ بهره گرفته شد که یافته‌های آن در بخش تحلیل داده‌ها گزارش می‌شود.

^۱ از جمله رمان‌های فارسی که برای استخراج نمونه‌ها از آن‌ها بهره گرفتیم عبارتند از: داستان یک شهر (ا. محمود، ۱۳۵۸)؛ آواز کشتگان (ر. براهنی، ۱۳۶۲)؛ سووشون (س. دانشور، ۱۳۴۸)؛ فریدون سه پسر داشت (ع. معروفی، ۱۳۸۰)؛ سنگ صبور (ص. چوبک، ۱۳۴۵)؛ جزیره سرگردانی (س. دانشور، ۱۳۷۲)؛ علویه خانم و ولنگاری (ص. هدایت، ۱۳۲۲).

^۲ Likert scale

^۳ t-Test

^۴ ANOVA

^۵ Tukey

۵. تحلیل داده‌ها و بحث

همان‌گونه که در بخش پیشین شرح داده شد، مصداق‌های مورد پرسش در پرسشنامه از طریق مصاحبه شفاهی با گویشوران و نیز از میان برخی رمان‌های فارسی که به روش تصادفی گزینش شدند، استخراج شده‌اند؛ نمونه این مصداق‌ها در ادامه به صورت جداگانه در دسته‌بندی تلفیقی شش‌گانه مورد نظر ارائه شده‌است:

۷. انگ‌ها

- «...مرتیکه دیو خجالت نمی‌کشی اینجا نشستی، ولی زنت با مأمورهای ساواک جناب می‌شکنند؟» (آواز کشتگان، ۳۲۴)

۸. تشبیه به حیوانات

- «یوسف تا چشمش به نان افتاد گفت: گوساله‌ها، چطور دست میرغضبشان را می‌بوسند! چه نعمتی حرام شده و آن هم در چه موقعی...»^۱

۹. دفعیات بدن

- «... آقا شمش کف کرده، هان؟ فهمیدم کاسه زیر نیم کاسس.»^۲

مرگ و بیماری

- «... الهی به حق ناله‌های دل‌ام‌لیلا که رو تخته مردشور بیفته: تو رو بت می‌شه گفت مرد؟»^۳

۱۰. مسائل جنسی

- «... گوهر کیه؟ هم فاحشه هم گدا. مگه صیغه‌رو با فاحشه فرقی داره؟»^۴

۱۱. توهین به سیاست و دین

- این کثافت‌بازی‌های سیاسی رو دیگه تمومش کنید و جانماز آب نکشید خرمندهای لعنتی!

در ادامه، یافته‌های به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه در قالب دو زیربخش «تأثیر جنسیت بر کاربرد دشواژه‌ها» و «تأثیر سن بر کاربرد دشواژه‌ها» به شرح زیر ارائه می‌شود:

^۱ برگرفته از رمان سووشون، صفحه ۵

^۲ برگرفته از رمان علویه خاتم و ولنگاری، صفحه ۴۳

^۳ برگرفته از کتاب سنگ صبور، صفحه ۱۵

^۴ برگرفته از کتاب سنگ صبور، صفحه ۲۸

۵-۱. تأثیر جنسیت بر کاربرد «دشوازه»

بررسی آماری داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه نشان می‌دهد که میان زنان و مردان -در هر دو حالت عادی و عصبانیت- تفاوت معناداری در بهره‌گیری از دشوازه‌ها وجود دارد (سطح معناداری برای هر دو حالت کم‌تر از خطای ۰.۵۰ به‌دست آمد ($P < 0.05$)). افزون‌براین، از جنبه کاربردی نیز اغلب دشوازه‌های مورد استفاده به‌وسیله زنان و مردان با یک‌دیگر متفاوت است. جزئیات این تفاوت‌ها در جداول (۳) و (۴) گزارش شده‌است:

جدول ۳: میانگین به‌کارگیری دشوازه میان زن‌ها و مردها در حالت عادی و عصبانیت

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
عادی	زن	۲۶۴	۲,۰۵۵۸	-۳,۹۴۲	۵۱۴,۶۱۵	۰,۰۰۰*
	مرد	۲۵۹	۲,۳۲۷۹			
عصبانیت	زن	۲۶۴	۲,۰۵۸۷	-۱,۹۷۷	۵۲۱	۰,۰۴۹*
	مرد	۲۵۹	۲,۱۹۵۰			

همان‌گونه که می‌بینید میانگین کاربرد «دشوازه‌ها» در حالت عادی در مردان ۲.۳۲۷۹ و در زنان ۲.۰۵۵۸ برآورد شده، به‌بیان‌دیگر، مردان در حالت عادی بیشتر از زنان از دشوازه‌ها استفاده می‌کنند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد این الگو برای حالت عصبانیت نیز کاربرد دارد؛ میانگین به‌دست آمده (۲.۰۵۸۷ برای زنان و ۲.۱۹۵۰ برای مردان) نشان می‌دهد مردان در حالت عصبانیت نیز بیشتر از زنان دشنام می‌دهند.

بررسی تک‌به‌تک دشوازه‌های مورد بررسی در پرسشنامه نشان می‌دهد تفاوت چشمگیری در بهره‌گیری از دشوازه‌های «مرتیکه/زنیکه»، «گ*ه/گ*ه خوردن» و «خر/نره‌خر/الاغ/گاو/گوساله/مانند آن» میان زنان و مردان وجود ندارد، زیرا سطح معناداری آزمون تی مستقل برای این مصداق‌ها به ترتیب ۰.۹۳۸، ۰.۳۹۶ و ۰.۰۷۷ به دست آمده که بیشتر از خطای ۰.۰۵ است ($P > 0.05$). با این وجود از یافته‌های جدول (۳) این‌گونه نتیجه‌گیری می‌شود که میزان به‌کارگیری ۱۲ دشوازه دیگر در میان دو جنس متفاوت و سطح معناداری به‌دست آمده کم‌تر از ۰.۰۵ است ($P < 0.05$). میانگین استفاده زنان و مردان از این عبارت‌ها نشان می‌دهد مردان بیشتر از زنان از دشوازه‌های «پفیوز»، «قرمساق»، «حرومزاده»، «پتیاره/لکاته/فاحشه»، «ج*ا*ش»، «ج*ند*»، «گ*ه/گ*ه خوردن»، «به‌تخ*م*»، «پدرسگ» و «دیوث» استفاده می‌کنند. این در حالی است که زنان فقط در دو مورد، میانگین بیشتری را داشتند و میزان بهره‌گیری آن‌ها از

دشواژه‌های «ذلیل‌شده/ ذلیل‌بشی/ بمیری و مانند آن» و «احمق/ بیشعور» از مردان بیشتر است. جدول (۴) که در ادامه آورده شده‌است، جزئیات بیشتری از تأثیر «جنسیت» بر کاربرد این نمونه‌ها به دست می‌دهد:

جدول ۴: میزان به‌کارگیری دشواژه‌ها میان زن‌ها و مردها در حالت عادی

سطح معناداری	درجه آزادی	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
۰,۹۳۸	۵۲۱	۰,۰۷۸	۱,۰۶۳	۲,۲۳	۲۶۴	زن	«مرتیکه/ زنیکه»
			۱,۰۱۳	۲,۲۲	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۰*	۵۱۱,۶۸۷	-۵,۶۰۵	۰,۹۹۳	۱,۶۳	۲۶۴	زن	«پفیوز»
			۱,۱۱۶	۲,۱۵	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۰*	۵۰۴,۱۸۵	-۵,۱۷۶	۰,۸۲۵	۱,۳۶	۲۶۴	زن	«قرمساق»
			۰,۹۷۳	۱,۷۷	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۰*	۴۸۸,۲۱۶	۴,۱۹۶	۱,۰۰۹	۱,۸۵	۲۶۴	زن	«ذلیل‌شده/ ذلیل‌بشی/ بمیری و مانند آن»
			۰,۷۵۹	۱,۵۲	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۰*	۵۱۴,۳۸۰	-۵,۰۴۶	۱,۲۱۵	۱,۹۹	۲۶۴	زن	«حرومزاده»
			۱,۳۳۵	۲,۵۶	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۰*	۴۷۲,۱۳۲	-۷,۱۱۲	۰,۹۹۰	۱,۴۹	۲۶۴	زن	«پتیاره/ لکاته/ فاحشه»
			۱,۳۵۵	۲,۲۳	۲۵۹	مرد	
۰,۰۳۲*	۵۱۱,۳۰۵	-۲,۱۴۵	۰,۸۰۹	۱,۳۸	۲۶۴	زن	«ج*ا*ش»
			۰,۹۱۱	۱,۵۴	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۵	۵۲۱	-۲,۸۱۱	۱,۰۸۷	۱,۶۷	۲۶۴	زن	«ج*ده»
			۱,۲۴۴	۱,۹۵	۲۵۹	مرد	
۰,۳۹۶	۵۲۱	-۰,۸۴۹	۱,۱۸۴	۲,۶۷	۲۶۴	زن	«خر/ نره‌خر/ الاغ/ گاو/ گوساله/ ...»
			۱,۱۳۸	۲,۷۵	۲۵۹	مرد	
۰,۰۷۷	۵۲۱	-۱,۷۷۲	۱,۳۱۰	۲,۶۶	۲۶۴	زن	«گ*ه/ گ*ه خوردن»
			۱,۲۹۷	۲,۸۶	۲۵۹	مرد	
۰,۰۰۰*	۵۱۷,۵۵۷	-۴,۵۲۰	۱,۳۷۷	۱,۹۴	۲۶۴	زن	«به تَخ*م*»
			۱,۴۶۶	۲,۵۰	۲۵۹	مرد	

سطح معناداری	درجه آزادی	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
*۰,۰۱۹	۵۲۱	-۲,۳۴۹	۱,۳۱۴	۲,۳۱	۲۶۴	زن	«پدرسگ»
			۱,۳۳۷	۲,۵۸	۲۵۹	مرد	
*۰,۰۰۰	۵۲۱	-۳,۶۱۴	۱,۳۵۴	۲,۱۱	۲۶۴	زن	«دیوث»
			۱,۳۴۷	۲,۵۴	۲۵۹	مرد	
*۰,۰۱۳	۵۲۱	۲,۴۹۶	۱,۱۰۴	۳,۳۳	۲۶۴	زن	«احمق / بی شعور»
			۱,۰۶۵	۳,۱۰	۲۵۹	مرد	
*۰,۰۰۰	۵۲۱	-۳,۸۳۶	۱,۲۲۶	۲,۲۲	۲۶۴	زن	«تمسخر سیاست و مذهب»
			۱,۳۰۸	۲,۶۴	۲۵۹	مرد	

همان گونه که از یافته‌های جدول (۴) بر می آید، میزان بهره‌گیری مردان از دشواژه‌هایی که درجه رکاکت آن‌ها بالاتر بوده و به مسائل جنسی مربوط می‌شوند، بسیار بیشتر از زنان است. این در حالی است که زنان فقط در دسته‌های مربوط به بیماری و مرگ و ضعیف‌ترین درجه دشواژه‌های مربوط به دسته انگ‌ها - از جنبهٔ رکیک بودن - سهم بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند.

همان گونه که در جدول (۳) می‌بینید، کاربرد دشواژه‌ها در حالت عصبانیت نیز میان دو جنس یکسان نیست؛ همهٔ موارد بهره‌گیری از دشواژه‌ها در این حالت به صورت جدول (۵) گزارش می‌شود:

جدول ۵: میزان به کارگیری گونه‌های مختلف دشواژه‌ها میان زن‌ها و مردها در حالت عصبانیت

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
*۰,۰۰۰	۵۱۲,۵۲۴	۴,۳۰۶	۱,۱۶۸	۲,۳۴	۲۶۴	زن	(۱) «الهی/ایشالله بمیری / خدا خفته‌ات کنه» و موارد مشابه
			۱,۰۰۷	۱,۹۳	۲۵۹	مرد	
*۰,۲۵۳	۵۲۱	-۱,۱۴۵	۰,۸۲۰	۱,۴۳	۲۶۴	زن	(۲) «ابوالفضل بزنده به کمرت»، «به حق پنج تن نابود بشی»، «به حق فاطمه الزهرا گرفتار و مریض بشی» و مانند آن
			۰,۸۸۶	۱,۵۱	۲۵۹	مرد	

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
			۱,۴۱۹	۲,۲۸	۲۶۴	زن	۳) استفاده از اسامی اندام‌های تناسلی، یا اشاره به هر نوع عمل/رابطه جنسی
*۰,۰۰۰	۵۲۱	-۴,۹۹۵	۱,۳۶۳	۲,۸۹	۲۵۹	مرد	مانند: «ک*ن گشاد»، «ک*ن*مُل»، «گای*ن*مدن» و موارد مشابه
			۱,۲۶۴	۲,۱۹	۲۶۴	زن	۴) اشاره به هر نوع «عمل دفع» (خارج‌شدن هر گونه مایعات و فضولات از بدن اعم از بینی و یا از نواحی شرمگاهی)، مانند: «گ*ن*زیدن»، «ش*شی*دن»، «ر*دن» و موارد مشابه
*۰,۰۱۸	۵۲۱	-۲,۳۷۳	۱,۲۶۴	۲,۴۵	۲۵۹	مرد	

داده‌های جدول (۵) نشان می‌دهد تفاوت معناداری میان بهره‌گیری زنان و مردان از دشواژه‌های ردیف دوم وجود ندارد ($P > 0.05$)؛ با این حال، متغیر جنسیت بر کاربرد دشواژه‌های سه ردیف دیگر میان زنان و مردان در حالت عصبانیت تأثیر معناداری داشته، چون درجه خطا در این موارد کم‌تر از ۰.۰۵ به دست آمده است. میانگین کاربرد عبارت‌ها نمایانگر آن است که زنان در حالت عصبانیت بسیار بیشتر از مردان از دشواژه‌های دسته مرگ و بیماری استفاده می‌کنند، این در حالی است که فراوانی کاربرد دشواژه‌های مربوط به مسائل جنسی در مردان در حالت عصبانیت به‌طور چشمگیری بیشتر از زنان است.

۲-۵. تأثیر سن بر کاربرد «دشواژه»

نتیجه آزمون آماری تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر/عدم تأثیر عامل سن بر کاربرد دشواژه در دو حالت عادی و عصبانیت به‌صورت جدول (۶) برای چهار گروه سنی ۲۵-۱۵، ۳۵-۲۶، ۴۵-۳۶ و بالای ۴۵ سال گزارش می‌شود:

جدول ۶: میانگین کاربرد دشواژه در گروه‌های سنی مختلف در حالت‌های عادی و

عصبانیت

سطح معناداری	تحلیل واریانس (F)	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه سنی	
۰,۰۰۰*	۱۸,۱۵۷	۰,۸۵۶۹۲	۲,۵۰۴۳	۱۰۸	۱۵-۲۵ سال	حالت عادی
		۰,۷۸۳۹۴	۲,۲۹۹۴	۱۶۷	۲۶-۳۵ سال	
		۰,۷۴۵۷۹	۲,۱۶۰۵	۱۲۵	۳۶-۴۵ سال	
		۰,۶۵۵۵۳	۱,۷۹۷۸	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
۰,۰۰۰*	۱۱,۷۶۹	۰,۸۲۶۰۲	۲,۴۲۸۲	۱۰۸	۱۵-۲۵ سال	حالت عصبی
		۰,۷۲۷۰۰	۲,۱۷۹۶	۱۶۷	۲۶-۳۵ سال	
		۰,۷۸۰۴۵	۲,۰۷۶۰	۱۲۵	۳۶-۴۵ سال	
		۰,۷۵۱۴۵	۱,۸۳۹۴	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	

همان‌گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، از آن‌جا که سطح معناداری آزمون تحلیل واریانس برای گروه‌های سنی مختلف در دو حالت عادی و عصبانیت کم‌تر از خطای ۰.۰۵ به دست آمده است ($P < 0.05$) می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه گرفت بهره‌گیری از دشواژه در میان گروه‌های سنی در دو حالت مورد بحث تفاوت معناداری با یکدیگر دارد. از این‌رو، پس از به‌دست آوردن اطمینان از تأثیر سن بر کاربرد دشواژه‌ها، آزمون تعقیبی توکی برای بررسی دقیق‌تر تأثیر این عامل انجام گرفت که یافته‌های آن برای حالت‌های عادی و عصبانیت در جدول (۷) آمده‌است:

جدول ۷: مقایسه دو به دویی کاربرد دشواژه در گروه‌های سنی مختلف در دو حالت عادی و عصبانیت

سطح معناداری	تفاوت گروه سنی اول از دوم	گروه سنی دوم	گروه سنی اول	
۰,۱۳۱	۰,۲۰۴۹۲	سال ۳۵-۲۶	سال ۲۵-۱۵	حالت عادی
۰,۰۰۴	۰,۳۴۳۷۹*	سال ۴۵-۳۶		
۰,۰۰۰	۰,۷۰۶۴۹*	بالای ۴۵ سال		
۰,۱۳۱	-۰,۲۰۴۹۲	سال ۲۵-۱۵	سال ۳۵-۲۶	
۰,۴۱۵	۰,۱۳۸۸۷	سال ۴۵-۳۶		
۰,۰۰۰	۰,۵۰۱۵۷*	بالای ۴۵ سال		
۰,۰۰۴	-۰,۳۴۳۷۹*	سال ۲۵-۱۵	سال ۴۵-۳۶	
۰,۴۱۵	-۰,۱۳۸۸۷	سال ۳۵-۲۶		
۰,۰۰۱	۰,۳۶۲۷۰*	بالای ۴۵ سال		
۰,۰۰۰	-۰,۷۰۶۴۹*	سال ۲۵-۱۵	بالای ۴۵ سال	
۰,۰۰۰	-۰,۵۰۱۵۷*	سال ۳۵-۲۶		
۰,۰۰۱	-۰,۳۶۲۷۰*	سال ۴۵-۳۶		
۰,۰۴۴	۰,۲۴۸۶۰*	سال ۳۵-۲۶	سال ۲۵-۱۵	حالت عصبانیت
۰,۰۰۳	۰,۳۵۲۲۴*	سال ۴۵-۳۶		
۰,۰۰۰	۰,۵۸۸۸۱*	بالای ۴۵ سال		
۰,۰۴۴	-۰,۲۴۸۶۰*	سال ۲۵-۱۵	سال ۳۵-۲۶	
۰,۶۶۳	۰,۱۰۳۶۴	سال ۴۵-۳۶		
۰,۰۰۱	۰,۳۴۰۲۱*	بالای ۴۵ سال		
۰,۰۰۳	-۰,۳۵۲۲۴*	سال ۲۵-۱۵	سال ۴۵-۳۶	
۰,۶۶۳	-۰,۱۰۳۶۴	سال ۳۵-۲۶		
۰,۰۷۳	۰,۲۳۶۵۷	بالای ۴۵ سال		
۰,۰۰۰	-۰,۵۸۸۸۱*	سال ۲۵-۱۵	بالای ۴۵ سال	
۰,۰۰۱	-۰,۳۴۰۲۱*	سال ۳۵-۲۶		
۰,۰۷۳	-۰,۲۳۶۵۷	سال ۴۵-۳۶		

مقایسه دوبه‌دویی شرکت کنندگان در گروه‌های سنی متفاوت نشان می‌دهد افراد در گروه سنی ۱۵ تا ۲۵ سال در حالت عادی به‌طور معناداری بیشتر از هم‌تایان خود در رده‌های ۳۶ تا ۴۵ و

بالای ۴۵ سال از دشواژه بهره می گیرند ($P < 0.05$)؛ باین وجود، تفاوت میزان کاربرد دشواژه میان این گروه با گروه ۲۶ تا ۳۵ سال معنادار نیست (سطح معناداری در میان این دو گروه بیشتر از خطای ۰.۰۵ به دست آمده است). بر مبنای داده های جدول (۷)، پاسخ دهنده هایی که بالای ۴۵ سال هستند، در حالت عادی از سه گروه سنی دیگر، کم تر از دشواژه بهره گرفته می گیرند که این نتیجه در حالت عصبانیت نیز برقرار است.

داده های به دست آمده از انجام آزمون تعقیبی توکی همچنین نشان می دهد میان استفاده از دشواژه در حالت عصبانیت در گروه سنی ۱۵ تا ۲۵ سال با سه گروه دیگر تفاوت وجود دارد و این تفاوت معنادار است (سطح معناداری برای این سه گروه کم تر از خطای ۰.۰۵ به دست آمده است)؛ از این رو، با توجه به اختلاف میانگین مثبت گروه ۱۵ تا ۲۵ سال از سه گروه ۲۶ تا ۳۵، ۳۶ تا ۴۵ و بالای ۴۵ سال می توان نتیجه گرفت افراد ۱۵ تا ۲۵ سال در حالت عصبانیت بیشتر از دیگر شرکت کنندگان دشواژه ها را به کار می گیرند. افزون بر موارد اشاره شده، میان استفاده از دشواژه در حالت عصبانیت به وسیله پاسخ دهندگان در گروه سنی ۲۶ تا ۳۵ سال با گروه سنی بالای ۴۵ سال نیز تفاوت معناداری دیده می شود؛ با توجه به اختلاف میانگین مثبت گروه اول از گروه دوم می توان گفت این افراد نسبت به شرکت کنندگان مسن تر در حالت عصبانیت بیشتر از دشواژه استفاده می کنند.

همان گونه که می بینید، «سن» به طور کلی بر میزان کاربرد دشواژه در حالت های عادی و عصبانیت تأثیر گذار است؛ در ادامه، کاربرد برخی از نمونه دشواژه های مورد پرسش در پرسشنامه را در حالت عادی به صورت جداگانه گروه های سنی بررسی خواهیم کرد. یافته های انجام آزمون تحلیل واریانس روی برخی از این موارد در قالب جدول (۸) گزارش می شود:

جدول ۸: میانگین میزان کاربرد هر یک از دشواژه ها بین گروه های سنی مختلف در حالت عادی

گروه سنی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تحلیل واریانس (F)	سطح معناداری
۱۵-۲۵ سال	۱۰۸	۲,۳۴	۱,۱۳۷	۳,۵۰۸	*۰,۰۱۵
۲۶-۳۵ سال	۱۶۷	۲,۳۱	۱,۰۴۱		
۳۶-۴۵ سال	۱۲۵	۲,۲۷	۰,۹۴۵		
بالای ۴۵ سال	۱۲۳	۱,۹۷	۰,۹۹۹		
مجموع	۵۲۳	۲,۲۳	۱,۰۳۸		

سطح معناداری	تحلیل واریانس (F)	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه سنی	
۰,۰۲۸*	۳,۰۴۵	۱,۲۳۷	۲,۰۶	۱۰۸	سال ۲۵-۱۵	«پیروز»
		۱,۱۱۱	۱,۹۹	۱۶۷	سال ۳۵-۲۶	
		۱,۰۲۴	۱,۸۰	۱۲۵	سال ۴۵-۳۶	
		۰,۹۳۳	۱,۶۹	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۱,۰۸۶	۱,۸۹	۵۲۳	مجموع	
۰,۲۸۱	۱,۲۷۷	۱,۰۵۹	۱,۶۷	۱۰۸	سال ۲۵-۱۵	«قرمساق»
		۰,۸۶۹	۱,۵۴	۱۶۷	سال ۳۵-۲۶	
		۰,۹۴۰	۱,۶۲	۱۲۵	سال ۴۵-۳۶	
		۰,۸۴۲	۱,۴۵	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۰,۹۲۳	۱,۵۶	۵۲۳	مجموع	
۰,۵۷۶	۰,۶۶۲	۱,۰۱۸	۱,۶۹	۱۰۸	سال ۲۵-۱۵	«ذلیل شده/ ذلیل بشی / بمیری / ...»
		۰,۹۴۶	۱,۷۶	۱۶۷	سال ۳۵-۲۶	
		۰,۸۸۴	۱,۶۴	۱۲۵	سال ۴۵-۳۶	
		۰,۷۷۲	۱,۶۳	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۰,۹۰۸	۱,۶۹	۵۲۳	مجموع	
۰,۰۰۰*	۱۰,۰۳۳	۱,۴۶۱	۲,۷۰	۱۰۸	سال ۲۵-۱۵	«حرومزاده»
		۱,۳۵۲	۲,۳۸	۱۶۷	سال ۳۵-۲۶	
		۱,۲۱۲	۲,۲۰	۱۲۵	سال ۴۵-۳۶	
		۱,۰۱۹	۱,۸۱	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۱,۳۰۵	۲,۲۷	۵۲۳	مجموع	
۰,۰۰۰*	۶,۹۵۴	۱,۴۱۳	۲,۱۵	۱۰۸	سال ۲۵-۱۵	«پتیاره/ لکاته/ فاحشه»
		۱,۳۶۰	۱,۹۸	۱۶۷	سال ۳۵-۲۶	
		۱,۱۳۲	۱,۸۲	۱۲۵	سال ۴۵-۳۶	
		۰,۸۷۱	۱,۴۶	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۱,۲۴۰	۱,۸۵	۵۲۳	مجموع	
۰,۰۳۵*	۲,۸۹۱	۱,۰۱۸	۱,۶۴	۱۰۸	سال ۲۵-۱۵	«جک‌کش»
		۰,۸۴۵	۱,۴۲	۱۶۷	سال ۳۵-۲۶	
		۰,۸۹۵	۱,۵۰	۱۲۵	سال ۴۵-۳۶	

سطح معناداری	تحلیل واریانس (F)	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه سنی
		۰,۶۶۹	۱,۳۲	۱۲۳	بالای ۴۵ سال
		۰,۸۶۴	۱,۴۶	۵۲۳	مجموع

همان گونه که از یافته‌های جدول (۸) برمی آید، از آنجایی که سطح معناداری آزمون تحلیل واریانس برای همه دشواژه‌ها، به جز دشواژه‌های «قرمساق» و «ذلیل شده/ ذلیل بشی/ بمیری»، کم‌تر از خطای ۰.۰۵ به دست آمده ($P < 0.05$)، می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد ادعا کرد میزان کاربرد دشواژه‌های «مرتیکه/ زنیکه»، «پفیوز»، «حروم زاده»، «پتیاره/ لکاته/ فاحشه»، «ج*ا*ش» و «دسته تمسخر سیاست و مذهب در گروه‌های سنی مختلف با یکدیگر متفاوت است. برای دست‌یابی به نتیجه‌ای دقیق‌تر از میزان تفاوت در کاربرد ۱۳ دشواژه مورد اشاره در چهار گروه سنی مورد بحث، آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه دوبه‌دویی میان گروه‌های سنی انجام گرفت که یافته‌های نهایی آن در ادامه گزارش می‌شود:

نتیجه انجام آزمون تعقیبی توکی نشان می‌دهد که میان میزان بهره‌گیری از دشواژه «پتیاره/ لکاته/ فاحشه» (از دسته مسائل جنسی) در گروه سنی ۱۵ تا ۲۵ سال با افراد بالای ۴۵ سال، تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.00 < 0.05$). اختلاف میانگین آن‌ها نمایانگر آن است که نخستین گروه سنی بیشتر از گروه سنی آخر از این دشواژه بهره می‌گیرند؛ این نتیجه برای گروه سنی ۲۶ تا ۳۵ سال نیز برقرار است. مقایسه دوبه‌دویی گروه‌های سنی در کاربرد دشواژه جنسی «ج*ا*ش» نیز نشان می‌دهد که کاربرد آن در گروه سنی ۱۵ تا ۲۵ سال با گروه بالای ۴۵ سال تفاوت چشمگیری دارد ($P < 0.05$) و این گروه در حالت عادی بیشتر از افراد بالای ۴۵ سال از دشواژه «ج*ا*ش» استفاده می‌کنند؛ از آنجا که سطح معناداری آزمون توکی برای دیگر گروه‌ها بیش از خطای ۰.۰۵ به دست آمده است، می‌توان نتیجه گرفت که کاربرد این دشواژه جنسی در حالت عادی در دیگر گروه‌های سنی با یکدیگر تفاوت معناداری ندارد.

افزون‌براین، از آنجا که سطح معناداری برای کاربرد دشواژه جنسی «ج*د*» در گفتار عادی پاسخ‌دهندگان که بین ۱۵ تا ۲۵ سال سن داشته‌اند با سه گروه سنی دیگر کم‌تر از خطای ۰.۰۵ به دست آمده است، می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد گفت که میان بهره‌گیری از این دشواژه در گروه سنی اول با سه گروه دیگر تفاوت وجود دارد؛ به این ترتیب و با توجه به اختلاف میانگین مثبت گروه سنی اول از بقیه گروه‌ها (۰.۴۸۲، ۰.۵۴۷، ۰.۹۴۱) می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان که بین ۱۵ تا ۲۵ سال سن دارند در حالت عادی بیشتر از هم‌تایان بزرگ‌تر از

خود دشواژه «ج*د*» را به کار می‌برند. همچنین، هر دو گروه سنی ۳۵-۲۶ و ۴۵-۳۶ به‌طور معناداری بیشتر از گروه بالای ۴۵ سال از این دشواژه بهره می‌گیرند.

همچنین، یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون تعقیبی توکی نشان می‌دهد که در حالت عادی بهره‌گیری از دشواژه‌های تشبیه به حیوانات («خر/ نره‌خر/ الاغ/ گاو/ گوساله») در گروه ۱۵ تا ۲۵ سال با دو گروه ۳۶-۴۵ و بالای ۴۵ سال تفاوت داشته و این تفاوت معنادار است ($P=0.001 < 0.05$ & $P=0.00 < 0.05$)؛ اختلاف میانگین مثبت میان این گروه‌ها نمایانگر آن است که افراد ۱۵ تا ۲۵ ساله بیشتر از دو گروه دیگر از دشواژه‌های مربوط به دسته «تشبیه به حیوانات» استفاده می‌کنند. همچنین، اختلاف منفی کاربرد این دشواژه (۰,۶۰۴-) در گروه سنی بالای ۴۵ سال با گروه ۲۶-۳۵ سال، نشان می‌دهد که آخرین گروه سنی پژوهش حاضر کم‌تر از افراد ۲۶ تا ۳۵ ساله در حالت عادی از این جنس دشواژه‌ها بهره می‌گیرند.

افزون‌براین، گفتنی است که میزان کاربرد دشواژه «دیو» از دسته انگ‌ها در گروه سنی بالای ۴۵ سال با همه گروه‌های دیگر متفاوت است (سطح معناداری کم‌تر از خطای ۰,۰۵ به دست آمده است ($P < 0.05$))؛ اختلاف میانگین منفی این گروه با سه گروه سنی جوان‌تر، نشان می‌دهد که مسن‌ترین شرکت‌کنندگان کم‌تر از بقیه از این دشواژه استفاده می‌کنند؛ مشابه همین نتیجه برای انگ «احمق/ بی‌شعور» و همچنین دشواژه‌های مربوط به دسته «تمسخر سیاست و مذهب» نیز برقرار است: گروه‌های سنی ۲۵-۱۵، ۳۵-۲۶ و ۴۵-۳۶ در حالت عادی بیش از همتایان خود در رده سنی بالای ۴۵ سال، از دشواژه «احمق/ بی‌شعور» استفاده می‌کنند و همچنین، بیش از دیگران، سیاست و مذهب را مورد تمسخر قرار می‌دهند. در ادامه، به بررسی تأثیر سن بر میزان کاربرد دشواژه‌ها در حالت عصبانیت می‌پردازیم که به شرح جدول (۹) آمده است.

جدول ۹: میانگین میزان به کارگیری دشواژه‌ها در حالت عصبانیت میان گروه‌های سنی

مختلف

سطح معناداری	F	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه سنی	
۰,۱۴۷	۱,۷۹۶	۱,۲۰۳	۲,۱۹	۱۰۸	سال ۱۵-۲۵	(۱) «الهی/ایشالله بمیری/ خدا خفّعات کنه» و مانند آن
		۱,۰۳۰	۲,۰۰	۱۶۷	سال ۲۶-۳۵	
		۱,۱۴۹	۲,۱۰	۱۲۵	سال ۳۶-۴۵	
		۱,۰۷۷	۲,۲۹	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۱,۱۱۰	۲,۱۳	۵۲۳	مجموع	

سطح معناداری	F	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه سنی	
۰,۲۳۴	۱,۴۲۶	۰,۸۸۱	۱,۵۰	۱۰۸	۱۵-۲۵ سال	(۲) «ابوالفضل بزنه به کمرت» و موارد مشابه «به حق پنج تن نابود بشی» و مانند آن «به حق فاطمه‌الزهرا گرفتار و مریض بشی» و مانند آن
		۰,۷۵۴	۱,۳۶	۱۶۷	۲۶-۳۵ سال	
		۰,۹۱۲	۱,۵۴	۱۲۵	۳۶-۴۵ سال	
		۰,۸۹۰	۱,۵۳	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۰,۸۵۴	۱,۴۷	۵۲۳	مجموع	
۰,۰۰۰*	۲۵,۰۰۸	۱,۴۷۲	۳,۲۴	۱۰۸	۱۵-۲۵ سال	(۳) استفاده از اسامی اندام‌های تناسلی، یا اشاره به هر نوع عمل/رابطه جنسی مانند «ک*ن*گشاد»، «ک*خُل»، «گای*دن» و موارد مشابه
		۱,۴۱۱	۲,۸۲	۱۶۷	۲۶-۳۵ سال	
		۱,۳۶۰	۲,۴۸	۱۲۵	۳۶-۴۵ سال	
		۱,۰۴۰	۱,۸۰	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۱,۴۲۳	۲,۵۹	۵۲۳	مجموع	
۰,۰۰۰*	۱۶,۷۷۶	۱,۳۷۶	۲,۷۸	۱۰۸	۱۵-۲۵ سال	(۴) اشاره به هر نوع «عمل دفع» (خارج شدن هر گونه مایعات و فضولات از بدن اعم از بینی و یا از نواحی شرمگاهی)، مانند «گ*زیدن»، «ش*شی*دن»، «ر*دن» و موارد مشابه
		۱,۱۸۱	۲,۵۴	۱۶۷	۲۶-۳۵ سال	
		۱,۲۴۰	۲,۱۸	۱۲۵	۳۶-۴۵ سال	
		۱,۰۷۸	۱,۷۴	۱۲۳	بالای ۴۵ سال	
		۱,۲۶۹	۲,۳۲	۵۲۳	مجموع	

همان‌گونه که در جدول (۹) نشان داده شده‌است، سطح معناداری آزمون تحلیل واریانس روی دو دسته اول دشواژه‌ها که مربوط به دسته مرگ و بیماری هستند، بیشتر از خطای ۰.۰۵ به دست آمده‌است ($P > 0.05$). به این ترتیب می‌توان گفت «سن» متغیر اثرگذاری بر میزان کاربرد این دسته از دشواژه‌ها در حالت عصبانیت نیست؛ این در حالی است که سطح معناداری برای دشواژه‌های جنسی و نجاسات کم‌تر از خطای ۰.۰۵ به دست آمد، بنابراین، می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه گرفت که سن بر میزان کاربرد این دسته از دشواژه‌ها هنگام عصبانیت تأثیرگذار است.

روی‌هم‌رفته، دلیل تفاوت رفتار زنان و مردان در استفاده از دشواژه‌ها را می‌توان بر مبنای دیدگاه ادب و ایده مؤدب‌تر بودن زنان، که به وسیله لیکاف و باچولتز (Lakoff & Bucholtz, 2004) مطرح شد، تبیین کرد. هولمز (Holmes, 2013) نیز همسو با لیکاف و باچولتز

(Lakoff & Bucholtz, 2004) بر این باور است که زنان در مکالمه‌ها، سخنگویانی تسهیل‌گر و مؤدب هستند. همچنین، در مورد «سن» همان‌گونه که دیدیم، افراد در سنین پایین‌تر بیشتر از دشواژه بهره می‌گیرند و البته فراوانی دشواژه‌های رکیک‌تر نیز در این سنین بیشتر بود. در این زمینه، وارداف (Wardhaugh, 2009, p. 239) بر این باور است که برخی افراد برای نشان‌دادن آزادی خود از بند محدودیت‌های اجتماعی از تابوها بهره می‌گیرند. از این‌رو، می‌توان شکستن تابوهای زبانی از سوی افراد جوان‌تر را به‌نوعی مقاومت در برابر هنجارها و عرف جامعه سنتی ایرانی و نیز ایجاد تغییرات اجتماعی و زبانی قلمداد کرد.

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش تأثیر دو متغیر اجتماعی «جنسیت» و «سن» بر کاربرد «دشواژه‌ها» در گفتار گویشوران فارسی‌زبان مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته طراحی و به‌صورت تصادفی میان ۵۲۳ زن و مرد فارسی‌زبان در چهار گروه سنی ۲۵-۱۵، ۳۵-۲۶، ۴۵-۳۶ و بالای ۴۵ سال پخش شد. نتیجه آزمون‌های آماری نشان داد میزان کاربرد دشواژه توسط زنان و مردان در گفتار عادی و نیز هنگام عصبانیت به‌طور معناداری با یکدیگر متفاوت بوده و مردان در هر دو حالت بیشتر از زنان از دشواژه استفاده می‌کنند. همچنین، تحلیل تک به تک مصادیق مورد پرسش در پرسشنامه نشان داد جنسیت بر کاربرد ۱۲ نمونه از کل ۱۵ نمونه دشواژه مورد پرسش تأثیرگذار است (سطح معناداری آزمون تی در این موارد کم‌تر از خطای ۰.۰۵ به‌دست آمد). بر مبنای یافته‌های تحلیل‌های آماری، مردان در حالت عادی بیشتر از زنان از دشواژه‌هایی که درجه رکاکت آن‌ها بالاتر است (دسته‌های «مسائل جنسی»، «دفعیات بدن» و «انگ‌ها»، بهره می‌گیرند، ولی میانگین کاربرد دشواژه‌های مربوط به دسته «مرگ و بیماری (نفرین)» و مورد «احمق/بیشعور» در زنان بیشتر است. همچنین، تفاوت میان زنان و مردان در کاربرد دشواژه‌های جنسی و نجاسات هنگام عصبانیت نیز معنادار است و مردان بیشتر از زنان این دشواژه‌ها را به کار می‌برند.

پس از انجام آزمون تحلیل واریانس و اطمینان از تأثیر متغیر «سن» بر کاربرد دشواژه‌ها در حالت عادی و عصبانیت، آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه دوه‌دویی گروه‌های سنی مختلف با یکدیگر انجام شد؛ یافته‌های به‌دست آمده از این آزمون نشان داد شرکت‌کنندگان ۲۵-۱۵ سال در حالت عصبانیت بیش از سه گروه دیگر و در حالت عادی بیشتر از دو گروه سنی آخر از عبارات توهین‌آمیز بهره می‌گیرند. بررسی تک‌به‌تک «دشواژه‌ها» میان گروه‌های سنی نشان داد افراد در سنین مختلف و در حالت عادی از همه نمونه‌ها، غیر از دو نمونه «قرمساق» و «ذلیل‌شده»/ «ذلیل‌بشی/بمیری»، به صورت متفاوتی استفاده می‌کنند. یافته‌های به‌دست آمده از آزمون توکی در

این راستا نمایانگر آن است که پاسخ‌دهندگان ۱۵ تا ۲۵ ساله در بیشتر موارد که رکاکت بیشتری نیز دارند، بیش از دیگر گروه‌های سنی از دشوازه استفاده می‌کنند؛ این در حالی است که افراد بالای ۴۵ سال در حالت عادی کم‌ترین میزان استفاده از عبارات توهین‌آمیز را دارند. در بررسی تأثیر سن بر کاربرد دشوازه در حالت عصبانیت نیز مشخص شد که تفاوت معناداری در بین گروه‌های سنی مختلف از جنبه بهره‌گیری از دشوازه‌های جنسی و نجاسات وجود دارد ($P < 0.05$). جوان‌ترین شرکت‌کنندگان (۱۵-۲۵ سال) در حالت عصبانیت بیشتر از دو گروه ۴۵-۳۶ و بالای ۴۵ سال دشوازه‌های جنسی و نجاسات را به کار می‌برند؛ همچنین، افراد بالای ۴۵ سال در این حالت نیز کم‌ترین میزان کاربرد دشوازه را داشتند. در پایان، گفتنی است که یافته‌های این پژوهش بر اساس پرسشنامه‌ای به دست آمده که مبتنی بر خوداظهاری شرکت‌کنندگان و تا اندازه بسیاری وابسته به صداقت و حتی آگاهی افراد از رفتار خود بستگی دارد که این نکته از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر و نیز همه پژوهش‌های میدانی و پیمایشی است که در کنترل پژوهشگر نیست و ممکن است بر میزان فراگیر بودن یافته‌ها تأثیر بگذارد.

فهرست منابع

ارباب، سپیده (۱۳۹۱). «بررسی و طبقه‌بندی دشوازه‌های رایج فارسی در تداول عامه». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. دوره ۲، شماره ۴، صص ۱۲۴-۱۰۷.

Retrieved from <<https://www.magiran.com/p1098775>>

تفرجی یگانه، مریم (۱۳۹۵). «تحلیل به کارگیری دشوازه در فیلم‌های سینمای ایران از منظر جامعه‌شناسی زبان و رابطه آن با جنسیت بازیگران». *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*. دوره ۱۷، شماره ۳۵، صص

۱۶۶-۱۵۱. <https://doi.org/10.22083/jccs.2016.42575>

رضایی، فاطمه، بهزاد رهبر و محمدرضا عروجی (۱۴۰۱). «ارزیابی ادب‌گوینده و منزلت اجتماعی نابرابر و برابر در محیط دانشگاهی با توجه به متغیر جنسیت». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۴، شماره ۴۵، صص ۳۲-۹.

<https://doi.org/10.22051/JLR.2021.33081.1927>

References

- Alqahtani, S. M., Busabaa, N. A., & Salih, H. M. (2022). A change in Saudi attitudes from use of euphemism to taboo: A sociolinguistic study. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(3), 561-571. <https://doi.org/10.17507/jltr.1303.12>
- Arbab, S. (2013). The study and the classification of Persian colloquial taboo words. *Journal of Comparative Linguistic Researches*, 2(4), 107-124. Retrieved from <https://www.magiran.com/p1098775> [In Persian]
- Battistella, E. (2005). *Bad language: Are some words better than others?* Oxford University Press. <https://doi.org/10.30465/lsi.2020.7582>

- Gao, C. (2013). A sociolinguistic study of English taboo language. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2310-2314.
<https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2310-2314>
- Gao, G. (2008). Taboo language in *Sex and the City*: An analysis of gender differences in using taboo language in conversation. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-943>
- Hashamdar, M., & Rafi, F. (2018). Social identity and use of taboo words in angry mood: A gender study. *Theory and Practice in Language Studies*, 8, 623-629.
<https://doi.org/10.17507/tpls.0806.11>
- Holmes, J. (1992). Women's talk in public contexts. *Discourse & Society*, 3(2), 131-150. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42887783>
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics* (4th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315833057>
- Houssaini, K. (2019). A sociolinguistic approach of taboo words in Moroccan society. *European Scientific Journal, ESJ*, 15(29), 37-53.
<https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n29p37>
- Jay, T. (1996). *What to do when your students talk dirty*. Resource Publications. Retrieved from <https://books.google.ru/books?id=-ekBAAAACAAJ>
- Jay, T. (2009). The utility and ubiquity of taboo words. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 153-161.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01115.x>
- Lakoff, R. T., & Bucholtz, M. (2004). *Language and woman's place: Text and commentaries*. Oxford University Press. Retrieved from <https://books.google.ru/books?id=d-xMEpNhZAC>
- Rahmayani, D. P., & Fitrawati, F. (2018). Analysis types and functions of taboo words in *The Wolf of Wall Street* movie. *English Language and Literature*, 7(3), 2310-2314. <https://doi.org/10.24036/ell.v7i3.101187>
- Rezaee, F., Rahbar, B., & Oroji, M. (2022). Evaluation of the speaker's politeness based on unequal social status and the gender of the audience with equal social status in the university environment. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 14(45), 9-32.
<https://doi.org/10.22051/JLR.2021.33081.1927> [In Persian]
- Sari, Y. P. (2020). An analysis of types of taboo words in *Parker* movie. *Humanis*, 24(3), 232-237. <https://doi.org/10.24843/JH.2020.v24.i03.p01>
- Tafaraji Yeganeh, M. (2017). The sociolinguistics analysis of taboo application in Iranian cinematic films and its relation with actor or actress' gender. *Journal of Culture-Communication Studies*, 17(35), 151-166.
<https://doi.org/10.22083/jccs.2016.42575>
- Wardhaugh, R. (2009). *An introduction to sociolinguistics* (6th ed.). Wiley. Retrieved from https://books.google.com/books?id=N7U3HkPpj_MC
- Wene, I. W., & Ena, O. T. (2020). Cursing, sexual harassment, profanity, obscenity and epithet in *Dallas Buyers Club* movie. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 5(1), 71-87.
<https://doi.org/10.33369/joall.v5i1.8920>





A gender-and age-based study of “taboo words” in the speech of Persian speakers

Zahra Khaleqi¹, Ava Imani²

Received: 2023/02/12

Accepted: 2023/04/24

1. Introduction

Language, as a means of communication, is continually influenced by our society, which is why the reflection of social variables in our everyday speech is inevitable. Among different social factors, sociolinguistic researchers have extensively investigated the correlation between “gender” and linguistic categories to examine the language features of men and women. Lakoff & Bucholtz (2004) suggested that women’s speech is characterized by linguistic features such as precise color terms, polite forms (e.g., indirect requests), tag questions, and empathic stress. In this regard, Holmes (2013, p. 308) claimed that many of the features identified as the characteristics of women’s language are positive politeness devices expressing solidarity.

Politeness and “*taboo words*”, on the other hand, have been the focus of many sociolinguistic researches, such as Jay (2009), Batistella (2005) and Wardhaugh’s (2006). Jay (2009, p. 156) claims that both “gender” and “age” can affect word choice and frequency; men swear more frequently in public than women. As for age, the swearing rate peak in the teenage years and declines thereafter (Jay, 2009, p. 156). The present research aims to conduct a gender- and age-based study of “taboo words” in the everyday speech of Persian-speaking men and women and to answer the following questions:

1. How does “gender” affect the frequency and use of “taboo words” in the everyday speech of Persian speakers?
2. How the “age” of Persian speakers affect the use of “taboo words”?
3. Which types of “taboo words” do Persian speakers use in their speech?

2. Materials and methods

This research is a field survey benefiting from qualitative components and a quantitative approach. The aim is to perform a sociolinguistic analysis of “taboo words” focusing on the “gender” and “age” of the Persian-speaking men and women. To this end, a researcher-made questionnaire was designed and randomly distributed among 523 Persian-speaking men and women in 4 different age groups

¹ MA student of General Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran; z.khaleqi@ltr.basu.ac.ir

² Assistant Professor of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Department of Linguistics, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran (corresponding Author); ava.imani@basu.ac.ir

(15-25, 26-35, 36-45, and 45 years and older). The theoretical framework was based on Batisttella (2005), Jay (2009) and Wardhaugh’s (2006) proposed classification of taboo words. Statistical tests, including T-test, ANOVA, and Tukey, were used for data analysis. In this study, taboo words were classified as Epithets, Animal imagery, Bodily Excretions, Death and disease, Sex, and Politics and religion.

3. Results and discussion

This survey examined the effect of “gender” and “age” on the frequency and the use of “taboo words” in the everyday speech of Persian speakers. Regarding gender, the findings showed a significant difference between men and women in the use of taboo words ($P < 0.05$); the results are briefly summarized in Table 1:

Table 1.

The amount of the usage of taboo words in men and women(both in normal & in angry mood)

Situation	Gender	N	Average	Standard deviation	T	Degree of freedom	Significance level
Normal	woman	264	2.0558	.75164	-3.942	514.615	.000*
	man	259	2.3279	.82455			
Angry	woman	264	2.0587	.82433	-1.977	521	.049*
	man	259	2.1950	.74910			

Table 1 shows that men use more taboo words than women in both situations. Moreover, an analysis of the individual taboo words revealed that men tended to use stronger swear words than women. Epithets, animal imagery, and taboos related to sex, bodily excretions, and politics and religion were used more frequently by men. However, the average amount of using the category of “death and disease” taboos was more frequent in women’s speech.

In response to the second question, the results indicated that the difference between various age groups in the use of taboo words was statistically significant (see Table 2).

Table 2.

The Average use of taboo words in different age groups (both in normal & in angry mood)

Situation	Age group	N	Average	Standard deviation	F	Significance level
Normal	15-25	108	2.5043	.85692	18.157	.000*
	26-35	167	2.2994	.78394		
	36-45	125	2.1605	.74579		
	45 and older	123	1.7978	.65553		
Angry	15-25	108	2.4282	.82602	11.769	.000*
	26-35	167	2.1796	.72700		
	36-45	125	2.0760	.78045		
	45 and older	123	1.8394	.75145		

The data in Table 2 revealed that participants aged 15-25 used more taboo words than their peers in the other age groups in both situations. Furthermore, the results of the Tukey test showed that the 15-25-year-old participants used more taboo words than the other age groups both in angry mood and in normal speech. Additionally, the data suggested that the youngest group also used more forbidden taboo words classified under the categories of “sex”, “bodily excretions”, and “animal imagery”.

4. Conclusion

The results of the statistical tests showed that the rate of using taboo words by men and women in normal speech and in angry mood was significantly different ($P < 0.05$). To be more precise, men used more taboo words than women in both situations, and they typically used more taboo words with a higher degree of rudeness than women (“sexual issues”, “bodily excretions” and “epithets” categories). However, the average usage of taboo words related to the category of “death and disease” was more frequent in women’s speech. Furthermore, Tukey's test revealed that participants aged 15 to 25 years employed insulting expressions more frequently than other age groups, both in angry mood and in normal speech. Conversely, participants aged 45 years and older exhibited the lowest rate of taboo word usage in both emotional states. Therefore, it can be concluded that both “gender” and “age” influence the use of taboo words in the everyday speech of Persian speakers.

Keywords: taboo word, gender, age, sociolinguistics, Persian language.



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۳۷-۱۰۵

بررسی رابطه آگاهی از راهبردهای فراشناختی با درک شنیداری فارسی آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته^۱ سید اکبر جلیلی^۲، سید مهدی ابطحی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه «آگاهی فارسی آموزان از راهبردهای فراشناختی» و توانایی آنان در زمینه «درک شنیداری» انجام پذیرفت. آزمودنی‌های این پژوهش ۲۹ فارسی آموز دختر و پسر سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره) بودند که زبان فارسی را برای ادامه تحصیل در رشته‌های دانشگاهی گروه فنی-مهندسی و پزشکی در دانشگاه‌های ایران می‌آموختند. برای بررسی چهار فرضیه پژوهش، از دو ابزار گردآوری داده بهره گرفته شد: یک پرسشنامه ۲۱ گویه‌ای آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری (Vandergrift, et al., 2006) شامل پنج مؤلفه طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مسأله، و یک آزمون درک شنیداری با ۲۵ پرسش. برای تحلیل داده‌های به دست آمده، از آزمون‌های همبستگی، رگرسیون خطی، و آزمون‌های تی مستقل استفاده شد. یافته‌های بررسی داده‌ها نشان داد که بین آگاهی فارسی آموزان از راهبردهای فراشناختی و توانایی‌شان در درک شنیداری، رابطه مثبتی وجود دارد و حدود ۴۷ درصد تغییرات متغیر وابسته، به وسیله پنج متغیر مستقل تبیین می‌شود. از سویی دیگر، بین فارسی آموزان دارای تحصیلات دانشگاهی (کارشناسی و کارشناسی ارشد) و فارسی آموزان دارای تحصیلات سطح دیپلم، و همچنین

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44137.2303

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)، قزوین، ایران؛ jalili@plc.ikiu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)، قزوین، ایران (نویسنده مسئول)؛ abtahi@plc.ac.ir

بین فارسی‌آموزان زن و مرد، تفاوتی از نظر آگاهی از راهبردهای فراشناختی وجود نداشت. این نبود تفاوت در زمینه میزان آگاهی آنان از راهبردها، با توجه به رشته‌های تحصیلی (فنی و پزشکی) نیز آشکار بود. روی هم رفته، یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌کند که آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی می‌تواند نقش مؤثری بر ارتقاء و بهبود مهارت شنیداری آن‌ها داشته باشد. از این رو، الزامی است مدرسان زبان فارسی در کلاس‌های درک شنیداری، در پی به کارگیری راهکارها و رویه‌هایی برای تقویت آگاهی فراشناختی فارسی‌آموزان و نیز آموزش این راهبردها به آنان باشند.

واژه‌های کلیدی: توانش راهبردی، راهبردهای یادگیری، راهبرد فراشناختی، درک

شنیداری

۱. مقدمه

اگر از بسیاری از زبان‌آموزان بخواهیم که دشواری نسبی چهار مهارت زبانی را مشخص کنند، بسیاری از آن‌ها شنیدن را حوزه‌ای می‌دانند که بیشترین احساس ناامنی را در آن دارند (Field, 2008, p. 4). تجربه‌های نگارندگان در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز نمایانگر آن است که درک مطلب شنیداری، چالشی بسیار مهم برای زبان‌آموزان به شمار می‌آید. دشوار و چالش‌برانگیز بودن مهارت درک شنیداری یا به بیان دیگر، فرایند شنیدن در زبان دوم، می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد (برای نمونه، نگاه کنید به Brown & Yule, 1983; Field, 2008) که با توجه به آن دلایل، می‌توان راهکارهایی را برای چیرگی بر این دشواری برگزید. یکی از راهکارهای آسان‌سازی فرایند شنیدن برای زبان‌آموزان، تبدیل کردن وضعیت شنیداری آنان از شنونده منفعل، به «شنونده فعال» است. گاه (Goh, 2014) شنونده فعال را کسی می‌داند که «از طیفی از مهارت‌ها^۱ و راهبردها^۲ برای هدایت و مدیریت فرایندهای شنیداری خود، طبق اهداف ارتباطی‌اش استفاده می‌کند» (Goh, 2014, p. 73). در پیوند با «مهارت‌های شنیدن»^۳، راست (Rost, 1990; quoted in Lynch & Mendelson,) (2010, p. 185) از دو دسته «مهارت‌های توانمندساز»^۴ و «مهارت‌های کنش‌ورزی»^۵ نام می‌برد؛ وی دسته اول را مهارت‌هایی می‌داند که برای درک کلام گوینده و تفسیر معنای مورد نظر به کار می‌روند (مانند تشخیص برجستگی‌ها در پاره گفته یا استنباط اطلاعات غیرصریح و مانند آن)، و

¹ skills

² strategies

³ listening skills

⁴ enabling skills

⁵ enacting skills

دسته دوم را مهارت‌هایی می‌داند که برای پاسخ متناسب به پیام یا متن نقش دارند. دومین مؤلفه‌ای که در تعریف گاه برای شنونده فعال وجود دارد، راهبرد است؛ در یک تعریف کلی، راهبرد را می‌توان شیوه و روش رویارویی با یک مسأله یا مشکل دانست. در بافت پژوهش حاضر، راهبرد می‌تواند روش و تدبیری باشد که زبان‌آموزان در زمینه رویارویی با متون شنیداری (خواه در شنیدن یک‌سویه/غیرمشارکتی، خواه در شنیدن دوسویه/تعاملی یا مشارکتی) به کار می‌برند. چَموت (Chamot, 1987; quoted in Lynch & Mendelson, 2010, p. 186) راهبرد را این‌گونه تعریف می‌کند: تکنیک، رویکرد یا اقدامی عامدانه که زبان‌آموز به کار می‌گیرد تا یادگیری را آسان کند و اطلاعات زبانی و اطلاعات موضوعی (محتوایی) را به یاد بسپارد. گاه (Goh, 2014, p. 73) نیز با توجه به مهارت شنیدن، راهبردها را به‌عنوان شیوه‌هایی طرح‌ریزی شده و آگاهانه معرفی می‌کند که برای بهبود درک و ارتباط و همچنین، برای رویارویی با دشواری‌های شنیدن به کار برده می‌شوند.

راهبردها به‌طور کلی به سه دسته شناختی، فراشناختی و اجتماعی/عاطفی دسته‌بندی می‌شوند. راهبردهای فراشناختی، اغلب راهبردهایی هستند که توجه را به سمت درون‌داد هدایت می‌کنند و فرایندهای شناختی گوناگونی را هماهنگ می‌سازند (Goh, 2014, p. 73). به گفته اندرسن (Anderson, 2005, p. 758) از میانه دهه ۱۹۷۰ به نقش راهبردها در یادگیری زبان دوم توجه شده‌است و این توجه به راهبردها در آموزش زبان را می‌توان از پیدایش دو رویکرد در بافت روش‌شناسی تدریس دریافت کرد که نقشی محوری برای راهبردها در نظر گرفته‌اند: «آموزش مبتنی بر سبک‌ها و راهبردها»^۱ و «رویکرد زبان‌آموزی دانشگاهی شناختی»^۲. «آموزش مبتنی بر سبک‌ها و راهبردها» که یک رویکرد زبان‌آموزمحور است، آموزش راهبرد یادگیری زبان و سبک یادگیری را هدف مرکزی خود قرار می‌دهد (همان). رویکرد دوم نیز که به‌وسیله اُمالی و چَموت (O'Malley & Chamot, 1990) پیشنهاد شده‌است، چهار عامل اصلی را برای آموزش موفق زبان ترکیب می‌کند: (۱) محتوای دانشگاهی برای یادگیری زبان؛ (۲) راهبردهای یادگیری؛ (۳) آموزش مبتنی بر استانداردها؛^۳ (۴) سنجش کارپوشه‌ای؛^۴ یک فرض این رویکرد این است که فراگیری زبان دوم، با تمرکز آشکار بر راهبردها شتاب می‌گیرد (نگاه کنید به (Anderson, 2005, p. 759)).

¹ Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI)

² Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)

³ standards-based education

⁴ portfolio assessment

با توجه به موارد بالا، طبیعتاً انتظار می‌رود که هر چه زبان‌آموزان از راهبردهای بیشتری برای شنیدن و درک مطلب بهره‌گیرند و در واقع، هر چه شنیدن خود را راهبردمحور نمایند، به دستاوردهای بیشتری در درک و تفسیر پیام شنیداری و موفقیت در «تعاملات گفتاری» یا «شنیدن‌های یک‌سویه» دست پیدا کنند. بنابراین، دانستن میزان آگاهی زبان‌آموزان از راهبردهای مختلف و به‌کارگیری آن‌ها الزامی است. در همین راستا، در پژوهش حاضر به بررسی میزان به‌کارگیری و آگاهی از راهبردهای فراشناختی به وسیله فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته (در زمینه درک مطلب شنیداری) پرداخته شده است و تلاش گردیده تا پس از استخراج «میزان آگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی»^(ه) از راهبردهای فراشناختی شنیداری، به چهار پرسش پژوهش پاسخ داده شود: نخست اینکه، آیا بین آگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی از راهبردهای فراشناختی و توانایی آن‌ها در زمینه درک مطلب شنیداری رابطه‌ای معناداری وجود دارد؟ دوم آنکه، آیا در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه پیشینه تحصیلی وجود دارد؟ سوم اینکه، آیا در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان مرد و زن وجود دارد؟ چهارم آنکه، آیا در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه رشته تحصیلی وجود دارد؟

همسو با پرسش‌های مورد اشاره، چهار فرضیه پژوهش مطرح شد: الف) بین آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی، و توانایی آن‌ها در درک مطلب شنیداری رابطه معناداری وجود ندارد؛ ب) در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند و فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات دانشگاهی هستند، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ پ) در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان مرد و زن وجود ندارد؛ ت) در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه رشته تحصیلی وجود ندارد.

۲. مبانی نظری

۲-۱. راهبردهای فراشناختی

با نگاهی به مقوله «توانش راهبردی»^۱ می‌توان به اهمیت راهبردها در یادگیری زبان دوم پی برد. «توانش راهبردی، یکی از زیربخش‌های توانش ارتباطی^۲ است که کاربران زبان دوم و بومی را

¹ strategic competence

² communicative competence

قادر به رویارویی با موقعیت‌های ارتباطی مشکل‌ساز، و حفظ ارتباط می‌سازد» (Johnson & Johnson, 1999, p. 305). در واقع، توانش راهبردی نوعی تنظیم‌کننده ارتباط است که سبب می‌شود زبان‌آموز بتواند مفهوم خود را با واژه‌ها و ساختارهای زبانی مناسب به مخاطب منتقل کند یا مفاهیم دریافت‌شده را پردازش و درک کند. در انگاره‌هایی که برای توانش ارتباطی تعریف شده‌اند، همگی «توانش راهبردی» را بخشی از توانش ارتباطی دانسته‌اند؛ برای نمونه، در هر دو انگاره کتل و سواين (Canale & Swain, 1980)، و «انگاره اصلاح‌شده کتل»^۱ (Canale, 1983a; Canale, 1983b)، توانش راهبردی جزئی از توانش ارتباطی است. این توجه به توانش راهبردی را در انگاره بکمن (Bachman, 1990) نیز می‌توان دید، با این تفاوت که بکمن در انگاره‌ای که از «توانایی زبانی ارتباطی»^۲ به دست داده، برای توانش راهبردی، جایگاهی ویژه و جداگانه‌ای از توانش زبانی در نظر گرفته‌است. بکمن و پالمِر (Bachman & palmer, 1996, p. 70) نیز افزون بر به‌کار بستن اصلاح‌هایی روی انگاره بکمن (Bachman, 1990)، توانش راهبردی را باز تعریف نمودند: مجموعه‌ای از راهبردهای فراشناختی یا «فرایندهای اجرایی والامرتبه»^۳ که یک کارکرد مدیریت شناختی در کاربرد زبان و نیز در دیگر فعالیت‌های شناختی فراهم می‌کند. در انگاره‌های دیگری که نیز برای توانش زبانی مطرح شده‌اند، توانش راهبردی یک جزء اصلی و مهم به شمار آمده‌است^۴ (برای نمونه، نگاه کنید به انگاره‌های Celce-murcia, et al., 1995؛ Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006؛ و انگاره تعاملی از Young, 2011). با نگاهی به مجموع انگاره‌های مطرح در زمینه توانش زبانی می‌توان «توانش راهبردی» را این‌گونه خلاصه نمود: مجموعه‌ای از مهارت‌ها برای چیرگی بر مشکلات یا کاستی‌های ارتباط در دیگر توانش‌ها از طریق استفاده از راهبردهای مؤثر.

از مفهوم توانش راهبردی برمی‌آید که توانایی زبانی را نمی‌توان تنها با دانش زبانی محض (واژه، دستور، تلفظ و مانند آن) بهبود بخشید؛^۵ به همین سبب است که انگاره‌های توانش زبانی،

¹ Canale's revised model

² communicative language ability

³ Higher order executive processes

^۴ حقیقی و همکاران (Haghighi, et al., 2019): انگاره‌ی بکمن و پالمِر (Bachman & palmer, 2010);

(quoted in Haghighi et al., 2019) چارچوبی نظری به دست می‌دهد که در آن، می‌توان نقش حیاتی راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌کار گرفته‌شده توسط زبان‌آموزان را در عملکرد زبانی بررسی کرد.

^۵ ملکی (Maleki, 2005, p. 42) برخلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهای اوست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روان‌شناسان اهمیت یافته‌است که با وجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیرذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند. یکی از این

افزون بر توانش دستوری، از توانش‌های دیگری با نام‌هایی همچون راهبردی، گفتمانی، اجتماعی، فرهنگی و موارد مشابه نام برده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که رشد توانش ارتباطی و بسندگی زبانی زبان‌آموزان با راهبردهایی که به کار می‌برند نیز در ارتباط است. راهبردها، رویه‌هایی^۱ هستند که در یادگیری، تفکر و مانند آن به کار می‌روند و به عنوان روشی برای دستیابی به یک هدف عمل می‌کنند (Richards & Schmidt, 2010, p. 559). در دنیای زبان‌آموزی، به چگونگی رویارویی یک زبان‌آموز با مسائل مربوط به درک و پردازش زبان، راهبرد، می‌گوییم. زبان‌آموز می‌تواند برای تکمیل فرایند زبان‌آموزی خود از مجموعه‌ای از راهبردها بهره‌گیرد. این راهبردها را به طور کلی، «راهبردهای یادگیری» می‌نامند. راهبردهای یادگیری، «شیوه‌های تلاش زبان‌آموزان برای درک معانی و کاربرد واژه‌ها، قواعد دستوری، و دیگر جنبه‌های زبان مقصد است» (Richards & Schmidt, 2010, p. 331). به بیان دیگر، راهبردهای یادگیری زبان^۲، کنش‌های ذهنی هدفمند (و گاهی همراه با رفتارهایی قابل مشاهده) هستند که یک زبان‌آموز به کار می‌برد تا یادگیری زبان دوم/خارجی را ساماندهی کند (Oxford, 2018, p. 81). به باور ریچاردز و اشمیت (Richards & Schmidt, 2010, p. 331) بهره‌گیری از این راهبردها هم در زبان اول کاربرد دارد، هم در زبان دوم/خارجی، هرچند تفاوت این دو گروه، در عامدانه و آگاهانه بودن به کارگیری راهبردهاست و اینکه در زبان اول، راهبردها برای پردازش زبان به کار می‌روند، ولی در زبان دوم برای یادگیری. راهبردهای یادگیری شامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، راهبردهای اجتماعی، و «راهبردهای مدیریت منبع»^۳ می‌شوند (همان): راهبردهای شناختی مانند تجزیه و تحلیل زبان مقصد، مقایسه چیزهای جدید با دانسته‌های پیشین از زبان اول یا دوم، و سازمان‌دهی اطلاعات؛ راهبردهای فراشناختی مانند آگاهی از یادگیری خود، ریختن یک طرح سازمان‌یافته، و نظارت بر پیشرفت خود؛ راهبردهای اجتماعی مانند یافتن دوستانی از جمع گویشوران بومی زبان مقصد یا همکاری کردن با همالان^۴ در یک فضای کلاسی؛ و راهبردهای مدیریت منبع مانند تعیین یک مکان و زمان مشخص برای مطالعه.^۵

موارد، راهبردهای یادگیری و یا به اصطلاح فنی‌تر، راهبردهای شناختی و فراشناختی است.

^۱ procedures

^۲ Language learning strategies (LLSs)

^۳ resource management strategies

^۴ peers

^۵ دسته‌بندی راهبردهای یادگیری توسط آمالی و همکاران (O'Malley et al., 1985) نیز یکی از دسته‌بندی‌های شناخته‌شده است: (۱) راهبردهای شناختی: راهبردهایی که، یادگیرنده برای تنظیم فرایند فراگیری دانش به کار می‌برد مانند تکرار، ترجمه، گروه‌بندی، یادداشت‌برداری، قیاس، تصویرسازی ذهنی، بازنمایی شنیداری، بافت/زمینه‌سازی و

راهبردهای یادگیری را می‌توان در مورد تکلیف‌های ساده‌ای مانند یادگیری شماری از واژه‌های جدید، یا تکلیف‌هایی پیچیده‌تر در زمینه درک و تولید زبان به کار بست. چموت و آمالی (Chamot & O'Malley, 1986, p. 17) که دسته‌بندی سه‌گانه‌ای برای راهبردها دارند (فراشناختی، شناختی، و اجتماعی-عاطفی)، پس از اشاره به تأثیرگذاری برخی از راهبردهای یادگیری، دلیل این تأثیرگذاری را امکان کاربرد آن‌ها در مورد بسیاری از انواع فعالیت‌های یادگیری دانسته‌اند. برای نمونه، دو راهبرد فراشناختی‌ای که می‌توانند در هر نوع یادگیری به کار روند، توجه‌گزینشی^۱ و خودارزیابی^۲ هستند. یادگیرندگان می‌توانند از توجه‌گزینشی، با توجه نمودن به نشانگرهای زبانی‌ای که نوع اطلاعات بعدی را نشان می‌دهند، بهره‌گیرند. در این جا الزامی است که به مشاهدات دورنی در زمینه پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری اشاره شود:

دورنی (Dörnyei, 2005) در بررسی اخیر خود در زمینه پژوهش‌های انجام‌شده در مورد راهبردهای یادگیری، با این پرسش آغاز کرده‌است که آیا راهبردها واقعا وجود دارند؟ بحث اصلی او این است که پژوهش‌ها نتوانسته‌اند آن‌چه را که گونه خاصی از رفتارها را راهبردی یا غیرراهبردی می‌کند، تعیین کنند. در این زمینه، کاملاً حق با اوست. مسأله در دی‌ان‌ای زبان‌آموزان خوب نهفته است (Dörnyei, 2005; quoted in Macaro, 2009, p. 17)

۲-۲. شنیدن و راهبردهای فراشناختی

اهمیت مهارت شنیدن در یادگیری زبان دوم/خارجی تا اندازه‌ای است که «شاید اساسی‌ترین مهارت برای یادگیری زبان دوم/خارجی باشد؛ شنیدن، قواعد زبان را درونی، و پیدایش مهارت‌های دیگر را آسان می‌کند» (Vandergrift, 2011, p. 455). از این رو، شایسته است که همواره در پی سازوکارهایی باشیم که دشواری زبان‌آموزان در مهارت شنیدن را کاهش دهیم. گاه (Goh, 2000, p. 6) پنج مشکل رایج در درک شنیداری را بر می‌شمارد: (۱) فراموش کردن سریع شنیده‌ها؛ (۲) تشخیص ندادن واژه‌هایی که زبان‌آموزان از قبل می‌دانند؛ (۳) فهمیدن واژه‌ها، ولی نه پیام مورد نظر؛ (۴) نادیده گرفتن بخش بعدی در زمان فکر کردن درباره معنی؛ (۵) ناتوانی

موارد مشابه؛ (۲) راهبردهای فراشناختی: مهارت‌هایی عمومی برای مدیریت، هدایت، تنظیم، و نظارت بر یادگیری خود مانند طرح‌ریزی برای یادگیری، تفکر درباره فرایند یادگیری در زمان وقوع، نظارت بر تولید یا درک خود، و ارزیابی یادگیری پس از پایان کار؛ (۳) راهبردهای اجتماعی-عاطفی

¹ selective attention

² self-evaluation

در شکل دادنِ بازنمایی ذهنی از واژه‌های شنیده‌شده. به باور گاه (Goh, 2000, p. 1) همهٔ زبان‌آموزان در زمان شنیدن، با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند. با وجود این، انواع و میزان این دشواری‌ها تفاوت دارد و بیشتر پژوهش‌های مربوط به درک شنیداری، برای بررسی این تفاوت‌ها انجام پذیرفته‌است. وندرگرفت الزام کمک به زبان‌دوم‌آموزان در زمینهٔ مهارت شنیدن را این‌گونه شرح می‌دهد که

شنیدن، یک مهارت شناختی پیچیده است. شنیدن، به دلیل ماهیت موقتی^۱ و ضمنی^۲ آن دشوارترین مهارت برای یادگیری تلقی می‌شود. . . . شنوندگان همزمان که به درون‌داد جدید و با سرعتی که تحت کنترل گوینده است توجه می‌کنند باید گفتار را پردازش کنند؛ درون‌دادی را باید پردازش کند که می‌تواند با تنوع واجی (ادای واضح، تلفظ، و لهجه)^۳ همراه باشد؛ درون‌داد را به واحدهای معنادار تقطیع کند؛ برخلاف مهارت خواندن که تعیین مرزهای واژه‌ها اغلب دشوار است؛ و مانع اجبار طبیعی برای اعمال روش‌های تقطیع زبان مادری (زبان اول) بر روی زبانی متفاوت به‌لحاظ ضرباهنگ شود. . . . (Vandergrift, 2011, p. 455)

پس شنوندهٔ زبان دوم/خارجی (یا همان زبان‌آموز) برای پردازش و درک جمله‌ها و متن‌های شنیداری، افزون‌بر دانش واژگانی و دستوری، به راهبردهایی نیاز دارد. یک گروه از این راهبردهای مورد نیاز زبان‌آموزان، راهبردهای فراشناختی است. در واقع، زبان‌آموزی که از این راهبردها آگاهی دارد و آن‌ها را به کار می‌بندد، می‌تواند به دستاوردهای بیشتری در زمینهٔ پردازش و درک متون شنیداری دست یابد. فلاول (Flavell, 1979) در زمینهٔ فراشناخت بیان کرده‌است:

پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که فراشناخت، نقش مهمی در تبادل شفاهی اطلاعات، درک شفاهی، درک خوانداری، نگارش، فراگیری زبان، توجه، حافظه، حل مسأله، شناخت اجتماعی، و انواع گوناگون خودکنترلی و خودآموزی (یادگیری مستقل یا خودرهنمودی)^۴ دارد. . . . بنابراین، ماهیت و توسعهٔ فراشناخت و نظارت/تنظیم شناختی، در حال حاضر به‌عنوان یک حوزهٔ جدید جالب و امیدوارکننده در حال ظهور است. (Flavell, 1979, p. 907)

فلاول (Flavell, 1979) در ادامهٔ پژوهش مورد اشاره، انگاره‌ای را مطرح می‌کند و آن را پاسخ خود به این پرسش می‌داند که «چه چیزی ممکن است برای یک کودک یا نوجوان برای

¹ temporal

² implicit

³ phonological vagaries (enunciation, pronunciation and accent)

⁴ self-instruction

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳ / ۱۱۳

یادگیری در این زمینه وجود داشته باشد؟ به بیان دیگر، کدام دانش و رفتار بزرگسال گونه‌ای می‌تواند هدف و مقصد رشدی باشد که کودک به تدریج به سمت آن پیشروی کند؟» فلاول (Flavell, 1979) می‌نویسد:

دانش فراشناختی، آن بخش از دانش جهانی ذخیره شده شماست که در ارتباط با مردم به عنوان موجوداتی شناختی، و در ارتباط با انواع تکالیف، اهداف، کنش‌ها، و تجربیات شناختی متعدد آنان عمل می‌کند. دانش فراشناختی اساساً شامل دانش یا باورهایی درباره چستی و نحوه عملکرد و تعامل عوامل یا متغیرهای مؤثر بر مسیر و برونداد امور شناختی است. (Flavell, 1979, p. 906, 907)

فلاول (Flavell, 1979) سه عامل اصلی از عوامل یا متغیرهای مورد اشاره را به این شرح معرفی کرده است: شخص، تکلیف، و راهبرد^۱. انگاره پیشنهادی فلاول (همان)، پایه و مبنایی برای طراحی «پرسشنامه راهبردهای فراشناختی شنیداری»^۲ به وسیله وندن (Vandergrift, et al., 2006) شده است. وندن (Wenden, 1991, 1998; quoted in Vandergrift, et al., 2006, p. 434) این مقوله‌های دانش فراشناختی را به‌ویژه در حوزه یادگیری زبان دوم نیز به کار بست. نمونه‌هایی از سه نوع دانش فراشناختی که شنوندگان زبان دوم گزارش کرده‌اند، در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: دانش فراشناختی درباره شنیدن (Vandergrift, et al., 2006, p. 434)

نمونه‌هایی از شنیدن	دانش فراشناختی
- خودپنداره‌ها و خودکارآمدی درباره شنیدن - مشکلات شنیداری معین، علل، و راه‌حل‌های ممکن	دانش شخص/فرد: دانش درباره چگونگی تأثیرگذاری عواملی مانند سن، نگرش، جنسیت و سبک یادگیری، بر زبان. همچنین، شامل باورهایی درباره خود، به‌عنوان یادگیرنده.
- فرایندهای ذهنی، عاطفی، و اجتماعی دخیل در شنیدن - مهارت‌ها (مانند شنیدن برای جزئیات، لب‌کلام) برای انجام تکالیف شنیداری	دانش تکلیف: دانش درباره هدف، خواسته‌ها، و ماهیت یادگیری تکالیف؛ و دانش در زمینه رویه‌های دخیل در انجام تکالیف

¹ person, task, and strategy

² Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

نمونه‌هایی از شنیدن	دانش فراشناختی
- عوامل تأثیرگذار بر شنیدن (مانند متن، گوینده) - شیوه‌های تقویت شنیدن در خارج از کلاس	
- راهبردهای عام و خاص برای آسان‌سازی درک و رویارویی با دشواری‌ها - راهبردهای مناسب برای انواع خاصی از شنیدن - راهبردهای ناکارآمد	دانش راهبرد: دانش درباره راهبردهایی که می‌توانند در دست‌یابی به اهداف یادگیری، کارآمد باشند.

در پیوند با نقش مهم فراشناخت در تقویت تفکر و درک در زبان دوم، یک اتفاق نظر کلی بین پژوهشگران حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم وجود دارد (Vandergrift, et al., 2006, p. 434). بر مبنای پژوهش مارزانو و همکاران (Marzano, 1988; quoted from Vandergrift, et al., 2006, p. 434)، فراشناخت بخشی از رشد شناختی است، و هم فرآورده و هم تولیدکننده شناخت است. فراشناخت، یادگیرندگان را قادر به مشارکت فعالانه در ساماندهی و مدیریت یادگیری‌شان می‌کند، چشم‌اندازی فردی درباره توانایی‌ها و سبک‌های یادگیری فراهم می‌کند، و با آموزش کلاسی همخوانی دارد. فراگیرانی که درجه‌های بالایی از آگاهی فراشناختی دارند، در حفظ و پردازش اطلاعات جدید و یافتن بهترین شیوه‌های تمرین و تقویت آموخته‌های خود، عملکرد بهتری دارند (همان، ۴۳۵).

در زمینه تأثیر آگاهی فراشناختی بر عملکرد زبان‌آموزان در دیگر مهارت دریافتی/ادراکی، یعنی خواندن نیز پژوهش‌های زیادی انجام پذیرفته‌است. برای نمونه، کرل و گریب (Carrell & Grabe, 2010, p. 226) از اشاره پژوهش‌ها به اهمیت فراشناخت به‌عنوان عاملی مؤثر بر توانایی خوانداری زبان‌آموزان سخن گفته‌اند، و اینکه پژوهش‌های مورد اشاره تأکید دارند که فراشناخت، نقش مهمی در خواندن دارد. کرل و گریب (همان) این‌گونه بحث کرده‌اند که «یک جنبه مهم از فراشناخت، کنترل فرایند خواندن از طریق استفاده از راهبردهاست؛ خوانندگان ماهر، از انواع راهبردهای خوانداری برای درک مطلب استفاده می‌کنند، و «خواندن راهبردی»، ویژگی مهم این خوانندگان است» (Carrell & Grabe, 2010, p. 226).

مطالب بالا به‌خوبی نشان می‌دهند که به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی در تبدیل یک شنونده یا خواننده زبان دوم به یک شنونده/خواننده خوب و ماهر می‌تواند نقش به‌سزایی داشته باشد. در بخش پیشین به این مسأله اشاره شد که توانش راهبردی یکی از مؤلفه‌های مهم در تقویت مهارت‌های زبانی است. مارتینز-فلور و یوسو-جوان (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2006, p. 226).

در معرفی انگاره‌ای که برای توانش ارتباطی ارائه کرده‌اند، دلیل افزودن مؤلفه توانش راهبردی به این انگاره، و نقش راهبردها در زمینه مهارت شنیداری را این گونه بیان کرده‌اند که

این بخش، یکی از مهم‌ترین توانش‌ها برای رشد مهارت شنیداری است... این توانش دربرگیرنده تسلط بر هر دو دسته راهبردهای ارتباطی و یادگیری‌ای است که برای شنوندگان این امکان را فراهم می‌کند معنی را از درون‌داد شکل دهند. بنابراین، دانش راهبردهای یادگیری گوناگون، که با عنوان شناختی، فراشناختی، و اجتماعی-عاطفی دسته‌بندی شده‌است و توانایی به کارگیری مؤثر آن‌ها، اهمیت خاصی در شنیدن در زبان دوم دارد. پژوهشگران، به نقش مثبت آموزش راهبردها به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به درک شنیداری اعتقاد دارند.

اهمیت به کارگیری راهبردها تا اندازه‌ای بوده‌است که به گفته راست (Rost, 2006) بخش مهمی از پژوهش‌ها در زمینه شنیدن، به آموزش راهبرد اختصاص داده شده‌است. در واقع، امروزه این تفکر در زمینه آموزش زبان دوم طرفدار پیدا کرده‌است که آموزش شنیدن باید راهبردمحور باشد. در همین راستا، مندلسن (Mendelson, 2006) به تفصیل به بیان مزایای پیاده‌سازی یک رویکرد راهبردمحور در برنامه درسی (=سیلابس) یادگیری زبان دوم پرداخته‌است. به باور وی (Mendelson, 2006, p. 75)، بیشتر آن چیزی که به‌طور سنتی، به اشتباه آموزش شنیدن نام گرفته‌است، واقعاً باید «آزمودن شنیدن» نامیده شود! مندلسن، تفاوت این دو را در این می‌داند که در روش سنتی، به جای آنکه چگونگی انجام کار به فرد آموخته شود، بیشتر، فرد آزموده می‌شود! یعنی در زمان آزمون، به یادگیرنده نشان نمی‌دهیم که کاری را چگونه انجام دهد، بلکه فقط از او می‌خواهیم که آن کار را انجام دهد و ما چگونگی انجام آن را ارزیابی کنیم. از این رو، بیشتر کلاس‌های سنتی شنیدن، به این شکل هستند که زبان‌آموزان گوش می‌کنند و به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، بدون آنکه بیاموزند که چگونه این کار را انجام دهند، و این یعنی آزمودن شنیدن آن‌ها به‌جای آموزش دادن شنیدن به آن‌ها (همان، ۷۶).

۳. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه راهبردهای فراشناختی و درک شنیداری، به سه دسته گروه‌بندی می‌شوند. دسته اول، پژوهش‌هایی است که به بررسی رابطه این دو پرداخته‌اند. بیشتر پژوهش‌های این دسته، نمایانگر تأثیر و رابطه مثبت بین راهبردها و افزایش درک شنیداری زبان‌آموزان است. پیش از معرفی این پژوهش‌ها، لازم است اشاره شود که مسأله راهبردهای یادگیری در ارتباط با

حوزه‌های دیگری (غیر از درک شنیداری) مورد توجه پژوهشگران بوده، اما از آن‌جا که انطباق کاملی با موضوع پژوهش حاضر ندارند، از بررسی تفصیلی این پژوهش‌ها پرهیز می‌شود. برای نمونه، مهدی اخگر و سیدعامری (Mahdi-Akhgar & Seyed-Ameri, 2017) به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریت منابع) و باورهای انگیزشی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که بین این دو، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. غلامی مهرداد و همکاران (Gholami-Mehrdad, et al., 2012) نیز تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را بر درک خوانداری انگلیسی‌آموزان در سطوح بسندگی مختلف بررسی کرده‌اند. از این گونه پژوهش‌ها می‌توان به این موارد نیز اشاره کرد: پژوهش‌های پناهنده و اسفندیاری اصل (Panahandeh & Esfandiari-Asl, 2014)، کرسول (Cresswell, 2000)، لو و چن (Lv & Chen, 2010) هر سه در حوزه مهارت نگارش؛ پژوهش شیوری و مختاری (Sheorey & Mokhtari, 2001) در حوزه مهارت خواندن؛ پژوهش وکیلی فرد و خالقی زاده (Vakilifard & Khaleghizade, 2012) در زمینه رابطه جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری؛ پژوهش رحیمیان و صدیقی فر (Rahimian & Sedighifar, 2019) در زمینه رابطه راهبردهای یادگیری و پیشرفت فارسی‌آموزان در چهار مهارت زبانی، و پژوهش ملکی (Maleki, 2005) در حوزه یادگیری دروس دوره دبیرستان.

همان‌گونه که اشاره شد، نخستین گروه از پژوهش‌ها در زمینه «آگاهی زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی» و رابطه این آگاهی با درک شنیداری یا مقوله‌هایی دیگر انجام شده‌اند. یافته‌های پژوهش وندرگریفت (Vandergrift, 2005) شواهد تجربی برای پیوند میان فراشناخت و مسائلی همچون استقلال یادگیرنده، یادگیری خودتنظیمی و مانند آن را فراهم می‌کند. وندرگریفت (همان) در این پژوهش به بررسی رابطه میان جهت‌گیری‌های انگیزشی، آگاهی فراشناختی و بسندگی در شنیدن زبان دوم و به بیان دیگر، رابطه آگاهی فراشناختی و خودکارآمدی شنیداری پرداخته‌است. ستوده‌نما و تقی‌پور (Sotoude Nama, & Taghipour, 2010) نیز به بررسی تأثیر میزان مهارت شنیداری و انگیزه بر بهره‌گیری از راهبردهای شنیداری فراشناختی و همچنین، رابطه میان مهارت شنیداری و میزان انگیزه پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که انگلیسی‌آموزان ایرانی با مهارت شنیداری سطح بالا و پایین، در استفاده از اغلب راهبردها با هم تفاوت معناداری دارند؛ یعنی زبان‌آموزان دارای مهارت شنیداری سطح بالا، به‌طور معناداری بیشتر از زبان‌آموزان دارای سطح شنیداری پایین، از راهبردها استفاده می‌کنند و

زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح پایین، به طور معناداری، از پنج راهبرد، نسبت به زبان آموزان سطح بالا بیشتر بهره می گیرند. همچنین، تفاوت معای داری بین زبان آموزان با انگیزه زیاد یا کم، از جنبه به کارگیری راهبردها وجود ندارد.

پژوهش شیرانی بیدآبادی و یامات (Shirini-Bidabadi & Yamat, 2011) با هدف شناسایی سطح های بسندگی شنیداری دانشجویان ایرانی انگلیسی آموز سال اول، و راهبردهای شنیداری ای که آن ها به کار می گیرند، و بررسی رابطه این دو متغیر بوده است. یافته های پژوهش آن ها نشان داد که زبان آموزان در سطوح پیشرفته، میانی و فرومیانی، راهبردهای فراشناختی را بیشتر و فعالانه تر به کار می گیرند، سپس راهبردهای شناختی و اجتماعی-عاطفی را. بررسی آماری هم نشان داد که رابطه مثبتی بین راهبردهای به کار گرفته شده به وسیله آزمودنی های این سه سطح و سطوح بسندگی شنیداری آن ها وجود دارد. رحیمی و کتال (Rahimi & Katal, 2012)، نقش آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری و آمادگی استفاده از پادپخش (=پادکست) برای به کارگیری پادپخش برای یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم را مورد بررسی قرار داده اند. برای این پژوهش، ۱۴۱ زبان آموز به پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) پاسخ دادند که شامل پنج مؤلفه بود: طرح ریزی-ارزشیابی، توجه هدایت شده، دانش فردی، ترجمه ذهنی، حل مسأله. همچنین، آزمودنی ها پرسشنامه دیگری را برای ارزیابی آمادگی آنها برای استفاده از پادپخش برای یادگیری انگلیسی بر مبنای آشنایی، نگرش، و تجربه تکمیل کردند. افزون بر این، این داده ها هم در مورد آزمودنی ها به دست آمد: میزان استفاده آن ها از پادپخش برای یادگیری زبان، میزان استفاده از اینترنت، و برخورداری از دستگاه دیجیتال. یافته ها نشان داد که کاربرد پادپخش ارتباط چشمگیری با آگاهی از راهبردهای شنیداری فراشناختی به طور کلی، و همه مؤلفه های آن به جز راهبردهای ترجمه ذهنی دارد، در حالی که بیشترین همبستگی، با راهبردهای حل مسأله بود. آلکوان و همکاران (Al-Alwan, et al., 2013) به بررسی ارتباط میان درک شنیداری انگلیسی آموزان و آگاهی از راهبردهای فراشناختی پرداختند؛ یافته های پژوهش آن ها با استفاده از پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift et al., 2006) و یک آزمون درک شنیداری محقق ساخته این بود که آزمودنی ها از سطح متوسطی از آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری برخوردار بودند؛ همچنین، بیشترین کاربرد راهبردها توسط آنان در ارتباط با «حل مسأله» بود، و کمترین، در ارتباط با «دانش فردی». گاه و هو (Goh & Hu, 2013) نیز رابطه بین آگاهی فراشناختی (با پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران Vandergrift et al., 2006) و عملکرد شنیداری را در مورد ۱۱۳ انگلیسی آموز چینی بررسی

کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که بین نمره‌های آگاهی فراشناختی و عملکرد شنیداری، و همچنین، بین عملکرد آزمودنی‌ها، و راهبردهای «توجه هدایت‌شده» و «حل مسأله» رابطه مثبتی وجود دارد.

تفرّجی یگانه (Tafaraji-Yeganeh, 2013) آگاهی دانشجویان انگلیسی‌آموز تک‌زبانه و دوزبانه از راهبردهای فراشناختی شنیداری را بررسی کرده‌است. در این پژوهش، ۶۰ تک‌زبانه و ۶۰ دوزبانه پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) را پر کردند. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان تک و دوزبانه، به‌طور کلی، و در سه مؤلفه طرح‌ریزی، ارزشیابی، و ترجمه ذهنی، از جنبه آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری متفاوت هستند؛ دوزبانه‌ها در سه مؤلفه مورد اشاره، آگاهی بیشتری را نشان دادند. در واقع، به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی شنیداری بین دوزبانه‌ها به‌طور کلی بالاتر از تک‌زبانه‌ها است. این یافته نشان می‌دهد که میزان آگاهی فراشناختی، متأثر از تعداد زبان‌هایی است که آزمودنی‌ها می‌دانند. از آن‌جا که در این پژوهش، برون‌داد دوزبانه‌ها بسیار بهتر از تک‌زبانه‌ها است، این گونه به نظر می‌رسد که دوزبانگی، بر میزان آگاهی فراشناختی تأثیر مثبت دارد.

پژوهش رحیمی و عابدی (Rahimi & Abedi, 2014) رابطه میان خودکارآمدی^۱ شنیداری انگلیسی‌آموزان ایرانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای شنیداری را بررسی کرده‌است: آن‌ها برای بررسی خودکارآمدی، از پرسشنامه رنژی (Renzhi, 2012)^۲ و برای راهبردهای فراشناختی، از پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) استفاده کرده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نمایانگر وجود یک رابطه مثبت و چشمگیر بین خودکارآمدی شنیداری و آگاهی فراشناختی از راهبردهای شنیداری به‌طور کلی بود. همچنین، خودکارآمدی شنیداری، رابطه چشمگیر و مثبتی با راهبردهای طرح‌ریزی-ارزشیابی و حل مسأله دارد و رابطه معکوسی با راهبردهای ترجمه ذهنی دارد. پیشنهاد رحیمی و عابدی (Rahimi & Abedi, 2014) این است که از آن‌جا که خودکارآمدی بیشتر، کنترل بیشتری روی تکالیف شنیداری ایجاد می‌کند و تضمین‌کننده استفاده موفق از راهبرد است، باید توجه ویژه‌ای به نقش این سازه در پژوهش‌های آموزش شنیدن شود. یافته‌های پژوهش کاسم (Kassem, 2015) نیز که رابطه میان راهبردهای شنیداری به‌کارگرفته شده توسط انگلیسی‌آموزان مصری، و درک شنیداری و خودکارآمدی آن‌ها را بررسی کرده، نشان داد که راهبردهای شناختی، بیشتر توسط آزمودنی‌ها به‌کارگرفته

^۱ self-efficacy

^۲ خودکارآمدی، که ارزیابی افراد از قابلیت‌های خود در اجرای تکالیفی معین است، روی پایداری، تلاش، و عملکرد دانشگاهی دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی اثر می‌گذارد (Renzhi, 2012).

می‌شوند، سپس راهبردهای فراشناختی و اجتماعی-عاطفی. راهبردهای شنیداری رابطه چشمگیری با درک شنیداری و خودکارآمدی دارند. این پژوهش نشان داد که استفاده پیوسته راهبرد شنیداری، برای درک شنیداری انگلیسی آموزان و خودکارآمدی آن‌ها در شنیدن، خوب است.

ضرابی (Zarrabi, 2017) به بررسی رابطه بین سبک یادگیری و آگاهی فراشناختی شنیداری پرداخته‌است. او با انجام پژوهش خود روی ۱۳۵ انگلیسی آموز ایرانی در سطح میانی، و با استفاده از پرسشنامه‌های ام.ای.ال. کیو^۱ و «رید»^۲ به این نتیجه رسید که رابطه چشمگیری بین سبک یادگیری و آگاهی از راهبرد فراشناختی شنیداری وجود دارد. به بیان دیگر، هر نوع یادگیرنده، از جنبه میزان آگاهی فراشناختی شنیداری، وضعیت متفاوتی دارد. نمازیان دوست و همکاران (Namaziandost, et al., 2019) رابطه بین مشکلات درک شنیداری انگلیسی آموزان سطح پیشرفته و به کارگیری راهبرد را بررسی کرده‌اند. مشکلات شنیداری مشتمل بر این موارد بودند: درون داد، بافت، شنونده، پردازش، عاطفه/احساس، و مشکلات در تکالیف. راهبردها نیز این موارد را شامل می‌شد: شناختی، فراشناختی، و اجتماعی-عاطفی. یافته‌ها نشان داد که زبان آموزان مشکلات زیادی در زمینه درک شنیداری از دیدگاه درون داد و عاطفه/احساس دارند. همچنین، راهبرد فراشناختی، عمده‌ترین راهبرد شنیداری به کار گرفته شده به وسیله آن‌ها بود. رابطه بین مشکلات و به کارگیری راهبردها هم چشمگیر و هم منفی بود (متغیرها برعکس هم عمل می‌کردند). پیشنهاد برآمده از یافته‌های این پژوهش این است که مدرسان زبان باید از مشکلات مختلف آگاهی داشته باشند تا بتوانند شنوندگان را قادر به استفاده از راهبردهای مناسب کنند.

دسته دوم از پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه، به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک شنیداری پرداخته‌اند: گاه و تایب (Goh & Taib, 2006) به بررسی آموزش فراشناختی به شنوندگان زبان دوم پرداختند و در مورد ارزش درس‌هایی بحث کرده‌اند که فرایند شنیدن را پررنگ می‌کنند. پژوهش آن‌ها تأثیر مثبت آموزش صریح راهبردها بر عملکرد شنیداری را تأیید می‌کند. بر مبنای این پژوهش، پس از ۸ جلسه، آزمودنی‌ها بیان کردند که به درک عمیق‌تری از ماهیت و مشکلات شنیدن رسیده‌اند، اعتماد به نفس‌شان افزایش یافته و به دانش راهبردی بهتری برای رویارویی با مشکلات درکی دست یافته‌اند. به طور کلی، زبان آموزان ضعیف‌تر، بهره بیشتری از چنین رویکرد فرایندمحوری به آموزش شنیدن بردند. و ندر گرفت و تفقد تاری (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) به بررسی تأثیرات یک رویکرد فرایندمحور و فراشناختی به آموزش مهارت شنیدن در زبان دوم پرداختند. برای سنجش میزان

¹ MALQ

² Reid Learner Style Questionnaire

آگاهی فراشناختی، آن‌ها از پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) بهره گرفتند و این فرضیه را تأیید کردند که شنوندگان کم‌مهارت‌تر در گروه آزمایش، نسبت به همالان ماهرتر، بهره بیشتری از این آموزش به دست می‌آورند. بزرگیان (Bozorgian, 2012) نیز تأثیر آموزش فراشناختی بر درک شنیداری را در مورد ۲۸ انگلیسی‌آموز سطح میانی بزرگسال بررسی کرده‌است. آزمودنی‌های وی در یک رویکرد راهبردمحور سازمان‌دهی پیشرفته، توجه هدایت‌شده، توجه‌گزینی، و خودمدیریتی شرکت کردند. مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که زبان‌آموزان کم‌مهارت‌تر، در آزمون‌های هدف (آزمون شنیداری آیلتس) به عملکرد بهتری دست یافتند. یافته‌های این پژوهش از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند که آموزش فراشناختی، به شنوندگان در توجه به پردازش درون‌داد شنیداری و ارتقاء توانایی درک شنیداری کمک می‌کند. پژوهش رشتچی و خانی (Rashtchi & Khani, 2010) با هدف بررسی این که «آموزش راهبرد پیش از تکالیف شفاهی، موفق‌تر از شیوه‌های مرسوم در بهبود بسندگی شفاهی انگلیسی‌آموزان است یا نه» به این نتیجه رسید که آموزش راهبرد فراشناختی پیش از تکالیف شفاهی، تأثیر بسیار چشمگیری بر بسندگی شفاهی افراد دارد و همچنین، استفاده از راهبرد فراشناختی، در مقایسه با فقط آماده کردن (وارم‌آپ) پیش از تکالیف شفاهی.

رحیمی‌راد و شمس (Rahimirad & Shams, 2014) با دو گروه کنترل (بدون آموزش راهبردهای فراشناختی) و گروه آزمایش (با آموزش راهبردهای فراشناختی) و پس‌آزمون، دریافتند که گروه آزمایش، عملکرد بسیار بهتری نسبت به گروه دیگر داشتند، و سطح آگاهی فراشناختی‌شان نیز افزایش چشمگیری داشته‌است. علیزاده اقیانوس و خیبری (Alizadeh Oghyanous & Khabiri, 2017) نیز تأثیر آموزش راهبرد فراشناختی شنیداری در طول «فعالیت ردیابی»^۱ را بر درک شنیداری انگلیسی‌آموزان زمینه‌وابسته و زمینه‌مستقل^۲ بررسی کرده‌اند. پس از یک دوره آموزش پنج‌هفته‌ای (دو بار در هفته، هر بار ۴۵ دقیقه) برای تمرین درک شنیداری از طریق فعالیت سابه‌سازی و آموزش راهبرد فراشناختی به دو گروه زمینه‌وابسته و زمینه‌مستقل، تفاوت چشمگیری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه دیده نشد.

سومین گروه از پژوهش‌هایی که در این جا باید به آن‌ها اشاره شود، پژوهش‌های مربوط به طراحی پرسشنامه‌های آگاهی از راهبردهای فراشناختی است. در همین زمینه، اریچ و هندرسن (Ehrich & Henderson, 2018) باور دارند که یک پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیدن در زبان دوم هم برای پژوهشگران مهم است، هم برای مدرسان تا توانایی زبان‌آموزان را ارزیابی کنند

¹ shadowing activity

² Field-Dependent and Field-Independent

و یادگیری زبان دوم به وسیله آن‌ها را هدایت کنند، ولی پرسشنامه‌های اندکی در مورد آگاهی فراشناختی، روایی سنجی شده‌اند، به ویژه در حوزه شنیدن در زبان دوم. پرسشنامه وندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) یک استثنا است، هرچند اطلاعات بسیار کمی در مورد ویژگی‌های روان‌سنجی^۱ این پرسشنامه گردآوری شده‌است. اریچ و هندرسن (Ehrich & Henderson, 2018) پرسشنامه خود را روی ۲۹۹ نوجوان کره‌ای که به زبان انگلیسی صحبت می‌کردند اجرا کردند و با استفاده از یک رویکرد ارزیابی نوین برای روایی سنجی (انگاره راش)^۲ دریافتند که به استثناء یک خرده‌مقیاس (دانش فرد)، بقیه خرده‌مقیاس‌ها ویژگی‌های روان‌سنجی خوبی دارند. حقیقی و همکاران (Haghighi, et al., 2019) نیز به تهیه و روایی سنجی یک پرسشنامه پرداخته‌اند تا توانش راهبردی در عملکرد شنیداری انگلیسی آموزان را ارزیابی کنند. پژوهش آن‌ها توصیفی از فرایند تهیه و روایی سنجی یک پرسشنامه ارائه داده‌است که برای ارزیابی توانش راهبردی در درک شنیداری طراحی شده‌است. آن‌ها پرسشنامه ۳۴ گویه‌ای راهبردهای شنیداری شناختی و فراشناختی^۳ خود را روی ۳۹۷ زبان‌دوم‌آموز اجرا کردند. یافته‌های آن‌ها پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد که انگاره‌ها و پارامترهای تعیین شده در این پرسشنامه به خوبی با داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه‌ها همخوانی دارد.

در پایان این بخش، به پژوهشی در زمینه به کارگیری راهبردها توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی اشاره می‌شود که به وسیله کریمی (Karimi, 2014) انجام شده‌است. این پژوهش، مهارت شنیداری ۵۹ فارسی‌آموز دختر و پسر غیرایرانی دوره پیش‌دانشگاهی (در سطوح متوسط و متوسط به بالا و از ملیت‌های مختلف) را در زمینه درک مطالب دانشگاهی بررسی کرده‌است. موضوع‌های مورد بحث در مقاله شامل «بررسی ماهیت راهکارهای درک مطلب شنیداری» و «تنوع استفاده از راهکارها» و «میزان پیش‌بینی راهکارها به عنوان شاخص مهارت شنیداری» فارسی‌آموزان غیرایرانی بوده‌است. یافته‌های پژوهش، با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته (با چهار مؤلفه راهبردهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی، حافظه) نشان داد که در کلاس‌های یکسان، زبان‌آموزان قوی‌تر، به واسطه توانایی شنیداری بیشتر، بهتر از همپاهای ضعیف‌تر خود عمل می‌کنند. همچنین، زبان‌آموزان مسلط‌تر، مهارت بیشتری را در به کارگیری چهار راهبرد شنیداری مورد نظر به نمایش گذاشتند، ولی در مورد مهارت فراشناختی، عملکرد ضعیف‌تری داشتند. از طرفی، زبان‌آموزان قوی‌تر در استفاده از راهبردهایی مانند یادداشت‌برداری، خلاصه‌برداری از نکته‌های

¹ psychometric

² Rasch Model

³ Cognitive and Metacognitive Listening Strategies Questionnaire (CMLSQ)

مهم سخنرانی‌های کلاسی و درک نکته‌های کلیدی که در کسب موفقیت دانشگاهی بسیار مهم هستند، ضعیف‌تر از انتظار عمل کردند. افزون‌براین، راهکارهای شناختی، اجتماعی-عاطفی، فراشناختی و حافظه، به ترتیب از قابلیت پیش‌بینی بیشتری برخوردار بودند. پژوهش حاضر و پژوهش کریمی (Karimi, 2014) افزون‌بر تشابه از دیدگاه انجام پژوهش روی فارسی‌آموزان غیرایرانی، از دو جنبه با یکدیگر تمایز دارند؛ نخست آنکه پژوهش کریمی بر اساس یک پرسشنامه ۳۳ گویه‌ای محقق‌ساخته (ترکیبی از چند پرسشنامه مختلف) بوده‌است که راهبردهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه را در بر می‌گیرد، ولی پژوهش حاضر فقط بر راهبردهای فراشناختی متمرکز بوده‌است. از سویی دیگر، در پژوهش کریمی، میزان به‌کارگیری گونه‌های مختلف راهبردهای درک مطلب شنیداری فقط از دیدگاه سطح زبانی فارسی‌آموزان بررسی شده‌است، ولی در پژوهش حاضر، افزون بر سطح زبانی، مسائلی همچون جنسیت، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پیمایش توصیفی-همبستگی است که روی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) انجام شده‌است. در ادامه، به توضیحاتی در مورد آزمودنی‌ها و ابزار پژوهش پرداخته می‌شود.

۴-۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های پژوهش حاضر، ۲۹ فارسی‌آموز دختر و پسر سوریه‌ای، لبنانی، عراقی، پاکستانی، و هندی که مشغول فارسی‌آموزی در سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بودند. ۱۵ نفر از این فارسی‌آموزان (۷۱.۷ درصد) دارای مدرک تحصیلی دیپلم، و ۱۴ نفر (۴۸.۳) نیز دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند. میانگین سنی آزمودنی‌ها، ۲۳ سال (۷۵.۲۲ سال با انحراف معیار ۳.۹۷) بود. از نظر ملیت، ۲۴ نفر عرب (۸۲.۷ درصد) و از کشورهای سوریه، لبنان، و یمن، و ۵ نفر غیرعرب (۱۷.۳ درصد) و از کشورهای هند و پاکستان و اقلیم کردستان عراق بوده‌اند. از جنبه جنسیت، ۱۱ نفر (۳۷.۹ درصد) زن، و ۱۸ نفر (۶۲.۱ درصد) مرد بوده‌اند. همه آزمودنی‌ها قصد ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد یا دکترا در دانشگاه‌های ایران را داشتند. از جنبه رشته تحصیلی مورد تقاضا، ۱۴ نفر (۴۸.۳ درصد) متقاضی تحصیل در رشته‌های فنی و ۱۵ نفر (۵۱.۷ درصد) متقاضی تحصیل در رشته‌های پزشکی بودند. لازم به گفتن است که در مرکز آموزش زبان فارسی، دسته اول با نام «گروه تکمیلی فنی» در حال

یادگیری فارسی ویژه فنی، و گروه دوم با نام «گروه تکمیلی پزشکی» در حال یادگیری فارسی ویژه پزشکی (هر دو گروه در سطح فارسی آموزی پیشرفته) بودند.

۴-۲. ابزار پژوهش

۴-۲-۱. پرسشنامه آگاهی از راهبردهای شنیداری فراشناختی

برای سنجش میزان آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای شنیداری فراشناختی، از پرسشنامه وندرگریفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) با نام «پرسشنامه راهبردهای فراشناختی شنیداری» بهره گرفته شد. این پرسشنامه که ۲۱ گویه دارد، پنج ویژگی مختلف را در زمینه آگاهی فراشناختی و خودتنظیمی در شنیدن به زبان دوم می‌سنجد: طرح‌ریزی و ارزشیابی^۱، حل مسأله^۲، ترجمه ذهنی^۳، توجه هدایت‌شده^۴، و دانش فرد^۵. این پرسشنامه به زبان فارسی و با ترجمه هر گویه به زبان انگلیسی در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. برای پاسخ به هر گویه، آزمودنی‌ها باید یک عدد از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۶ (کاملاً مخالفم) انتخاب می‌کردند. برای بررسی پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۱۵ پرسش‌نامه (به‌طور تصادفی) پیش‌آزمون گردید و میزان ضریب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ۰.۷۷. به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است. همچنین پایایی کل نمونه در مرحله نهایی نیز ۰.۷۸۲ درصد بوده است.

۴-۲-۲. آزمون درک شنیداری

این آزمون شامل ۲۵ پرسش از نوع سه‌گزینه‌ای (پرسش‌های مربوط به تشخیص مفهوم جمله شنیده شده)، و چهارگزینه‌ای (پرسش‌های مربوط به درک ایده کلی متن، دریافت جزئیات، استنباط و مانند آن) بود. برای برآورد میزان پایایی و تشخیص پرسش‌های معیوب، این آزمون یک‌بار روی ۶۱ فارسی‌آموز سطح پیشرفته با ملیت‌های گوناگون (سوری، لبنانی، چینی، کره‌ای، عراقی، نیجریه‌ای، آذربایجانی، عربستانی و موارد مشابه) با نام آزمون درک شنیداری پایان دوره، در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره) اجرا شد و میزان پایایی ۰.۷۷ به دست آمد. البته، تحلیل گزینه‌های انتخابی به وسیله آزمودنی‌ها نشان داد که سه پرسش این آزمون (پرسش‌های شماره ۲، ۵، ۲۲) از جنبه توزیع گزینه‌ها و وضعیت مطلوبی ندارند؛ در نتیجه، گزینه‌های این پرسش‌ها

¹ planning-evaluation

² problem solving

³ mental translation

⁴ directed attention

⁵ person knowledge

دوباره مورد بازبینی و ویرایش قرار گرفت.^۱ پس از انجام اصلاحات مورد اشاره، برای اطمینان از درستی عملکرد آزمون، از سه گویشور بومی دارای تحصیلات مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد خواسته شد که یک بار در شرایط شبه‌آزمونی به پرسش‌های آزمون پاسخ دهند. گفتنی است که هر سه نفر به تمام پرسش‌ها پاسخ درست دادند (بدون حتی یک پاسخ نادرست).

۵. تحلیل داده‌ها و ارزیابی فرضیه‌ها

برای بررسی پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش، از آزمون‌های آماری گوناگون بهره‌برده شد. برای بررسی هنجاربودن پراکندگی متغیرها از «آزمون کولموگروف-اسمیرنوف»، برای بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی (طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مساله) با درک مطلب شنیداری از «آزمون همبستگی»، برای پیش‌بینی درک مطلب شنیداری به وسیله مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی از «رگرسیون خطی»، و برای مقایسه مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی بر مبنای میزان تحصیلات (دیپلم و دانشگاهی)، رشته مورد تقاضا (فنی و پزشکی) و جنسیت زبان‌آموزان از «آزمون تی مستقل» بهره‌گرفته شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۲ نسخه ۲۲ به کار گرفته شد.

۵-۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی هنجار بودن توزیع متغیرهای

پژوهش

این آزمون برای بررسی ادعای مطرح‌شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی به کار می‌رود. اگر متغیرها دارای توزیع هنجار باشند، می‌توان آزمون‌های پارامتریک همچون آزمون میانگین تی مستقل و همبستگی را به کار برد؛ در غیر این صورت، از آزمون‌های ناپارامتریک بهره‌گرفته می‌شود. با توجه به جدول (۲) و با توجه به اینکه سطح معناداری متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است، ادعای هنجار بودن توزیع این متغیرها پذیرفته می‌شود.

^۱ برای نمونه، در پرسش شماره ۲۵، پاسخ درست، گزینه ب بود، ولی ۲۸ نفر از آزمودنی‌ها گزینه الف را به‌عنوان گزینه‌ی درست انتخاب کرده بودند. در بررسی‌های انجام‌شده، روشن شد که گزینه‌های این سه پرسش به‌نوعی مناسب نبوده‌اند و گزینه‌های انحرافی، عملکرد خوبی نداشته‌اند (به دلایلی مانند همپوشانی مفهوم گزینه‌ی انحرافی با گزینه‌ی اصلی). بنابراین، این گزینه‌ها پیش از برگزاری آزمون اصلی، اصلاح شدند.

جدول ۲: یافته‌های آزمون هنجار بودن پراکندگی متغیرهای پژوهش

وضعیت	سطح معناداری	آماره آزمون	متغیرهای پژوهش
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۸۸	طرح‌ریزی و ارزشیابی
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۱۶	توجه هدایت‌شده
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۲۸	دانش فرد
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۲۳	ترجمه ذهنی
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۹۴	حل مساله
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۹۳	درک مطلب شنیداری

۲-۵. بررسی فرضیه‌ها

فرضیه اول پژوهش این بود که «بین آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی و توانایی آن‌ها در درک مطلب شنیداری رابطه معنی‌دار وجود ندارد». برای بررسی رابطه‌ای بین مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی و توانایی آزمودنی‌ها در درک مطلب شنیداری از آزمون ضرایب همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول (۳)، ماتریس ضرایب همبستگی بین راهبردهای فراشناختی و توانایی درک مطلب شنیداری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که می‌بینید همبستگی بین پنج مؤلفه فراشناختی (طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مساله) و توانایی درک مطلب شنیداری، مثبت و معنادار است (رد فرضیه اول). همچنین با توجه به مقادیر ضرایب، بالاترین همبستگی و رابطه بین ترجمه ذهنی و درک مطلب شنیداری، و کمترین رابطه مربوط به توجه هدایت‌شده و درک مطلب شنیداری بوده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین راهبردهای فراشناختی و توانایی درک مطلب شنیداری

متغیرهای پژوهش	طرح‌ریزی و ارزشیابی	توجه هدایت‌شده	دانش فرد	ترجمه ذهنی	حل مساله
درک مطلب شنیداری	۰/۷۵۷*	۰/۴۱۷*	۰/۶۱۶*	۰/۸۴۹*	۰/۷۱۹*

با توجه به وجود رابطه همبستگی بین مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی، در گام دوم بررسی روابط از رگرسیون خطی استفاده شد. با توجه به جدول (۴)، مشاهده می‌شود که عامل تورم

*^۱ حداقل سطح معناداری محاسبه شده

*^۲ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

واریانس هر یک متغیرهای مستقل (پیش‌بین) کمتر از عدد ۱۰ است، بنابراین متغیرهای مستقل (پیش‌بین) دارای هم‌خطی نیستند. همچنین، میزان آماره دورین واتسون نیز حدود عدد ۲ است و این بدان معنی است که خطاها دارای خود همبستگی نیستند. بنابراین شرایط اولیه رگرسیون برقرار است. آزمون آنالیز واریانس ($F_{0.01/0} = Sig = 15/630$) معنادار است؛ بنابراین، رگرسیون در حالت کلی معنادار است و میزان ضریب تعیین نیز 0.473 است؛ بدین معنی که حدود ۴۷٪ تغییرات متغیر وابسته (ملاک) توسط پنج متغیر مستقل (طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مسأله) تبیین می‌شود. در مورد روابط بین متغیرها، ضریب رگرسیونی تأثیر هر پنج متغیر پیش‌بین مدل در رابطه با درک مطلب شنیداری معنادار است.

جدول ۴: خلاصه یافته‌های آزمون رگرسیون

روابط بین متغیرها	میزان عامل تورم واریانس	ضریب رگرسیونی	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
تأثیر طرح‌ریزی و ارزشیابی بر درک مطلب شنیداری	۲/۵۶۸	۰/۵۱۹	۶/۰۲۰	۰/۰۰۱
تأثیر توجه هدایت‌شده بر درک مطلب شنیداری	۱/۴۱۹	۰/۴۴۹	۲/۳۸۶	۰/۰۲۴
تأثیر دانش فرد بر درک مطلب شنیداری	۱/۴۶۴	۰/۴۸۲	۴/۰۶۹	۰/۰۰۱
تأثیر ترجمه ذهنی بر درک مطلب شنیداری	۱/۹۵۲	۰/۳۷۷	۸/۳۶۴	۰/۰۰۱
تأثیر حل مسأله بر درک مطلب شنیداری	۲/۷۲۶	۰/۶۴۲	۵/۳۷۸	۰/۰۰۱
آماره‌های تشخیصی مدل	$F=15/630$ $Sig=0/001$	$1/450$ $D.W=$		$0/473$ $R2=$

فرضیه دوم این بود که «در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوتی معنی‌دار بین فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند و فارسی‌آموزانی که تحصیلات دانشگاهی دارند، تفاوت معنادار وجود ندارد». برای بررسی این فرضیه، از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد.

جدول ۵: مقایسه آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای فراشناختی بر مبنای میزان تحصیلات (دیپلم و دانشگاهی)

نتیجه آزمون	دانشگاهی	دیپلم	گروه
			مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی
۰/۱۴۲ sig=۱/۵۱۱=t	۳/۲۴۲±۰/۹۱۸	۲/۶۹۳±۱/۰۳۰	طرح‌ریزی و ارزشیابی
۰/۹۶۱ sig=۰/۰۴۹=t	۲/۹۲۸±۰/۶۴۶	۲/۹۱۶±۰/۶۵۲	توجه هدایت‌شده
۰/۷۹۸ sig=۰/۲۵۹=t	۳/۰۴۷±۰/۸۷۵	۳/۱۳۳±۰/۹۰۶	دانش فرد
۰/۹۵۳ sig=۰/۰۶۰=t	۳/۱۹۰±۱/۵۸۹	۳/۱۵۵±۱/۵۶۲	ترجمه ذهنی
۰/۲۹۸ sig=۱/۰۶۱=t	۲/۵۳۵±۰/۷۰۷	۲/۲۳۳±۰/۸۱۸	حل مسأله

با توجه جدول (۵) و آزمون‌های تی مستقل مشاهده می‌شود که میانگین پنج مؤلفه راهبردهای فراشناختی در پرسشنامه به کاررفته در این پژوهش، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند با فارسی‌آموزان دارای مدرک دانشگاهی (کارشناسی، کارشناسی ارشد) وجود ندارد ($sig > 0/05$). در واقع، یافته‌های بررسی نشان می‌دهد که داشتن تحصیلات دانشگاهی تأثیری بر آگاهی از راهبردهای فراشناختی نداشته‌است (تأیید فرضیه دوم در مورد هر پنج مؤلفه‌ی راهبردهای شناختی).

فرضیه سوم پژوهش این بود که «در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معنی‌دار بین فارسی‌آموزان مرد و زن وجود ندارد». برای بررسی این فرضیه از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد. با توجه به جدول (۶) و آزمون‌های تی مستقل مشاهده می‌شود که در مورد پنج مؤلفه راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان زن و مرد وجود ندارد ($sig > 0/05$); به این معنا که متغیر جنسیت، تأثیری بر آگاهی از راهبردهای فراشناختی نداشته‌است (تأیید فرضیه سوم در مورد هر پنج مؤلفه‌ی راهبردهای شناختی).

جدول ۶: مقایسه آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای فراشناختی بر مبنای جنسیت

نتیجه آزمون	مرد	زن	جنسیت
			مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی
۰/۵۱۴ sig=۰/۶۶۱=t	۳/۰۵۵±۱/۰۱۲	۲/۸۰۰±۱/۰۰۷	طرح‌ریزی و ارزشیابی
۰/۱۱۴ sig=۱/۶۳۵=t	۳/۰۶۹±۰/۶۵۱	۲/۶۸۱±۰/۵۶۰	توجه هدایت‌شده
۰/۴۸۰ sig=۰/۷۱۶=t	۳/۰۰۰±۰/۸۷۰	۳/۲۴۲±۰/۹۰۷	دانش فرد
۰/۷۹۰ sig=۰/۲۶۸=t	۳/۱۱۱±۱/۶۵۲	۳/۲۷۲±۱/۴۲۸	ترجمه ذهنی
۰/۷۴۹ sig=۰/۳۲۴=t	۲/۳۴۲±۰/۸۳۱	۲/۴۳۹±۰/۶۸۸	حل مسأله

برای بررسی فرضیه چهارم مبنی بر اینکه «در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه رشته تحصیلی وجود ندارد» نیز از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد. با توجه به جدول (۷) و آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت به کارگیری راهبردهای فراشناختی بین فارسی‌آموزان متقاضی تحصیل در رشته‌های پزشکی و فنی مشاهده می‌شود تفاوت معناداری وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$)؛ به این معنا که رشته تحصیلی آزمودنی‌ها تأثیری بر به کارگیری راهبردهای فراشناختی نداشته است (تأیید فرضیه چهارم در مورد هر پنج مؤلفه‌ی راهبردهای فراشناختی).

جدول ۷: مقایسه آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای فراشناختی بر مبنای رشته تحصیلی

نتیجه آزمون	پزشکی	فنی	رشته تحصیلی
			مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی
$0/948 \text{ sig} = 0/065 = t$	$2/946 \pm 0/883$	$2/971 \pm 1/147$	طرح‌ریزی و ارزشیابی
$0/420 \text{ sig} = 0/819 = t$	$3/016 \pm 0/664$	$2/821 \pm 0/615$	توجه هدایت‌شده
$0/798 \text{ sig} = 0/259 = t$	$3/133 \pm 0/627$	$3/047 \pm 1/108$	دانش فرد
$0/213 \text{ sig} = 1/276 = t$	$2/822 \pm 1/320$	$3/547 \pm 1/727$	ترجمه ذهنی
$0/687 \text{ sig} = 0/408 = t$	$2/322 \pm 0/673$	$2/440 \pm 0/880$	حل مسأله

به کوتاه‌سخن، تحلیل داده‌ها و راستی‌آزمایی فرضیه‌های پژوهش نشان داد که در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری، تفاوتی بین فارسی‌آموزان غیرایرانی از منظر جنسیت، پیشینه تحصیلی و رشته تحصیلی وجود ندارد. ولی مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری می‌تواند به خوبی تبیین‌کننده و پیش‌بین‌کننده مهارت درک شنیداری فارسی‌آموزان باشد.

۶. نتیجه‌گیری

از زمان چرخش دیدگاه یادگیری زبان از رفتارگرایی به شناختی در طول دهه ۱۹۷۰، استفاده از «راهبرد یادگیرنده» توجه پژوهشگران زبان دوم را به سوی خود کشانده است (Haghighi, et al., 2019, p. 337). کوهن (Cohen, 1996, quoted from Anderson, 2005, p. 761) بین کاربرد زبان و راهبردهای یادگیری زبان تمایز در نظر می‌گیرد. به باور اندرسن (Anderson, 2005, p. 761)، این تمایز می‌تواند برای پژوهشگران و مدرّسان مفید باشد.

«راهبردهای کاربرد زبان، اساساً بر به کارگیری زبانی تمرکز می کنند که زبان آموزان در زبان میانی فعلی خودشان دارند؛ [ولی] راهبردهای یادگیری زبان، هدف صریحی در کمک به زبان آموزان در بهبود دانش خود در یک زبان مقصد دارند» (Cohen, 1996, quoted from Anderson, 2005, pp. 761, 762). راهبردهای شنیداری فراشناختی از جمله راهبردهایی هستند که می توانند به بهبود درک شنیداری زبان آموزان کمک کنند. وندرگریفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) که مشاهده کردند تقریباً ۱۳ درصد از واریانس در موفقیت در شنیدن را می توان با فراشناخت تبیین نمود، به این نکته اشاره کرده اند که زبان آموزانی که از سطح بالاتری از آگاهی فراشناختی برخوردارند، در پردازش و حفظ اطلاعات جدید، یافتن بهترین شیوه های تمرین، و تقویت آموخته ها، بهتر هستند (همان، ۴۳۵). به باور وندرگریفت (Vandergrift, 2011, p. 459) شونده گانی که از فرایندهای شناختی مؤثر بر درک موفقیت آمیز آگاه اند، بهتر می توانند این فرایندها را تنظیم کنند. همچنین، به نظر می رسد شنیدن موفقیت آمیز، دربرگیرنده یک هماهنگی میان راهبردهای فراشناختی و شناختی در تنظیم فرایندهای شنیداری و دستیابی به درک باشد (همان). در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی رابطه بین آگاهی فراشناختی فارسی آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته، و درک شنیداری آن ها، با طرح چهار پرسش و فرضیه انجام گرفت. در بخش تحلیل داده ها به بررسی این فرضیه ها پرداخته شد و با استفاده از داده های برآمده از پرسشنامه آگاهی از راهبردهای شنیداری فراشناختی و آزمون درک شنیداری، یافته های زیر به دست آمد.

(۱) بین آگاهی فارسی آموزان از راهبردهای فراشناختی و توانایی شان در درک شنیداری، رابطه مثبتی وجود دارد (رد فرضیه اول، همسو با یافته های پژوهش های Shirini-Bidabadi & Rahimi & Abedi, Al-Alwan, et al., 2013, Goh & Hu, 2013, Yamat, 2011, 2014, kassem, 2015, Sotoude nama, & Taghipour, 2010). همچنین، یافته های رگرسیون خطی نشان داد که حدود ۴۷ درصد تغییرات متغیر وابسته (ملاک) به وسیله پنج متغیر مستقل (طرح ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مسأله) تبیین می شود و در مورد روابط بین متغیرها، ضریب رگرسیونی تأثیر هر پنج متغیر پیش بین مدل در رابطه با درک مطلب شنیداری، معنادار است. (۲) بین فارسی آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند و فارسی آموزانی که از تحصیلات دانشگاهی (کارشناسی و کارشناسی ارشد) برخوردارند، تفاوتی از نظر آگاهی از راهبردهای فراشناختی وجود ندارد (تأیید فرضیه دوم). (۳) در مورد پنج مؤلفه راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی آموزان زن و مرد وجود ندارد (تأیید فرضیه سوم و همسو با یافته های پژوهش

(Vakilifard & Khaleghizade, 2012). (۴) بین فارسی‌آموزان متقاضی تحصیل در رشته‌های پزشکی و فنی، تفاوتی از جنبه میزان به کارگیری راهبردها وجود ندارد (تأیید فرضیه چهارم).

با توجه به یافته‌های پژوهش در مورد فرضیه نخست، اهمیت آموزش راهبردها و آشناسازی زبان‌آموزان با این راهبردها، مشخص می‌شود. بنابراین، شایسته است که جهت‌گیری کلاس‌های درک شنیداری در مراکز آموزش زبان فارسی، به سوی آگاه‌سازی یا ارتقاء آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی باشد. از سویی دیگر، شناسایی مشکلات زبان‌آموزان در زمینه مهارت شنیدن، و یافتن راهکارهایی برای کمک به آنان نیز اهمیت به‌سزایی دارد. در همین زمینه کاسم (Kassem, 2015, p. 154) بیان می‌دارد که برای غلبه بر همه منابع دشواری در شنیدن، زبان‌آموز نیاز دارد که راهبردی باشد. وی این منابع دشواری را چنین بر می‌شمارد: موانع عاطفی، موانع عادت‌ی، موانع مربوط به پردازش اطلاعات (مانند سرعت پردازش، حفظ درون‌داد، تفسیر)، سطح بسندگی، موانع راهبردی (مشکلات در اجرای راهبردهای مناسب)، موانع مربوط به باورها (توجه به هر واژه یا نیاز به درک کامل متن)، و موانع مربوط به مواد آموزشی (سطح دشواری مطالب، ژانر متن، موضوعات). گاه (Goh, 2000, pp. 19, 20) نیز که یک منظر شناختی در مورد مسائل و مشکلات شنوندگان زبان دوم پیشنهاد می‌کند و داده‌هایش را از گزارش‌های خود زبان‌آموزان گردآوری کرده، ده مشکل را که در طول مراحل پردازش شناختی، «دریافت، تقطیع، و به کارگیری»^۱ رخ داده بود، نشان داد. او دو راهبرد آموزشی را نیز برای بهبود عملکرد شنوندگان پیشنهاد داده‌است: راهبرد مستقیم (برای بهبود دریافت و استفاده از راهبرد) و راهبرد غیرمستقیم (برای افزایش آگاهی فراشناختی افراد درباره شنیدن در زبان دوم). اگر بخواهیم کمک کنیم که زبان‌آموزان درک شنیداری خود را بهبود ببخشند، و جهت‌دهی به یادگیری خود، کارآمد شوند، به هر دو راهبرد نیاز داریم (همان). با توجه به نکته‌های بالا، و با توجه به یافته‌های پژوهش‌هایی همچون پژوهش بزرگیان (Bozorgian, 2012)، و ندرگرفت و تفقدتاری (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010)، گاه و تائب (Goh & Taib, 2006) و رحیمی‌راد و شمس (Rahimirad & Shams, 2014) که بر تأثیر مثبت آموزش راهبردها بر درک شنیداری زبان‌آموزان تأکید دارند، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی در مورد نقش آموزش راهبردها و آگاه‌سازی فارسی‌آموزان غیرایرانی از راهبردهای فراشناختی انجام شود.

¹ perception, parsing and utilization

فهرست منابع

رحیمیان، جلال و زهره صدیقی فر (۱۳۹۸). «پیشرفت تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. سال ۸، شماره ۲ (پیاپی ۱۸). صص ۲-۳. <https://doi.org/10.30479/JTPSOL.2019.9009.1382>

ستوده‌نما، الهه و فاطمه تقی‌پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱، شماره ۲، صص ۲۵-۵۲. <https://doi.org/10.22051/JLR.2014.1041>

کریمی، اعظم (۱۳۹۳). «میزان به کارگیری راهکارهای درک مطلب شنیداری: مطالعه‌ی موردی فارسی آموزان دوره پیش دانشگاهی». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. سال ۳، شماره ۲ (پیاپی ۷). صص ۱۰۲-۶۹.

Retrieved from <<https://sid.ir/paper/240650/fa>>

ملکی، بهرام (۱۳۸۴). «تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف». *تازه‌های علوم شناختی*. سال ۷، شماره ۳، صص ۴۲-۵۰.

Retrieved from <<http://icssjournal.ir/article-1-165-fa.html>>

مهدی‌اخگر، سمیه و میر حسن سیدعامری (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع) بر باورهای انگیزشی در دانشجویان تربیت بدنی ارومیه». ارائه شده در چهارمین کنفرانس بین‌المللی تربیت بدنی و علوم ورزشی. تهران.

وکیلی فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم». *پژوهش نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. دوره ۱، شماره ۱. صص ۵۹-۲۵.

References

- Al-Alwan, A., Asassfeh, S. & Al-Shboul, Y. (2013). EFL learners' listening comprehension and awareness of metacognitive strategies: How are they related? *International Education Studies*, 6(9), 31-39. <https://doi.org/doi.org/10.5539/ies.v6n9p31>
- Alizadeh Oghyanous, P. & Khabiri, M. (2017). The effect of teaching metacognitive listening strategy during shadowing activity on field-dependent and field-independent EFL learners' listening comprehension. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10(21), 1-28. <https://sid.ir/paper/181299/en>
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-772). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.12691/education-2-9-17>
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/328718>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt268xx>

- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *International Scholarly Research Notices*, 2012(1), 734085. <https://doi.org/10.5402/2012/734085>.
- Brown, G. & G. Yule. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805212/73848/excerpt/9780521273848_excerpt.pdf
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad75300000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Canale, M. (1983a). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (Eds), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1893385>
- Canale, M. (1983b). On some dimensions of language proficiency. In Oller, J. W. (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Newbury House. https://www.researchgate.net/publication/251231685_Issues_in_language_testing_research_Rowley_Massachusetts_Newbury_House
- Carrell, P. L. & Grabe, W. (2010). Reading. In Schmitt, N. (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 215-231). Arnold. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.05.003>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 2, 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1986). *The cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. National Clearinghouse for Bilingual Education. <https://doi.org/10.2307/3586733>
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, 54(13), 235-244. <https://doi.org/10.1093/elt/54.3.235>
- Ehrich, J. F. & Henderson, D. B. (2018). Rasch analysis of the metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ). *International Journal of Listening*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1418350>
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Mehrdad, A. G., Ahghar, M. R., & Ahghar, M. (2012). The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension across proficiency levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3757-3763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.142>
- Goh, C. C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1002>
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.

- [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language awareness*, 23(3), 255-274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>.
- Goh, C. C. M. (2014). Second language listening comprehension: Process and pedagogy. In Celece-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A (Eds), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition, pp. 72-89). National Geographic Learning. <https://hdl.handle.net/10497/26936>
- Haghighi, M., Rashtchi, M., & Birjand, P. (2019). Developing and validating a questionnaire to assess strategic competence in EFL listening performance: A structural equation modeling approach. *Research in English Language Pedagogy (RELP)*, 7(2), 336-362. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.665886>
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.) (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell Publishers Ltd.
[https://ia601607.us.archive.org/6/items/ilhem_20150414_1522/\[Keith_Johnson_on,_Helen_Johnson\]_Encyclopedic_Dictio.pdf](https://ia601607.us.archive.org/6/items/ilhem_20150414_1522/[Keith_Johnson_on,_Helen_Johnson]_Encyclopedic_Dictio.pdf)
- Karimi, A. (2014). Applying listening comprehension strategies: A case study of pre-university learners Persian language learners. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 3(2), 69-102. [In Persian]
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
<https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p153>
- Lv, F. & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n3p136>
- Lynch, T. & Mendelson, D. (2010). Listening. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed., pp. 180-196). Hodder & Stoughton Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.05.003>
- Macaro, E. (2009). Developments in language learner strategies. *Contemporary applied linguistics: Language teaching and learning*, 1, 10-36.
- Maleki B. (2005) The effects of teaching cognitive and metacognitive strategies in increasing the learning and retention of different school texts. *Advances in Cognitive Sciences*, 7(3), 42-50. <http://icssjournal.ir/article-1-165-fa.html> [In Persian]
- Martínez-Flor, A. & Usó-Juan, E. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. In Usó-Juan E. & Martínez-Flor, A. (Eds), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 29-46). Mouton de Gruyter.
- Mehdi Akhgar, S., & Ameri, M. H. (2016). Investigation of the effect of teaching self-regulation strategies (cognitive and metacognitive and resource management) on motivational beliefs in physical education students of Urmia. Paper presented at The 4th International Conference on Physical Education and Sports Sciences. Tehran [In Persian].
- Mendelson, D. J. (2006). Learning how to listen using learning strategies. In In Usó-Juan E. & Martínez-Flor, A. (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 76-89). Germany: Mouton de Gruyter.

- Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavi-rad, F. & Nasri, M. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners. *Cogent Psychology*, 6(1), 1691338. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584. <https://eric.ed.gov/?id=EJ325379>
- Oxford, R. L. (2018). Language learning strategies. In Burns, A. & Richards, J. C. (Eds.), *The Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 81-90). Cambridge University Press.
- Panahandeh, E. & Esfandiari-Asl, S. (2014). The effect of planning and monitoring as metacognitive strategies on Iranian EFL learners' argumentative writing accuracy. In *International Conference on Current Trends in ELT, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1409-1416. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.559>
- Rahimi, M. & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *International Conference on Current Trends in ELT, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.565>
- Rahimi, M. & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28, 1153-1161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.025>
- Rahimian, J. & Sedighifar, Z. (2019). Academic Achievement and Self-Regulation Strategies For Learning Persian as a Second Language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(2), 3-20. [In Persian] <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2019.9009.1382>
- Rahimirad, M. & Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176. <https://doi.org/10.1080/10904018.2014.902315>
- Rashtchi, M. & Khani, P. (2010). Improving EFL learners' oral proficiency through metacognitive strategy instruction. *JELS*, 1(4), 137-156. https://journals.iau.ir/article_510809_bb2b97c39be1ace9f08c85a0adbc0a37.pdf
- Renzhi, Y. (2012). *Improving English listening self-efficacy of Chinese university students- influences of learning strategy training with feedback on strategy use and performance* [Master's theses, Durham University]. <http://etheses.dur.ac.uk/3503/>
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.)*. Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. In In Usó-Juan E. & Martínez-Flor, A. (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 47-74). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197778.2.47>
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 1-19. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)

- Shirani-Bidabadi, F. & Yamat, H. (2011). The relationship between listening strategies used by Iranian EFL freshman university students and their listening proficiency levels. *English Language Teaching*, 4(1), 26-32. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p26>
- Sotoude nama, E. & Taghipour, F. (2010). On the relationships among motivation, metacognitive awareness of listening strategies and listening proficiency of Iranian EFL learners. *Zabanpazhuhi (Journal of Language Research)*, 1(2), 25-52. <https://doi.org/10.22051/jlr.2014.1041> [In Persian]
- Tafaraji-Yeganeh, M. (2013). Metacognitive listening strategies awareness in monolingual versus bilingual EFL learners. *Akdeniz Language Studies Conference (2012), Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1787–1793. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.254>
- Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (Eds.). (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Mouton de Gruyter. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287024055012.pdf>
- Vakilifard, A. & Khaleghizade, S. (2012). The relation between gender and using learning strategies for Persian language as a second language. *Journal of Teaching Persian to Non-Persian Speakers*, 1(1), 25-60. [In Persian]
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amh039>
- Vandergrift, L. (2011). Second language listening; presage, process, product, and pedagogy. In Hinkel, E. (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp. 455-471). Taylor & Francis e-Library.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In Hinkel, E. (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp.426-443). Taylor & Francis e-Library. <https://dokumen.pub/the-routledge-handbook-of-second-language-acquisition-and-pragmatics-first-edition-0815349769-9780815349761.html>
- Zarrabi, F. (2020). Investigating the relationship between learning style and metacognitive listening awareness. *International Journal of Listening*, 34(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1276458>





The relationship between metacognitive strategies awareness and listening comprehension of non-Iranian advanced level Persian language learners

Seyyed Akbar Jalili¹, Seyyed Mehdi Abtahi²

Received: 2023/04/01

Accepted: 2023/08/28

1. Introduction

One of the challenges of second language learners is listening comprehension. In this context, Field (2008: 4) says that if we ask many language learners to determine the relative difficulty of the four language skills, many of them consider listening to be the area in which they feel most insecure. Various reasons have been mentioned as to why listening skill, or in other words, the process of listening in a second language, is considered difficult and challenging (e.g., see Brown and Yule, 1983; Field, 2008). Considering these challenges, one solutions to facilitate the listening process for language learners is to change their listening status from a passive listener to an active listener.

Goh (2014: 73) defines an active listener as someone who uses a range of skills and strategies to direct and manage their listening processes according to their communication goals. Regarding "listening skills", Rost (1990; cited in Lynch and Mendelson, 2010: 185) mentions two categories: enabling skills and enacting skills. He considers the first category to be the skills that are used to perceive what the speaker is saying and interpret the intended meaning (such as recognizing the prominences within utterances and inferring implicit information), and the second category to be the skills that play a role in responding appropriately to the message or text. The second component that exists in the definition of an active listener is *Strategy*. In a general definition, strategy can be seen as a method of facing a problem. In the context of the present research, *strategy* can be a method or a tactic used by language learners for encountering listening texts, either in one-way (non-participatory) or two-way (interactive or participatory) listening contexts.

Strategies are generally divided into three categories: cognitive, metacognitive, and social/emotional. Metacognitive strategies are those strategies that direct attention to the input and coordinate various cognitive processes (Goh, 2014: 73). According to Anderson (2005: 758), attention has been paid to the role of strategies in second language learning since the mid-1970s. This attention to strategies in language teaching can be understood from the emergence of two approaches in the

¹ Assistant Professor of Teaching Persian Language, IKIU, Qazvin, Iran; jalili@plc.ikiu.ac.ir

² Assistant Professor of Teaching Persian Language, IKIU, Qazvin, Iran (corresponding author); abtahi@plc.ikiu.ac.ir

context of teaching methodology that have given a central role to strategies: Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI) and Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). Regarding these, it is naturally expected that the more language learners use strategies for listening and understanding, and in fact, the more they focus their listening on strategies, the more comprehending and interpreting of the listening messages and speech interactions or one-way listening will be achieved. Therefore, it is necessary to get information about the language learners' level of awareness of different strategies and their application.

2. Materials and methods

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between Persian language learners' awareness of metacognitive strategies and their listening comprehension skills. The subjects of this research were 29 male and female Persian language learners of the advanced level of the Persian Language Teaching Center of Imam Khomeini International University (IKIU), who were studying Persian language to continue their education in technical-engineering and medical university fields in Iranian universities.

To examine the four research hypotheses, two data collection tools were used: (1) A 21-item questionnaire on awareness of metacognitive listening strategies (Vandergrift, et al., 2006) including five components of planning and evaluation, guided attention, individual knowledge, mental translation, and problem solving; (2) A listening comprehension test with 25 questions. To analyze the obtained data, correlation tests, linear regression, and independent t-tests were used.

3. Results and discussion

The results of the data analysis showed that there is a positive relationship between learners' awareness of metacognitive strategies and their ability in listening comprehension, and about 47% of the changes in the dependent variable are explained by five independent variables. Also, there is no difference in knowledge of metacognitive strategies between Persian learners with university education (Bachelor and master's degree) and Persian language learners with pre-university education, as well as between male and female learners. The same status is also evident regarding their level of awareness of strategies regarding academic fields (technical and medical).

4. Conclusion

In general, the research results suggest that non-Iranian Persian language learners' awareness of metacognitive strategies can play an effective role in improving their listening skills. Therefore, it is necessary for Persian language teachers in listening comprehension classes to use these strategies and procedures to strengthen the metacognitive awareness of learners and to teach them these strategies.

Keywords: strategic competence; learning strategies; metacognitive strategy; listening comprehension

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۶۵-۱۳۹

فعل های وجهی غیر شخصی فارسی میانه زردشتی^۱

نرجس بانو صبوری*^۲، بلقیس روشن^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۷

چکیده

این جستار به بررسی ویژگی های معنایی و رفتارهای نحوی فعل های وجهی غیر شخصی فارسی میانه زردشتی اختصاص دارد و با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. در این پژوهش، بررسی ویژگی های معنایی بر مبنای تقسیم بندی پالم (Palmer, 1997) در سه نوع معرفتی، تکلیفی و پویا و دو درجه امکان و ضرورت انجام پذیرفته است. بنابر یافته های این جستار، در فارسی میانه زردشتی افزون بر دو درجه امکان و ضرورت، درجه احتمال نیز از درجه های اصلی برای بیان درجه وجهیت به شمار می رود. از میان چهار فعل وجهی غیر شخصی فارسی میانه زردشتی، abāyēd «باید، ضروری است» دارای خوانش هر سه نوع وجهیت معرفتی، تکلیفی و پویا بوده و در همه موارد بیانگر درجه ضرورت است و سه فعل وجهی šāyēd «شایسته است؛ می توان»، tuwān «می توان» و sazēd «سزاوار است؛ می توان» برای بیان دو وجهیت تکلیفی و پویا و درجه امکان به کار رفته اند. همچنین، دو فعل وجهی šāyēd و sazēd بیان کننده درجه احتمال در وجهیت تکلیفی هستند. رفتارهای نحوی فعل های وجهی همچون هم نشینی با متمم های فعلی، حرکت فعل های وجهی و کاربرد سه مورد از این فعل ها در نقش فعل واژگانی شاهدهی از روند دستوری شدگی این فعل ها به شمار می رود.

واژه های کلیدی: وجهیت، فعل های وجهی غیر شخصی، ویژگی های معنایی،

رفتارهای نحوی، دستوری شدگی، فعل واژگانی، فارسی میانه زردشتی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35465.2011

^۲ دکترای تخصصی فرهنگ و زبان های باستانی، دانشیار، گروه زبان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ n.sabouri@pnu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان شناسی همگانی، استاد، گروه زبان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ bl_rovshan@pnu.ac.ir

۱. مقدمه

از دید نویتر (Nuyts, 2016, p. 32) وجهیت^۱ در مفهوم گسترده بر دیدگاه گوینده در مورد وضعیت امور و ابعادی همچون زمان دستوری^۲ و نمود^۳ اشاره دارد. از اصطلاح‌های هم‌معنایی که در زبان‌شناسی برای وجهیت به کار می‌رود، می‌توان به مقولهٔ زمان-نمود-وجهیت یا چگونگی وضعیت امور اشاره کرد.

به‌طور کلی وجهیت دیدگاه گوینده را نسبت به گزاره‌ای که در جمله آمده، بیان می‌دارد. از جنبهٔ معنایی وجهیت را در یک دسته‌بندی کلی بر دو نوع دانسته‌اند: وجهیت معرفتی^۴ و وجهیت ریشه‌ای^۵. وجهیت معرفتی بیان‌کنندهٔ ارزیابی گوینده در پیوند با احتمال یا قابلیت پیش‌بینی کنش است. این نوع وجهیت امکان یا ضرورت گزاره را بر پایهٔ قضاوت، شواهد یا دانسته‌های گوینده در بر می‌گیرد. به باور سویتسر (Sweetser, 1982, p. 484) مفاهیمی که بر ضرورت، احتمال یا امکان دلالت دارند، معرفتی به شمار می‌روند. وجهیت ریشه‌ای برای بیان مفاهیمی همچون اجبار، اجازه و توانایی کاربرد دارد (همان) و خود به دو زیرمجموعهٔ تکلیفی^۶ و پویا^۷ دسته‌بندی می‌شود. در وجهیت تکلیفی، در بیشتر موارد شرایط و قدرتی بیرونی، سوم شخص یا مخاطب را ملزم به انجام کنش کرده یا به وی اجازه می‌دهد که کاری را انجام دهد. در وجهیت پویا، نیروی درونی یا شرایط موجود، فراهم‌کنندهٔ ضرورت یا امکان به انجام رسیدن کنش است.

زبان فارسی میانه یا پهلوی ساسانی از زبان‌های ایرانی میانهٔ جنوب غربی است. این زبان، بازماندهٔ گونه‌ای از زبان فارسی باستان و زبان رسمی ایران در دورهٔ شاهنشاهی ساسانی بوده‌است. فارسی میانهٔ زردشتی در اصطلاح به زبان به کاررفته در آثار زردشتیان گفته می‌شود. این آثار به الفبایی نوشته شده که از اصل آرامی گرفته شده‌اند (Abolghasemi, 2010, p. 134). فعل‌های وجهی غیرشخصی^۸ فارسی میانهٔ زردشتی چهار فعل abāyēd «باید، ضروری است»، šāyēd «شایسته است؛ می‌توان»، tuwān «می‌توان» و sazēd «سزاوار است؛ می‌توان» را در بر می‌گیرند. این فعل‌ها در گذار به فارسی نو دگرگونی‌هایی را پشت سر نهاده‌اند. از میان چهار فعل وجهی فارسی میانه، فعل sazēd امروزه از گردونهٔ فعل‌های وجهی اصلی فارسی خارج شده و سه فعل

¹ modality

² tense

³ aspect

⁴ epistemic modality

⁵ root modality

⁶ deontic

⁷ dynamic

⁸ impersonal modal verbs

وجهی *šāyēd, abāyēd* و *tuwān* که به صورت «باید»، «شاید» و «توانستن» در فارسی نو برجای مانده‌اند، از منظر ویژگی‌های معنایی و نحوی نشان‌دهندهٔ تحولاتی هستند.

پژوهش‌های چنددی در پیوند با وجهیت در زبان فارسی انجام شده‌است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. باطنی (Bateni, 1975) به بررسی صوری و معنایی «باید» در زبان فارسی پرداخته‌است. به باور وی «باید» دارای حوزهٔ معنایی گسترده‌ای است و به سه برش معنایی احتمال، شایستگی و اجبار دسته‌بندی می‌شود. اخلاقی (Akhlaghi, 2007) در بررسی سه فعل وجهی «بایستن»، «شدن» و «توانستن» به این نتیجه می‌رسد که در زبان فارسی تنها فعلی که برای بیان درجهٔ الزام در هر سه وجه به کار می‌رود، فعل «بایستن» است و درجهٔ امکان توسط دو فعل دیگر بیان می‌شود. محمودی بختیاری (Mahmoudi Bakhtiari, 2008) به بررسی ساخت‌واژهٔ «باید» و «شاید» و مطالعهٔ سیر تحول کارکرد آن‌ها از فعل اصلی به فعل وجهی پرداخته‌است. عموزاده و رضایی (Amouzadeh & Rezaei, 2010) با بررسی و تحلیل شواهدی از زبان فارسی معاصر، برخی از ابعاد معناشناختی و کاربردشناختی «باید» را مطالعه کرده‌اند. رحیمیان و عموزاده (Rahimian & Amouzadeh, 2013) افعال وجهی فارسی را از دو جنبهٔ درجه و نوع بررسی کرده‌اند. براساس این پژوهش «باید» برای بیان سه درجه از وجهیت معرفتی، دو درجه از وجهیت پویا و یک درجه از وجهیت الزامی و «شدن» و «توانستن» برای بیان دو درجه از وجهیت الزامی و یک درجه از وجهیت پویا به کار می‌روند. همایون‌فر (Homayounfar, 2013) به بررسی دستوری‌شدگی فعل‌های وجهی در زبان فارسی پرداخته و نشان می‌دهد که هر یک از این فعل‌ها چه درجه و میزانی از دستوری‌شدگی را پشت سر نهاده‌اند. طالقانی (Taleghani, 2008) به بررسی نظام فعلی در زبان فارسی بر اساس عملگرهایی همچون وجهیت، زمان، نمود و نفی در زبان فارسی پرداخته‌است. وی بر آن است که میان ساختار نحوی فعل‌های وجهی و خوانش‌های ریشه‌ای و معرفتی آن‌ها انطباق دقیق وجود نداشته و از دیدگاه نحوی نیز تمایزی میان خوانش ریشه‌ای و معرفتی فعل‌های وجهی دیده نمی‌شود. مدادیان (Medadian, 2021) ذهنیت را به‌عنوان یک بعد معنایی وابسته به بافت و مدرج‌بودگی در وجه‌نمایی فارسی بررسی کرده‌است. در حوزهٔ زبان‌های ایرانی پیش از اسلام، افزون‌بر شرح مختصری که دربارهٔ فعل‌های وجهی در برخی کتاب‌ها به آن‌ها اشاره شده‌است، نیبرگ (Nyberg, 1974, v. 2) ویژگی‌های معنایی و برخی ویژگی‌های نحوی فعل‌های وجهی فارسی میانه را با آوردن نمونه‌هایی از متن‌های مختلف بیان کرده‌است. از مقاله‌هایی که در این زمینه نگاشته شده‌اند، می‌توان به مقالهٔ جلالیان چالشتی (Jalalian Chaleshtari, 2014) اشاره کرد که چگونگی ایجاد فعل غیرشخصی *tuwān* را در

فارسی میانه بررسی کرده‌است. همچنین جلالیان چالش‌تری در مقاله‌ای دیگر (Jalalian Chaleshtari, 2016) به بررسی چگونگی فعل تابع فعل‌های وجهی در زبان سغدی پرداخته‌است.

پژوهش حاضر به بررسی معنایی و نحوی فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی اختصاص داشته و به صورت کتابخانه‌ای و با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده‌است. داده‌های این پژوهش از متن‌های مختلف فارسی میانه زردشتی با موضوع‌های دینی، اندرزی، پیشگویی، تاریخ و فقه و حقوق به صورت دستی گردآوری شده‌اند. این متن‌ها که مشتمل بر دوازده متن هستند، مشتمل اند بر دینکرد ۵، گزیده‌های زادسپرم، متون پهلوی، روایت پهلوی، دستنویس م. او. ۲۹، دینکرد ۶، مینوی خرد، ارداویراف‌نامه، کارنامه اردشیر بابکان، دادستان دینی، روایت آذرفرنبغ فرخزادان و روایت امید اشوهستان. این جستار، پژوهشی کیفی است و بر آن بوده تا داده‌هایی برگزیده و تحلیل شوند که ویژگی‌های فعل‌های وجهی را در فارسی میانه از منظر معنایی و نحوی به روشنی بازنمایی کنند. در این پژوهش، ویژگی‌های معنایی فعل‌های وجهی غیرشخصی بر اساس تقسیم‌بندی پالمر (Palmer, 1997) بررسی شده‌اند. در بخش رفتارهای نحوی مقوله‌هایی همچون منفی‌سازی، کاربرد فعل‌های وجهی در جمله‌های پرسشی، هم‌نشینی با متمم‌های فعلی، حرکت فعل‌های وجهی و کاربرد آن‌ها در نقش فعل واژگانی بررسی و تحلیل شده‌اند.

۲. وجهیت

ارائه تعریفی جامع و مانع در پیوند با وجهیت دشوار می‌نماید. در برخی پژوهش‌ها وجهیت مقوله‌ای معنایی است که دیدگاه گوینده را نسبت به گزاره نشان می‌دهد (Lyons, 1977). در برخی وجهیت مقوله‌ای معنایی - نحوی (Palmer, 1997; Narrog, 2005; Portner, 2009) و در برخی دیگر مقوله‌ای نحوی و کاربردشناختی (Kratzer, 1977) است. روی هم رفته، می‌توان وجهیت را مقوله‌ای معنایی - نحوی برشمرد که دیدگاه گوینده را نسبت به محتوای جمله یا ارزیابی او را از گزاره بیان می‌دارد. وجهیت با استفاده از ابزارهای زبانی همانند فعل‌های وجهی، قیده‌های وجهی، گروه‌های حرف اضافه‌ای، جمله‌واره‌ها و نیز زمان دستوری بیان می‌شود.

بای‌بی و همکاران (Bybee et al., 1994, p. 177-181) وجهیت را به چهار گونه کنش‌گرمحور^۱، گوینده‌محور^۲، معرفتی و پیرو^۳ گروه‌بندی کرده‌اند. وجهیت کنش‌گرمحور

¹ agent-oriented

² speaker-oriented

³ subordinating

شرایط درونی و بیرونی مربوط به کنش گر را با توجه به انجام عمل مطرح شده در گزاره اصلی بیان می‌دارد. برخی از مفاهیمی که این وجهیت بیان می‌دارد، مشتمل اند بر اجبار، ضرورت، توانایی و آرزو. وجهیت گوینده‌محور به گوینده اجازه می‌دهد تا شرایطی را بر مخاطب تحمیل کند و بیان‌کننده مفاهیمی همچون دستور، تقاضا، درخواست و توصیه است. وجهیت معرفتی میزان تعهد گوینده به صدق گزاره را نشان می‌دهد و مفاهیمی همچون امکان، احتمال و قطعیت را بیان می‌کند. وجهیت پیرو به وجه فعل‌هایی می‌پردازد که در عبارت‌های پیرو کاربرد دارند همچون وجه التزامی در جمله‌های مرکب.

نویتز (Nuyts, 2006, p. 2-6) سه نوع وجهیت برمی‌شمرد: پویا، تکلیفی و معرفتی. وجهیت پویا که گاه وجهیت توانمندی^۱ یا ذاتی^۲ نیز خوانده می‌شود، به شیوه سنتی اسناد ظرفیت به فاعل-مشارک بند است. این مقوله فقط محدود به توانایی نیست، بلکه نیاز یا ضرورت از سوی فاعل را نیز پوشش می‌دهد. وجهیت تکلیفی بر حسب اجازه و اجبار تعریف می‌شود و میزان ضرورت اخلاقی چگونگی امور را که در پاره‌گفتار از سوی گوینده بیان شده، در بر می‌گیرد. این نوع وجهیت با عرف اجتماعی و معیارهای اخلاقی مربوط است. وجهیت نوع سوم یا معرفتی میزان احتمال امور را از سوی گوینده شامل می‌شود و به معنای ضمنی قضاوت یا ارزیابی گوینده در مورد احتمالات چگونگی امور مربوط است.

پالمر (Palmer, 1997) که تقسیم‌بندی وی از وجهیت اساس تقسیم‌بندی معنایی این جستار است، سه نوع وجهیت را معرفتی، تکلیفی و پویا و دو درجه اصلی را امکان و ضرورت می‌داند. وجهیت معرفتی ساده‌ترین نوع وجهیت است که از دیدگاه نحوی و معنی‌شناختی از دو نوع دیگر متمایز است. این وجهیت به معنای، وجهیت گزاره‌هاست نه وجهیت کنش یا وضعیت رویداد و مانند آن. وجهیت تکلیفی ضرورتاً جنبه کنشی^۳ دارد. این وجهیت گفتمان‌محور^۴ است و هم گوینده و هم مخاطب را در بر می‌گیرد. با استفاده از این وجهیت، گوینده عملاً اجازه می‌دهد، اجبار می‌کند، قول می‌دهد و تهدید می‌کند. وجهیت پویا با توانایی و خواست فاعل مرتبط است و دو زیرمجموعه خنثی^۵ و فاعل‌محور^۶ را در بر می‌گیرد. کاربرد خنثی نشان‌دهنده امکان وقوع رویداد است و در جمله‌هایی که فاعل غیرشخصی حضور دارد یا جمله مجهول است، خود را روشن‌تر نشان می‌دهد. نوع دیگر امکان پویا بیان‌گر توانایی فاعل در انجام کنش است. امکان پویا

¹ facultative

² inherent

³ performative

⁴ discourse-oriented

⁵ neutral

⁶ subject-oriented

همچنین می‌تواند برای بیان معنای ضمنی مثلاً برای ارائه پیشنهاد نیز به کار رود. به باور پالمِر (Palmer, 2001, p. 9) تفاوت وجهیت تکلیفی و پویا در این است که در وجهیت تکلیفی عوامل شرطی بیرونی هستند، در حالی که در وجهیت پویا این عوامل درونی به‌شمار می‌روند. نمونه‌های زیر به ترتیب سه نوع وجهیت معرفتی، تکلیفی و پویا را در زبان فارسی نشان می‌دهند:

۱. الف) زنگ زدَم جواب نداد، شاید مسافرت رفته باشد (معرفتی ممکن).

ب) زنگ به چهره نداشت، باید اتفاقی افتاده باشد (معرفتی ضروری).

۲. الف) می‌توانی همراه ما بیایی (تکلیفی ممکن).

ب) باید درس بخوانی تا موفق شوی (تکلیفی ضروری).

۳. الف) او می‌تواند در این راه موفق شود (پویای ممکن).

ب) باید خیلی تلاش کنم (پویای ضروری).

۳. فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی و ریشه‌شناسی آن‌ها

فعل‌های وجهی فارسی میانه زردشتی به‌طور سنتی به دو دسته شخصی و غیرشخصی دسته‌بندی می‌شوند. فعل‌های وجهی شخصی از نظر شخص و شمار صرف می‌شوند و فعل‌های غیرشخصی غالباً با یک صورت ثابت برای همه اشخاص و شمارهای دستوری به کار می‌روند. فعل‌های شخصی فارسی میانه زردشتی عبارتند از دو فعل griftan «گرفتن» و kāmistan «خواستن» و فعل‌های غیرشخصی چهار فعل abāyēd «باید، ضروری است»، šāyēd «شایسته است؛ می‌توان»، tuwān «می‌توان» و sazēd «سزاوار است؛ می‌توان» را در بر می‌گیرند (Rastorgueva, 1968, p. 178; Abolghasemi, 1996, p. 172-175). در بیشتر موارد، مصدر کامل یا مصدر مرخم به‌منزله متمم فعل وجهی پیش یا پس از آن در جمله حضور دارد؛ از این‌رو، دو سازه «فعل وجهی + مصدر کامل / مصدر مرخم» و «مصدر کامل / مصدر مرخم + فعل وجهی» رمزگذار مفهوم وجهی در فارسی میانه زردشتی به‌شمار می‌روند. پیش از پرداختن به ویژگی‌های معنایی و رفتارهای نحوی فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی به‌شکلی مختصر ریشه‌شناسی آن‌ها بیان می‌شود.

فعل وجهی abāyēd «باید، ضروری است» مشتق است از ریشه ایرانی باستان -ay* «رفتن» همراه با پیشوند -upa* «نزدیک شدن، رسیدن». ریشه ایرانی باستان -ay* از ریشه هندو اروپایی *h₁e-i- «رفتن» (Rix, 2001, p. 232) گرفته شده است. در اوستایی و فارسی باستان ریشه -ay «رفتن» با پیشوند -upa* «نزدیک شدن، رسیدن» (Bartholomae, 1961, p. 147) همراه است. به کار رفته است. مصدر abāyistan «بایستن» در فارسی میانه از (Kent, 1953, p. 169)

افزوده شدن پسوند *-ist* و نشانه مصدری *-an* به بن مضارع *-abāy* به دست آمده است. همچنین مصدر *abāyīdan* «لازم بودن، ضروری بودن» نیز در فارسی میانه کاربرد داشته است. به نظر می‌رسد مفهوم «نزدیک شدن، رسیدن» که مفهومی عینی است، به واسطه گسترش استعاری به مفهوم «ضروری بودن، لازم بودن» که مفهومی انتزاعی است، انجامیده است.

فعل وجهی *šāyēd* «شایسته است؛ می‌توان» مشتق است از ریشه ایرانی باستان **xšay* «توانا بودن، قادر بودن». این ریشه در اوستایی به صورت *-(y) xšā* «توانستن، قادر بودن» (Bartholomae, 1961, p. 551) و در فارسی باستان *-xšay* «حکومت کردن» (Kent, 1953, p. 181) آمده است. مصدر *šāyistan* «شایستن» در فارسی میانه برآیند افزوده شدن پسوند *-ist* و نشانه مصدری *-an* به بن مضارع *-šāy* است. مصدر *šāyīdan* «شایستن» نیز در فارسی میانه کاربرد دارد. ظاهراً مفهوم «توانا بودن، قادر بودن» که مفهومی عینی به شمار می‌رود، بر مبنای فرایند گسترش استعاری به مفهوم «شایسته بودن» که مفهومی انتزاعی را به تصویر می‌کشد، تبدیل شده است.

فعل وجهی *tuwān* «می‌توان» از ریشه ایرانی باستان **tav* «نیرومند بودن، توانا بودن» از ریشه هندو اروپایی **te u^h2-* «ورم کردن، باد کردن» (Rix, 2001, p. 639) گرفته شده است. این ریشه در اوستایی و فارسی باستان به صورت *-tav* «نیرومند بودن، توانا بودن» (Bartholomae, 1961, p. 638; Kent, 1953, p. 186) به کار رفته است. مصدر *tuwānistan* «توانستن» در فارسی میانه از افزوده شدن پسوند *-ist* و نشانه مصدری *-an* به *tuwān* «توان، نیرو» ساخته شده است.

فعل وجهی *sazēd* «سزاوار است؛ می‌توان» مشتق است از ریشه ایرانی باستان **sak* «توانستن، قادر بودن؛ مناسب بودن؛ آماده کردن» از ریشه هندو اروپایی **(w)kek* «انجام دادن؛ توانا بودن، توانستن» (Cheung, 2007, p. 324). مصدر *sazistan* «سزیدن، سزاوار بودن» در فارسی میانه حاصل افزوده شدن پسوند *-ist* و نشانه مصدری *-an* به بن مضارع *-saz* است. افزون بر این مصدر در فارسی میانه مصدر *sazīdan* نیز کاربرد دارد.

۳-۱. صورت‌های مختلف و تصریف‌پذیری فعل‌های وجهی غیرشخصی

فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی غالباً با یک صورت برای همه شخص‌ها و صورت‌های دستوری به کار رفته‌اند. از چهار فعل وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی، *tuwān* دارای ساخت بدون شخص است و سه فعل وجهی *abāyēd*، *šāyēd* و *sazēd* ویژگی سوم شخص مفرد مضارع را بازنمایی کرده و همگی برای همه اشخاص و شمارهای دستوری با همین

شکل کاربرد داشته‌اند. افزون‌براین، صورت‌های دیگری از این فعل‌ها به شکل محدود در نقش فعل وجهی غیرشخصی در متون فارسی میانه به کار رفته‌اند: *abāyist* «بایست، می‌بایست»، *šāyist* «شایسته بود؛ می‌توانست»، *tuwānist* «توانست، می‌توانست» و *sazist* یا *sazīd* «سزا بود» که همگی سوم شخص مفرد ماضی هستند.

4. *gōwēd Srōš ahlaw ud Ādur yazad kū ēn ruwān ī awēšān druwandān kē-šān pad gētīg zamīg tarāzēnīd ud drō tarāzēnīd...ud xarāj ī garān hamē abāyist dādan.*

گوید سروش اهلو و آذرایزد این روان آن دروندانی است که در گیتی زمین اندازه گرفتند و به دروغ اندازه گرفتند... و خراج گران **بایست می‌دادند** (Gignoux, 2003, p. 129).

5. *ud yazad ōy hambadīg abāz dāštan šāyist ayāb nē?*

و ایزد آن متخاصم را **می‌توانست باز دارد** یا نه؟ (n.d, 2007, p. 76).

6. *u-m dīd ruwān ī mard-ē čand... tā az-išān kōf-ē pad pušt hamē kešīd ud kešīdan nē tuwānist.*

و دیدم روان مردی چند... تا از ایشان کوهی بر پشت می‌کشیدند و **نمی‌توانستند بکشند** (Gignoux, 2003, p. 127).

7. *ēn ruwān ī ōy mard kē šahr pad mayānjīgīh awiš dāšt ēstēd ud ān ī sazīd kardan ud framūdan nē kard ud nē framūd.*

این روان آن مرد است که شهر به میانجی‌گری بدو داده شد و آنچه **سزا بود بکند و بفرماید**، نکرد و نفرمود (Gignoux, 2003, p. 143).

از جنبه میزان تصریف‌پذیری، فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی دارای رفتار یکسان نیستند. از یک سو *tuwān* بدون صورت صرفی در جمله نمایانده می‌شود؛ از دیگر سو *šāyēd*، *abāyēd* و *sazēd* دارای تصریف ناقص بوده و هیچ‌یک به صورت کامل صرف نشده‌اند. از *šāyēd* صورت‌های صرفی چندی در اختیار است و از *abāyēd* و *sazēd* فقط یک مورد صرفی در متون مورد بررسی یافت شد. از نمونه صرف‌هایی که یافتیم، می‌توان به این موارد اشاره کرد: *šāyēm* اول شخص مفرد مضارع، *šāyīd būd* سوم شخص مفرد ماضی بعید، *šāyīd hād* سوم شخص مفرد ماضی التزامی، *šāyēnd* سوم شخص جمع مضارع، *šāyīd hēnd* سوم شخص جمع ماضی، *abāyēnd* سوم شخص جمع مضارع و *sazē* سوم شخص مفرد مضارع.

تصریف ناقص فعل‌های وجهی غیرشخصی را می‌توان شاهدی بر قرار گرفتن این فعل‌ها در روند دستوری‌شدگی^۱ برشمرد. این فعل‌ها را از نظر میزان صرف‌پذیری می‌توان بر روی پیوستار نشان داد؛ بدین ترتیب در یک سوی این پیوستار *šāyēd* قرار می‌گیرد که نسبت به دیگر فعل‌ها

^۱ grammaticalization

دارای صورت‌های تصریفی بیشتری است و درسوی‌دیگر این پیوستار *tuwān* جای می‌گیرد که صورت صرفی ندارد. دو فعل *abāyēd* و *sazēd* هر یک با یک نمونه صرفی در نقطه‌ای نزدیک به *tuwān* قرار خواهند گرفت.

۲-۳. ویژگی‌های معنایی فعل‌های وجهی غیرشخصی

۱-۲-۳. وجهیت معرفتی

در وجهیت معرفتی، چنان‌که گفته شد، ارزیابی‌گوبنده بر اساس شواهد موجود، دانسته‌ها و نیز به‌صورت استنتاج، احتمال یا پیش‌بینی خواهد بود؛ این نوع وجهیت امکان یا ضرورت گزاره را بر پایه شواهد یا دانسته‌های گوبنده در بر می‌گیرد.

8. *ud ān zan wāng kard kū ma tars Ardaxšīr...u-t xwadāyīh ērān-šahr was sāl abāyēd kardan.*

و آن زن بانگ کرد که نترس اردشیر... و تو فرمانروایی ایران شهر بسیار سال‌ها باید بکنی (n.d, 1977, p. 32).

در جمله بالا گوبنده با کاربرد فعل وجهی *abāyēd* ارزیابی خویش را از گزاره انجام می‌دهد. در این جمله گوبنده بر اساس شواهد ذهنی و زمینه‌های پیشین که در جمله بیان نشده، با قطعیت پیش‌بینی می‌کند که «اردشیر باید سال‌ها بر ایران شهر فرمانروایی کند». این جمله مصداق وجهیت معرفتی ضروری است و گوبنده درجه بالای اطمینان از پیش‌بینی خویش را بیان می‌دارد. کاربرد *abāyēd* در این جمله نشان می‌دهد که درجه اطمینان گوبنده نسبت به گزاره زیاد است و به‌بیانی، دیدگاه وی به یقین بسیار نزدیک است.

همان‌گونه که از بررسی فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی برمی‌آید، فقط *abāyēd* در نوع معرفتی کاربرد داشته‌است (همچنین نگاه کنید به جمله ۳۵). چنین می‌نماید که کاربرد این نوع وجهیت در متون برجای‌مانده از فارسی میانه زردشتی بسیار اندک بوده‌است. دلیل این امر شاید به این نکته باز می‌گردد که آنچه از این متون امروزه در اختیار است، تنها متون مکتوب بوده و آنچه به‌صورت محاوره در آن دوره رواج داشت، در دسترس نیست و از آن‌جا که وجهیت معرفتی در بردارنده ارزیابی و قضاوت گوبنده است، از این رو کمتر در متون مکتوب و رسمی آن دوره نمایان شده‌است. از دیگر سو، اندک بودن نمونه‌هایی از وجهیت معرفتی در متون فارسی میانه زردشتی می‌تواند شاهدهی باشد بر تأیید دیدگاه هاینه (Amouzadeh & Rezaei, 2010, p. 68; Heine, 1999; quoted in 2010, p. 68) باشد. وی بر این باور است که بر اساس شواهد تاریخی، معانی کنش‌گرمحور یا غیر معرفتی کهن تر هستند. از آن‌جا که وجهیت معرفتی بر پایه

قضاوت و ذهنیت گوینده شکل می‌گیرد و مفهومی ذهنی به‌شمار می‌رود، درمجموع این نوع وجهیت را در بررسی‌های تاریخی برخاسته از وجهیت غیرمعرفتی می‌دانند.

۳-۲-۲. وجهیت تکلیفی

وجهیت تکلیفی به آن نوع از وجهیت اشاره دارد که نیرویی بیرونی همانند معیارهای اخلاقی، عرف و هنجارهای اجتماعی، قانون یا شخصی خاص، سوم شخص یا مخاطب را ملزم به انجام کنش کرده یا به وی اجازه می‌دهد که کاری را انجام دهد.

9. ham-gōnag mardōm menišn ī xwēš ō frārōnīh rōn **āhixtan ud rāst dāštan abāyēd.**

به همان‌گونه مردم اندیشه خویش را به سوی نیکی **باید کشند** و راست دارند (Azerbaijani, 2015, p. 118).

10. pid ud mād frazand ī xwēš rāy ēn and kār kirbag pēš az pānzdah sāl be **hammōxtan abāyēd.**

پدر و مادر، فرزند خویش را این چند کار (و) کرفته پیش از پانزده سالگی **باید بیاموزند** (Jamasp J Asana, 1992, p. 256).

11. ud pad kirbag kardan **tuxšāg abāyēd būdan** ud az wināh be **pahrēxtan** čē ka az wināh pahrēzēd be ō dušox nē rasēd.

و به کرفته کردن **کوشا باید بود** و از گناه پرهیز کرد، چه، کسی که از گناه پرهیز کند به دوزخ نرسد (n.d, 1990, p. 65).

12. ud ka haft amahraspand andar šnūman ... ud pas abārg šnūman ī pad padisār ēdōn čiyōn nibišt **kardan abāyēd.**

و زمانی که هفت امشاسپند در خشنومن هستند... سپس دیگر خشنومن‌ها را یکی پس از دیگری همان‌گونه که نوشته شد، **باید برگزار کرد** (Manouchehr Pesar-e- 2018, p. 121) (Goshenjam,

13. ud ka gōwēd kū zan ī tō bawom pad (sālār ī) dādestānīg ēstēd čahār bār **abāyēd zāyistan.**

و اگر گوید که زن تو باشم، (این کار باید) توسط سالار قانونی باشد (و) چهار بار **باید درخواست کرد** (Ādurfarrōbay, 2005, p. 12-13).

در جمله‌های (۹) تا (۱۳) که فعل وجهی abāyēd را شامل می‌شوند، بدون اشاره به کنش‌گری مشخص، انجام عمل یا کنش به‌صورت الزام بیان می‌شود؛ در این جمله‌ها کنش‌گری خاص نیازمند انجام کنش نیست و آنچه بر آن تأکید می‌شود الزام در وقوع کنش است. در جمله (۹) معیارهای اخلاقی، در جمله (۱۰) عرف و هنجارهای اجتماعی و در جمله (۱۱) هنجارهای دینی پایه الزام

به‌شمار می‌روند. الزامی که در جمله (۱۲) وجود دارد، ناشی از اقتدار گوینده است و گوینده به‌واسطه مقام مذهبی‌ای که در اختیار دارد حکمی ارائه می‌دهد. در جمله (۱۳) قانون حقوقی پایه الزام شمرده می‌شود. در همه موارد، سوم شخص یا کنش‌گری غیرمشخص ملزم به تحقق رویداد یا انجام کنشی است؛ از این رو از جنبه بُعد امکان یا ضرورت، همه جمله‌ها مصداق وجهیت تکلیفی ضروری شمرده می‌شوند. با این حال به نظر می‌رسد میزان الزام در دو جمله (۱۲) و (۱۳) به‌واسطه آن که از اقتدار گوینده یا قانون برخاسته‌اند، بیشتر از جمله‌هایی است که بر پایه معیارهای اخلاقی و دینی یا عرف و هنجارهای اجتماعی شکل گرفته‌اند.

14. *ōy kē-š guft kū ēk marg-arzān ahlaw ōh bawēd dō marg-arzān nē bawēd ā-š tis čim be guft kū sar ī ān ē bār be šāyēd brīd pad gētīg.*

آن که گفت (کننده) یک گناه مرگ‌ارزان رستگار شود و (کننده) دو گناه مرگ‌ارزان (رستگار) نشود، پس سبب این امر را نیز بگفت که: سر او را به گیتی یک بار می‌توان برید (n.d, 1990, p. 81)

15. *ēn-iz paydāg kū weh-dēn-ē ka tis-ē frāz rasēd ud nē dānēd kū az kardan kirbag ayāb wināh agar tis az ān ī-š tuwān spōxtan ka nē kunēd u-š be spōxt tuwān.*

این نیز پیدا است که (اگر) برای بهدین کاری فراز رسد (و) نداند که از کردن، ثواب باشد یا گناه، اگر آن کار از آن (گونه) باشد که بتواند به عقب افکند، یعنی نکند، (پس) می‌تواند به عقب افکند (n.d, 1990, p. 47)

در دو جمله (۱۴) و (۱۵) دو فعل وجهی *šāyēd* و *tuwān* در معنای «اجازه‌داشتن» به کار رفته‌اند (همچنین نگاه کنید به جمله ۳۱). در این جمله‌ها، از این دو فعل در نقش فعل وجهی تکلیفی و برای بیان اجازه بهره گرفته شده و اجازه انجام کنشی از سوی مقامی بالاتر داده شده است. از جنبه بُعد امکان یا ضرورت، این دو جمله مصداق وجهیت تکلیفی ممکن به شمار می‌روند و این درجه، نشان‌دهنده اجازه‌ای است که به موجب آن، تحقق کنش ممکن می‌شود. در فارسی میانه زردشتی دو فعل وجهی *šāyēd* و *sazēd* اگر به ترتیب در معنای «سزاوار بودن» و «شایسته بودن» به کار روند، در بردارنده توصیه گوینده خواهند بود.

16. *ud ān ī abāg harw kas sazēd dāštan āštīh ud dōšāram.*

و آنچه با هر کس سزاوار است داشتن، آشتی و مهر است (n.d, 1913, p. 115)

17. *ud afsōn nēkīh abar ēstēd nān xward gyāg šāyēd wirāst.*

و برای مؤثر واقع شدن افسون (باید) نان خورد، شایسته است جای را آراست (n.d, 1990, p. 199)

از نظر درجه وجهیت، این نوع وجهیت در جایگاهی میان دو بُعد ضرورت و امکان قرار

می‌گیرد؛ به این معنا که به اندازه ضرورت دارای قطعیت نیست و از امکان نیز قوی‌تر است. از این رو، می‌توان برای این درجه از وجهیت، درجه احتمال را در نظر گرفت و جایگاه آن را در میانه پیوستاری که در یک سوی آن ضرورت و در سوی دیگر آن امکان جای دارد، مشخص کرد (Tavangar & Amuzadeh, 2009, p. 855).

همان‌گونه که دیده می‌شود، هر چهار فعل وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی ظرفیت کاربرد در وجهیت تکلیفی را دارا هستند. از این میان، کاربرد «abāyēd» بیش از دیگر فعل‌های وجهی است و پس از آن نیز کاربرد دو فعل «šāyēd» و «sazēd» قابل توجه است. دلیل این امر را می‌توان در کاربرد این فعل‌ها در نوع متون بازمانده از فارسی میانه زردشتی بازجست؛ چه، بخش چشمگیری از این فعل‌ها در متون اندرزی فارسی میانه به کار رفته‌اند و بخش اصلی این متون گفته‌هایی مختصر و صریح و آموزنده است که دربردارنده دستورهایی درباره قوانین اخلاقی و رفتاری، پیشنهادهایی درباره سنجیده اندیشیدن و عمل کردن در زندگی و نیز قانون‌هایی درباره آداب معاشرت و رفتارهای درست در امور دین، زندگی روزمره و حکومت است (Macuch, 2014, p. 200). از این رو نویسنده مطابق با هدف این نوع متون، آنچه را در ذهن داشته در قالب اجبار یا توصیه‌ای کلی و همگانی بدون اشاره به کنش‌گری خاص بیان داشته‌است.

۳-۲-۳. وجهیت پویا

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد در وجهیت پویا نیروی بالقوه درونی یا شرایط موجود، لزوم یا امکان به انجام رسیدن کنش را فراهم می‌آورد.

18. ud amā mardōmān abēr **tuxšāg abāyēd būd kū xwēš ruwān rāy nēkīh xwāhēm nē anāgīh.**

و ما مردمان باید بسیار **کوشا باشیم** که برای روان خویش نیکی خواهیم نه بدی (Azerbaijani, 2015, p. 73).

19. ud ān-iz ī driyōštar mardōm ka nē dānēd xwardan ud dāštan pad xwāstag drahm-ē **šāyēd be marg-arzānīh be madan.**

و آن مردم درویش‌تر زمانی که ندانند که (چگونه باید) خواسته خود را بخورند و نگاه دارند، با (داشتن) یک درهم ثروت **می‌توانند** به (گناه) مرگ‌آزانی **برسند** (Azerbaijani, 2015, p. 203).

20. ruwān pad ēn and tis abērtar **šāyēd bōxtan** pad spāsdārīh ud hunsandīh ud nihādagīh.

روان را با این چند چیز بهتر **می‌توان نجات داد**: با سپاسگزاری و خرسندی و ملایمت (Azerbaijani, 2015, p. 245).

21. harw čiyōn mard kāmēd ō kāmāg šāyēd sāxtan.

هرگونه که مرد بخواهد، خواستش را **می‌تواند برآورده کند** (Azerbaijani, 2015, p. 85).

22. zarrēn-gōš ēkānagīhā ān (ī) nāfag ī Gayōmard pāsbānīh kardan tuwān.

(سگ) زرین‌گوش به تنهایی ناف کیومرث را **می‌تواند پاسبانی کند** (n.d, 1999, p. 231).

23. ud yazad... nūn-iz harw ka-š abāyēd bērōn kardan hu-garīhā tuwān.

و ایزد... اکنون نیز هر زمان که او لازم بداند، **می‌تواند** به آسانی او را **بیرون کند** (n.d, 2007, p. 83).

24. frōd āwurišnīh ī sar niyāyišnīg pad ēr-menišnīh ō ham-dahišnān nē ān paristišn ast ī dādār pad-iš a-nīrmaḍ-ē sazēd būd.

فرود آوردن سر به نشانه تواضع برای نیایش به هم‌نوعان نه آن‌گونه پرستشی که از آن آفریدگار است که در این صورت **می‌تواند** ناسودمند **باشد** (n.d, 2007, p. 73).

جمله‌های بالا دربردارنده هر چهار فعل وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی هستند. در جمله (۱۸) که abāyēd را شامل می‌شود، گوینده ضرورت انجام کنشی را به خود یادآور می‌شود. در این جمله نیروی بالقوه درونی، لزوم وقوع کنش را از طریق کنش‌گر فراهم می‌آورد؛ از این رو مصداق وجهیت پویای ضروری است. در جمله‌های (۱۹) و (۲۰)، šāyēd در معنای «امکان داشتن» به کار رفته است. در جمله (۱۹) با در اختیار داشتن شرایطی که در جمله مشخص شده (با داشتن یک درهم ثروت) امکان رسیدن به گناه موردنظر فراهم است. در جمله (۲۰) امکان نجات روان در همراهی با سپاسگزاری، خرسندی و ملایمت وجود دارد. در جمله (۲۱)، šāyēd در معنای «توانایی داشتن» به کار رفته و بیان‌کننده توانایی فاعل (مرد) است. در دو جمله (۲۲) و (۲۳)، tuwān بیانگر توانایی فاعل است. در جمله (۲۴)، sazēd در معنای «امکان داشتن» به کار رفته و امکان ناسودمند بودن کنش را مطرح کرده است. از جنبه بُعد امکان یا ضرورت، از آن‌جا که در جمله‌های (۱۹) تا (۲۴) امکان وقوع کنش بیان می‌شود، مصداق وجهیت پویای ممکن به‌شمار می‌روند.

از دید پالم (Palmer, 1997, p. 85) در مورد دو گانه خشی و توانایی فاعل، می‌توان šāyēd را در جمله (۲۱) دارای کاربرد خشی و tuwān را در جمله‌های (۲۲) و (۲۳) بیان‌گر توانایی فاعل برشمرد. در جمله (۲۲) این توانایی، قدرت فیزیکی و جسمانی است. باین همه، بنا بر آن‌چه از داده‌های فارسی میانه زردشتی برمی‌آید، به‌روشنی نمی‌توان بین دو مقوله خشی و توانایی فاعل مرز مشخصی در نظر گرفت. همان‌گونه که در جمله (۲۱) گرچه šāyēd توانایی فاعل (مرد) را بیان می‌دارد، باین حال منظور از «مرد» شخص خاصی نیست و می‌تواند برای اشاره به هر مردی

به کار رود؛ از این رو *šāyēd* با وجود داشتن مفهوم توانایی فاعل، دارای کاربرد خنثی است. همان گونه که از داده‌های بالا بر می‌آید، هر چهار فعل وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی دارای خوانش پویا هستند. در این میان، سه فعل وجهی *šāyēd*، *tuwān* و *sazēd* دارای معنای «توانایی داشتن» بوده و همچنان که در بخش پیشین گفته آمد، این معنا برگرفته از مفهوم ریشه این سه فعل است. این معنا هم برای بیان توانایی فاعل به کار می‌رود و هم گسترش استعاری یافته و امکان وقوع کنش را بیان می‌دارد. همچنان که بررسی کلی داده‌های فارسی میانه زردشتی نشان می‌دهد، فعل وجهی *sazēd* در معنای «می‌توان» کم کاربردتر از دو فعل دیگر است و فقط در معنای «امکان داشتن» به کار رفته است. دو فعل وجهی *šāyēd* و *tuwān* هم بر معنای «توانایی داشتن» دلالت دارند و هم «امکان داشتن»، و به نظر می‌رسد از این نظر تفاوتی بین کاربرد این دو وجود نداشته باشد؛ هر چند چنین می‌نماید که *tuwān* در معنای «توانایی داشتن» به ویژه توانایی جسمانی و فیزیکی و *šāyēd* در معنای «امکان داشتن» از کاربرد بیشتری برخوردار بوده‌اند.

۳-۳. رفتارهای نحوی فعل‌های وجهی غیرشخصی

۳-۳-۱. منفی‌سازی فعل‌های وجهی غیرشخصی

در فارسی میانه زردشتی برای منفی ساختن جمله‌هایی که دربردارنده فعل وجهی غیرشخصی هستند، همواره نشانه نفی *nē* «نه» پیش از فعل وجهی قرار می‌گیرد؛ به بیانی، همواره وجه منفی می‌شود نه متمم آن.

25. Ohrmazd guft kū ka pad hāmīn andar xānag ī ēw-dar be mīrēd ā-š tā ē māh be bawēd ā-š awiš **nē abāyēd šudan.**

اورمزد گفت که اگر (کسی) در تابستان در خانه یک‌در بمیرد، پس تا یک ماه بگذرد، بدانجا **نباید رفت** (n.d, 1990, p. 41).

26. pad rāh kū šawēnd widarg ēdn be brīnēnd abāg āb be šōbēnd tā ē māh **āb xwardan nē šāyēd.**

در راه که بروند گذر چنین بگردند، با آب بیامیزند که تا یک ماه **نتوانند آب خورند** (J Asana, 1992, p. 204).

27. Ardašīr xēšm grift u-š ō pus ī Ardawān guft kū hunar ud mardānagīh pad stahmagīh ud dušrāmīh ud was adādestānīh xwēš **kardan nē tuwān.**

اردشیر خشم گرفت و به پسر اردوان گفت که هنر و مردانگی به ستمگری و دش‌رامی و دروغ و بس بیدادگری به خویش **نمی‌توان کرد** (n.d, 1977, p. 17).

28. abāz dwārīd u-š ēč ēwēnag abāz **ayāristan nē sazēd** u-š abāz ō kōxšīšn mad(an) ayāristan nē sazistan čim ēk ān ī pēš

دلیل اینکه غیرممکن است که جرأت کند دوباره به ستیز آید، یکی این است که پیش از این فرار کرد و به هیچ روی نتواند دوباره جرأت کند (n.d, 2007, p. 86).

۳-۲. کاربرد فعل‌های وجهی غیرشخصی در جمله‌های پرسشی

در فارسی میانه زردشتی کاربرد فعل‌های وجهی غیرشخصی در جمله‌های پرسشی از گوناگونی چشمگیری برخوردار است. این فعل‌ها در همه انواع جمله‌های پرسشی فارسی میانه: جمله‌های پرسشی با پرسش‌واژه، جمله‌های پرسشی با *ayāb nē* «یا نه» و *ayāb* «یا» و نیز جمله‌های پرسشی با تغییر آهنگ جمله به کار رفته‌اند.

29. *ud agar nasā wišuftag ast čiyōn abāyēd kardan?*

و اگر نسا متلاشی شده باشد چگونه باید عمل کرد؟ (Ādurfarrōbay, 2005, p. 73).

30. *ud čiš ī baxt ēstēd wardēnīdan šāyēd ayāb nē?*

و چیزی که مقدر شده است، (آن را) می‌توان برگردانید یا نه؟ (n.d, 1913, p. 43).

31. *mard abāg zan ī daštān saxwan guftan šāyēd?*

مرد با زن دشتان می‌تواند سخن گوید؟ (Ādurfarrōbay, 2005, p. 111).

32. *ud abārīgān yazd pad arzānīg nē dārēd ayāb-iš nimūdan nē tuwān.*

و ایزد دیگران را شایسته نمی‌داند یا دین را (به آنان) نمی‌تواند بنماید؟ (n.d, 2007, p. 79).

33. *pas ān and dušmen az šahr abāz dāštan kē tuwān?*

پس این چند دشمن را از شهر چه کسی می‌تواند بازدارد؟ (Jamasap J Asana, 1992, p. 210).

34. *ud čē ān ī abāg harw kas sazēd dāštan?*

و چیست آن که با هر کس سزاست داشتن؟ (n.d, 1913, p. 113).

در جمله (۲۹) پرسش‌واژه *čiyōn* «چگونه» و در جمله (۳۴) پرسش‌واژه *čē* «چه» سازه‌ای به جز وجه و در جمله (۳۳) پرسش‌واژه *kē* «چه کسی» فعل وجهی را پرسشی کرده است. همچنین در جمله (۳۰)، *ayāb nē* «یا نه»، در جمله (۳۱) تغییر آهنگ و در جمله (۳۲)، *ayāb* «یا» عامل پرسشی شدن جمله به شمار می‌روند و در هر سه جمله وجه پرسشی شده است. به جز جمله (۳۱) که منظور گوینده از طرح پرسش، اجازه گرفتن است، در دیگر موارد، پرسش برای آگاهی بخشی مطرح شده است. افزون‌براین، همچنان که داده‌های ارائه شده نشان می‌دهند، در جمله‌هایی که از پرسش‌واژه برای پرسشی کردن جمله بهره گرفته می‌شود، پرسش‌واژه همواره بدون فاصله یا با فاصله پیش از فعل وجهی قرار می‌گیرد. از این‌رو جایگاه پرسش‌واژه در این جمله‌ها، جایگاه بی‌نشان سازه مورد پرسش است.

۳-۳-۳. هم‌نشینی فعل‌های وجهی غیرشخصی با متمم‌های فعلی

همان‌گونه که گفته شد، متمم فعل‌های وجهی در فارسی میانه زردشتی غالباً مصدر کامل یا مصدر مرخم بوده است؛ به بیانی متمم فعل‌های وجهی، فعلی اسمی شده در قالب مصدر کامل یا مصدر مرخم بوده که پیش یا پس از فعل وجهی قرار می‌گرفته است. افزون‌براین، صورت غالب، در این متون نمونه‌هایی نیز وجود دارند که نمایانگر هم‌نشینی فعل زمان‌دار با فعل وجهی هستند.

35. šāhān-šāh andar zamān rēdag ō pēš xwāst u-š guft kū hunar šāyendagīh ī tō **abāyēd** ka ān šagrān rāy zīndag ō amā **āwarēd**.

شاهنشاه بی‌درنگ ریدگ را پیش خواست و گفت که هنر (و) شایستگی تو **باید** که آن شیران را زنده نزد ما **آورد** (Jamasap J Asana, 1992, p. 124).

36. ōwōn-iz ka az gētīg be widerēd (ud) ham pad ayārīh ī mard-kirb (ud kanīg-kirb) **šāyēd** ō wahišt **rasēd** ī xwad hēnd pid ud mād ruwān.

به همان‌گونه نیز هنگامی که از گیتی بگذرد (بمیرد) هم به یاری مردپیکر (و کنیزپیکر) که خود پدر و مادر روان‌اند، **می‌تواند** به بهشت **رسد** (Zādisparam, 2006, p. 89).

37. ēy Zarthušt anē tō rāy gōwēm ka mardōm dēndār u ahlaw ka dar ān zamān (ī) wattar abar kār kirbag kamtar **tuwān kunēnēd**.

ای زردشت! دیگر تو را گویم که مردم دیندار و پرهیزگار که در آن زمان بدتر باشند، کار کرفه را کمتر **توانند** کنند (n.d, 1999, p. 292).

38. ō kas awestwārīh **sazēd nibēsēd** kū-š pad abāyistīh im dūdag-sālārīh rāyēnēd.

به فرد به استواری **سزاست بنویسد** که به شایستگی این سرپرستی را انجام می‌دهد (n.d, 1997, p. 34).

در این جمله‌ها متمم هر یک از فعل‌های وجهی یک فعل زمان‌دار (مضارع) است که بدون فاصله یا با فاصله پس از فعل وجهی قرار گرفته است (āwarēd در جمله ۳۵، rasēd در جمله ۳۶، kunēnēd در جمله ۳۷ و nibēsēd در جمله ۳۸). ظاهراً در این موارد فعل زمان‌دار همواره پس از فعل وجهی قرار می‌گرفته و همچون مصدر کامل یا مصدر مرخم از قابلیت حرکت به پیش از فعل وجهی برخوردار نبوده است.

پدیدار شدن نشانه تغییر متمم فعل‌های وجهی غیرشخصی از صورت مصدر کامل یا مصدر مرخم به فعل زمان‌دار را می‌توان شاهدهی در مورد دستوری‌شدگی این فعل‌ها دانست. چه، مصدر از نظر دستوری به مقوله اسم تعلق دارد و فعل زمان‌دار به مقوله فعل؛ و از آن‌جا که فعل از اسم دستوری‌تر است، از این‌رو تغییر متمم این فعل‌ها از مقوله اسم به فعل تغییری در جهت دستوری شدن این ساخت‌ها به شمار می‌آید. افزون‌براین، متمم مصدری یا مصدر مرخم با تبدیل به فعل

زمان‌دار، از نظر معنایی و ویژگی‌های فعلی در جایگاه اصلی جمله ایفای نقش کرده و فعل وجهی غیرشخصی به نشانه‌ای دستوری برای فعل اصلی تبدیل می‌شود (Davari & Naghzguy, 2017, p. 245). چنین می‌نماید که این فرآیند در دوره متأخر فارسی میانه به انجام رسیده باشد.

۳-۳-۴. حرکت فعل‌های وجهی غیرشخصی

همچنان‌که از داده‌های ارائه‌شده در این جستار برمی‌آید، فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی قابلیت حرکت به پیش یا پس از متمم خود را که غالباً به صورت مصدر کامل یا مصدر مرخم نمایان می‌شدند، دارا بوده‌اند. البته همان‌گونه که گفته شد این قابلیت در مورد همراهی فعل‌های زمان‌دار دیده نمی‌شود و ظاهراً این فعل‌ها همواره پس از فعل وجهی قرار می‌گرفته‌اند. همچنین گرچه در بیشتر موارد، فعل وجهی در مجاورت متمم خود می‌آید، نمونه‌هایی نیز در اختیار است که نشان می‌دهند عناصر دیگر جمله می‌توانسته‌اند میان فعل وجهی و متمم آن قرار گیرند. برای نمونه در جمله (۱۹) عبارت *be marg arzānīh* «به (گناه) مرگ‌ارزانی» بین *šāyēd* و *madan* «رسیدن» قرار گرفته‌است، یا در جمله (۲۳) *hu-garīhā* «به آسانی» بین *tuwān* و *bērōn kardan* «بیرون کردن» جای گرفته‌است.

نشانه نفی و پرسش‌واژه‌ها نیز می‌توانسته‌اند بین فعل وجهی و متمم آن فاصله بیندازند. همان‌گونه که در جمله‌های (۲۶) تا (۲۸) نشانه نفی *nē* بین فعل وجهی و متمم آن و در جمله (۳۳) پرسش‌واژه *kē* «چه کسی» بین *tuwān* و *abāz dāstan* «باز داشتن» جای گرفته‌است. همچنین قابلیت حرکت فعل‌های وجهی درون سازه فعل‌های مرکب نیز مشاهده می‌شود؛ برای نمونه، در جمله (۱۱)، *abāyēd* بین دو جزء فعل مرکب *tuxšāg būdan* «کوشا بودن» و در جمله (۹) همین فعل وجهی پس از فعل مرکب *rāst dāstan* «راست داشتن» قرار گرفته‌است. بنابراین روی هم‌رفته می‌توان به این نتیجه دست یافت که در فارسی میانه زردشتی محدودیتی از جنبه قرار گرفتن فعل وجهی دقیقاً در مجاورت متمم خود وجود نداشته و چنین می‌نماید که این فعل‌ها در جای ویژه‌ای تثبیت نشده بودند.

۳-۳-۵. کاربرد فعل‌های وجهی در نقش فعل واژگانی

به جز *tuwān*، سه فعل وجهی دیگر فارسی میانه زردشتی افزون بر نقش وجهی خود به صورت فعل اصلی به کار رفته و هویت واژگانی مستقل داشته‌اند؛ به بیانی این سه فعل هر دو کاربرد فعل اصلی و وجهی را هم‌زمان دارا بوده‌اند.

39. u-šān ēn-iz aōn dāšt kū ēn sē wāzag xwastūg(īh) wēš **abāyēd** kū hāmōyēn abestāg ud zand.

ایشان این را نیز این گونه پنداشتند که ایمان به این سه سخن بیش از ایمان به همه اوستا و زند **ضروری است** (Azerbaijani, 2015, p. 63).

40. abar ān drōn dō ī Way weh ud Rašn ud Aštād xāyag ud panīr namak-sūd **šāyēd**.

بر آن دو (سفره) درون وای به و روشن و اشتاد، تخم مرغ و پنیر نمک سود **شایسته است** (Ādurfarrōbay, 2005, p. 106-107).

41. haštadahom bowandagīh ān bawēd kē ān ī nē **sazēd** nē menēd ud nē gōwēd ud nē kunēd.

هجدهم کمال آن باشد که آنچه **سزد**، (آن را) نیندیشد و نگوید و نکند (n.d, 1990, p. 227).
در جمله‌های بالا سه فعل وجهی غیرشخصی در نقش فعل اصلی نمایانده شده و هر یک در بردارنده معنای واژگانی مستقل هستند. کارکرد دو گانه این فعل‌ها در متون فارسی میانه زردشتی نشان می‌دهد که این فعل‌ها نخست نقش فعل اصلی را بر عهده داشته و سپس به فعل وجهی تبدیل شده‌اند. از این رو تبدیل فعل‌های اصلی به فعل‌های وجهی یا به بیانی تبدیل فعل واژگانی به سازه‌ای دستوری از شواهد دستوری شدگی این فعل‌ها به شمار می‌رود. با توجه به فراوانی کاربرد این فعل‌ها در نقش فعل وجهی چنین به نظر می‌رسد که روند دستوری شدگی این فعل‌ها از این دیدگاه در دوره متقدم فارسی میانه رخ داده باشد. همچنین بررسی متون فارسی میانه زردشتی نشان از آن دارد که **tuwān** هیچ‌گاه در نقش فعل واژگانی مستقل در این متن‌ها نمایانده نشده، بلکه دارای ساختاری اسمی بوده که طی فرآیند دستوری شدگی در دوره متقدم فارسی میانه به فعل وجهی تبدیل شده است.

۴. نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی ویژگی‌های معنایی و رفتارهای نحوی فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی پرداخته شد. همچنین تصریف‌پذیری این فعل‌ها نیز بررسی و گفته شد که فعل‌های وجهی فارسی میانه زردشتی از نظر میزان تصریف‌پذیری دارای رفتار مشابهی نیستند و تصریف ناقص و نبود صورت‌های فعلی برای مقوله‌های دستوری، شاهدهی از قرار گرفتن این فعل‌ها در مسیر دستوری شدگی به شمار می‌رود. گفتنی است دو فعل وجهی **šāyēd** و **tuwān** در گذار به فارسی نو دو روند متفاوت را پیموده‌اند. از سویی **šāyēd** که در فارسی میانه دارای چند صورت صرفی بوده، امروزه تنها یک صورت دارد و صرف نمی‌شود و از دیگر سو **tuwān** که در فارسی میانه بدون صورت صرفی بوده، امروزه به صورت کامل صرف می‌شود. به نظر می‌رسد فعل وجهی

tuwān در گذار به فارسی نو، اساس صورت صرفی قرار گرفته و همه صورت‌های صرفی را به خود پذیرفته است. به نظر می‌رسد این تحول از فارسی دری آغاز شده است؛ همان‌گونه که افزون بر «توانستن» که همه صورت‌های صرفی را در این دوره به دست آورده است، دو فعل «باید» و «شاید» نیز در همه صورت‌های فعلی صرف می‌شده‌اند. حال، «توانستن» همه صورت‌های صرفی خود را در فارسی نو حفظ کرده و صورت‌های صرفی دو فعل وجهی دیگر در فارسی نو از میان رفته‌اند. صرف «توانستن»، «باید» و «شاید» در فارسی دری:

توانم؛ توانی؛ تواند؛ توانیم؛ توانید؛ تواند و صورت‌های دیگر صرفی: بتوانم....؛ می‌توانم....

بایم؛ بایی؛ باید؛ بایم؛ باید؛ بایند

شایم؛ شایی؛ شاید؛ شایم؛ شاید؛ شایند

فعل‌های وجهی غیرشخصی فارسی میانه زردشتی از نظر کاربرد در ساخت‌های شخصی و غیرشخصی تفاوتی نداشته و حضور یا نبود کنش‌گر تغییری در قاعده «فعل وجهی + مصدر کامل / مصدر مرخم» یا «مصدر کامل / مصدر مرخم + فعل وجهی» به وجود نمی‌آورد. برای نمونه، در جمله (۲۲) «(سگ) زرین گوش» (zarrēn-gōš) که کنش‌گر است، در جمله حضور دارد و فعل وجهی و متمم آن به صورت pāsbānīh kardan tuwān «می‌تواند پاسبانی کند» بیان شده است. به همین گونه در جمله (۱۶) که کنش‌گر در جمله حضور ندارد و ساختی غیرشخصی است، بار دیگر فعل وجهی و متمم آن به شکل sazēd dāštan «سزاست داشتن» آورده شده است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش از میان فعل‌های چهارگانه وجهی غیرشخصی فارسی میانه تنها abāyēd دارای خوانش هر سه نوع وجهیت معرفتی، تکلیفی و پویا بوده و سه فعل دیگر برای بیان دو وجهیت تکلیفی و پویا به کار رفته‌اند. فعل وجهی abāyēd در همه موارد بیان‌گر درجه ضرورت است. سه فعل وجهی šāyēd «شایسته است؛ می‌توان»، tuwān «می‌توان» و sazēd «سزاوار است؛ می‌توان» برای بیان دو وجهیت تکلیفی و پویا و درجه امکان به کار رفته‌اند. درجه احتمال نیز با دو فعل šāyēd و sazēd در وجهیت تکلیفی بیان شده است. بدین ترتیب، در فارسی میانه زردشتی افزون بر دو درجه امکان و ضرورت، درجه احتمال نیز از درجات اصلی برای بیان درجه وجهیت به شمار می‌رود. از نظر تنوع معنایی، šāyēd با دلالت بر معانی مختلفی همچون «امکان داشتن»، «توانایی داشتن»، «شایسته بودن» و «اجازه داشتن» دربردارنده بیشترین معانی در بین فعل‌های وجهی فارسی میانه زردشتی است. این فعل در گذار به فارسی نو به جز معنای «امکان داشتن، احتمال داشتن» که معنای اصلی آن در این دوره به شمار می‌رود و نیز معنای «شایسته بودن» در متون ادبی، دیگر معانی را از دست داده و دچار کاهش معنایی شده است.

فعل‌های وجهی فارسی میانه زردشتی رفتارهای نحوی تقریباً یکسانی دارند. ارجاع زمانی هر چهار فعل *šāyēd*, *abāyēd*, *tuwān* و *sazēd* که به جز *tuwān*، دیگر فعل‌ها ویژگی سوم شخص مفرد مضارع را بازنمایی می‌کنند، به زمان حال و آینده و ارجاع زمانی *šāyist*, *abāyist*, *tuwānist* و *sazist* یا *sazīd* که همگی سوم شخص مفرد ماضی هستند، به زمان گذشته است. بررسی برخی ویژگی‌های نحوی فعل‌های وجهی غیرشخصی از جمله هم‌نشینی با فعل‌های زمان‌دار و کاربرد هم‌زمان سه مورد از آن‌ها در نقش فعل واژگانی مستقل و فعل وجهی بیان‌گر این است که روند دستوری‌شدگی این فعل‌ها از همان دوره میانه آغاز شده بوده است. همچنین کاربرد *tuwān* (که دارای ساختار اسمی است) در نقش فعل وجهی، نشان از دستوری‌شدگی این فعل در دوره میانه دارد. افزون بر این، بررسی مقایسه حرکت فعل‌های وجهی در فارسی میانه زردشتی با حرکت این فعل‌ها در فارسی نو که سه فعل «باید»، «شاید» و «توانستن» در حالت بی‌نشان پیش از متمم خود قرار گرفته و در نتیجه از تثبیت بیشتری برخوردار شده‌اند، شاهد دیگری از روند دستوری‌شدگی این فعل‌ها به شمار می‌رود.

در پایان، این جستار بیان این نکته به‌ویژه در مورد ویژگی‌های معنایی فعل‌های وجهی فارسی میانه ضروری است که آنچه گفته شد براساس متون بررسی شده در پژوهش حاضر بوده است. با توجه به محدودیت دسترسی به همه منابع فارسی میانه و نیز با توجه به اینکه آنچه امروزه در اختیار داریم بیشتر متونی با مضامین دینی یا اندرزی هستند، دور از انتظار نیست که پژوهش‌هایی که برپایه متون و داده‌هایی دیگر به انجام برسند، دربردارنده یافته‌های دیگری باشند.

فهرست منابع

ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۵). *دستور تاریخی زبان فارسی*. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/988/>>

ابوالقاسمی، محسن (۱۳۸۹). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samta.samt.ac.ir/product/9122/>>

اخلاقی، فریار (۱۳۸۶). «بایستن، شدن و توانستن: سه فعل وجهی در فارسی امروز». *دستور*. شماره ۳. صص.

۱۳۲-۸۲.

Retrieved from <<https://sid.ir/paper/87877/fa>>

آذربادایمیدان (۱۳۹۴). *بررسی دینکرد ششم*. ترجمه مهشید میرفخرایی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/44828691/>>

آذرفرنبغ فرخزادان (۱۳۸۴). *روایت آذرفرنبغ فرخزادان*. آوانوشت، ترجمه و توضیحات حسن رضائی باغبیدی. تهران: دائرة المعارف بزرگ اسلامی.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳ / ۱۵۹

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1338874/>>

باطنی، محمدرضا (۱۳۵۴). مسائل زبان شناسی نوین، ده مقاله. تهران: آگاه.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1102314/>>

بی‌نا (۱۳۵۴). کارنامه اردشیر بابکان. متن پهلوی، آوانویسی، ترجمه بهرام فره‌وشی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1464244/>>

بی‌نا (۱۳۷۶). روایت امید/شوهستان. آوانویسی و ترجمه از متن پهلوی: زهت صفای اصفهانی. تهران: نشر مرکز.

Retrieved from <<https://asmaneketab.ir/product/>>

بی‌نا (۱۳۷۸). بررسی دستنویس م. او. ۲۹. آوانویسی و ترجمه از متن پهلوی: کتابون مزداپور. تهران: آگه.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1163182/>>

بی‌نا (۱۳۸۶). کتاب پنجم دینکرد. آوانویسی، ترجمه، تعلیقات و متن پهلوی: ژاله آموزگار و احمد تفضلی. تهران: معین.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11362973/>>

جاماسپ جی آسانا (۱۳۷۱). متون پهلوی. ترجمه و آوانوشت سعید عریان. تهران: کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.

Retrieved from <<https://eliteraturebook.com/books/view/15908/>>

جلالیان چالشری، محمدحسن (۱۳۹۳). «از توان داشتن تا توانستن؛ بحثی در نحوه ایجاد فعل غیرشخصی «توان» در زبان فارسی میانه». زبان‌ها و گویش‌های ایرانی. شماره ۴. صص. ۷۶-۹۲.

Retrieved from <https://ild.apll.ir/article_168551.html>

جلالیان چالشری، محمدحسن (۱۳۹۵). «فعل تابع افعال وجهی در زبان سغدی». جستارهای زبانی. دوره ۷. شماره ۳. صص ۵۵-۶۸.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-1635-fa.html>>

داوری، شادی و مهرداد نغزگوی کهن (۱۳۹۶). افعال معین در زبان فارسی. تهران: نشر نویسه پارسی.

Retrieved from <<https://www.ketabrah.ir/>>

راستارگویوا، وری. سرگیونو. (۱۳۴۷). دستور زبان فارسی میانه. ترجمه ولی‌الله شادان. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.

Retrieved from <<https://asmaneketab.ir/product/>>

رحیمیان، جلال و محمد عموزاده (۱۳۹۲). «افعال وجهی در زبان فارسی و بیان وجهیت». پژوهش‌های زبانی. دوره ۴. شماره ۱. صص ۲۱-۴۰. <https://doi.org/10.22059/jolr.2013.35922>

زادسپرم (۱۳۸۵). وزیدگی‌های زادسپرم. پژوهشی از محمدتقی راشد محصل. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1379802/>>

ژنیو، فلیپ (۱۳۸۲). ارداویراف‌نامه. ترجمه و تحقیق ژاله آموزگار. تهران: معین - انجمن ایران‌شناسی فرانسه.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1471097/>>

عموزاده، محمد و حدائق رضایی (۱۳۸۹). «ابعاد معناشناختی باید در زبان فارسی». پژوهش‌های زبانی. دوره ۱. شماره ۱. صص ۵۷-۷۸.

Retrieved from <https://journals.ut.ac.ir/article_21388_0.html>

ماتسوخ، ماریا (۱۳۹۳). «ادبیات پهلوی». ترجمه نرجس بانو صبوری. ادبیات ایران پیش از اسلام. تهران: سخن. به کوشش رونالد امریک و ماریا ماتسوخ. صص. ۱۵۶-۲۳۶.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1996056/>>

محمودی بختیاری، بهروز (۱۳۸۷). «ساخت‌واژه افعال شاید و باید در زبان فارسی». دستور. شماره ۴. صص ۱۵۲-۱۶۸.

Retrieved from <<https://eliteraturebook.com/books/view/8870/>>

مدادیان، غلامرضا (۱۴۰۰). «ذهنیت به‌عنوان یک بعد معنایی وابسته به بافت و مدرج‌بودگی در وجه‌نمایی فارسی». زبان‌پژوهی. دوره ۱۳. شماره ۳۹. صص ۱۴۷-۱۸۳.

<https://doi.org/10.22051/JLR.2020.30958.1860>

منوچهر پسر گشن‌جم (۱۳۹۷). *دادستان دینی*. ترجمه مهشید میرفخرایی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11806547/>>

همایون‌فر، مژگان (۱۳۹۲). «بررسی روند دستوری‌شدگی فعل‌های وجهی زبان فارسی بر اساس پارامترهای لمان». دستور. شماره ۹. صص ۵۰-۷۳.

Retrieved from <<https://ensani.ir/fa/article/333196/>>

References

- Abolghasemi, M. (1996). *A historical grammar of Persian language*. SAMT. <https://samt.ac.ir/fa/book/988/> [in Persian]
- Abolghasemi, M. (2010). *A history of Persian language*. SAMT. <https://samta.samt.ac.ir/product/9122/> [in Persian]
- Akhlaqi, F. (2007). Bāyistan, shodan, tuwānistan: Three modal verbs in today's Persian. *Dastoor*, 3, 82-132. <https://sid.ir/paper/87877/fa> [in Persian]
- Amouzadeh, M., & Rezaei, H. (2010). Semantic aspects of “bayad” (must) in Persian. *Linguistic Research*, 1(1), 57-78. https://journals.ut.ac.ir/article_21388_0.html [in Persian]
- Gignoux, P. (2003). *Ardā-Virāf-nāmeḥ* (J. Amouzegar, Trans.). Moein, Institut Français de Recherche en Iran <https://www.gisoom.com/book/1471097/> [in Persian]
- Bartholomae, Ch. (1961). *Altiranisches wörterbuch*. Verlag von Karl J. Trübener.
- Batani, M. R. (1975). *Modern linguistic issues, Ten Articles*. Agah. <https://www.gisoom.com/book/1102314/> [in Persian]
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar, tense, aspect and modality in the languages of the world*. The University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo3683926.html>
- Cheung, J. (2007). *Etymological dictionary of the Iranian verb*. Brill.

- Manouchehr Pesar-e-Goshenjam (2018). *Dādīstān ī Dēnīg*. (M. Mirfakhraie, Trans.). Institute of Humanities and Cultural Studies.
<https://www.gisoom.com/book/11806547/> [in Persian]
- n.d (1913). *Dānāk u Mainyo-ī Khard. Pahlavi, Pazand and Sanskrit texts* (T. D. Anklesaria & J. J. Modi, Eds.). Anklesaria, Bombay.
- Davari, S., & Naghzguy-Kohan, M. (2017). *Auxiliary verbs in Persian*. Neveeseh Parsi <https://www.ketabrah.ir/> [in Persian]
- n.d (2007) *Dēnkard* (Book 5, J. Amouzegar & A. Tafazzoli, Eds.). Moein.
<https://www.gisoom.com/book/11362973/> [in Persian]
- Azerbaijani (2015) *Dinkard* (Book 6, M. Mirfakhraie, Ed.). Institute of humanities and cultural studies. <https://www.gisoom.com/book/44828691/> [in Persian]
- Homayounfar, M. (2013). Investigating the grammatical process of Persian verbs based on Lehmann Parameters. *Dastoor*, 9, 50-73.
<https://ensani.ir/fa/article/333196/> [in Persian]
- Jalalian Chaleshtari, M.H. (2014). From having power to being able, a discussion on how to create the impersonal verb 'tawan' in Middle Persian. *Iranian Languages and Dialects*, 4, 76-92. https://ild.apll.ir/article_168551.html [in Persian]
- Jalalian Chaleshtari, M.H. (2016). The complement verb of modal verbs in Sogdian. *Language Related Research*, 7 (3), 55-68.
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-1635-fa.html> [in Persian]
- n.d. (1977). *Kār-Nāmag ī Ardašīr ī Bābakān* (B. Fārevāshī, Trans.). University of Tehran Press. <https://www.gisoom.com/book/1464244/> [in Persian]
- Kent, R.G. (1953). *Old Persian*. New Heaven.
<https://ia902704.us.archive.org/5/items/OldPersian/Kent-OldPersian.pdf>
- Kratzer, A. (1977). What "Must" and "Can" must and can mean. *Linguistics and Philosophy*, 1, 337-355. <https://doi.org/10.1007/BF00353453>
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620614>
- Macuch, M. (2014). Pahlavi literature (N. Sabouri, Trans.). In M. Macuch & R. Emmerick (Eds.), *The literature of pre-Islamic Iran* (pp. 156-236). Sokhan. <https://www.gisoom.com/book/1996056/> [in Persian]
- Mahmoudi Bakhtiari, B. (2008). Word-formation of verbs "bāyad" and "shāyad" in Persian language. *Dastoor*, 4, 152-168.
<https://eliteraturebook.com/books/view/8870/> [in Persian]
- n.d. (1999). *Manuscript M.U. 29* (K. Mazdapour, Trans.). Agah.
<https://www.gisoom.com/book/1163182/> [in Persian]
- Medadian, Gh. (2021). Subjectivity as a scalar and context-dependent semantic category in Persian modality. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 13(39), 147-183
<https://doi.org/10.22051/JLR.2020.30958.1860> [in Persian]
- Narrog, H. (2005). On defining modality Again. *Language Sciences*, 27, 165-192.
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2003.11.007>
- Nyberg, H. S. (1974). *A manual of Pahlavi* (vol. 2). Alle Recht Vorbehalten.
<https://www.parsianjoman.org/wp-content/uploads/2015/09/A-Manual-of-Pahlavi-II-Dictionary.pdf>
- Nuyts, J. (2006). Modality: Overview and linguistic issue. In W. Frawley (Ed.), *The Expression of Modality* (pp. 1-26). Mouton de Gruyter.

- <https://doi.org/10.1515/9783110197570.1>
- Nuyts, J. (2016). Analyses of the modal meanings. In J. Nuyts & J. Van der Auwera (Eds.), *The Handbook of modality and mood* (pp. 31-50). Oxford University Press.. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-modality-and-mood-9780198826781?cc=us&lang=en>>
- Jamasap J Asana. (1992). *Pahlavi Texts* (J. Asana, Ed., S. Orian, Trans.). National Library of the Islamic Republic of Iran. <https://eliteraturebook.com/books/view/15908/> [in Persian]
- Palmer, F. R. (1997). *Modality and the English modals*. Routledge. <https://www.routledge.com/Modality-and-the-English-Modals/Palmer/p/book/9780582034860>
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139167178>
- Portner, P. (2009). *Modality*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/modality-9780199292431?cc=us&lang=en&>
- Rahimian, J., & Amouzadeh, M. (2013). Modal verbs in Persian language and modality. *Linguistic Research*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.22059/jolr.2013.35922> [in Persian]
- Rastorgueva V. S. (1968). *A grammar of middle Persian language* (V. Shademan, Trans.). Farhang Institution. <https://asmaneketab.ir/product/> [in Persian]
- Ādurfarrōbay (2005). *Rivāyat ī Ādurfarrōbay ī Farrōkhzādān* (H. Rezaei Baghbidi, Trans.). Encyclopaedia Islamica. <https://www.gisoom.com/book/1338874/> [in Persian]
- n.d (1997). *Rivāyat ī Emēd ī Ašawahištān* (N. Safa Isfahani, Trans.). Markaz. <https://asmaneketab.ir/product/> [in Persian]
- Rix, H. (2001). *Lexicon der Indogermanischen Verben*. Reichert. https://www.researchgate.net/profile/Reiner-Lipp/publication/281727453_LIV_Lexikon_der_indogermanischen_Verben/links/5654bbbc08afe619b1a1c8f/LIV-Lexikon-der-indogermanischen-Verben.pdf
- Sweetser, E. E. (1982). Root and epistemic modals: causality in two worlds. *Berkeley Linguistics Society* (pp. 484-507). <https://linguistics.berkeley.edu/~sweetser/sweetserbls1982.pdf>>
- Taleghani, A. H. (2008). *Modality, aspect, and negation in Persian*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/la.128>
- Tavangar, M., & Amuzadeh, M. (2009). Subjective Modality and Tense in Persian. *Language Sciences*, 31, 853-873. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2008.12.016>
- n.d (1990). *The Pahlavi Rivāyat* (Part 1, A.V. Williams, Ed.). Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab. https://www.royalacademy.dk/Publications/Low/706_Williams,%20A.pdf
- Zādisparam (2006). *Vizidagihā ī Zādisparam* (M. Rashed Mohassel, Ed.). Institute of Humanities and Cultural Studies. <https://www.gisoom.com/book/1379802/> [in Persian]



Studying Impersonal Modal Verbs in Middle Persian Zoroastrian

Narjes Banou Sabouri¹, Belghis Rovshan²

Received: 2021/04/06

Accepted: 2021/10/19

1. Introduction

Modality is of fundamental importance in studying the structure of all languages worldwide. Providing a comprehensive definition of this notion is difficult. In general, modality expresses the speaker's point of view towards the statement in the sentence. In terms of semantics, the modality is considered in two general categories: epistemic and root modalities. Epistemic modality expresses the speaker's assessment of the probability or predictability of the action. This type of modality involves the possibility or necessity of the proposition based on the judgment, evidence, or knowledge of the speaker. Root modality is used to express concepts such as coercion, permission, and ability and is divided into two subsets: deontic and dynamic. In deontic modality, external circumstances and power often oblige the third person or addressee to act or do an activity. In dynamic modality, the inner force or the existing conditions provide the necessity or possibility for the action to be performed. This kind of modality expresses the ability and capability of the actor.

2. Materials and Methods

This research provides an overview of the semantic and syntactic study of Middle Persian Zoroastrian impersonal modal verbs. This is a library-based study using a descriptive-analytical method. Data were collected manually from Middle Persian Zoroastrian texts. After the literature review, explanations are provided about the modality and inflectionality of Middle Persian impersonal verbs. Then, the semantic features of impersonal modal verbs (based on Palmer's 1997 division) and the syntactic behaviors of these verbs are examined. Categories such as negativeization, the use of these verbs in interrogative sentences, collocation with verbal complements, the movement of impersonal verbs, and their application as lexical verbs are studied and analyzed.

3. Results and discussion

The modal verbs of Middle Persian Zoroastrian are traditionally divided into personal and impersonal categories. The personal verbs of Middle Persian

¹ Associate Professor in Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran (corresponding author); n.sabouri@pnu.ac.ir

² Professor in Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran; bl_rovshan@pnu.ac.ir

Zoroastrian consist of two verbs , “grifan” and “kāmistan” and the impersonal verbs are consisted of four verbs of “abāyēd”, “šāyēd”, “tuwān”, and “sazēd”. Personal modal verbs are used in terms of person and number, and impersonal verbs are often used in the same form for all persons and grammatical numbers. Often, the perfect infinitive or bare infinitive is present in the sentence as a complement to the impersonal verb before or after it.

In this section we refer to semantic and syntactic features of the modals in the Middle Persian Zoroastrian.

1. ud ān zan wāng kard kū ma tars Ardaxšīr...u-t xwadāyīh ērān-šahr was sāl **abāyēd kardan** (Kār-Nāmag ī Ardašīr ī Bābakan, 1977, p. 32).
2. ud amā mardōmān abar **tuxšāg abāyēd būd** kū xwēš ruwān rāy nekīh xwāhēm nē anāgīh (Dinkard Book 6, 2015, p. 73).
3. ud afsōn nekīh abar ēstēd nān xward gyāg **šāyēd wirāst** (The Pahlavi Rivāyat, 1990, p.199).
4. ēn-iz paydāg kū weh-dēn-ē ka tis-ē frāz rasēd ud nē dānēd kū az kardan kirbag ayāb wināh agar tis az ān ī-š tuwān spōxtan ka nē kunēd u-š be **spōxt tuwān** (The Pahlavi Rivāyat, 1990, p. 47).
5. ud ān ī abāg harw kas **sazēd dāštan** āštīh ud dōšāram (Dānāk u Mainyo-ī Khard, 1913, p. 115).
6. ud amā mardōmān abar **tuxšāg abāyēd būd** kū xwēš ruwān rāy nekīh xwāhēm nē anāgīh (Dinkard Book 6, 2015, p. 73).
7. ud ān-iz ī driyōštar mardōm ka nē dānēd xwardan ud dāštan pad xwāstag drahm-ē **šāyēd** be marg-arzānīh be **madan** (Dinkard Book 6, 2015, p. 203).
8. ud yazad... nūn-iz harw ka-š abāyēd **bērōn kardan** hu-garīhā **tuwān** (Dēnkard Book 5, 2007, p. 83).
9. frōd āwurišnīh ī sar niyāyišnīg pad ēr-menišnīh ō ham-dahišnān nē ān paristišn ast ī dādār pad-iš a-nīrmad-ē **sazēd būd** (Dēnkard Book 5, 2007, p. 73).

In the above sentences, the usage of the modal verbs in Middle Persian Zoroastrian text indicates the different types of modalities. Specifically, the first sentence represents the epistemic type, sentences two through five represent the deontic type, and the remaining sentences represent the dynamic type.

10. pad rāh kū šawēnd widarg ēdn be brīnēnd abāg āb be šōbēnd tā ē māh **āb xwardan nē šāyēd** (Pahlavi Texts, 1992, p. 204).
11. ud agar nasā wišuftag ast **čiyōn abāyēd kardan?** (Rivāyat ī Ādurfarrōbay ī Farrokhzādān, 2005, p. 73)
12. ēy Zarthušt anē tō rāy gōwēm ka mardōm dēndār u ahlaw ka dar ān zamān (ī) wattar abar kār kirbag kamtar **tuwān kunnd** (Manuscript M. U. 29, 1999, p. 292).
13. haštadahom bowandagīh ān bawēd kē ān ī nē **sazēd** nē menēd ud nē gōwēd ud nē kunēd (The Pahlavi Rivāyat, 1990, p. 227).

In terms of syntax, our data indicate that in all cases the negation sign and word questions are placed before the modal verb (sentences 10, 11). Additionally, some examples indicate the collocation of tense verbs with the modal verb instead of the infinitive (sentence 12). Of the four modal verbs, three (“abāyēd”, “šāyēd” and “sazēd”) have the role of lexical verb (sentence 13).

4. Conclusion

Drawn upon the findings of this study, among the four impersonal modal verbs of Middle Persian, only “abāyēd” has readings in all three types of epistemic, deontic,

and dynamic aspects, while the other three verbs have been used to express both deontic and dynamic aspects. The modal verb of “abāyēd” in all cases expresses necessity. Three modal verbs “šāyēd”, “tuwān”, and “sazēd” are used to express both deontic and dynamic aspects and the degree of possibility. The degree of probability is also used with two verbs of “šāyēd” and “sazēd” in deontic modality. In terms of semantic variation, “šāyēd” implies various meanings such as “being possible”, “being able”, “being worthy” and “having permission,” and contains the most meanings among the middle Persian verbs of Zoroastrianism.

Modal verbs of the Middle Persian Zoroastrian exhibit the same syntactic behaviors. Examining some syntactic features of impersonal modal verbs, such as collocation with tense verbs and the simultaneous use of the three of these verbs in the role of independent lexical verbs and modal verb indicate that the process of grammaticalization have begun in the Middle Persian language.

Keywords: modality, impersonal modal verbs, semantic features, syntactic behaviors, grammaticalization, lexical verb, Middle Persian Zoroastrian.



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۹۵-۱۶۷

کاربردشناسی فرایند تصریح در ترجمه شفاهی همزمان^۱

علی محمد محمدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۸

چکیده

تصریح پدیده و راهبردی عام در گستره غنی‌سازی معنایی و منظورشناختی در کاربرد زبان با نقش میانجی و ابهام‌زدایی در حوزه‌های بین فرهنگی ترجمه و یادگیری زبان است. لازمه این امر، تغییرات مختلف با رویکردی مخاطب‌محور برای افزایش خوانش‌پذیری متن مقصد، ابراز وفاداری به هدف گوینده/نویسنده، و فهم بهتر مخاطب از ترجمه است. تصریح پدیده، مشتمل بر اظهار اطلاعات تلویحی متن مبدأ در متن مقصد، آشکار کردن و بازتاب موارد حذف شده متن اصلی در ترجمه، و نشان دادن شفاف‌تر و واضح‌تر روابط انسجامی در متن مقصد است. مترجم شفاهی همزمان در آن واحد دارای نقش‌های دوگانه مخاطب/گوینده بوده و درگیر فرایندهای رمزگشایی و رمزگذاری اطلاعات در این فرایند است. هدف این مقاله بررسی رویکردهای آفرینش‌گفتمان مترجم شفاهی همزمان ایرانی از طریق تجزیه و تحلیل راهبردهای ترجمه‌گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه شفاهی همزمان برای کشف ابعاد تصریح در حوزه مدیریت گفتمان است. پیکره پژوهش، شامل حدود ۳۵۰۰۰ واژه برگرفته از سه سخنرانی به زبان فارسی و ترجمه شفاهی همزمان آن‌ها به زبان انگلیسی است. برای اثبات اعتبار و پایایی علمی-پژوهشی این مطالعه از یک فهرست و الگوی گفتمان‌نما در حوزه گفتمان‌شناسی و دو ارزیاب بهره گرفته شد. مطالعه کنش‌های رفتاری مترجم شفاهی همزمان نشان داد که به میزان حدود ۸۰ درصد این مترجم شفاهی همزمان ایرانی از راهبرد گفتمانی تصریح بهره گرفته بودند. همچنین، تحلیل رفتارها و راهبردهای منظورشناختی این مترجم در چارچوب تصریح منجر به

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.36926.2061

^۲ استادیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه اراک، اراک، ایران؛

کشف یک الگوی مثالی با رویکردها و راهبردهایی در ترجمه گفتمان‌نماها گردید که مشتمل اند بر افزایش، تغییر، و حذف گفتمان‌نماها. کاربردهای مختلف آموزشی، پژوهشی، و علمی نیز تجزیه و تحلیل شد.

واژه‌های کلیدی: تصریح، ترجمه همزمان، عناصر مدیریت گفتمان

۱. مقدمه

تصریح پدیده و راهبردی عام در کاربرد زبان با نقش میانجی مانند ترجمه و یادگیری زبان است که در بردارندهٔ تعدیل‌ها و تغییرات مختلف نحوی، معنایی، و منظورشناختی است. این تعدیل‌ها و تغییرات در گسترهٔ ترجمه با رویکردی مخاطب‌محور شامل بازنمایی اطلاعات تلویحی متن مبدأ در متن مقصد، آشکار کردن و بازنمایی موارد حذف‌شدهٔ متن اصلی در ترجمه و نشان دادن شفاف‌تر و آشکارتر روابط انسجامی در متن مقصد است (Blum-Kuka, 1986; Khazaefar, 2000; Mohammadi & Dehghan, 2021; Sayyahi et al, 2016). از دیدگاه پژوهشگران، هدف این تغییرات به کارگیری گونه‌های مختلفی از غنی‌سازی معنایی و منظورشناختی (Frisson, 2009) برای ابهام‌زدایی و افزایش خوانش‌پذیری متن مقصد، ابراز وفاداری به هدف نویسنده، و فهم بهتر ترجمه است. برای دستیابی به این هدف مترجم از تعدیل، جایگزینی و تغییر واژگانی، نحوی، کلامی، و منظورشناختی یاری می‌جوید. همهٔ مرحله‌ها و موارد بالا در چهارچوب نظام خود فرایند ارتباط به هنگام پردازش طبیعی زبان انجام می‌شود (Mohammadi, 2021; Navarchi & Motamedi, 2019; Sayyahi et al, 2016). مترجم شفاهی همزمان در آن واحد دارای نقش‌های دوگانهٔ مخاطب/گوینده بوده و درگیر فرایندهای رمزگشایی و رمزگذاری اطلاعات در این فرایند است (Gile, 2005).

بررسی نظام رمزگشایی و رمزگذاری اطلاعات در چارچوب نظریهٔ فراگفتمان^۱ و اقدامات گفتمان‌مدار انجام می‌گیرد. در حوزه‌های فراگفتمان و فعالیت‌های گفتمان‌مدار^۲ (Hyland, 2005) پژوهشگر به بررسی نظام تولید، پخش، و بهره‌وری از گفتمان برای حل ناگواری‌ها و مشکلات گفتمانی^۳ در حوزهٔ تعاملات اجتماعی می‌پردازد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که همهٔ این فعالیت‌ها نیازمند تغییر، تبدیل، و جرح و تعدیل از سوی گوینده/نویسنده و مخاطب هستند. تحلیل پیکره‌های موازی نشان می‌دهد که موضوع تغییر، تبدیل، و دست‌کاری در بیشتر موارد مربوط به حوزهٔ روابط انسجامی در گفتمان است. و بیش از هفتاد درصد روابط

¹ meta-discourse

² discursive practices

³ problems

انسجامی در گفتمان با بهره گیری دقیق، منطقی، و حرفه‌ای از گفتمان‌نماها به انجام می‌رسند (Das & Taboada, 2017; Egg, 2010) و توجه پژوهشگران به این حوزه زمینه درهم‌تیدگی مطالعات ترجمه و مطالعات گفتمان‌شناختی را فراهم می‌کند (Crible et al, 2019). نتیجه این درهم‌تیدگی پیدایش رویکردهای پژوهشی جدید و جامع‌تری در روش‌شناسی مطالعات گفتمان‌شناختی و ارائه الگوهای^۱ جدید و بروز پژوهشی برای هدایت کارآمد پژوهشگران خواهد بود (Hoek et al, 2017; Hoek & Zufferey, 2015).

هدف نگارنده در مقاله حاضر بررسی گفتمان تصریح با تحلیل شرایط، مبانی، دلایل، ابعاد، و گونه‌های آن در گستره مدیریت گفتمان بر اساس پژوهش معادل‌های ترجمه گفتمان‌نماها^۲ در حوزه ترجمه شفاهی هم‌زمان برای کشف و معرفی الگوی پژوهشی است. در مطالعات حوزه‌های منظورشناسی و گفتمان‌شناسی نگارنده به بررسی روش‌های استفاده طبیعی افراد از زبان در چارچوب روابط، متغیرها، و کنش‌های اجتماعی می‌پردازد (Yule, 2011). مدیریت گفتمان از مسائل اساسی در تعاملات انسان است و آثار بسیاری در زندگی فردی و اجتماعی انسان دارد. در تعریف مدیریت گفتمان محمدی (Mohammadi, 2015) بیان می‌کند: «مدیریت گفتمان دارای رویکردهای خرد و کلان است. در نگرش کلان، مدیریت گفتمان به کشف، ارزیابی، و مطالعه گفتمان بر پایه بررسی راهبردهای تولید، بازگویی، طراحی و بازطراحی، توزیع، و استفاده از زبان در جامعه می‌پردازد. در رویکرد خرد، مدیریت گفتمان عبارت از ایجاد انسجام، ارتباط و ارائه معیار در گستره گفتمان است. همچنین، ابعاد نظری آن دارای نظام‌های چندبعدی و از جنبه کاربردی شامل ارائه و استفاده از راهبردهاست. از مهمترین عناصر مدیریت گفتمان، استفاده خلاق، پویا، و انعطاف‌پذیر گوینده/نویسنده و شنونده/خواننده از عناصر زبانی به نام گفتمان‌نماها در فرایند گفتار است» (Mohammadi, 2015, p. 63).

در آفرینش و تفسیر گفتمان، گوینده/نویسنده و مخاطب با کمک گفتمان‌نماها روابط انسجامی گوناگون دستوری، معنایی و منظورشناختی بین بخش‌های گفتمان را به وجود آورده و تشخیص می‌دهد. از درهم‌تیدگی حروف-ربط، عطف، و اضافه-قیدها، فعل‌ها، و جمله‌های کوتاه مانند همچنین، ولی، پس، اولاً، به‌بیان‌دیگر، در نتیجه، بالاخره، منظورم این است، و موارد مشابه گفتمان‌نماها به وجود می‌آیند و پیامد این درهم‌تیدگی پیدایش پیچیده‌ترین، فراوان‌ترین، کاراترین، کاربردی‌ترین، و موثرترین متغیرها و عوامل-یعنی گفتمان‌نماها- در فرایند آفرینش، تحلیل و درک گفتمان است (Fraser, 2006; Mohammadi, 2015). گفتمان‌نماها در خدمت

¹ models

² translation spotting

حفظ و گسترش انسجام متن و گفتار، عوامل فعال‌کننده ذهن و زبان فرد برای آفرینش و تفسیر گفتمان، و زمینه پیدایش انسجام و ارتباط در گفتمان را فراهم می‌کنند. بنابراین، دستیابی به این هدف‌های سه‌گانه وابسته به کاربرد دقیق، درست، حرفه‌ای، و کارآمد گفتمان‌نماهاست (Aijmer, 2002; Anderson, 2001; Schiffrin, 1998). با وجود اهمیت گسترده گفتمان‌نماها در ایجاد انسجام و ارتباط بین واحدهای گفتمان، پژوهشی در این حوزه انجام نشده و در نتیجه الگوی^۱ پژوهشی و مطالعاتی نیز معرفی نشده‌است. پژوهشگران فرضیه‌های گوناگونی درباره راهبردهای ترجمه گفتمان‌نماها ارائه نموده‌اند. یکی از فرضیه‌ها، ساده‌ترین و بهترین^۲ راهبرد را حذف گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه می‌انگارد. فرض دیگر این است که به سبب داشتن نقش‌های چندگانه و وابستگی شدید به بافت، انتظار می‌رود که معادل‌های گوناگونی برای گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه ارائه شود (Furko, 2014). برای رسیدن به این هدف، این پژوهش به بررسی راهبردهای ترجمه گفتمان‌نماها با پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش می‌پردازد: نخست اینکه، تا چه میزان راهبرد گفتمان‌آفرین تصریح در فرایند ترجمه و رمزگذاری گفتمان‌نماها در ترجمه همزمان به کار برده شده‌است؟ دوم آنکه، مظاهر و راهبردهای تصریح گفتمان‌نماها در فرآیند آفرینش گفتمان در ترجمه همزمان کدامند؟

۲. پیشینه پژوهش

در پیشینه این مطالعه به بررسی و گزارش مفهوم، گونه‌ها، روش‌ها و فلسفه تصریح می‌پردازیم.

الف) مفهوم تصریح و گونه‌های مختلف آن

تعریف تصریح موارد متفاوتی را در بر می‌گیرد (Dimitrova, 2005). در حوزه ترجمه منظور از تصریح بیان مستقیم موارد تلویحی متن مبدأ در متن مقصد است و تصریح یکی از همگانی‌های ترجمه به شمار می‌آید. بلوم-کالکا (Blum-Kuka, 1986) بر این باور است که در بیشتر ترجمه‌ها ابعاد انسجامی متن مبدأ تحت تاثیر فرایند تصریح قرار گرفته‌است و نتیجه می‌گیرد که تصریح جزء ذاتی، اصلی، و جدایی‌ناپذیر ترجمه است. پژوهشگران دیگری بر این باورند که تصریح پدیده و راهبردی عام در کاربرد زبان با نقش میانجی مانند ترجمه و یادگیری زبان است که دربرگیرنده تعدیل‌ها و تغییرات مختلف نحوی، معنایی و منظورشناختی است. این تعدیل‌ها و تغییرات در گستره ترجمه با رویکردی مخاطب‌محور شامل بازنمایی اطلاعات تلویحی متن مبدأ در متن مقصد، آشکار کردن و بازتاب موارد حذف‌شده متن اصلی در ترجمه، و نشان‌دادن

¹ model

² the most straightforward

شفاف تر و آشکارتر روابط انسجامی در متن مقصد است (Blum-Kuka, 1986; Khazaefar, 2000; Sayyahi et al, 2016). کلاودی (Klaudy, 2005) بیان می کند که در فرایند تصریح اندازه متن گسترش می یابد. پژوهش وی در تحلیل پیکره های موازی نشان داد که در گستره تصریح و تلویح اگر مترجم حق انتخاب داشته باشد، ترجیح می دهد از اقدام هایی بهره جوید که به تصریح می انجامد و در بیشتر موارد تلویح را ترجیح نمی دهد.

پژوهش دیمیترووا و گومول (Dimitrova, 2005; Gumul, 2006) نشان داد که تصریح دارای گونه های مختلفی مانند تصریح واژگانی، تصریح نحوی، تصریح منظور شناختی، و تصریح متنی بود. در بررسی پیکره های موازی، کلاودی (Klaudy, 2005) موفق به کشف چهار گونه تصریح می گردد: الف) تصریح اجباری ناشی از تفاوت های زبانی، ب) تصریح اختیاری نتیجه تفاوت ها در راهبردهای آفرینش متن و ترجیحات سبک شناختی بین زبان مبدأ و زبان مقصد، ج) تصریح منظورشناختی ناشی از تفاوت های فرهنگی در جوامع زبانی مبدأ و زبان، د) تصریح ترجمه محور متأثر از ماهیت خود فرایند ترجمه و الزام بیان مستقیم و شفاف ایده ها در زبان مقصد. در بررسی پیکره های موازی، دیمیترووا (Dimitrova, 2005) موفق به کشف دو گونه تصریح زبانی و فرازبانی می شود. در پژوهش دیگری کلاودی (Klaudy, 2005) به این نتیجه می رسد که ابعاد تصریح در فرایند ترجمه شامل موارد گوناگونی است. نخستین شکل به کارگیری تصریح این گونه است که یک واحد گفتمانی زبان مبدأ با معنایی کلی تر و عام تر با یک واحد گفتمانی زبان مقصد با معنایی خاص تر و مشخص تر جایگزین می شود. روش دوم به کارگیری تصریح در فرایند ترجمه به این شکل است که معنای یک واحد گفتمانی زبان مبدأ در چند واحد گفتمانی زبان مقصد پخش می شود. سومین رویکرد در به کارگیری فرایند تصریح در برگردان متن اصلی ظهور، پیدایش، و افزایش واژه ها و عبارات با عناصر معنایی جدید در متن زبان مقصد است. چهارمین روش در به کارگیری تصریح در فرایند ترجمه تقسیم یک جمله زبان مبدأ به چندین جمله در زبان مقصد است و آخرین شکل تصریح در فرایند ترجمه گسترش و تبدیل یک عبارت زبان مبدأ به سطح یک جمله واره در زبان مقصد است.

سگوینات (Seguinat, 1988) کاربرد تصریح در کار مترجم ها در ترجمه متون حقوقی را بررسی کرد که ۵ نفر آن ها مترجم حرفه ای بودند و ۵ نفر دیگر مترجم تازه وارد. وی موارد چهارگانه تصریح اسمی^۱، تصریح ساختار مجهول، تصریح در ترجمه اصطلاح های تخصصی، و تصریح عبارات حذف به قرینه لفظی را بررسی کرد. نخست اینکه، بررسی وی نشان داد که

¹ nominalisation

کمترین تصریح مربوط به تصریح اسمی در ترجمه بود و در بیشتر موارد به صورت تحت الفظی ترجمه شده بود. به این معنا که با استفاده از یک فعل به همراه اسم ترجمه شده بود. دوم آنکه، در ساختار مجهول نیز تصریح کمتری به کار رفته بود و در ترجمه فقط فاعل مشخص شده بود با افزودن عبارت حرف اضافه. در مرحله سوم ترجمه اصطلاح‌های تخصصی بود که بیشترین تصریح متعلق به این مقوله بود و از واژه‌های مصطلح زبان مقصد بهره گرفته شده بود. نوع چهارم تصریح مربوط به عبارت‌های حذف به قرینه لفظی بود و همه این عبارت‌های حذف شده به صورت صریح در ترجمه آورده شده بودند. پیورتین (Puurtinen, 2004) به تحلیل تصریح در ترجمه متون ادبی پرداخت و نتیجه بررسی وی نشان داد که تصریح در چهار سطح واژه، دستور، منظورشناسی، و ترجمه انجام شده بود. پژوهش اوراس (Overas, 1998) در تحلیل و مقایسه پیکره‌های موازی نشان داد که سطح گسترده‌ای از تصریح انسجامی در متن‌های مقصد وجود دارد. بخش دیگری از یافته‌های این پژوهشگر نمایانگر آن است که در فرایند ترجمه تصریح بیشتر از تلویح کاربرد دارد.

ب) روش‌های کاربرد تصریح

رویکردها و روش‌های گوناگونی در فرایند عملی تصریح در اقدامات مترجم‌ها گزارش شده است. گومول (Gumul, 2006) به این نتیجه می‌رسد که گاهی این کار از طریق گسترش طول متن به کمک افزایش عناصر نحوی یا واژگانی انجام می‌شود. در موارد دیگر هم با جایگزین کردن یک واحد زبان مبدأ با واحدی دیگر با معنایی مشخص‌تر و شفاف‌تر در زبان مقصد است. یکی از روش‌های تصریح تغییر ساختار روابط انسجامی است. به یاری این روش مترجم با افزودن عناصر زبانی، فرازبانی و فراگفتمانی مانند گفتمان‌نماها، ضمائر و مانند آن روابط انسجامی ضمنی را تبدیل به روابط انسجامی صریح می‌کنند (Shlesinger, 2000). در مطالعه روش‌های عملی انجام تصریح در پیکره‌های موازی، دیمیترووا (Dimitrova, 2005) دریافت که مترجم با افزودن ضمیر موصولی و ضمائر اشاره در فرایند ترجمه پیامی شفاف‌تر و مشخص‌تر را منتقل می‌کند. افزون‌براین، او دریافت که مترجم‌ها با افزودن نشانگرهای گفتمانی به ابهام‌زدایی از روابط ضمنی و بلاغی متن می‌پردازند. این نویسنده منشأ تصریح را تجربه و مهارت می‌داند و بر این باور است که در کار مترجمان با تجربه و حرفه‌ای درجه بالایی از تصریح خودکار دیده می‌شود و دانشجویان هم در بیشتر موارد برای از بین بردن دشواری‌های ترجمه خود از راهبرد تصریح بهره می‌گیرند.

کلاودی (Klaudy, 2005) نشان داد که راهبردها، روش‌ها و فرایندهای عملی و اجرایی به کارگیری فرایند تصریح در برگردان متن اصلی مشتمل بر تصریح واژگانی، تقسیم واژگانی،

افزایش واژگانی، بسط و گسترش دستوری، و افزایش دستوری است. با بهره‌گیری از روش پژوهشی تفکر گویا در مطالعه اقدام‌های مترجم، دیمیتروا (Dimitrova, 2005) دریافت که با بهره‌وری از نظام پردازش طبیعی زبان مترجم به‌شکل ناخودآگاه به افزودن گفتمان‌نماها در میان واحدهای گفتمان می‌پردازد. یعنی در عمل آن فرایند پردازشی خودکار انگاشته می‌شود. افزون بر این، یافته‌های پژوهش وی نشان داد در مواردی هم مترجم فعل را به جای اسم جایگزین کرد و هدف او از این جایگزینی نیز ابهام‌زدایی از ابعاد استعاری ساختار دستوری جمله است و نتیجه آن این است که کیفیت متن‌ها افزایش می‌یابد و تأثیر بیشتری بر مخاطب خود دارند.

پ) فلسفه توسل مترجم به تصریح

در گزارش پژوهش پیم (Pym, 2005) فلسفه تصریح در فرآیند ترجمه اثبات همکاری در فرایند انتقال پیام انگاشته شده است. او بر این باور است که از یک سو، مترجم در جستجوی انتقال پیام در بافتی با منبع‌های مشترک محدود است و از سوی دیگر او باید بافتی قابل فهم برای مخاطب بیافریند که لازمه آن تصریح است. وی انجام‌ندادن تصریح را پدیده‌ای بدتر از ترجمه‌نکردن بخشی از متن می‌داند. از دید پیم (Pym, 2005) این نگرش که متن‌های ترجمه‌شده دارای صراحت بیشتری از متن‌های نگارش شده هستند، از یافته‌های جدید مطالعات ترجمه هست. نتیجه بررسی‌ها نشان می‌دهد که بین تصریح و تلویح در فرایند ترجمه یک رابطه نامتقارن وجود دارد. و پژوهشگران به‌ویژه نظام تصریح نامتقارن را یکی از همگانی‌های ترجمه انگاشته‌اند. نظریه تصریح برای رویارویی با موانعی مانند عدم صراحت معنایی و نگاه آرمان‌گرایانه درباره ثبات معنای ارایه شده است و به نظر می‌رسد که موضوع روشن برای همه پژوهشگران این است که کار مترجم یا بیان معنی به‌شکل صریح و یا به‌شکل تلویحی است. این مساله به‌نوبه خود منجر به کشف دلایلی برای اثبات دلیل انگاشتن تصریح به‌عنوان یکی از ویژگی‌های مهم ترجمه گردید. بسیاری از این دلایل در چارچوب نظریه مدیریت خطر^۱ قرار می‌گیرند. از دید وی، دلیل به‌کارگیری مترجم‌ها از تصریح تطبیق نظام‌های ارجاع در متون مبدأ و مقصد است و هدف آن مدیریت و مقابله با خطر نبود همکاری در فرآیند تعاملات گفتمانی است.

بلوم کالکا (Blum-Kulka, 1986) بر این باور است که از الزامات موفقیت در فرایند ترجمه پردازش متن و گفتمان است. فرایند تفسیر متن مبدأ به‌وسیله مترجم منجر به پیدایش متن مقصدی می‌شود که دارای حشو بیشتری از متن مبدأ است. دلیل و فلسفه این حشو تحت تأثیر میزان و

^۱ Risk Management Theory

سطح لازم برای تصریح در انسجام متن در زبان مقصد است و این پدیده فرضیه تصریح نامیده شده است. فلسفه توسل مترجم به تصریح از دیدگاه اوراس (Overas, 1998) موضوع تداخل زبانی است. او به این نتیجه می‌رسد که در بیشتر موارد برای پرهیز از تداخل زبانی، مترجم‌های متعهد اندازه متن را گسترش می‌دهند تا نخست آنکه از حذف معنا جلوگیری نمایند و دوم اینکه در خدمت آسان‌سازی فرایند پردازش مخاطب باشند. از دید استیل (Steele, 2015) هدف توسل مترجمان به گونه‌های مختلف تصریح مشتمل اند بر پرهیز از ابهام، افزایش بیشتر شفافیت و روشنی متن، نشان‌دادن دقیق‌تر روابط منطقی، و تفسیر و توضیح ویژگی‌های زبانی-فرهنگی. کلاودی (Klaudy, 2005) بر این باور است که دلیل بهره‌گیری مترجم از تصریح احتیاط و ناآگاهی است. سیپایونگ (Sipayung, 2017) در پژوهش خود تصریح و تلویح را روش گسترش و تغییر انسجام متن انگاشت و به بررسی میزان تصریح و تلویح در ترجمه پرداخت. نتیجه پژوهش وی نشان داد که مترجم در ۶۳ درصد موارد به تصریح متوسل شده بود. در ۲۸ درصد موارد از تلویح بهره گرفته بودند و در ۹ درصد موارد هم به تغییر معنا روی آورده بود. شریعتی و فتحی مقدم (Shariati & Fathi Moghaddam, 2017) به بررسی تصریح در ترجمه منادای یا علی پرداختند. پژوهش آن‌ها نشان داد که این عبارت منادا ممکن است در بافت‌های مذهبی و غیر مذهبی به کار برده شود و نقش‌های این عبارت بر اساس بافت‌های مختلف متفاوت بود. به‌وسیله مصاحبه با افراد مختلف، از آن‌ها خواستند که این عبارت را به انگلیسی ترجمه کنند. دستاورد پژوهش نشان داد که در ترجمه این عبارت در بیشتر موارد افراد به گونه‌های مختلفی از تصریح بهره گرفته‌اند.

کراسگار (Krogsgaard, 2017) به بررسی تصریح در ترجمه پرداخت. در این پژوهش مترجم‌های تخصصی حضور داشتند. نتیجه پژوهش نشان داد که این مترجم‌ها به سبب داشتن دانش موضوع از راهبرد تصریح بیشتر و به شکل کامل‌تر و دقیق‌تری بهره گرفته بودند. یزدانی (Yazdani, 2017) با فرض اینکه تصریح یکی از جهانی‌های ترجمه است، به تحلیل ترجمه فیلم پرداخت. نتیجه پژوهش او نشان داد که به طور کلی مترجم در بیشتر موارد از راهبرد تصریح استفاده کرده بود و نتیجه آن افزایش حجم متن مقصد بود.

پژوهش گمول (Gumul, 2006) نشان داد که در مواردی هدف مترجم از افزودن واژه‌ها و عبارت‌هایی مانند گفتمان‌نماها، صفت‌ها، و قیدها پر کردن کاستی‌ها است. به این معنا که مترجم به ارائه اطلاعات جدیدی نمی‌پردازد و این راهبرد گفتاری فرصتی فراهم می‌کند تا او به تحلیل و فهم بهتر متن مبدأ پردازد و بتواند دشواری‌ها، موانع و چالش‌های خود در فرایند ترجمه را از بین

ببرد. پژوهش او همچنین نشان داد که در این فرایند مترجم دارای رفتارهای آگاهانه و ناخودآگاه است. به این معنا که به کارگیری تصریح در ابعاد انسجامی متن به صورت ناخودآگاه انجام می شود. ولی در ابعاد معنایی متن تصریح رفتار راهبردی آگاهانه است. برای نمونه، در پژوهش او مترجمی گفته است که دلیل افزودن واژه ها و عبارت ها به سبب اصلاح اشتباه در ترجمه شفاهی بوده است و یا اینکه وی معادل درست واژه را فراموش نموده و با تکرار واژه ها آن را به یاد آورده است. و سرانجام این پژوهشگر به این نتیجه می رسد که هدف تصریح از بین بردن مشکلات ناشی از تفاوت های زبانی، اجتماعی و فرهنگی است. تحلیل و بررسی این پیشینه نشان داد که پژوهشی تحلیلی و تطبیقی در حوزه کشف روش ها، الگوها، راهبردهای عملی تصریح در ترجمه شفاهی همزمان در گستره ترجمه گفتمان نماها در ترجمه از زبان فارسی به زبان انگلیسی انجام نشده است. بنابراین، هدف این مطالعه از بین بردن این کاستی در محیط های آموزشی، علمی، و پژوهشی کشور و ارایه الگویی پژوهشی در این حوزه از کاربرد زبان است.

۳. روش اجرا

روش پژوهش: مقاله حاضر به تجزیه و تحلیل معادل های ترجمه یک مترجم شفاهی همزمان ایرانی در ترجمه گفتمان نماها از زبان فارسی به انگلیسی در طراحی روابط گفتمانی در مدیریت گفتمان با هدف کشف و معرفی الگوی پژوهشی پرداخته است. در فرایند انجام این پژوهش، روش های کیفی و توصیفی ترکیب گردید. نخست اینکه کاربرد طبیعی زبان در فرایند تعامل بینابانی ترجمه شفاهی همزمان بررسی شد. دوم آنکه پیکره مطالعه به صورت تصادفی انتخاب گردید. سوم اینکه برای نشان دادن پایایی و اعتبار علمی این پژوهش از دو ارزیاب بهره گرفته شد. افزون بر این، پژوهش حاضر دارای رویکرد نظری، الگو و پرسش پژوهشی بود. همچنین، از آمار توصیفی نیز در تحلیل داده ها بهره گرفته شد (Seliger & Shohamy, 1989).

مبانی نظری و الگوی پژوهش: چارچوب نظری این پژوهش را نظریه انسجام در مطالعات گفتمان شناختی تشکیل می دهد. پیش فرض های نظریه انسجام مشتمل اند بر (۱) در مجموع متون دارای انسجام اند، (۲) در هر متنی روابط انسجامی گوناگونی وجود دارد، (۳) از بایسته های مهم و اساسی درک و فهم متون مطالعه و شناسایی این روابط انسجامی است (Schiffrin, 2006; Redeker, 1999). بازنمایی، علامت گذاری، و طبقه بندی گفتمان نماها در پیکره های موازی با استفاده از فهرست گفتمان نمای محمدی و دهقان (Mohammadi & Dehghan, 2020) انجام شد. مبانی نظری این الگو برگرفته از نظریه انسجام در مطالعات گفتمان شناسی است و براساس

مطالعات منظورشناختی پیکره-محور تدوین شده‌است و برای تجزیه و تحلیل انسجام متون روابط استدلالی چهارگانه‌ای را کشف و معرفی شده‌اند که مشتمل اند بر تفصیل، تقابل، استنباط، و توالی.

ارزیاب‌ها: برای اینکه تحلیل و نتیجه‌گیری این پژوهش از جایگاه و اعتبار علمی و پایایی قابل قبولی برخوردار باشد، در تحلیل هر دو پیکره فارسی و انگلیسی از دو ارزیاب درخواست شد تا دیدگاه و نظر موافق یا مخالف خود را در باره تحلیل‌ها و دیدگاه‌های نگارنده در مورد راهبردهای گفتمانی این مترجم شفاهی همزمان ایرانی در این فرایند بیان نمایند. ارزیاب اول عضو هیئت علمی یکی از دانشگاه‌هاست. حوزه مطالعاتی او زبان‌شناسی است و در مورد کاربرد گفتمان‌ها در متون پژوهش‌هایی انجام داده‌است. بنابراین با پیشینه این حوزه مطالعاتی آشناست. ارزیاب دوم فارغ‌التحصیل رشته آموزش زبان انگلیسی است. پروژه پایان‌نامه او درباره کاربرد گفتمان‌ها در متن‌های شنیداری است. در گفت‌وگویی به هر نفر در مورد چگونگی بررسی و تحلیل اطلاع‌رسانی گردید.

پیکره: این پژوهش به تحلیل معادل‌های ترجمه^۱ مترجم شفاهی همزمان در حوزه عناصر مدیریت گفتمان پرداخته‌است. این پیکره شامل نزدیک به ۳۵۰۰۰ هزار واژه است. این پیکره، از سه سخنرانی رهبر جمهوری اسلامی آیه‌الله خامنه‌ای در سال ۱۳۹۹ و ترجمه شفاهی همزمان آن‌ها در شبکه پرس تی وی به شکل تصادفی از میان سخنرانی‌ها و ترجمه آن‌ها در آن سال انتخاب گردید.

مرحله‌ها: این پژوهش طی مرحله‌هایی انجام گردید: ۱. ضبط ترجمه شفاهی همزمان؛ ۲. دریافت متن فارسی مکتوب سخنرانی‌ها از تارنمای «Khamenei.ir»؛ ۳. تبدیل متن گفتاری مقصد به متن نوشتاری برای تجزیه و تحلیل تطبیقی؛ ۴. مقایسه تطبیقی گفتمان‌ها در پیکره‌های موازی (جدول ۱)؛ ۵. طبقه‌بندی راهبردهای ترجمه گفتمان‌ها در پیکره انگلیسی؛ ۶. تحویل ۲۵ درصد نمونه‌های ترجمه شده گفتمان‌ها به ارزیاب‌ها؛ ۷. تفسیر داده‌ها به کمک آمار توصیفی و پژوهش‌های پیشین موجود (جدول ۲).

۴. یافته‌ها و بحث و بررسی

پرسش‌های این پژوهش در حوزه میزان بهره‌گیری از راهبرد تصریح در فرایند آفرینش گفتمان در ترجمه گفتمان‌ها و بازنمایی‌ها و راهبردهای تصریح گفتمان‌ها در این فرایند است. بر مبنای جدول (۱)، رویکرد این مترجم شفاهی همزمان ایرانی در به‌کارگیری تصریح در فرایند عملی

¹ translation spotting

ترجمه شفاهی همزمان حدود ۸۰ درصد بوده است (پرسش نخست). راهبردهای این مترجم هم شامل افزایش، تغییر، و حذف است که نظام الگوی مثلثی در این گستره از تعاملات بین فرهنگی را کشف و معرفی می کند (پرسش دوم).

جدول ۱: یافته‌های بررسی معادل‌های ترجمه گفتمان‌نماها در متن مقصد

درصد/افزایش	درصد/تغییر	درصد/عدم تغییر	درصد/حذف	درصد/تعداد کل
۴۳٪	۱۸٪	۲۱٪	۱۸٪	۷۵۴
۴۰۴	۱۷۵	۱۹۵	۱۷۵	۷۹٪

ضریب همبستگی یکی از کمیت‌های مشهور در گستره علم آمار است. آن رابطه بین متغیرها در پژوهش‌ها و مطالعات را نشان می دهد. بر اساس جدول (۲)، یافته (۱) نشان‌دهنده ضریب همبستگی ایده‌آلی است و روایی ایده‌آل در بخش تحلیل و بررسی کیفی راهبردها و رفتار منظورشناختی مترجم شفاهی همزمان در ترجمه گفتمان‌نماها را نشان می دهد و اعتبار و پایایی علمی این پژوهش را اثبات می کند. براین اساس، از یک سو، کار ارزیاب‌ها هم در راستای بوده و از سوی دیگر همسو با تشخیص نگارنده است. دلیل دست‌یابی به این ضریب همبستگی ایده‌آل نیز توافق بیش از ۹۰ درصدی بین هر دو ارزیاب از یک سو و بین ارزیاب‌ها و نگارنده از سوی دیگر است. توافق نکردن بسیار محدود هم به سبب اشتباه‌های نگارنده در حدود ۱۰ مورد تشخیص او از راهبردهای این مترجم شفاهی همزمان ایرانی بود.

جدول ۲: ضریب همبستگی بین ارزیاب‌ها

ارزیاب اول x	ارزیاب دوم y	Xy	X ²
20	19	380	400
15	14	210	225
19	18	342	361
$\sum x = 54$	$\sum y = 51$	$\sum xy = 932$	$\sum x^2 = 986$
$\beta = \frac{3 \times 932 - 54 \times 51}{3 \times 986 - 54^2} = \frac{2796 - 2754}{2958 - 2916} = \frac{42}{42} = 1$			

میزان بهره‌گیری از راهبرد تصریح در ترجمه گفتمان‌نماها: بر مبنای جدول (۱)، بررسی اقدام‌های راهبردها و روش‌های برگردان این مترجم ایرانی در شبکه پرس تی‌وی در چارچوب تحلیل دو پیکره موازی فارسی و انگلیسی نشان داد که در ۷۹ درصد موارد، اقدام‌های مترجم شامل به کارگیری راهبرد تصریح در فرایند ترجمه شفاهی همزمان از زبان فارسی به زبان انگلیسی بود

(پاسخ پرسش نخست). درصد بسیار بالایی است و اهمیت علمی، آموزشی، و پژوهشی گسترده این راهبرد در فرایند تعاملات بین زبانی و فرهنگی در گستره ترجمه شفاهی همزمان را نشان می‌دهد. این بخش یافته‌های این پژوهش همسو با دیدگاه داس و تبوآدا (Das & Taboada, 2017) در گستره مقایسه روابط انسجامی بین متون مبدأ و مقصد در فرایند ترجمه است. این پژوهشگران در تحلیل پیکره‌های موازی به این نتیجه می‌رسند که تفاوتی ۷۰ درصدی بین آفرینش روابط انسجامی در متون مبدأ و مقصد وجود دارد. این پژوهشگران دلیل این گسترش روابط انسجامی در متن مقصد را وجود کاستی‌ها و تفاوت‌های زبانی، فرهنگی، و گفتمانی بین دو زبان مبدأ و مقصد می‌دانند که لازم است مترجم آن را پر نماید. بنابراین، در فرایند ترجمه گفتمان‌ها اقدامات مترجم شفاهی همزمان به این دلیل توجیه می‌گردد که این متغیرهای گفتمان آفرین از عناصر مهم در ایجاد انسجام در متون هستند.

افزون‌براین، اهمیت منظورشناختی و گفتمان‌شناختی این بخش یافته‌های این پژوهش در آن است که نمایانگر رویکرد خلاق مترجم همزمان در بهره‌برداری از نظام طبیعی پردازش زبان در آفرینش گفتمان همسو با بافت و با رویکردی مخاطب-محور است. به این معنا که مترجم به این نتیجه رسیده است که باید روابط غیر قابل پیش‌بینی، پیچیده و مرکب ذهنی موجود در متن مبدأ به صورت روشن، شفاف، و صریح ترجمه گردد. چنین یافته‌هایی در پژوهش‌های کریبل و همکاران (Crible et al, 2019) و هوئک و دیگران (Hoek et al, 2017) گزارش شده است. این موضوع با یافته‌های چن و دانگ (Chen & Dong, 2010)، گمول (Gumul, 2006)، و آیمر (Aijmer, 2002) نیز همخوانی دارد. این پژوهشگران مسئله انطباق گفتمانی و کاربردی‌شدگی را مطرح می‌کنند که از طریق راهبردهای منظورشناختی ابهام‌زدایی، ساده‌سازی، و عادی‌سازی برای حل مسائل گفتمانی در حوزه‌های زبان، فرهنگ، و اجتماع به کار گرفته می‌شود.

بازنمایی‌ها و راهبردهای تصریح در فرایند ترجمه شفاهی همزمان: افزون‌براین، تحلیل و بررسی داده‌های موازی این مطالعه منجر به شناسایی یک الگوی مثلثی در ترجمه گفتمان‌ها گردید که شامل سه الگو و راهبرد گفتمانی مختلف افزایش، تغییر، و حذف بود. این تحلیل معادل‌های ترجمه نشان داد که از میان ۹۴۹ مورد گفتمان‌نمای موجود در متن مقصد، افزایش با ۴۰۴ نمونه و ۴۳ درصد توزیع فراوانی، تغییر با ۱۷۵ مورد کاربرد در متن مقصد و ۱۸ درصد پراکندگی فراوانی، عدم تغییر با ۱۹۵ نمونه و ۲۵ درصد توزیع فراوانی بود. سرانجام راهبرد حذف با ۱۷۵ مورد و ۱۸ درصد توزیع فراوانی است. این به آن معناست که ۷۹ درصد اقدام‌های

مترجم شامل اعمال راهبرد ترجمه‌ای تصریح در فرایند ترجمه همزمان از زبان فارسی به زبان انگلیسی بود (موضوع پرسش دوم). بخش‌های زیر به تحلیل و تفسیر این الگوی مثلثی تصریح در فرایند ترجمه همزمان می‌پردازد.

افزایش گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه شفاهی همزمان: همسو با جدول (۱)، بررسی اقدام‌های راهبردها و روش‌های برگردان مترجم در چارچوب تحلیل دو پیکره موازی فارسی و انگلیسی نشان داد که راهبرد افزایش شامل ۳۴ درصد اقدامات مترجم همزمان می‌گردد که بیشترین پراکندگی فراوانی است. جدول (۳)، میزان کاربرد این راهبرد گفتمانی در ترجمه روابط انسجامی با استفاده از گفتمان‌نماهای چهارگانه را نشان می‌دهد.

جدول ۳: به‌کارگیری تصریح از طریق راهبرد افزایش گفتمان‌نماها در متن مقصد

تفصیلی/درصد	استنباطی/درصد	تقابلی/درصد	توالی/درصد	کل/درصد
۶۵٪ / ۲۷۰	۸۲ / ۲۰٪	۳۲ / ۸٪	۳۰ / ۷٪	۴۰۴ / ۱۰۰٪

بر مبنای جدول (۲)، تحلیل معادل‌های ترجمه‌ای مترجم در گستره تغییر و تبدیلات نشان داد که ۴۳ درصد راهبردها شامل افزایش گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه همزمان بود. این راهبرد شامل ۴۰۴ مورد در متن مقصد بود. این راهبرد شامل همه گفتمان‌نماهای چهارگانه در فهرست گفتمان‌نمای محمدی و دهقان (Mohammadi & Dehghan, 2020) بود. این افزایش به‌صورت جداگانه در جدول (۳) نشان داده شده است. گفتمان‌نماهای تفصیلی با ۲۷۰ نمونه و ۶۵ درصد پراکندگی فراوانی دارای رتبه نخست می‌شود (ردیف‌های (۳)، (۴) و (۸) در جدول (۴)). در این میان بالاترین افزایش مربوط به گفتمان‌نمای تفصیلی «و» هست با ۱۹۳ نمونه این گفتمان‌نما دارای ۴۸ درصد توزیع فراوانی است. این مسئله اهمیت بیشتر افزودن این گفتمان‌نما به‌عنوان پرکاربردترین و کارآمدترین گفتمان‌نما در طراحی فرایند آفرینش گفتمان را نشان می‌دهد. بخش دوم راهبرد افزایش مربوط به افزایش گفتمان‌نماهای استنباطی با ۸۲ نمونه و ۲۰ درصد توزیع فراوانی است (ردیف‌های (۱)، (۲)، (۵)، (۶) و (۱۰) در جدول (۴)). بخش سوم مربوط به افزایش گفتمان‌نماهای تقابلی است که در برگیرنده ۳۲ نمونه و ۸ درصد توزیع فراوانی است (ردیف‌های (۱)، (۹) و (۱۰) در جدول (۴)). در پایان، هم راهبرد افزایش دربرگیرنده افزایش گفتمان‌نماهای توالی است با ۳۰ نمونه و ۷ درصد توزیع فراوانی (ردیف‌های (۲)، (۴)، (۷) و (۱۰) در جدول (۴)).

جدول ۴: نمونه‌هایی از افزایش گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه

ردیف	نمونه
۱	ضعف مدیریت در آن کشور موجب شده که امروز تلفاتشان چندین برابر تلفات کشورهای دیگر است و ابتلائاتشان هم همین جور <u>But because</u> of mismanaging that country you see that they have a large number of fatalities and infections much higher than other countries
۲	می‌گویند حقوق بشر! آن مرد سیاهی که آن‌جا کشته شد، ظاهراً بشر نبود و حقوقی نداشت؛ این جوری است. <u>At the same time</u> they talk about human right, <u>well</u> that black man lost his life, he was not a human being, he had no rights, <u>so</u> this is how things are in the US.
۳	یک چیزی نیست که جدیداً به وجود آمده باشد؛ طبیعت آمریکایی این است؛ <u>I mean</u> nothing new has happened, this is American nature.
۴	این‌ها بروز واقعیت‌ها است؛ که آن لجن ته حوض می‌آید بالا خودش را نشان می‌دهد؛ این حالت این جوری است. <u>And</u> they just emerged <u>you know now</u> they slide the mud base. They are just going to the surface
۵	باید از این‌ها نترسید، باید حرکت کرد؛ و به نظر من راهش <u>هم</u> این است که نیروهای جوان حضور داشته باشند. <u>So</u> we should not be afraid of them when we need to move on and we need the young man to be present there
۶	امروز خبرها و گزارش‌های متقن به ما می‌گویند که کشور ما به سرعت به سمت پیری دارد پیش می‌رود We have reports that our country is moving <u>of course</u> we are getting old quickly
۷	تحوّل در زمینه مسائل آموزش این است که ما آموزش‌های دانشگاهی و دبیرستانی را، حتی دبستانی را، آموزش‌های عمقی قرار بدهیم <u>Now</u> change in education , it means that they are academic education in high school education even in our elementary school level education we need to be profounder we need to be applicable
۸	یکی از مسائلی که امروز باید حتماً تحوّل در آن به وجود بیاید، مسئله عدالت است. <u>For instance</u> Justice is something that we need to create change in the issue of Justice
۹	نه، یک جاهایی احساس شکست هم نمی‌کنیم. من از این‌جا چه نتیجه‌ای می‌خواهم بگیرم؟ Sometimes you don't feel failure <u>but</u> what conclusion I am going to draw?
۱۰	زنده‌ماندن انقلاب به این است که پی‌درپی نوآوری داشته باشد، تحوّل داشته باشد <u>But then</u> revolution should survive, it constantly requires innovation, requires change

فلسفه این افزایش چیست؟ پژوهشگران افزایش گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه را از جنبه‌های مختلفی مانند گسترش روانی متن مقصد با هدف گسترش پویایی اجتماعی گفتمان (Furko, 2014)، توجه به نقش‌های چندگانه گفتمان‌نماها و بهره‌گیری از راهبرد تصریح برای ابهام‌زدایی از آن‌ها (Furko, 2007)، بازنمایی اطلاعات تلویحی و ضمنی در گفتمان (Gumul, 2006)، بازنمایی روابط ضمنی با افزودن حروف عطف و ربط (Shlesinger, 2000; Dimitrova, 2005)، پرهیز از تداخل زبانی، حل مسئله ارسال‌نکردن پیام، گسترش انسجام متن و پرکردن خلاء در گفتار (Overas, 1998) را تجزیه و تحلیل نموده‌اند. افزون‌براین، پژوهش دیگری (Puuritan, 2004) اثبات نمود که رایج‌ترین تغییرات در ترجمه همزمان به تصریح روابط انسجامی مربوط است که با بهره‌گیری از افزایش گفتمان‌نماها انجام می‌گردد. موضوع تعلق رتبه اول به کاربرد گفتمان‌نماهای تفصیلی در پژوهش‌های گوناگون گزارش شده‌است. در برخی بررسی‌ها دلیل این پدیده راحت‌بودن یادگیری آن‌ها انگاشته شده‌است و در پژوهش‌های دیگری اولویت یادگیری آن‌ها در فرایند یادگیری زبان مورد نظر قرار گرفته و توجیه شده‌است (Hellermann & Vergun, 2007).

تغییر گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه شفاهی همزمان: بر مبنای جدول (۱)، بررسی اقدامات راهبردها و روش‌های برگردان مترجم در چهارچوب تحلیل دو پیکره موازی فارسی و انگلیسی نشان داد که راهبرد تغییر گفتمان‌نماها شامل ۱۸ درصد اقدام‌های مترجم همزمان می‌گردد. هر چند درصد بالایی نیست، ولی نماد یک راهبرد در این گستره از تعاملات انسانی است. جدول (۵) هم ابعاد راهبرد تغییر در این فرایند را نشان می‌دهد.

جدول ۵: به‌کارگیری تصریح از طریق راهبرد تغییر

تفصیلی/درصد	استنباطی/درصد	تقابلی/درصد	توالی/درصد	کل/درصد
۱۰۳ / ۵۸٪	۳۰ / ۱۷٪	۱۸ / ۱۱٪	۲۳ / ۱۴٪	۱۷۵ / ۱۰۰٪

بخش دوم یافته‌ها به تحلیل و بررسی به‌کارگیری تصریح در ترجمه همزمان از فارسی به انگلیسی شامل فرایند تغییر و تبدیل گفتمان‌نماهاست. بر مبنای جدول‌های (۱) و (۵) بررسی داده‌ها در پیکره انگلیسی نشان داد که ۱۷۵ نمونه و ۱۸ درصد پراکندگی فراوانی متعلق به راهبرد تغییر و تبدیل گفتمان‌نماها با به‌کارگیری تصریح از طریق تغییر است که شامل همه گونه‌های چهارگانه گفتمان‌نماها می‌شود. در این راهبرد مرحله نخست اعمال تصریح مربوط به گفتمان‌های تفصیلی با ۱۰۳ نمونه و ۵۸ درصد است (ردیف‌های (۶)، (۷)، (۸)، (۱۰)، (۱۳) و (۱۴) در جدول (۶)).

گفتمان‌نماهای استنباطی در جایگاه دوم قرار دارند و شامل ۳۰ نمونه و ۱۷ درصد پراکندگی فراوانی می‌شود (ردیف‌های (۳)، (۴)، (۹) و (۱۱) در جدول (۶)). در مرتبه سوم گفتمان‌نماهای توالی با ۲۳ مورد و ۱۴ درصد توزیع فراوانی قرار دارند (ردیف‌های (۲)، (۵)، (۹) و (۱۳) در جدول (۶)). جایگاه چهارم هم متعلق به گفتمان‌نامه‌های تقابلی و ۱۸ نمونه و ۱۱ درصد توزیع فراوانی است (ردیف‌های (۱۱)، (۱۲) و (۱۵) در جدول (۶)).

جدول ۶: نمونه‌هایی از تغییر گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه

ردیف	نمونه‌ها
۱	<p>به هر حال به نظر من ملت آمریکا -من قبلاً هم یک وقت گفتم، الان هم می‌گویم- احساس خجالت و سرافکنندگی می‌کند از حکومت‌های خودش.</p> <p>So the people of America in my opinion you know once I have said and I am repeating that the people of America, they feel embarrassed they feel humiliated because of their government.</p>
۲	<p>بالاخره هر اقدام مثبتی، هر کار مهمی ممکن است یک عده‌ای مخالف داشته باشد؛ مخالف، مخالفت می‌کند.</p> <p>I mean what are their positive whatever important actions could be opposed by certain number of people opponents are there always</p>
۳	<p>خب، یک شرط مهم برای ایجاد تحول، ترسیدن از دشمن و دشمنی‌ها است.</p> <p>There is also another important condition to cause change and that is not being scared of the animosity of the enemy</p>
۴	<p>خب این‌ها را با تحول بایست انجام داد؛ در این زمینه‌ها باید تحول انجام بگیرد.</p> <p>So change will solve the problems, it is needed also in these areas.</p>
۵	<p>حالا همین برنامه تحولی که برای آموزش و پرورش تهیه شده، اگر اجرا بشود و عمل بشود،</p> <p>So this development plan that we have in ministry of new educational plan that is implemented would save some energy</p>
۶	<p>اطلاعاتش هم در این زمینه اطلاع آن چنان کارآمدی نیست؛ مثل اطلاعات عمومی یک چیزی یاد می‌گیرد.</p> <p>And the information they would get would not be so practical. So they simply learn some general information.</p>
۷	<p>یعنی بتوانیم اقتصاد بدون نفت را به وجود بیاوریم؛ این یک تحول به معنای واقعی کلمه است.</p> <p>It means non-oil economy needs to be created that is big change let's change</p>
۸	<p>یا در زمینه‌ی بودجه‌بندی‌های دولتی، دولت و مجلس بودجه را جوری ببینند که به معنای واقعی کلمه ناظر به موضوع، ناظر به مسئله، ناظر به عملکرد باشد؛</p> <p>For instance when it comes to budgeting funding in legislative the budget founding in such a way that it really deals with performance on the subject I mean it should be operational budget.</p>

<p><u>خب حالا</u> این‌ها یک نکاتی بود در مورد تحولی که باید ما دنبالش باشیم، ملت ایران، به‌خصوص جوان‌های ما باید دنبالش باشند</p>	۹
<p><u>So</u> there are a number of points that I want to mention regarding the change and we need to follow that the people of Iran and how are you need to follow that kind of Change</p>	
<p><u>و</u> اشکال این تجدیدی که حکومت‌های دست‌نشانده به ما دادند این بود که یک دست‌هدایت‌گری نداشت</p>	۱۰
<p><u>So</u> this modernity that the puppet former regime provided, the problem was that it didn't want to show us the right way.</p>	
<p>ملت‌ها اگر چنان‌چه هویت خودشان را از دست بدهند، داشته‌های معنوی خودشان را از دست بدهند، <u>در واقع</u> یک مرگ تمدنی برای آن‌ها به حساب می‌آید</p>	۱۱
<p>So when people when they lose their identity when they lose their spiritual assets man possessions <u>then</u> a death of their civilization occurs.</p>	
<p>این یک بحث جداگانه‌ای لازم دارد، من بعداً یک اشاره‌ای خواهم کرد، <u>لکن</u> در تحول نکاتی هست.</p>	۱۲
<p>It needs another discussion later on I will mention of that <u>so</u> there are certain you know points that you should you need to bear in mind if you want to really bring about change</p>	
<p>خدای متعال <u>هم</u> برای شما حوادث مثبت و واقعیت‌های مثبت را به وجود می‌آورد. <u>دومی</u> در سوره انفال است:</p>	۱۳
<p>Unless you make positive changes in yourself <u>and also</u> Allah will put forth some positive issues before you. <u>Also</u> in Anfall chapter we have this point.</p>	
<p><u>یا</u> در نیروهای مسلح؛ در سپاه مثلاً جوان‌ها را گذاشتند</p>	۱۴
<p><u>So</u> among the Armed Forces IRGC for example the Youth were appointed. بعضی نسبت به مسائل تعبدی آن تقید لازم را نداشتند- در عمل شخصی چرا، مقید بودند- <u>ولی</u> در تبلیغاتشان خیلی روی مسئله تعبد تکیه نمی‌کردند.</p>	۱۵
<p>So regarding the prayers and worship issues maybe they're not that committed, they had to be but not personally I'm not talking about them personally they they're committed <u>and</u> in their promotional speeches they normally stressed down the issue of prayers and worshipping.</p>	

منشأ تغییر این عناصر انسجام‌آفرین در متن کدامند؟ پژوهشگران نقش‌های چندگانه آن‌ها در آفرینش گفتمان و در نتیجه تفسیر متفاوت آن‌ها را منشأ و مبدأ تغییرات می‌پندارند. بنابراین، تغییر گفتمان‌ها در فرایند ترجمه پیروی عواملی مانند تنوع گسترده نقش‌ها و رفتارهای معنایی و منظورشناختی (Aijmer, 2002)، ترکیب دستوری گفتمان‌ها و اطلاعات عمومی افراد (Egg & Redeker, 2008)، کاربردهای تقابلی، استدلالی، و استنتاجی گفتمان‌ها در بافت‌های اجتماعی گوناگون (Buysse, 2012; Redeker, 1999; Schiffrin, 1987)،

استنباطها و تفسیرهای گوناگون مبتنی بر رفتارهای منظورشناختی (Frisson & Pickering, 2001)، و توجه به ماهیت عام و کلی گفتمان‌نماها و الزام مترجم به دریافت معنا و نقشی ویژه برای آن‌ها در بافت ترجمه (Hoek et al, 2017; Spooren, 1997) است.

حذف گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه شفاهی همزمان: بر مبنای جدول (۱)، بررسی اقدام‌های راهبردها و روش‌های برگردان مترجم در چهارچوب تحلیل دو پیکره موازی فارسی و انگلیسی نشان داد که راهبرد حذف گفتمان‌نماها شامل ۱۸ درصد اقدام‌های مترجم همزمان می‌گردد که شبیه راهبرد تغییر می‌باشد. جدول (۷) هم ابعاد این راهبرد در فرایند ترجمه همزمان را نشان می‌دهد.

جدول ۷: حذف گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه همزمان

تعداد کل	توالی/درصد	تقابلی/درصد	استنباطی/درصد	تفصیلی/درصد
۱۷۵ / ۱۰۰٪	۱۷ / ۱۰٪	۸ / ۵٪	۲۸ / ۱۶٪	۱۲۲ / ۶۹٪

موضوع حذف گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه همزمان نیز از مبحث‌های مهم گفتمان‌سازی و آفرینش گفتمان در تعاملات انسانی است. در این گستره ۱۸ درصد گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه همزمان حذف شده‌اند. بر مبنای جدول (۱)، کمترین پراکندگی فراوانی متعلق به موضوع حذف در این فرایند است. براساس جدول (۷)، در این بخش هم همه چهار گروه گفتمان‌نماها تحت تأثیر فرایند حذف قرار گرفته‌اند. در گستره راهبرد حذف هم الگوی کشف‌شده تفاوتی با الگوی کشف‌شده در دو بخش پیشین ندارد و گفتمان‌نماهای تفصیلی با ۶۹ درصد دارای رتبه نخست هستند (ردیف‌های (۱)، (۲)، (۴)، (۸) و (۱۳) در جدول (۸)). جایگاه دوم با ۱۶ درصد فراوانی متعلق به گفتمان‌نماهای استنباطی است (ردیف‌های (۶)، (۹)، (۱۰) و (۱۴) در جدول (۸)). در مرتبه سوم گفتمان‌نماهای توالی به ۱۰ درصد فراوانی هستند (ردیف‌های (۵)، (۷)، (۱۱) و (۱۲) در جدول (۸)). کمترین پراکندگی فراوانی متعلق به گفتمان‌نماهای تقابلی با ۵ درصد توزیع فراوانی است (ردیف (۹) جدول (۸)).

جدول ۸: حذف گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه

۱	<u>علاوه بر اینکه</u> توصیه مؤکد اسلام هم هست.
	This is also prescribed by Islam.
۲	فقط آمریکا نبود، شوروی آن روز <u>هم</u> بود، ناتو و کشورهای اروپای غربی بودند
	It was not only America. It was the former Soviet Union. It was NATO. And also Western European states.

۳	<p>کمک‌های تسلیحاتی و در اثنای جنگ - که <u>حالا</u> من بعداً یک اشاره‌ای به اینها خواهم کرد- به سمت نیروها و قوای صدام و حزب بعث سرازیر بود.</p>
	<p>The arms contributions I will later on make a reference, being put at the disposal Saddam Hossein during the war.</p>
۴	<p>چطور ممکن است یک روحانی مسن پیرمردی در سنین هشتاد و چندساله <u>مثلاً</u> بتواند نیروهای مسلح را در جنگ اداره کند</p>
	<p>Some people were surprised, they denied the fact that how an old theologian scholar, an old man at the age of 80 could be actually leading the armed forces.</p>
۵	<p>امام این را تشخیص داد و بر اساس آن عمل کرد و این حرکت عظیم مردمی را که <u>حالا بعد</u> یک اشاره‌ای خواهم کرد، به وجود آورد.</p>
	<p>That was the basis according to which Imam acted. And that we had this great popular move that I will make a mention of.</p>
۶	<p><u>خب</u> آن وقتی که آبادان در حصر افتاد، بنده اتفاقاً در اهواز بودم، اصلاً قابل تصور نبود چطور ممکن است حصر آبادان برداشته بشود</p>
	<p>At the siege of the city of Abadan, at the time, I was at that time at the neighboring city Ahwaz. We could not imagine how the siege could be lifted.</p>
۷	<p><u>اولاً</u> یک وجب از خاک کشور را نتوانستند جدا کنند</p>
	<p>Not even span of the country soil was separated.</p>
۸	<p>تحقیرش کردند؛ <u>یعنی</u> در جلسه‌ای که سه نفری نشسته بودند و شاه وارد شد، این دو نفر، یعنی چرچیل (۸) و روزولت (۹) برایش از صندلی بلند نشدند</p>
	<p>He entered the meeting and he was humiliated. At the meeting that they were sitting. There we had Churchill, Rosevelt, and Stalin in Tehran. When the king of Iran arrived, Churchill and Rosevelt did not get up and respect.</p>
۹	<p><u>اما</u> این نکته بالخصوص، مربوط به دل سپردن به خدا و مسئله اسلام و مسئله‌ی ایمان دینی است که انسان <u>واقعاً</u> متحیر می‌ماند از تأثیر این ایمان عمیق</p>
	<p>That has been to having firm faith in Islam and also being dedicated to divine values. And this astonishes even the person.</p>
۱۰	<p><u>چون</u> در دفاع مقدس نیاز داشتیم به خیلی چیزها و در اختیارمان نبود،</p>
	<p>We were in need of many things during the sacred defense and we did not have those equipments.</p>
۱۱	<p>....<u>وقتی</u> یک ملت نشان داد که همت و قدرت دفاع از خودش را دارد </p>
	<p>....The nation showed that it has the power to defend itself,.....</p>
۱۲	<p><u>ثانیاً</u> به ملت ما روحیه خودباوری داد.</p>
	<p>The sacred defense provided this nation with self-reliance.</p>
۱۳	<p><u>و</u> از این گذشته سرمایه‌های انسانی ما را ارتقا داد؛</p>
	<p>The sacred defense also promoted our human power and resources.</p>

<p>بنابراین کار مهمی است. حالا در داخل کشور من شنیدم که مثلاً فرض کنید آثار نویسنده‌های خارجی مثل ویکتور هوگو یا چارلز دیکنز را روی صحنه می‌برند</p>	۱۴
<p>I heard that books by foreign authors such as Victor Hugo and Charles Dickens are being used, they are making plays and theater.</p>	

نخست اینکه فلسفه حذف این عناصر انسجام آفرین در این فرایند چیست؟ و دوم آنکه دلیل کشف و اختصاص کمترین پراکندگی فراوانی به موضوع حذف در این فرایند چیست؟ آیا می‌توان دلیل این امر را تلویح انگاشت؟ جواب پژوهشگران به این پرسش‌ها متفاوت است. در هر سه راهبرد الگوی مشابهی کشف گردید. در راهبردهای سه گانه تصریح (افزایش، تغییر، و حذف) رتبه اول متعلق به گفتمان‌نماهای تفصیلی است، جایگاه دوم به گفتمان‌نماهای استنباطی مربوط است، در رتبه سوم گفتمان‌نماهای توالی قرار دارند، و جایگاه چهارم نیز متعلق به گفتمان‌نماهای تقابلی است. دلیل آن نیز این است که روابط انسجامی تقابلی را نمی‌توان به صورت ضمنی و غیرمستقیم نشان داد و در بیشتر متون به شکل صریح و مستقیم نشان داده می‌شوند. دلیل این مسئله این است که معمولاً در زبان مجادله‌ای^۱ روابط به صورت صریح نمایانده می‌شود (Dupont & Zufferey, 2016). پژوهشگران دیگری (Zufferey & Gyax, 2015) دلیل آن را وجود روابط شرطی، منفی، تقابلی، و معنای ویژه‌ای می‌انگارند که لازمه آن تغییر دیدگاه و نظر مخاطب است و در بیشتر موارد به شکل ضمنی برگردان نمی‌شوند.

افزون بر این، بیکر (Baker, 1993) تفاوت توزیع فراوانی گفتمان‌نماها در میان زبان‌ها را دلیل حذف آن‌ها می‌انگارد. همچنین، از دید گروه دیگری از پژوهشگران (Hoek et al, 2017؛ Crible et al, 2019) رفتارهای گوناگون گفتمان‌نماها در گستره‌های منظورشناسی، معناشناسی، و نقش‌گرایانه را مبنای حذف آن‌ها در فرایند آفرینش گفتمان در نظر می‌گیرد. برای نمونه از دید هوئک و همکاران (Hoek et al, 2017) گفتمان‌نمایی که روابط مثبت را نشان می‌دهند، در بیستر موارد در ترجمه حذف می‌شوند. در پژوهش‌های دیگری (Crible et al, 2019) دلیل حذف، داشتن نقش پایان کلام در گفتمان‌نمایی مانند «خب»، «پس»، و «اکنون» بیان شده است. پژوهشگر دیگری (Zufferey, 2017) ارزش و نقش محدود و کم اطلاعاتی گفتمان‌نمایی ویژه را دلیل حذف آن‌ها دانسته است.

¹ argumentative

۵. نتیجه گیری و کاربردهای علمی، آموزشی و پژوهشی

هدف این مقاله بررسی رویکردهای آفرینش گفتمان مترجم شفاهی همزمان از طریق تجزیه و تحلیل راهبردهای ترجمه گفتمان‌نماها در فرایند ترجمه شفاهی همزمان برای کشف ابعاد تصریح بود. مطالعه کنش‌های رفتاری مترجم شفاهی همزمان نشان داد که در ۸۰ درصد موارد مترجم از راهبرد گفتمانی تصریح بهره گرفته بود. همچنین، تحلیل رفتارها و راهبردهای منظورشناختی این مترجم در چارچوب تصریح منجر به بازنمایی یک الگوی مثلثی با رویکردها و راهبردهایی در ترجمه گفتمان‌نماها گردید که مشتمل اند بر افزایش، تغییر، و حذف گفتمان‌نماها. در تحلیل پیکره‌های موازی، پژوهشگرانی همچون زوفری و جیگاکس (Zufferey & Gygas, 2015) به این نتیجه رسیدند که مسئله بیشتر مترجم‌ها در آفرینش روابط گفتمانی انطباق معادل‌ها و راهبردهای ترجمه گفتمان‌نماها با زبان، فرهنگ، و گفتمان متفاوتی است. هدف این انطباق مدیریت تعاملات اجتماعی است که گوینده/نویسنده و مخاطب با استفاده خلاقانه از کنش‌ها، راهبردها و فرایندهای فرازبانی کاربردی‌شدگی^۱ -تغییر رفتارهای منظورشناختی عناصر زبانی برای انطباق با متغیرهای بافتی مانند افراد، مکان‌ها، و زمان‌ها- به حل مشکلات ناشی از تفاوت‌های مختلف گفتمانی می‌پردازند (Aijmer, 2002). به این معنا که به کمک این راهبردها و کنش‌های سه گانه، مترجم به شکلی ذهن، زبان، و گفتمان خویش را فعال می‌کند تا به مدیریت خلاق گفتمان خویش در فرایند ترجمه شفاهی همزمان بپردازند. در کانون مدیریت گفتمان عناصر فرازبانی گفتمان‌نماها قرار دارند.

براین‌مبناء، از دید پژوهشگر اهمیت کاربردی تحلیل پیکره‌های موازی و کشف معادل‌ها و راهبردهای ترجمه گفتمان‌نماها در این است که خود گفتمان‌نماها متغیرهای اساسی فرهنگی، شناختی و گفتمان‌مدار تعاملات انسانی را تشکیل می‌دهند (Steele, 2015)؛ روش‌های پردازش طبیعی زبان در گفتار، نوشتار، و درک و فهم در آفرینش، مدیریت، بهره‌وری از گفتمان را نشان می‌دهند (Fraser, 2006)؛ و به سبب ایفای نقش‌های گوناگون، وابستگی شدیدی به بافت متن دارند و هدف‌های ویژه افراد در گفتار و نوشتار را نشان می‌دهند (Crible & Degand, 2019). بنابراین، تحلیل معادل‌های مترجم شفاهی همزمان در فرایند ترجمه، روش‌شناسی جدیدی را در مطالعات منظورشناختی با ترکیب پژوهش‌های گفتمان‌شناختی با پژوهش‌ها در حوزه ترجمه‌شناسی به جامعه علمی-پژوهشی معرفی می‌کند (Furko, 2014). بهره‌گیری از این کنش‌ها، رفتارها، و راهبردهای فراگفتمانی در فرایند آفرینش گفتمان، سبب می‌شود تا کنش‌های گفتمان‌مدار تولید،

¹ pragmaticalization

توزیع، و بهره‌وری از زبان در تعاملات بین زبانی در ترجمه عینی‌تر، روان‌تر، و با انطباق بیشتری انجام شود (Chen & Dong, 2010). دستاورد کاربرد این روش شناسی خلاق و مبتنی بر تحلیل پیکره‌های موازی، معرفی نظریه‌ها و الگوهای مطالعاتی جدید برای پژوهش‌های آینده است. این پژوهش مقدمه‌ای بر معرفی کنش‌ها، رفتارها، و راهبردهای عملی مترجم همزمان در این گستره بود. در این گونه پژوهش‌ها در آغاز راه قرار داریم و شناخت دقیقی از راهبردهای مترجمان در متون، بافت‌ها، و رشته‌های مختلف علمی نداریم. بنابراین، بایسته است با استفاده از پیکره‌های چندزبانه و انجام پژوهش‌های گروهی، ابعاد این روش شناسی جدید را کشف و چشم‌اندازهای مختلف آن را به پژوهشگران و دانش‌پژوهان معرفی نمایم.

معمولاً در محیط‌های علمی و پژوهش افراد و گروه‌ها دارای پیش‌فرض‌هایی در باره برخی از حوزه‌های علمی-پژوهشی هستند. در مواردی این پیش‌فرض‌ها نگرش پژوهشگران و دانشمندان را به بیراهه هدایت می‌کنند و این موضوع درباره تجزیه و تحلیل و مطالعات در گستره گفتمان‌ها نیز مصداق پیدا نموده است. دلیل آن نیز ظاهر ساده گفتمان‌هاست که زمینه عدم تمرکز برخی از پژوهشگران بر آن‌ها می‌شود. برای نمونه، از دید هرمن و ورگن (Hellermann & Vergen, 2007) موضوع مهم گفتمان‌ها در کتاب‌های آموزشی با رویکردی منظورشناختی تجزیه و تحلیل نمی‌شود و در پی آن آموزش آن‌ها در کلاس نیز فاقد چنین رویکردی است. دلیل وجود این رویکرد را پژوهشگران وجود پیش‌فرض غیر علمی-پژوهشی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی می‌دانند. این پیش‌فرض بر این مبناست که دانش‌آموزان، دانشجویان، و مانند آن به صورت طبیعی، غیرارادی، و در بستر زمان طیف نقش‌ها، کاربردها، و کارکرد فراگفتمان‌مدار گفتمان‌ها را یاد می‌گیرند و آموزش و پژوهش در این زمینه لازم نیست. نتیجه چنین پیش‌فرض غیر علمی-پژوهشی، زمینه محرومیت محیط‌های اجرایی، آموزشی، پژوهشی، و علمی جامعه از یافته‌ها، دانش و مهارت در عرصه گفتمان‌شناختی و منظورشناختی و مدیریت گفتمان در تعاملات زبانی، فرهنگی، و اجتماعی در حوزه‌های مختلف علمی را فراهم خواهد نمود. بنابراین، لازم است این رویکرد و نگرش اصلاح گردد تا از هدررفت منابع مختلف جامعه در حوزه‌های تهیه مطالب آموزشی، تربیت معلم و برنامه‌ریزی‌های مختلف در حوزه‌های مورد اشاره جلوگیری شود.

فهرست منابع

- خزایی فر، علی (۱۳۷۹). «تصریح و تلویح». مترجم. شماره ۳۳. صص ۴۵-۵۲.
Retrieved from <<https://motarjemjournal.ir/2020/07/3123>>
سیاحی، صادق، محمود آبدانان و شکیب انصاری (۱۳۹۵). «تصریح در ترجمه قرآن کریم». پژوهش‌های
ترجمه در زبان و ادبیات عربی. دوره ۶. شماره ۱۴. صص ۴۳-۶۳.
Retrieved from <<https://qhts.modares.ac.ir/article-10-38766-fa.html>>
محمدی، علی محمد (۱۳۹۴). «درآمدی بر نظام مدیریت گفتمان: نظریه ها، مدل‌ها، راهبردها و
پژوهش‌ها». پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. دوره ۵. شماره ۱. صص ۶۱-۸۶.
<https://doi.org/10.22059/JFLR.2015.62512>
محمدی، علی محمد و رحیم دهقان (۱۴۰۰). «تحلیلی بر نشانگرهای گفتمان در نقد ترجمه: معرفی الگوی
مدیریت گفتمان نقد ترجمه در ایران». مطالعات ترجمه. شماره ۶۹. صص ۸-۲۰.
Retrieved from <<http://rd.araku.ac.ir/ViewResearch.aspx?ResearcherID=62478>>
محمدی، علی محمد و رحیم دهقان (۱۴۰۰). تحلیلی گفتمان‌شناختی بر طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها در
نقد ترجمه: کاربردهای آموزشی و پژوهشی در مدیریت گفتمان. زبان‌پژوهی. دوره ۱۳. شماره
۳۹. صص ۹۱-۱۱۶. <https://doi.org/10.22051/jlr.2020.31052.1862>
نوارچی، عاطفه و لادن معتمدی (۱۳۹۸). «بررسی تصریح و تلویح در ترجمه گلستان». پژوهش‌های زبان و
ترجمه فرانسه. دوره ۲. شماره ۱. صص ۴۵-۶۶.
<https://doi.org/10.22067/RLTF.V2I1.82516>

References

- Aijmer, K. (2002). *English discourse particles: Evidence from a corpus*. Johan Benjamins. <https://doi.org/10.1080/03740463.2004.10415924>
- Anderson, G. (1998). The pragmatic marker like from a relevance-theoretic perspective. In A. A. Jucker (Ed.), *Discourse markers* (pp. 147-171). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.57.09and>
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. In M. Baker, G. Francis, & E., Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp. 233-250). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.64.15bak>
- Blum-Kuka, S. (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation. In J. House, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 17-35). Narr.
- Buysse, L. (2012). So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech, *Journal of Pragmatics*, 44(13), 1764-1782. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.08.012>
- Chen, Z. & X. Dong, (2010). Simultaneous interpreting: Principles and training. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 714-716. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.5.714-716>
- Chesterman, A. (2016). *Memes of translation*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.22>

- Crible, L., Abuczki, A., Burksaitiene, N., Furko, P., & Nedoluzhko, A. (2019). Functions and translations of discourse markers in TED Talks: A parallel corpus study of underspecification in five languages. *Journal of Pragmatics*, 4(142), 139-155. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.012>
- Crible, L. & Degand, L. (2019). Domains and functions: A two-dimensional account of discourse markers. *Discourse*, 4(5), 15-30. <https://doi.org/10.4000/discours.9997>.
- Das, D. & A. Taboada. (2017). Signalling coherence relations in discourse, beyond discourse markers. *Discourse Processes*, 55(8), 743-770. <https://doi.org/10.1080/0163853X>.
- Dimitrova, B. (2005). *Expertise and explicitation in the translation process*. John Benjamins. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v20i38.25915>
- Dimitrova, B. (1993). Semantic change in translation – A cognitive perspective. In Y. Gambier, & Tommola, J. (Eds.), *Translation and knowledge* (pp. 285–296). Centre for Translation and Interpreting, University of Turku. https://www.academia.edu/825291/1993_Semantic_change_in_translation_a_cognitive_perspective
- Dupont, M., & Zufferey, S. (2016). Methodological issues in the use of directional parallel corpora: A case study of English and French concessive connectives. *International Journal of Corpus Linguistics*, 22(2), 270-297. <https://doi.org/10.1075/ijcl.22.2.05dup>
- Egg, M., & Redeker, G. (2008). Underspecified discourse representation. <https://www.researchgate.net/publication>
- Egg, M. (2010). Semantic Underspecification. *Language and Linguistics Compass*, 4(3), 166–181. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00188>
- Frank-Job, B. (2006). A dynamic-interactional approach to discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles*, (pp. 359-375). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9780080461588_020
- Fraser, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 240-256). Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/284404305_Towards_a_theory_of_discourse_markers
- Frisson, S., & Pickering, M. (2001). Obtaining a figurative interpretation of a word: Support for underspecification. *Metaphor and Symbol*, 16(4), 149–171. https://doi.org/10.1207/S15327868MS1603&4_3
- Frisson, S. (2009). Semantic underspecification in language processing. *Language and Linguistics Compass*, 3(1), 111–127. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00104>
- Furko, P. (2007). *The pragmatic marker - discourse marker dichotomy reconsidered - the case of 'well' and 'of course'*. Debrecen University Press. <http://hdl.handle.net/2437/79810>
- Furko, P. (2014). Perspectives on the Translation of Discourse Markers. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 6(2), 181–196. <https://doi.org/10.1515/ausp-2015-0013>
- Gile, D. (2018). Simultaneous interpreting. In C. Sinwai (Ed.), *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting* (pp. 531-561). The Chinese University Press. https://www.researchgate.net/publication/328028446_2018_Simultaneous_in_interpreting

- Gumul, E. (2006). Explicitation in simultaneous interpreting. *Across Languages and Cultures*, 7(2), 171–190. <https://core.ac.uk/download/pdf/>
- Hellermann, J., & Vergun, H. (2007). Language which is not Taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(2), 157–179. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.04.008>
- Hoek, J. & Zufferey, S. (2015, April). Factors influencing the implicitation of discourse relations across languages. In *Proceedings of the 11th joint ACL-ISO workshop on interoperable semantic annotation (ISA-11)*. <https://www.researchgate.net/publication/269105580>
- Hoek, J., Zufferey, S., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2017). Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations: A parallel corpus study. *Journal of Pragmatics*, 121, 113-131. <https://www.sciencedirect.com>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Khazaefar, A. (2000) Explicitation and implicitation. *Motarjem*, 33, 45-52. <https://motarjemjournal.ir/2020/07/3123> [In Persian]
- Klaudy, k. (2005). Implicitation in translation: Empirical evidence for operational asymmetry in translation. *Across Languages and Cultures*, 6(1), 13–28. <https://doi.org/10.1556/Acr.6.2005.1.2>
- Krogsgaard, A. (2017). Explicitation in Legal Translation. *Journal of Specialized Translation*, 27(5), 35-47. <https://www.phoenix3.ir/admin/News/file/36.pdf>
- Mohammadi, A. M. & Dehghan, R. (2020). An analysis of discourse markers in translation criticism: Introducing a discourse monitoring model in the iranian context. *Translation Studies Quarterly*, 18(69), 7–24. <https://journal.translationstudies.ir/ts/article/view/7> [In Persian]
- Mohammadi, A. M. (2015). An introduction to discourse monitoring system: Theories, strategies, models, and researchers. *Journal of Foreign Language Research*, 5(1), 61-86. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2015.62512> [In Persian]
- Mohammadi, A. M. (2021). An analysis of the underspecifications of “AND” in parallel corpora: A case study in simultaneous translation in iranian context. *Journal of Foreign Language Research*, 11 (1), 67-80. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2021.321993.828> [In Persian]
- Navarchi, A. & Motamedi, L. (2019). A study of explicitation and implicitation in translation of Golestan. *Researches in French Language*, 2(1), 45-66. https://rltf.um.ac.ir/article_24521.html [In Persian]
- Overas, L. (1998). In Search of the third code: An investigation of norms in literary translation. *Meta*, 43(4), 571-590. <https://doi.org/10.7202/003775arCopiedAne>
- Puurtinen, T. (2004). Explicitation of clausal relations: A corpus-based analysis of clause connectives in translated and non-translated finnish children’s literature. In A. Mauranen, & P., Kujamäki (Eds.), *Translation universals: Do they exist?* (pp. 165-176). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.48.13puu>
- Pym, A. (2005). *Explaining explicitation*. Akadémiai Kiadó. https://www.researchgate.net/publication/265620725_Explaining_Explicitation
- Redeker, G. (1999). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14, 367-381.

- [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90095-U](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90095-U)
Sayyahi, S., Abdanan, M., & S. Ansari, (2016). Explicitation in translation of the holy Quran, *Researches in Translation in Arabic Language and Literature*, 6(14), 43-63. http://ttais.akhs.bou.ac.ir/article_73682_b8f99f14828e1f5f5e [In Persian]
- Schiffirin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>
- Schiffirin, D. (2006). Discourse marker research and theory: Revisiting and. In K. Fischer (Ed.). *Approaches to discourse particles* (pp. 315-339). Elsevier.
https://doi.org/10.1163/9780080461588_018
- Séguinot, C. (1988). Pragmatics and the explicitation hypothesis. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 1(2): 106-114.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1988-v1-n2-ttr1469/037024ar/>
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second language research*. Oxford University Press.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2177234>
- Shariati, M. & Fathi Moghaddam, F. (2017). Using illocutionary force types in translation. *Review of Applied Linguistic research*, 3(3), 59-71.
<https://civilica.com/doc/868581>
- Shlesinger, M. (2000). Interpreting as a cognitive process: How can we know what really happens? In S. Tirkonen-Condit, & A. Jaaskelainen (Eds.), *Text understanding* (pp. 3-17). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/btl.37.03shl>
- Sipayung, K. (2017). Explicitation and implicitation of conjunctive relations in target text. *Indonesian Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 83-93. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v2i1.66>
- Spooren, W. (1997). The processing of underspecified coherence relations. *Discourse Processes*, 24, 149-168.
<https://doi.org/10.1080/01638539709545010>
- Steele, D. (2015). *Improving the translation of discourse markers for Chinese into English* [Workshop presentation]. NAACL-HLT Student Research Workshop, Venis, Italy.
- Yazdani, M. (2017). Explicitation in translation. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 75-80. <https://www.academypublication>
- Yule, G. (2011). *The study of language*. Cambridge.
https://assets.cambridge.org/97810092/33415/frontmatter/9781009233415_frontmatter.pdf
- Zufferey, S. & Gygax, M. (2015). The Role of Perspective Shifts for Processing and Translating Discourse Relations. *Discourse Processes*, 4(7), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1062839>
- Zufferey, S. (2017). Discourse connectives across languages: factors influencing their explicit or implicit translation. *Languages in Contrast*, 16(2), 264-279.
<https://www.researchgate.net/publication/308275259>





A Pragmatic Analysis of the Process of Explicitation in Simultaneous Interpretation

Ali Mohammad Mohammadi¹

Received: 2021/07/28

Accepted: 2021/10/20

1. Introduction

Simultaneous decoding and encoding of information in source and target languages comprise the two major components of the simultaneous interpretation as an interactional process. The interpreter is simultaneously involved in decoding of information in the source language and encoding of information in the target language (Chesterman, 2016; Gile, 2018). Parallel corpora are derived from two languages, including source texts and their translations (Zuffery, 2017).

Explicitation, as a general tendency or one of the universals of translation, is a strategy in which the implicit information of the source text is made explicit in the process of translation (Blum-Kulka 1986; Dimitrova, 2005). The bases of explanations originates from comparative analysis of parallel texts in source and target languages. What is the rationale behind the studies in explicitation? It is maintained that explicitation is a universal property in translation, revealing its crucial role, significance, and status in translation. Findings obtained from empirical studies can consequently be supposed to be generalizable to other language-related studies.

Explicitations in translation are initiated by demands of the communicative conditions and situations. Moreover, due to the anticipated differences and variations appearing in culture and world knowledge, translators foresee some problems for the target language reader to comprehend the text. Therefore, they use explicitation as a strategy to solve those anticipated problems and facilitate the understanding of the target text for the reader (Chesterman 2016; Klaudy 1998).

The analysis and investigation of the system of decoding and encoding in process of simultaneous interpretation is generally carried out in the framework of metadiscourse and interpreter's discursive activities. According to Hyland (2005), in metadiscourse and discursive practices, the investigator tries to study and analyze the processes of production and comprehension of discourse based on social context and social situations. The analysis of these metadiscourse and discursive practice revealed that all these activities involve modification and change on behalf of the speaker/writer and audience. According to Dass and Taboada (2017) and Egg (2010), the analysis of parallel corpora revealed that the themes and issues of modification, substitution, and manipulation generally are directed to coherence relations in discourse. As a result, investigators resorted to the integration of

¹ Assistant Professor, Arak University, Arak, Iran; a-mohammadi@araku.ac.ir

translation studies and discourse investigations (Crible et al, 2019). Consequently, such an integration would result in a new methodology in discourse studies and suggest new models for analysis.

The present paper tries to analyze the conditions, causes, and basis of different types of explicitation in the process of monitoring discourse based on analyzing translation of discourse markers (DMs) in simultaneous interpretation through translation spotting to design a model. In pragmatic investigations, researchers try to analyze the natural processing and use of language within the framework of social communicative settings (Yule, 2011). Discourse monitoring is among the basic issues in human communication and has crucial consequences in people's social life. In the process of production, configuration, structuration, and comprehension of discourse, speaker/writer and audience apply discourse markers to create coherence in discourse based on grammatical elements, semantics, and pragmatics. DMs are the most frequent, creative, practical, and influential variables in the process of creation, analysis, and understanding of discourse (Fraser, 2006; Mohammadi, 2015). DMs are applied to improve and support the coherence of text, substantiate the activation of people's mind and language in the process of creation and interpretation of discourse, and prepare the ground for coherence and relevance in discourse. Achieving the above-mentioned objectives and aims depends on the precise, appropriate, professional, and creative application of DMs (Aijmer, 2002; Anderson, 2001; Schiffrine, 1987). There are different research positions and assumptions about the translation of DMs and Furku (2014) believes that the most straightforward translation strategy for discourse markers is omission. The present research tries to investigate translation strategies of DMs in simultaneous interpretation based on the following questions:

1. To what extent is explicitation applied in the process of translating DMs in simultaneous interpretation?
2. What are the different manifestations and strategies of explicitation in translating DMs in the process of discourse creation in simultaneous interpretation?

2. Materials and methods

The present paper tries to analyze the conditions, causes, and basis of different types of explicitation in the process of monitoring discourse based on analyzing translation of DMs in simultaneous interpretation through translation spotting. This study is based on Coherence Theory. This theory assumes that texts process coherence, which is achieved through various categories of coherence relations. Understanding these relations is essential for comprehending texts (Schiffirin, 2006; Redeker, 1999). To analyze discourse relations, the discourse markers inventory designed by Mohammadi and Dehghan (2020) was employed. This inventory, developed based on the Coherence Theory, classifies discourse relations into four types: inference, elaboration, contrast, and temporal sequence.

To assess the reliability and credibility of the study, two raters were asked to examine the parallel corpora. The first rater, a linguist specializing in DM analysis, and the second rater, a TEFL expert with expertise in translation and discourse analysis, independently evaluated the parallel corpora. The researcher initially identified and categorized the relevant instances, which were then presented to the raters for their evaluation.

The corpus consisted of three lectures delivered by Ayatollah Seyyed Ali Khamenei, the leader of Islamic Republic of Iran, in 2020. These lectures, totaling

35,000 words, were accompanied by their simultaneous interpretation broadcasted on press TV, the Iranian English TV channel. The lectures were selected randomly.

The procedures consisted of several steps. First, the simultaneous interpretations of the lectures were recorded from the Iranian English TV channel. Then, the Persian texts were downloaded from khamenei.ir. Next, the instances of translations of DMs were classified based on Mohammadi and Dehghan's (2020) inventory. Subsequently, the strategies applied for DMs translation were spotted and analyzed in the parallel corpora. Then 25% of the spotted instances of the strategies applied in translation of DMs were presented to the raters for their evaluation and approval.

3. Results and discussion

The findings indicated that the interpreter resorted to explication in about 80% of the cases. This is a high rate and should serve as an awareness-raising indicator for curriculum developers, educationalists, and researchers in the multidisciplinary field of translation and translation studies. Moreover, the analysis of the pragmatic behaviors of the interpreter resulted in a triangular model and framework of strategies for rendering DMs from Persian into English, consisting of addition, modification, and omission. Addition ranked first, accounting for 43% of the strategies applied. All four DM categories – elaborative, contrastive, inferential, and temporal - were affected. Both modification and omission were applied in 18% of the cases. Furthermore, the research considered the scientific and pedagogical implications for translation and research.

Keywords: Explication, Discourse Monitoring, Simultaneous Interpretation



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۲۶-۱۹۷

کیفیت بازنمایی کنشگران گفتمان در شعر آرش کمانگیر با تکیه بر الگوی ون لیوون^۱

منصور رحیمی^۲، سیداحمد پارسا^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶

چکیده

فرایند بازنمایی شخصیت در روایت، دارای نموده‌های گوناگونی از صورت‌بندی‌های مبتنی بر گفتمان است. پژوهش حاضر، برای توصیف عاملان و کنشگران گفتمان، آرای ون لیوون (Van Leeuwen, 1996) در باب گفتمان و کنشگران را در شعر حماسی آرش کمانگیر سروده سیاوش کسرایی به کار گرفته است. کنشگران اجتماعی در شعر آرش کمانگیر مشتمل اند بر آرش، ایرانیان و تورانیان (لشکر دشمن). راوی، در بازنمایی کنشگران اجتماعی - که سه دسته از شخصیت‌های شعر (آرش، ایرانیان و تورانیان) هستند - رویکرد دوگانه غیرانسان‌نمایی و انسان‌نمایی و فروعات این دو رویکرد را به کار گرفته است تا نسبت‌هایی از قبول و طرد را مبتنی بر مشروعیت و عدم مشروعیت طرح کند. در این میان، قبول و مشروعیت آرش و لشکر ایرانیان، به‌عنوان فرهنگ «خود» و با دو روش غیرانسان‌نمایی و انسان‌نمایی و فروعات این دو انتخاب، اعم از مشخص‌سازی، تمایزگذاری، نام‌دهی، مقوله‌بندی، ارزش‌گذاری مثبت و طبقه‌بندی، بازنمایی شده است. در مقابل، طرد و عدم مشروعیت لشکر دشمن به‌عنوان فرهنگ «غیر و بیگانه» با رویکرد طبقه‌بندی و ارزش‌گذاری منفی بازنمایی شده است.

واژه‌های کلیدی: ون لیوون، کنشگران اجتماعی، آرش کمانگیر، طرد و قبول

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.42332.2244

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران؛ mansourrahimi13@gmail.com

^۳ استاد زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (نویسنده مسئول)؛ a.parsa@uok.ac.ir

۱. مقدمه

فرایند بازنمایی شخصیت در روایت دارای رویکردهای گوناگونی است و برگزیدن هر یک از این رویکردها تابع شرایط گفتمانی متن است. روش‌ها و انتخاب‌هایی که ون لیوون (Van Leeuwen, 1996) برای بازنمایی کنشگران اجتماعی برشمرده است، در آشکارسازی ایدئولوژی پنهان متن و سوگیری‌های راوی، کارآمد است. راوی با هدف پذیرفتن یا نپذیرفتن شخصیت‌ها در روایت خود، آن‌ها را به مثابه سوژه‌هایی فرامی‌خواند؛ این فراخوانی در معنای اصطلاحی آن، مشتمل بر گونه‌های مختلف موضع‌گیری از جمله قبول و طرد با فروعات آن‌ها است. بر همین اساس، بررسی موقعیت سوژه^۱ و چگونگی فراخوانده‌شدن یک شخصیت در هر متن روایی دارای بازنمایی‌های ویژه‌ای خواهد بود و هویت شخصیت را در مقام سوژه-ابژه تعریف خواهد کرد. پذیرفتن و نپذیرفتن این امر، صورت‌بندی ویژه‌ای از کنشگران و وضعیت آن‌ها ارائه می‌دهد و تفاوت در پیرنگ‌سازی، متأثر از شرایط گفتمانی همچون زمان، مکان، عاطفه، ایدئولوژی و مانند آن خواهد بود. تفاوت‌ها یا شباهت‌های گفتمان‌های روایی با توجه به درجه‌عاملیت، موقعیت و مشروعیت سوژه-راوی، قابل بررسی است. موضع‌گیری سیواش کسرایی در مقام سوژه-راوی نسبت به یک شخصیت در مقام سوژه-وضعیت‌مند، نیازمند گزینش یک روش ویژه و نپذیرفتن و کنار گذاشتن دیگر روش‌هاست. اشاره کردن یا نکردن به شخصیت‌ها در شعر آرش کمانگیر با تفکر سراینده شعر و ارزیابی و تفسیر وی از آن شخصیت رابطه‌ای مستقیم دارد. سراینده، با تفسیرهایی از شخصیت به توصیف و بیان حال وی می‌پردازد. هر اندازه که رفتار و تفکر شخصیت-راوی و شخصیت-کنشگر دارای همخوانی بیشتری باشد، گفتمان بیشتر از گونه عاطفی مثبت و ارزیابی‌کننده است. در این حالت، پاره‌گفتارهای روایی دال بر مقبولیت و مشروعیت، فراوانی بالایی خواهد داشت؛ تا جایی که در برخی روایت‌ها فرایند مشروعیت‌بخشی به اقتدار از نوع «کارزمایی و اسطوره‌سازی» (Weber, 2005, p. 312-313) منجر می‌شود. این فرضیه در مورد تفاوت رویکردهای فکری شخصیت-راوی و سراینده نیز درست است. هرچه این تفاوت بیشتر باشد، در فرایند بازنمایی کنشگران اجتماعی، مقوله پذیرفتن و نپذیرفتن به وسیله پنهان‌سازی، پوشیده‌گویی، برجسته کردن وجوه منفی و در نهایت مشروعیت‌زدایی، فراوانی بالاتری خواهد داشت. به گونه‌ای که در مورد شخصیت پادشاه و نگرش راوی-سراینده که این تفاوت بسیار زیاد است، سیواش کسرایی از فرایند حذف بهره برده و به‌طور کلی از آوردن شخصیت پادشاه خودداری نموده است. بر این اساس، سراینده شعر آرش دو رویکرد اصلی به شخصیت‌های این شعر

¹ subject position

داشته است: پذیرفتن و نپذیرفتن. برجسته ترین مقوله قبول، مشروعیت بخشی است که شامل اقتدار، ارزیابی اخلاقی ایجابی و اسطوره سازی است. ون لیوون (Van Leeuwen, 2016, p. 32-71) بر این باور است که این مقوله ها در متون روایی، به وسیله اشاره به شخصیت با سه رویکرد اصلی بازنمایی می شود که دو گانه غیرانسان نمایی و انسان نمایی همراه با فروعات این دو انتخاب، از جمله مشخص سازی، نام مشخص سازی، نام دهی، مقوله بندی، طبقه بندی، ارزش گذاری و مانند آن- یکی از این روش های بازنمایی است. اصلی ترین وجه فرایند طرد نیز، مشروعیت زدایی است که در دو شکل آشکار و پنهان نمود می یابد. وجه آشکار مشروعیت زدایی، ارزیابی اخلاقی منفی و وجه پنهان آن حذف و پوشیده گویی است.

در پژوهش حاضر، برای واکاوی کنشگران گفتمان و عاملان درگیر گفتمان، به برخی از سخنان ون لیوون در پیوند با ذکر و حذف نام شخصیت ها، غیرانسان نمایی با دو رهیافت انتزاعی سازی و عینی سازی، انسان نمایی با رهیافت های مشخص سازی و مجهول سازی، تمایز گذاری، نام دهی و مقوله بندی با زیرمجموعه های آن ها اشاره شده است. چگونگی بازنمایی کنشگران در شعر آرش کمانگیر سیاوش کسری و نسبت های قبول و طرد، مسأله اصلی پژوهش حاضر خواهد بود. پژوهش حاضر بر آن است تا نشان دهد که قبول و طرد در شعر آرش کمانگیر، براساس چه فرایندی انجام می پذیرد؟ ساختار برجسته سازی در انتخاب ها چگونه بوده است؟ چه چیزی به حاشیه رفته است؟ دلایل این انتخاب و به حاشیه راندن چه بوده است؟ به بیانی، پرسش بنیادین پژوهش حاضر این است که مناسبت های اجتماعی و موضع های گفتمانی سراینده شعر آرش یا سوژه-راوی چگونه منجر به بازنمایی روایت و توصیف شخصیت شده است؟ در مقام پاسخ گویی به این پرسش و با تکیه بر آرای ون لیوون چنین انگاشته ایم که سوژه-راوی در بازنمایی شخصیت دو رویکرد اصلی حذف و ذکر را به کار گرفته است. کسری با توجه به میدان گفتمانی و باور ویژه ای که به آن تعلق دارد، شخصیت پادشاه را در روایت حذف کرده است؛ در حالی که در متن باستانی داستان آرش در بند ششم از یشت هشتم اوستا شخصیت پادشاه حضور دارد. شخصیت های اشاره شده نیز با دو گانه غیرانسان نمایی و انسان نمایی، نسبت هایی از طرد و قبول و فروعات آن را درباره شخصیت های بازنمایی شده بیان می کند. همچنین بن مایه و زمینه گفتمان در شعر آرش کمانگیر، بازتولید کیش انتظار و امید به رهایی از طریق ظهور قهرمان و نجات دهنده است.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بسیاری - همچون مقاله، پایان‌نامه و کتاب- با محوریت آرای ون لیوون به زبان فارسی در دست است. برخی از این پژوهش‌ها به بازنمایی کنشگران اجتماعی در متن‌های مختلف ادبی و سیاسی پرداخته‌اند و تقریباً در همه پژوهش‌های بررسی شده، نظریه کنشگران اجتماعی ون لیوون با تاریخ سال ۲۰۰۸ آورده شده است؛ حتی در بسیاری از این پژوهش‌ها، نظریه کنشگران اجتماعی، الگوی ۲۰۰۸ ون لیوون نامیده شده است؛ این در حالی است که ون لیوون این نظریه را سال ۱۹۹۶ منتشر کرده است. پژوهش اسدی و ساسانی (Asadi & Sassani, 2013) از جمله پژوهش‌هایی است که به متن‌های سیاسی پرداخته است. نویسندگان در این پژوهش، برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی مفاهیم دلخواه و غیردلخواه محمدرضا شاه پهلوی را در متن‌های مربوط به سیاست خارجی نام‌برده بررسی کرده‌اند. نویسندگان مؤلفه‌هایی همچون حذف، اظهار، فردنمایی، همگون‌سازی، پیونددهی، دگرسان‌سازی، نام‌دهی، طبقه‌بندی، انسان‌نمایی و غیرانسان‌نمایی را در گفتمان سیاست خارجی محمدرضا پهلوی بررسی کرده‌اند و در این میان بر مؤلفه نام‌دهی در آرای ون لیوون تکیه کرده‌اند. نویسندگان به این نتیجه رسیده‌اند که شاه در ارجاع به هویت‌های «خودی» از مؤلفه پیونددهی و هویت‌بخشی رابطه‌ای بهره برده است و برای ارجاع به هویت‌های «دیگری» رویکرد ارزش‌گذاری را به کار برده است. پژوهش اسکویی و همکاران (Skui et al., 2020) نمونه‌ای دیگر از تلاش‌ها برای به کارگیری الگوی کنشگران اجتماعی است. نویسندگان در این پژوهش بر پیوند میان اشکال و سازه‌های دیداری به کاررفته در تمبرها با مؤلفه‌های جامعه‌شناختی و معنایی تأکید کرده‌اند و کارآمدی تحلیل گفتمان انتقادی در این دست تحلیل‌ها را یادآور شده‌اند؛ نویسندگان در نتیجه پژوهش بیان کرده‌اند که تمبرها در خدمت مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی قرار می‌گیرند و ایدئولوژی و روابط قدرت پیوند ناگزیری با تصاویر روی تمبرها دارد. غلامعلی‌زاده و همکاران (GholamAlizadeh et al., 2017) با انتخاب یک متن ادبی، به چگونگی بهره‌گیری نویسنده از نام‌دهی و طبقه‌بندی کنشگران در راستای بیان دیدگاه خود پرداخته‌اند و بر این باورند که نویسنده داستان آل، با بهره‌گیری از دو مؤلفه نام‌دهی و طبقه‌بندی، ستم جامعه به زنان در جوامع عشائری را به صورت پوشیده بیان کرده است. در این پژوهش ادعا شده است که نویسنده از طریق نام‌دهی و طبقه‌بندی، به صورت پوشیده دیدگاه خود را بیان کرده و بازنمایی‌ها هدفمند و برای کنترل دیدگاه اجتماعی انجام پذیرفته است. پژوهش صادقی و همکاران (Sadeghi et al., 2018) از دیگر نمونه‌هایی است که الگوی ون لیوون (Van Leeuwen, 2016) را بر متن ادبی آزموده است. نویسندگان کوشیده‌اند

تا با بررسی مؤلفه‌های گفتمان‌مدار مبتنی بر پوشیدگی و صراحت، برشی از داستان پادشاهی بهرام گور با شنگل هند را با رویکرد تلفیقی کمی و کیفی تحلیل کنند. مؤلفه‌های دال بر پوشیدگی ۳۶۱ مورد و مؤلفه‌های دال بر صراحت ۴۱۸ مورد بیان شده‌است. نگارندگان برای دلیل‌یابی، فراوانی مؤلفه‌های جامعه‌شناختی و معنایی از جمله پوشیدگی و صراحت را به زمینه و شیوه‌بازنمایی متن و حماسی بودن آن پیوند زده‌اند. از دید ایشان فراوانی مؤلفه فردی‌سازی نمایانگر نگرش اسطوره‌ای کردن شخصیت‌های تاریخی است. مؤلفه فعال‌سازی، نسبت‌های عاملیت و پویایی کنشگران را نشان می‌دهد؛ پیوسته‌نمایی، بیانگر روح میهن‌دوستی انسان‌های اجتماع است و در نهایت فضای داستان به شکل مثبت ارزش‌گذاری شده‌است که از نظر نویسندگان، معلول وحدت‌ریشه‌دار ایرانیان و بهرام گور با سرزمین هند و شنگل هند است.

بیشتر پژوهش‌هایی که درباره‌الگوی کنشگران اجتماعی ون لیوون به زبان فارسی در دست است، با رویکردهای مشابهی به کاربست الگوی مورد اشاره در متن‌های مورد بررسی خود پرداخته‌اند. در برخی از این پژوهش‌ها، نویسندگان با درآمیختن کمیت و کیفیت در تحلیل، مؤلفه‌های گفتمان‌مدار مبتنی بر صراحت و پوشیدگی را با برشماری مفاهیمی همچون نام‌دهی، طبقه‌بندی، مقوله‌بندی، ارزش‌گذاری و مانند آن در متن‌های مورد بررسی خود نشان داده‌اند. بیشتر پژوهش‌هایی که بر پایه‌الگوی ۱۹۹۶ ون لیوون انجام شده‌اند و اغلب به اشتباه، نظریه کنشگران اجتماعی را مربوط به سال ۲۰۰۸ دانسته‌اند، با رویکردی کمی به استخراج فراوانی گونه‌های مختلف رویکردهای بازنمایی کنشگران در دو سطح کلان صراحت و پوشیده‌گویی پرداخته‌اند و در مواردی نیز تفسیر یافته‌های کمی انجام شده‌است.

مؤلفه‌های اصلی آرای ون لیوون در کتاب «گفتمان و کنش»^۱ عبارتند از کنشگران و نقش‌ها و هویت‌هایشان، کنش‌ها و شیوه‌های بازنمایی آن‌ها، پیکربندی و زمان‌بندی. به این ترتیب، بسیاری از مبحث‌هایی که در این کتاب آمده‌است، پیش‌تر به صورت پراکنده به چاپ رسیده‌اند؛ به گونه‌ای که خود ون لیوون در مقدمه کتاب اشاره می‌کند شش فصل از نه فصل کتاب پیش‌تر چاپ شده‌است. مبحث کنشگران و نقش‌های آن‌ها که به الگوی ۱۹۹۶ ون لیوون شهرت یافته‌است و در مقاله‌های فارسی داخل ایران به اشتباه آن را الگوی ۲۰۰۸ نامیده‌اند، پیش‌تر با نام «بازنمایی کنشگران اجتماعی» در کتاب «متون و کنش‌ها»^۲ چاپ شد است. این کتاب مجموعه مقاله‌هایی است که ۱۴ مقاله از راجر فاولر، تئو ون دایک، نورمن فر کلاف، تئو ون لیوون، روث و داک و دیگران را در بر می‌گیرد و سال ۱۹۹۶ در لندن چاپ شده‌است. مقاله بازنمایی کنشگران اجتماعی

^۱ Discourse and Practice

^۲ Texts and Practices

از ون لیوون، مقاله سوم این کتاب ۳۰۷ صفحه‌ای است که از صفحه‌های ۳۲ تا ۷۱ کتاب را به خود اختصاص داده است. همچنین مقاله «بازنمایی کنش‌های اجتماعی»^۱ که به‌عنوان فصل سوم از کتاب گفتمان و کنش صفحات ۵۵ تا ۷۵ کتاب را به خود اختصاص داده است، تقریباً همان مقاله‌ای است که در سال ۱۹۹۵ در نشریه «گفتمان و جامعه»^۲ منتشر شده و به گفته ون لیوون در چاپ دوباره آن سال ۲۰۰۸ فقط اندکی تغییرات جزئی در آن به کار بسته شده است.

نکته مهمی که لازم است در مورد نامگذاری الگوهای کاربردی ون لیوون به آن اشاره کرد، تاریخ‌هایی است که به هر یک از این الگوها نسبت داده شده است. تقریباً می‌توان ادعا کرد به‌جز چند مورد، همه مقاله‌هایی که به زبان فارسی چه درباره «بازنمایی کنشگران اجتماعی»، چه درباره «بازنمایی کنش‌های اجتماعی» بر اساس الگوی ون لیوون چاپ شده‌اند، این نظریه را الگوی ۲۰۰۸ ون لیوون نامیده‌اند. اگرچه هر دو نظریه با نام الگوی جامعه‌شناختی - معنایی در کتاب گفتمان و کنش اثر ون لیوون سال ۲۰۰۸ چاپ شده است؛ در واقع دو الگوی مورد اشاره پیش‌تر به‌صورت پراکنده در مقاله‌ای چاپ شده بود. کتاب «گفتمان و کنش» اثر ون لیوون که سال ۲۰۰۸ چاپ شده است مجموعه‌ای از مبحث‌های گفتمانی ۱۵ سال گذشته ون لیوون را در برمی‌گیرد و نویسنده در مقدمه کتاب با اشاره به این موضوع، بیان کرده است که در کتاب مورد اشاره، بر آن است تا یک الگوی جامعه‌شناختی - معنایی ارائه کند که دو مبحث شیوه‌های بازنمایی کنشگران اجتماعی و شیوه‌های بازنمایی کنش‌های اجتماعی محور اصلی این الگوی جامعه‌شناختی - معنایی به‌شمار می‌آید. هدف نویسنده در کتاب گفتمان و کنش آن است که «چارچوبی تحلیلی برای تحلیل گفتمان» (Van Leeuwen, 2008, p. vii) فراهم سازد و در این زمینه، مفهوم گفتمان را به‌مثابه ساخت‌های معنایی به کار گرفته است که متأثر از آرای میشل فوکو است و در به‌کارگیری بافت و سیاق (شیوه کاربردی) گفتمان نیز به آرای مایکل هالیدی توجه داشته است.

در راستای توضیح‌های بالا، پژوهش‌های اسدی و ساسانی (Asadi & Sassani, 2013)، غلامعلی‌زاده و همکاران (Gholamalizadeh et al., 2017)، حلاج‌زاده بناب و همکاران (Gholamalizadeh, 2018)، صادقی و همکاران (Sadeghi et al., 2018)، اکبری و همکاران (Akbari et al., 2019)، آشکارا، نظریه کنشگران اجتماعی ون لیوون را با نام الگوی ۲۰۰۸ بیان کرده‌اند. به نظر می‌رسد نویسندگان در پژوهش‌های خود اندکی شتاب‌زده عمل کرده‌اند و نظریه (Van Leeuwen, 1996) و جایگیری دوباره آن در الگوی جامعه‌شناختی - معنایی ون لیوون که در کتاب گفتمان و کنش (Van Leeuwen, 2008) بیان شده، نکته‌ای

¹ Representing Social Action

² Discourse and Society

است که نویسندگان پژوهش‌های مورد اشاره به آن توجه نداشته‌اند. در مقابل، پژوهش‌های عسگری و همکاران (Asgari et al., 2019)، علامی و اسداللهی (Allami & Asadullahi, 2018) از جمله پژوهش‌هایی است که الگوی کنشگران اجتماعی ون لیوون را به درستی، با نام الگوی ۱۹۹۶ معرفی کرده‌اند. بر این اساس، بیان نظریه «بازنمایی کنشگران اجتماعی»^۱ به عنوان الگوی ۲۰۰۸، چندان درست به نظر نمی‌رسد زیرا الگوی مورد اشاره در سال ۱۹۹۶ برای نخستین بار چاپ شده و ون لیوون، در فصل دوم و سوم کتاب «گفتمان و کنش» که سال ۲۰۰۸ چاپ کرده‌است، دوباره با همان محتوا و سبک، آن را تکرار کرده‌است.

۳. پیکربندی بافتی شعر آرش کمان‌گیر

بازآفرینی روایت آرش کمانگیر در شعر کسرایی به عنوان نوع ویژه‌ای از روایت‌پردازی حماسی در ادب معاصر فارسی به توصیف و روایتی مختصر از ماجرای آرش، پهلوان نامی ایران می‌پردازد. این شعر روایی در مقام یک متن حماسی نوشتاری بازسرایی شده دارای لحنی حماسی با گزاره‌هایی بیدارگرانه و ترغیبی است که ستیز با ناامیدی، ستیز با تسلیم و ستیز با شکست را القا می‌کند و تجویزگر مفاهیمی همچون میهن‌دوستی، تلاش، دشمن‌ستیزی و دیگر مفاهیم مرتبط با ملی‌گرایی است. «بروز قدرت و تدبیر، تداعی حس وطن‌خواهی و آزادمردی و نیز استحاله اجتماعی برآمده از اسطوره و بهره‌گیری از وجه دراماتیک زبان حماسه از مهم‌ترین ویژگی‌های شعر آرش به شمار می‌آید» (Zyauadini Dashtakhaki & Pourakhlaqi Chaturodi, 2013, p. 105). شعر بازآفرینی‌شده آرش کمانگیر از جنبه قالب شعری نیز از جمله حماسه‌های نادر معاصر است و نمونه بازسرایی‌شده داستان آرش است که در بند ششم از یشت هشتم اوستا (n.d, 2000, v. 1. p. 331) آمده‌است. کسرایی این شعر را به سبک شعر نو نیمایی بازآفرینی کرده‌است.

روایت آرش کمانگیر از ساختار سه سطحی عدم تعادل، فرایند گذر از آسیب و بازگشت تعادل پیروی می‌کند. اگرچه پایان‌بندی روایت با مرگ قهرمان انجام شده‌است راوی، نامیرایی و مانایی وی را به عنوان پهلوانی اساطیری تصویر کرده‌است. صحنه آغازین (Propp, 2007, p. 62) در شعر آرش کمانگیر با توصیف سرما، سردی و خاموشی تصویر شده‌است. انباشت مفاهیم و معانی گوناگون در پی‌رفت‌های توصیفی شعر آرش کمانگیر نشان می‌دهد که بن‌مایه و زمینه گفتمان در این شعر، بازتولید کیش انتظار و امید به رهایی از طریق ظهور قهرمان و نجات‌دهنده

¹ Representing Social Actors

است. شاعر در آغاز متن، آسیب یا بحران روایت را با هم‌آیی گزاره‌هایی همچون، سرما، برف، دلمردگی، رکود، دلتنگی و سختی توصیف کرده که معلول شکست ایرانیان در برابر تورانیان بوده‌است. سپس با انباشت مفاهیمی دیگر که دال بر گفتمان امید به رهایی و ظهور قهرمان یا نجات‌دهنده است روایت ادامه می‌یابد تا در نهایت با حضور آرش در سیر روایت، مبحث عامل فاعلی و شخصیت اصلی پرورش می‌یابد. در بند آغازین این شعر، دو مفهوم هسته‌ای و اصلی (کیش انتظار و امید به رهایی از طریق ظهور منجی) با انواع فرایندها و گزاره‌های زبانی و روایی بیان شده‌است. در پرده نخست این شعر، سردی، خاموشی، دلتنگی و انتظار با استعاره مفهومی (Lakoff & Jahnson, 1980, p. 3) باریدن برف و وجود سرما نمایانده شده‌است.

۱. «برف می بارد؛

برف می بارد به روی خار و خارا سنگ.

کوه‌ها خاموش،

دره‌ها دلتنگ؛

راه‌ها چشم انتظار کاروانی با صدای زنگ» (Kasraei, 2020, p. 101)

انباشت^۱ چندین نشانه که بر سردی، دلتنگی، خاموشی، رکود و انتظار، دلالت می‌کند وضعیت آغازین متن را روایت کرده‌است تا فضای غالبی که بر اثر حمله تورانیان و شکست ایرانیان حاکم شده، تصویر شود و مخاطب، آسیب یا بحران رخ داده را ادراک کند.

۴. عاملان گفتمان و کنشگران شعر آرش کمانگیر

پیوندها و نسبت‌های میان اشخاص، به نام عاملان گفتمان بازنمایی می‌شوند. عاملان گفتمان «اشاره دارد به شخص یا اشخاصی که در حال ایفای نقش هستند... چه نوع ارتباط نقشی در میان شرکت‌کنندگان وجود دارد؟» (Halliday & Hassan, 2014) ویژگی‌های واژگی و دستوری ویژه‌ای که بیانگر عاملان و مشارکان گفتمان است، واجد معانی بینافردی خواهد بود. «عاملان گفتمان از طریق کارکرد بینافردی در معناشناسی بیان می‌گردد» (Halliday & Hassan, 2014, p. 80). طبقه‌بندی و چینش شخصیت‌ها در متن‌های روایی نسبت‌های انسجام^۲ متن را افزایش خواهد داد. گزینش و چینش شخصیت‌های یک روایت تابع متغیرهایی در هر دو سطح درون داستانی و برون داستانی است. سیاست چینش، گزینش و توزیع نقش و جایگاه شخصیت در داستان در اختیار نویسنده است. هرگونه تغییری در چگونگی حضور یافتن یا نیافتن شخصیت‌ها و

¹ accumulation

² coherence

درجه‌های فاعلیت آن‌ها متأثر از دو وجه روایی و گفتمانی است. به بیانی، بیان کردن یا نکردن شخصیت‌ها در روایت، تابع گفتمان غالبی است که گوینده یا راوی از آن پیروی می‌کند. طبقه‌بندی شخصیت بر پایه نظریه ون لیوون (van Leeuwen, 1996) یکی از الگوهای کارآمد در طبقه‌بندی شخصیت و عاملان درگیر در متن و گفتمان است. پرسش محوری ون لیوون در باب بازنمایی شخصیت، آن است که کدام یک از شخصیت‌ها به عنوان عامل و کدام یک در مقام پذیرنده عمل بازنمایی می‌شوند؟ (van Leeuwen, 1996, p. 32). ون لیوون در یک طبقه‌بندی کلی، از دو رویکرد ذکر و حذف در پیوند با شخصیت‌ها نام برده است (همان، ۳۸). حذف^۱ شخصیت در روایت یا گفته، به دو شیوه پوشیده‌گویی^۲ و پس‌زمینه‌سازی^۳ رخ می‌دهد (همان، ۳۸). در رویکرد کتمان یا پوشیده‌گویی، هیچ اثری از شخصیت وجود ندارد و راوی یا گوینده نامی از شخصیت نمی‌آورد، ولی در رویکرد پس‌زمینه‌سازی، راوی یا گوینده در بخش‌هایی از روایت، کنش‌ها یا حالت‌هایی را توصیف می‌کند که نشانه‌هایی از شخصیت مورد اشاره را در خود دارند و آثاری از کنش و رفتار آن شخصیت در روایت باقی مانده است.

در شعر آرش کمانگیر سروده سیاوش کسرای سه دسته اصلی از شخصیت‌ها آورده شده است، آرش به عنوان قهرمان داستان، دشمنان آرش به عنوان نیروی منفی روایت و مردم ایران همچون کودکان، دختران، مادران و پیرمردان به عنوان نیروهای مثبت ولی منفعل در روایت حضور یافته‌اند. نکته مهمی که در اختلاف با سروده باستانی آرش (در بند ششم از یشت هشتم متن اوستا) با نمونه بازسرای شده کسرای به چشم می‌خورد، حذف شخصیت پادشاه در متن روایت است. نیاوردن شخصیت پادشاه در نمونه بازآفرینی شده شعر آرش نمایانگر گفتمان غالبی است که سیاوش کسرای در آن رشد کرده و به آن معتقد بوده است.

از میان شخصیت‌های بیان شده نیز آرش و دشمنانش به عنوان دو نیروی متقابل و متضاد (مخالف) در نقش عاملین فاعلی و انجام‌دهنده عمل^۴ نمایانده شده‌اند. آرش در مقام قهرمان روایت در پی تغییر دادن وضعیت بحرانی ایرانیان است و دشمنانش نیز در پی نیرنگ‌سازی و ایجاد مانع برای وی هستند. «نیروهای مخالف، برعکس جهت حرکت فاعل نمایان می‌شوند و قصد آن‌ها ایجاد مانع بر سر راه قهرمان و در جهت تحقق نیافتن تغییر است. این نیروها از نیروهای منفی در متن تلقی می‌شوند» (Shairi, 2012, p. 82). مردمان شهر، زنان، کودکان و پیرمردان نیز در نقش پذیرنده عمل^۵ و به عنوان کارگزارانی منفعل نمایانده شده‌اند که تنها نظاره‌گر هستند و با ارجاع به

¹ exclusion

² suppression

³ backgrounding

⁴ agent

⁵ patient

کیش انتظار، به آمدن قهرمانی امیدوار هستند تا با عمل خود به آسیب و نیازشان پایان دهد. انفعال، اضطراب و انتظار این دسته از عاملان، آشکارا در شعر آرش کسرای تصویر شده است.

۲. لشکر ایرانیان در اضطرابی سخت درد آور،

«کودکان بر بام،

دختران بنشسته بر روزن،

مادران غمگین کنار در» (Kasraei, 2020, p. 107).

کنش‌های مربوط به حوزه عمل آرش به‌عنوان قهرمان، کنش‌هایی بر پایه فعل خواستن و توانستن است و دال بر اراده است که درجه‌های بالایی از عاملیت^۱ و فاعلیت را دارد. کنش‌ها و گزاره‌های روایی مرتبط با شخصیت آرش دو نوع نظام ارزشی بنیادی و استعملی (Shairi, 2012, p. 87). را بازنمایی می‌کند. ارزش استعملی عبارت است از عمل آرش مبنی بر پرتاب تیر و محافظت از مرزهای جغرافیایی وطن در چارچوب فرایند گذر از آسیب، و ارزش بنیادی که هدف اصلی قهرمان است نجات سرزمین ایران از دست دشمنان و حفظ غرور و عزت ملی خواهد بود. در مقابل، گزاره‌های منتسب به گروه ایرانیان از جمله لشکریان و مردمان شهر، گزاره‌هایی دال بر مفهوم جبر و بایستن است. «هر گفتمانی می‌تواند دربرگیرنده نظامی باشد که بر اساس آن افعال مُدال یا مؤثر در تعامل یا چالش با یکدیگر قرار می‌گیرند. گاهی خواستن و اراده بر روند روایی داستان حاکم می‌گردد و گاهی بایستن و جبر کنشی است که همه چیز را تحت سلطه خود قرار می‌دهد» (Greimas, 2010, p. 51). در واقع پذیرنده عمل به پذیرش عملی نه از سر انتخاب که از سر ناگزیری تن می‌دهد. در شعر آرش کمانگیر، ایرانیان از لشکر تورانیان شکست خورده‌اند و پیشنهاد تحقیرآمیز لشکر توران را مبنی بر پرتاب کردن تیری برای تعیین مرز ایران و توران می‌پذیرند.

۳. «گر به نزدیکی فرود آید

خانه‌ها مان تنگ...

و بر پیرد دور... تا کجا؟ تا چند؟» (Kasraei, 2020, p. 106).

در این سروده، مردمان که در نقش پذیرنده عمل، شکست را پذیرفته‌اند، در واقع موضوع‌سازی شده‌اند و دشمنان که از کنش انجام شده سود می‌برند، ذی‌نفع‌سازی شده‌اند.

¹ agency

۵. رویکردهای دوگانه ذکر شخصیت

ون لیوون در معرفی شخصیت و اشاره به آن^۱، چهار رویکرد اصلی را بیان کرده‌است که غیرانسان‌نمایی^۲ و انسان‌نمایی^۳ دو مورد از چهار رویکرد مورد اشاره به شمار می‌آید.

۵-۱. غیرانسان‌نمایی

در رویکرد غیرانسان‌نمایی، راوی در توصیف شخصیت انسانی به خود شخصیت ارجاع نمی‌دهد بلکه با دو رهیافت انتزاعی‌سازی و عینی‌سازی، به توصیف ویژگی‌ها، تصویرها، مکان، اشیاء و کنش‌های شخصیت می‌پردازد (Van Leeuwen, 1996, p. 59).

۵-۱-۱. رهیافت انتزاعی‌سازی^۴

در رویکرد نخست غیرانسان‌نمایی، راوی به انسان ارجاع نمی‌دهد بلکه به وسیله انتزاعی‌سازی با صفت‌ها، ویژگی‌ها، تصویرها و توصیف‌هایی که فرآورده ذهن هستند، شخصیت را معرفی می‌کند و کیفیت یا حالتی را به شخصیت نسبت می‌دهد (van Leeuwen, 1996, p. 59). کسرابی آن‌جا که برای نخستین بار از آرش نام می‌برد، با تغییر زاویه دید از سوم شخص به اول شخص، شخصیت آرش را در گفتگوی روایی درگیر کرده، راوی از نوع راوی-کنشگر (Lynette, 2012, p. 22) انتخاب می‌شود تا قهرمان از زبان خود قهرمان معرفی شود.

۴. «... منم آرش، سپاهی مردی آزاده،

... مجویدم نسب،

فرزند رنج و کار؛

گریزان چون شهاب از شب،

چو صبح آماده ی دیدار» (Kasraei, 2020, p. 108).

در این بخش از شعر آرش کمانگیر، آرش با نام‌بردن از صفاتش خود را معرفی می‌کند و با تصویرسازی و بهره‌گیری از تصویرهای تشبیهی و انتزاعی، خود را سپاهی مردی آزاده معرفی کرده‌است و در همان حال، خود را به فرزند رنج و کار، شهاب و صبح تشبیه کرده‌است.

¹ reference allocation

² impersonalization

³ personalization

⁴ abstraction

۵-۱-۲. عینی‌سازی^۱

راهبرد دوم غیرانسان‌نمایی در معرفی شخصیت آن است که کارگزار یا شخصیت از طریق عینی‌سازی نیز معرفی شود. در این رویکرد، نشانه‌های مکانی، اشیاء و اعمال شخصیت بازنمایی می‌شوند. رهیافت عینی‌سازی به سه گونه مکان‌نمایی، سخن‌نمایی و بدن‌نمایی دسته‌بندی می‌شود (Van Leeuwen, 1996, p. 59- 61).

۵-۱-۲-۱. مکان‌نمایی^۲

عینی‌سازی از طریق مکان‌نمایی آن است که کارگزار از طریق مکانی که در آن قرار دارد یا با آن پیوند دارد بازنمایی می‌شود. راوی-سراینده در معرفی آرش از زبان خود آرش مکان و مأوای وی را برشمرده‌است. در شعر آرش چندین بار به کوه به‌عنوان یکی از نشانه‌های مکانی اشاره شده‌است که همگی در پیوند با شخصیت اسطوره‌ای وی هستند.

۵. «... ستیغ سربلند کوه مأوایم؛

به چشم آفتاب تاره رس جایم» (Kasraei, 2020, p. 109)

کسرای (Kasraei, 2020) در پایان روایت نیز بار دیگر به بلندی کوه البرز به‌عنوان پناهگاه آرش و نامیرایی این شخصیت اساطیری اشاره کرده‌است.

۶. «در تمام پهنه ی البرز،

وین سراسر قله ی مغموم و خاموشی که می بینید،

وندرون دره های برف آلودی که می دانید،

رهگذر هایی که شب در راه می مانند،

نام آرش را پیاپی در دل کهسار می خوانند» (Kasraei, 2020, p. 116).

در این بخش از شعر آرش نیز، بار دیگر مکانی که شخصیت قهرمان در آن حضور یافته توصیف شده است تا بار دیگر پیوند قهرمان حماسی با کوه بازنمایی شود. کوه به‌عنوان مکانی که در ادیان و اسطوره‌ها اغلب محل پرستش، تغییر بنیادین و رویدادهای شگرف بوده‌است، در متن حماسی آرش کمانگیر نیز دارای جایگاهی ویژه است. «در تاریخ ادیان... کوه، نماد محور و مرکز پرستش است» (Zomorodi, 2009, p. 173; Jafari kamangar & Modaberi, 2003, p. 72-63). در اسطوره‌های ایرانی آمده‌است که زمین در حالت دست‌نخورده خود هموار بود، همه چیز آرام و هماهنگ بود؛ ولی این آرامش با ورود «شر» در عالم درهم شکسته شد و بعد از ورود

¹ objectivation

² spatialization

به زمین و بر اثر به لرزه درآوردن آن کوه‌ها از زمین بیرون آمدند (Hinnells, 2014, p. 29). کوه جدای از رمزآلودبودنش همواره پناهگاه و سکونتگاه بشر بوده‌است. در بیشتر متن‌های روایی و به‌ویژه حماسه‌ها که کوه، یکی از مکان‌های روایت شده‌است، قهرمان برای «تأمین نیاز»، «ایجاد تغییر»، «یافتن اکسیر» و یافتن «ابژه ارزشی» (, Campbell, 2010, Propp, 2007, p. 129- 136; Greimas & Courtés, 1982, p. 33 P. 233- 245; Campbell. 2012. P. 96; Greimas & Courtés, 1982, p. 33) به سمت کوه می‌رود زیرا کوه منبع ایجاد تغییر، تأمین نیاز و دارای تقدس بوده‌است. «کوه‌ها حافظ نظام کیهانی و از طرفی دیگر، مایه برکت و آسایش مردم بوده و آن‌قدر از تقدس برخوردار بوده‌اند که ایرانیان از دیرباز، جهت عبادت و تقرب به خداوند بر فراز آن‌ها رفته و مراسم ستایش به‌جای می‌آوردند» (Rashed Mohasel et al., 2012, p. 124). در شعر آرش کمانگیر نیز کوه، به‌عنوان یکی از مکان‌های محوری در روایت، دارای کارکردی اساطیری است. آرش افزون بر آنکه پناهگاه خود را ستیغ سربلند کوه معرفی کرده، برای ایجاد تغییر و از بین بردن بحران به سمت کوه البرز می‌رود و در آن مکان مقدس، پس از راز و نیاز و نیایش، کار دشوار را انجام می‌دهد و با پرتاب کردن تیر، ایران را رهایی می‌بخشد.

۵-۱-۲- سخن‌نمایی^۱

در رویکرد سخن‌نمایی، کارگزار با سخنانش بازنمایی می‌شود و دارای قدرت غیر شخصی در کلام است (Van Leeuwen, 1996, p. 60).

۷. «مبارک باد آن جامه که اندر رزم پوشندش؛

گوارا باد آن باده که اندر فتح نوشندش.

شما را باده و جامه

گوارا و مبارک باد!

... به بزم ما و رزم ما، سبو و سنگ را جنگ است.

... ستیغ سربلند کوه مأوایم؛

به چشم آفتاب تاره رس جایم» (Kasraei, 2020, p. 108-109).

جامه، باده، سبو و سنگ، رزم، فتح و بزم، مفاهیم و اشیایی هستند که آرش در هنگام معرفی خود از آن‌ها نام برده‌است. این مفاهیم، نشانه‌هایی هستند که اغلب در گفتمان‌های بزمی و رزمی حضور می‌یابند و پیوند ناگزیری با هویت پهلوانان اساطیری دارند. از این روی، حضور این دست نشانه‌ها، شخصیت آرش را به‌عنوان پهلوانی اساطیری بازنمایی می‌کنند.

¹ autonomization utterance

همچنین آرش از نظر مکانی، پناهگاه و مکان خود را ستیغ سربلند کوه معرفی کرده و خود را متعلق به آفتاب دانسته است. از منظر نشانه‌شناسی مکان، کوه نماد سربلندی و بلندی است و در تقابل با درّه، پستی، فرود و مفاهیمی از این دست قرار می‌گیرد. از دیدگاهی اساطیری نیز خورشید نماد روشنایی و پایان دادن به ظلمت و تاریکی است که در آسمان چهارم قرار دارد و بر مفهوم نامیرایی و جاودانگی نیز دلالت می‌کند. «آسمان چهارم را ماوای خورشید دانسته‌اند و در روایت پهلوی از ستاره پایه تا خورشید پایه برترین زندگی یعنی بهشت محسوب شده است. همچنین در اساطیر، بهشت گاهی با خورشید یکسان فرض شده است. عروج ایزد مهر به آسمان چهارم و همخانگی آن با خورشید، نزد مهرپرستان، مطابق است با عروج عیسی (ع) به آن و همسایگی اش با خورشید» (Zomorodi, 2009, p. 66-67). در این بخش از روایت، سوژه-راوی (سیاوش کسرایی) با بهره‌گیری از گفتمانی عاطفی، انبوهی از نشانه‌ها و صفت‌های مثبت را به شخصیت آرش نسبت می‌دهد تا به‌شکلی برجسته مقبولیت و مشروعیت این شخصیت را در مقام قهرمانی اساطیری و دارای «کاریزما یا فره» (Weber, 2005, p. 213) بازنمایی کند.

۵-۱-۲-۳. بدن‌نمایی^۱

از دیگر رهیافت‌های عینی‌سازی در معرفی شخصیت، توصیف کارگزار از طریق نام‌بردن از اعضای بدنش است. در این رویکرد، کارگزار از طریق نام‌بردن از اعضای بدنش بازنمایی می‌شود. ون لیوون این گونه توصیف عینی را، بدن‌نمایی نامیده است (Van Leeuwen, 1996, p. 59). کسرایی نیز در معرفی آرش چندین بار از اعضای بدن وی نام برده است.

۸. «پس آن‌گه سر به سوی آسمان بر کرد،

به آهنگی دگر گفتار دیگر کرد،

... نه ترسی در سرم، نه در دلم باک است

... درنگ آورد و یک دم شد به لب خاموش.

نفس در سینه‌ها بی‌تاب می‌زد جوش.

ز پیشم مرگ،

نقابی سهمگین بر چهره، می‌آید.

به هر گام هراس افکن،

مرا با دیده خون بار می‌پاید.

به بال کرکسان گرد سرم پرواز می‌گیرد،

¹ somatization

... نیایش را، دو زانو بر زمین بنهاد
به سوی قله ها دستان زهم بگشاد،
... چو پا در کام مرگی تند خو دارم،

چو در دل جنگ با اهریمنی پرخاش جو دارم» (Kasraei, 2020, p. 110-112)

۵-۲-۴. ابزارنمایی^۱

گاهی عینی سازی و بازنمایی شخصیت به وسیله ابزار، وسایل و متعلقات نسبت داده شده به وی انجام می شود. ون لیوون این شیوه بازنمایی را ابزارنمایی نامیده است. (Van Leeuwen, 1996, p. 59). ابزارهای متعلق به آرش به عنوان پهلوانی اساطیری، جنگ افزار و حربه هایی است که پهلوان با خود دارد. کسرایی در معرفی آرش، از نبردافزارهای متعلق به این پهلوان اساطیری بهره گرفته است.

۹. «منم آرش، سپاهی مردی آزاده،

به تنها تیر ترکش آزمون تلختان را

اینک آماده.

... کمان کهکشان در دست،

کمانداری کمانگیرم.

شهاب تیزرو تیرم؛

... مرا تیر است آتش پر» (Kasraei, 2020, p. 108).

۵-۲. انسان نمایی

راوی، در برخی از موارد مضمون‌ها، صفت‌ها و ضماری را در توصیف و معرفی شخصیت به کار برده است. اشاره به شخصیت به وسیله ضمیرها و صفت‌ها در آرای ون لیوون با نام انسان‌نمایی بیان شده است (Van Leeuwen, 1996, p. 59). در این رویکرد، واژه‌ها باید دارای مضمون‌ها، صفت‌ها یا ضمیرهایی باشند که به انسان ارجاع می دهند. راوی با توجه به نقش هر یک از شخصیت‌ها به مشخص سازی^۲ و مجهول سازی^۳، از طریق ارجاع دادن یا ندادن به ضمیرها - از جمله فاعلی و مفعولی - و اشاره کردن یا نکردن به فاعل یا عامل رخدادها روی می آورد.

¹ instrumentalization

² determination

³ indetermination

۵-۲-۱. مشخص سازی

گاهی راوی-کنشگر نام خود را بر زبان می‌راند. این رویکرد نیز یکی دیگر از رهیافت‌های عینی سازی از طریق مشخص سازی است. در پاره‌ای دیگر از روایت، آن‌گاه که آرش با سپیده صبح و کوه به نیایش می‌پردازد نام خود را عیناً بر زبان می‌آورد.

۱۰. «درود، ای واپسین صبح، ای سحر بدرود!

که با آرش ترا این آخرین دیدار خواهد بود.

به صبح راستین سوگند!

به پنهان آفتاب مهربار پاک بین سوگند!

که آرش جان خود در تیر خواهد کرد» (Kasraei, 2020, p. 110).

یکی دیگر از راهبردهای بازنمایی شخصیت به طریق مشخص سازی، ضمیرهای معلوم فاعلی و مفعولی است که در کلام به کار می‌رود. در شعر آرش کمانگیر، دو دسته ضمیر فاعلی و مفعولی به صورت جداگانه در جدول زیر آمده است:

جدول ۱: گونه‌های مختلف ضمائر فاعلی و مفعولی در شعر آرش کمانگیر

ضمایر مفعولی	ضمایر فاعلی
	ضمایر پیوسته و شناسه‌ها
	ضمایر منفصل
«...یا که سوسوی چراغی گر دل آشفته دم سرد؟ ... زود دانستم، ... گفته بودم زندگی زیباست	... جنگلی هستی تو، ای انسان او به جان خلد متگزار باغ آتش بود ما چه می کردیم در کولاک دل آشفته ی دم سرد؟
پيامی مان نمی آورد، ... در گشودندم مهربانی‌ها نمودندم	منم آرش منم آرش، سپاهی مردی آزاده کمانداری کمانگیرم. شهاب تیزرو تیرم؟ ستیغ سربلند کوه ما وایم؟ به چشم آفتاب تاره رس جایم ... چو پا در کام مرگی تند خو دارم،
... گر بیغوزیش، رقص شعله اش در هر کران پیداست ... معویدم نسب، ... مبارک باد آن جامه که اندر رزم پوشندش؛ ... گوارا باد آن باده که اندر فتح نوشندش.	

چو در دل جنگ با اهریمنی پرخاش جودارم، به موج روشنائی شست و شو خواهم؛ ز گلبرگ تو، ای زرینه گل، من رنگ و بو خواهم که سیمین پایه های روز زرین را به روی شانه می‌کوبید، که ابر آتشین را در پناه خویش می‌گیری؛ امیدم را برافزاید، چو پرچم‌ها که از باد سحرگاهان به سر دارید.	... دلم را در میان دست می‌گیرم و می‌افشارمش در چنگ. ... پس آن گه بی درنگی خواهدش افکند. ... مرا با دیده ی خون بار می پاید. ... به کوه و دره می ریزد طنین زهر خندش را، و بازش باز می‌گیرد ... می‌کنده از فراز و از نشیب جاده‌ها آگاه»
---	--

۵-۲-۲. مجهول‌سازی

در رویکرد مجهول‌سازی هویت، کارگزار به دلایلی، ناشناخته و مبهم است. راوی در این رویکرد از ضمیرهای مبهم و توصیف‌های گنگ بهره می‌گیرد. با مجهول‌گویی در انتخاب نهادها و گزاره‌های روایت شکلی از طرد یا دست کم قبول‌نکردن را بازنمایی می‌کند. به‌بیانی، «تشخص‌زدایی» شکلی از مشروعیت‌زدایی پنهان است (Yarmohamadi, 2011, p. 70) که راوی در معرفی شخصیت از آن بهره خواهد گرفت. این شکل از بازنمایی همان است که در تعبیر ون دایک (Van Dijk, 2010. p. 204) در قالب «نکته‌های مثبت آن‌ها را نگوید، نکته‌های منفی آن‌ها را بگوید، نکته‌های مثبت ما را بگوید، نکته‌های منفی ما را نگوید» آمده‌است. میشل فوکو (Foucault, 2005) درباره‌ی طرد از نوع امتناع، پوشیده‌گویی و یا کم‌گویی، چنین می‌گوید، «کسی حق ندارد همه چیز را بگوید؛ از همه چیز در همه اوضاع و احوالی حرفی بزند. هرکسی نمی‌تواند از هر موضوعی سخن بگوید» (Foucault, 2005, p. 14). سارا میلز (Mills, 2009) هم با استناد به بخشی از کتاب نظم اشیاء فوکو بحث پوشیده‌گویی و امتناع به مثابه طرد را چنین صورت‌بندی می‌کند، «گفتمان از طریق آیین‌هایی محدود می‌شود که شمار افرادی را که می‌توانند گونه‌های ویژه‌ای از پاره‌گفتارها را بر زبان آورند محدود می‌کند.» (Mills, 2009, p. 91). سیاوش کسرای در بازنمایی صحنه و شخصیت‌های آرش کمانگیر بسیار کم از مجهول‌سازی بهره گرفته‌است.

۱۱. «فصل‌ها فصل زمستان شد»

صحنه گلگشت‌ها گم شد، نشستن در شبستان شد...» (Kasraei, 2020, p. 105)

عبارت‌های بالا می‌توانند عبارت‌هایی اسنادی باشند که با فعل اسنادی «شد» بازنمایی شده‌اند ولی با اندک اندیشیدن می‌توان دریافت که درجه‌ها و نسبت‌هایی از عاملیت و فاعلیت در عبارت‌های بالا وجود دارد که آن را از توصیف صرف و حالت ایستا خارج می‌کند و گویی فاعلی مجهول و نامشخص، تغییر فصل را انجام داده‌است. توصیف مبهم و مجهولی که فاعل آن در عبارت‌های بالا روشن نیست، گونه‌ای کراهیت از بازگویی اوضاع نابسامان را به ذهن خواهد آورد. راوی تمایلی به توصیف اوضاع اسفناک پیش‌آمده برای ایرانیان و عامل و فاعل این اوضاع ندارد به همین سبب از عبارت‌های مجهول بهره برده‌است. مجهول‌بودن اوضاع و سرنوشت ایرانیان پیش از یافتن و رفتن آرش، در گزاره‌های توصیفی روایت در معرفی و بازنمایی شخصیت آرش نقش دارد. راوی با طرح پرسش‌هایی بی‌پاسخ، بر نسبت‌های نامشخص بودن اوضاع و مجهول‌بودن آن می‌افزاید.

۱۲. «چشم‌ها با وحشتی در چشم‌خانه، هر طرفی را جستجو می‌کرد

وین‌خبر را هر دهانی زیر گوش‌های بازگو می‌کرد،

آخرین فرمان، آخرین تحقیر

مرز را پرواز تیری می‌دهد سامان

گر به نزدیکی فرود آید

خانه‌ها مان‌تنگ، آرزومان کور

ور ببرد دور

تا کجا؟ تا چند؟

آه کو بازوی پولادین و کو سرپنجه ایمان؟» (Kasraei, 2020, p. 106).

در توصیف بالا، ابهام ناشی از همه‌جمعیت نگران (در معنای ایهامی آن)، طرح احتمال و تردیدهایی درباره مسافتی که تیر پرواز می‌کند و در پایان طرح پرسش‌هایی بی‌پاسخ در دو مصراع پایانی همگی کارکردی زبانی و معنایی در زمینه ابهام در سرنوشت ایرانیان و مجهول‌بودن شخصیت قهرمانی است که باید اوضاع را سامان دهد.

۵-۲-۱. پیوسته‌سازی^۱

در رویکرد پیوسته‌سازی، کارگزاران اجتماعی به صورت گروهی بازنمایی می‌شوند. وجود علامت

^۱ association

جمع و برشماری گروه، دسته، اجتماع، لشکر، جمعیت و مفاهیمی مانند آن نمایانگر بازنمایی با رویکرد مجهول‌سازی از نوع پیوسته‌سازی خواهد بود. در این حالت در بیشتر موارد گروهی از کارگزاران دارای هدف، دیدگاه، نفع و زیان یکسان یا مشابه هستند.

۱۳. روزگار تلخ و تاری بود.

بخت ما چون روی بد خواهان ما تیره.

دشمنان بر جان ما چیره.

(Kasraei, 2020, p. 104)

در نمونه شعری بالا تقابل میان دو گروه ایرانیان و دشمنان آنان با محوریت ضمیر منفصل «ما» به‌عنوان نماینده کارگزاران خودی بازنمایی شده‌است. کاربرد این ضمیر منفصل، گروه ایرانیان را به‌عنوان کسانی که در شکست از تورانیان دارای زیان مشترک و یکسان هستند بازنمایی کرده‌است.

۱۴. «مرز را پرواز تیری می دهد سامان!

گر به نزدیکی فرود آید،

خانه هامان تنگ،

آرزومان کور» (Kasraei, 2020, p. 106)

در این بخش از روایت، مردمان ایران که از تورانیان شکست خورده‌اند دارای زیان مشترکی هستند که با ضمیر شخصی در «خانه‌امان» و «آرزومان»، وضعیت مند شده‌اند.

۵-۲-۲. گسسته‌سازی^۱

در رویکرد گسسته‌سازی، کارگزاران اجتماعی جدا از هم، به‌صورت مستقل بازنمایی می‌شوند و با حروف عطف، تفصیل و مانند آن به هم پیوند می‌یابند. در شعر آرش کمانگیر نمونه برجسته گسسته‌سازی یافت نشد.

۵-۲-۳. تمایز‌گذاری^۲

از دیگر رویکردهای راوی در معرفی شخصیت، جداسازی کارگزاران خودی و غیرخودی، دوست و دشمن، آشنا و بیگانه و تقابل‌هایی از این دست است. ون لیوون این رویکرد را تمایز‌گذاری نامیده‌است. در شعر آرش کمانگیر، بازنمایی دشمن در تقابل با دوست و لشکر بیگانه در تقابل با لشکر ایرانیان فرهنگ خودی و غیرخودی را جدا کرده‌است. غیرخودی متعلق به

¹ dissociation

² differentiation

فرهنگ بیگانه و معادل بی‌نظمی و آشوب است و دارای رانه‌هایی آلوده و نابه‌جا است که کارگزار فرهنگ خودی از آن بیزار خواهد بود. «نافرهننگ آن طرفی است که فرهنگ در بهترین حالت تنها می‌تواند از آن صحبت کند (Sonesson, 2011, p. 171).

۱۵. «بخت ما چون روی بد خواهان ما تیره.

دشمنان بر جان ما چیره.

... سنگر آزادگان خاموش؛

خیمه گاه دشمنان پر جوش

دشمنان بگذشته از سر حد و از بارو...

... انجمن‌ها کرد دشمن،

رایزن‌ها گرد هم آورد دشمن؛

پیش روی لشکر دشمن سپاه دوست» (Kasraei, 2020, p. 106)

۵-۲-۴. نام‌دهی^۱

نام‌دهی و مقوله‌بندی از دیگر شگردهای معرفی شخصیت یا کارگزار در روایت است. با توجه به آرای ون لیوون، می‌توان گفت که این رویکرد به سه شیوه عنوان‌دهی^۲، لقب‌دهی^۳ و پیوندجویی^۴، فرایند بازنمایی شخصیت را نشان می‌دهد (Van Leeuwen, 1996, p. 53).

در شعر آرش کمانگیر شخصیت آرش با آوردن نام وی و برخی از لقب‌ها و عنوان‌هایش بازنمایی شده‌است.

۱۶. «منم آرش،

... منم آرش، سپاهی مردی آزاده

... کمانداری کمانگیرم» (Kasraei, 2020, p. 108)

در نمونه شعری بالا، آرش خود را سپاهی مرد آزاده و کمانداری کمانگیر خوانده‌است که می‌توان آن را از جمله لقب‌ها و عنوان‌هایی دانست که راوی-کنشگر برای خود بر شمرده‌است.

پیوندجویی نیز ناظر بر مفاهیم و عبارت‌هایی است که بر روابط خویشاوندی و واژگانی دال بر وجود پیوند دلالت می‌کنند.

¹ nomination

² titulation

³ honorification

⁴ affiliation

۱۷. دختران بنشسته بر روزن،

مادران غمگین کنار د» (Kasraei, 2020, p. 107)

در دو مصراع بالا، دختران و مادران، دو اصطلاح نمایانگر وجود پیوند خویشاوندی است و در بازنمایی شخصیت با رویکرد تمایز گذاری از نوع پیوندجویی به کار رفته است. به گونه‌ای که به نظر می‌رسد هدف کسرایی معرفی ایرانیان به عنوان یک خانواده بوده است.

۵-۲-۵. مقوله بندی^۱

در مقوله بندی راوی، شخصیت را از طریق شغل، وظیفه، مفاهیم ارزشی اعم از دوگانه‌های تقابلی نیک و بد، خیر و شر، زشت و زیبا و مفاهیمی از این دست معرفی می‌کند. مقوله بندی دارای رهیافت‌هایی گوناگون - همچون «کارکردنمایی، هویت دهی، طبقه بندی، ارزش گذاری» و مانند آن - است (Van Leeuwen, 1996, p. 53).

۵-۲-۵-۱. طبقه بندی^۲

یکی از رویکردهای بازنمایی شخصیت که در آرای ون لیوون درباره مقوله بندی جای گرفته است، طبقه بندی است. در این رویکرد، شخصیت‌ها بر اساس سن، جنس، طبقه اجتماعی، قومیت، مختصات جغرافیایی، مذهب و مواردی از این دست گروه بندی می‌شوند (Van Leeuwen, 1996, p. 53). در شعر آرش کمانگیر دو طبقه اصلی ایرانیان و تورانیان جدا شده است. در میان ایرانیان نیز شاعر با بهره گیری از علامت جمع و بر مبنای جنسیت و سن و سال برخی شخصیت‌ها را دسته بندی کرده است.

۱۸. لشکر ایرانیان در اضطرابی سخت درد آور،

کودکان بر بام،

دختران بنشسته بر روزن،

مادران غمگین کنار د» (Kasraei, 2020, p. 107)

مردها در راه

کودکان از بام‌ها او را صدا کردند

مادران او را دعا کردند

پیرمردان چشم گرداندند

دختران، بنفشه گردن بندها در مشت» (همان، ۱۱۴)

¹ categorization

² classification

۵-۲-۲. ارزش‌گذاری^۱

ارزش‌گذاری، در پیوند با رویکرد مقوله‌بندی در آرای ون لیوون به دو نوع ارزش‌گذاری مثبت و ارزش‌گذاری منفی دسته‌بندی می‌شود (Van Leeuwen, 1996, p. 54). طرح مفاهیم مورد اشاره و نسبت‌دادن آن به شخصیت، نمایانگر نوعی ارزیابی و سنجش اخلاقی در هر دو سطح اخلاق فردی و جمعی خواهد بود. ارزیابی و سنجش اخلاقی به‌عنوان شکلی از قبول یا طرد، بر مبنای دو معیار ارزشی «خوب» و «بد» صورت‌بندی شده‌است. در سنجش اخلاقی، پاسخ ضمنی به پرسش «چرا» این است که «چون این نیز مانند فعالیت‌های دیگری است که با ارزش‌های مثبت پیوسته است». پاسخ دیگری که در ارزیابی و سنجش اخلاقی به پرسش «چرا» داده می‌شود، درآمیخته‌نشدن با ارزش‌های منفی است. در این میان، قیاس و بیان شباهت‌ها اهمیت خواهد داشت. از آن‌جا که دشمنان و نیروهای یاری‌دهنده دشمن در تضاد با فرهنگ خودی و نیروهای مثبت (ایرانیان) است، شاعر با صفت‌هایی منفی، این شخصیت‌ها را مقوله‌بندی و ارزش‌گذاری کرده‌است.

۱۹. «گرم رو آزادگان در بند؛

روسی‌ها مردمان در کار...

رایزن‌ها گرد هم آورد دشمن؛

تا به تدبیری که در ناپاک دل دارند،
هم به دست ما شکست ما بر اندیشند.

نازک اندیشان‌شان، بی شرم،

که مبادشان دگر روز بهی در چشم،

یافتند آخر فسونی را که می‌جستند...» (Kasraei, 2020, p. 106)

«دشمنانش، در سکوتی ریشخند آمیز،

راه وا کردند» (همان، ۱۱۴).

نسبت‌دادن صفت‌هایی همچون روسی، نامردم، ناپاک‌دل و بی‌شرم که همگی صفت‌های منفی و جزء پستی‌ها و در حوزه معنایی شرّ به‌شمار می‌آیند. مفاهیم و عبارت‌هایی که دارای ارزش‌گذاری و نسبت‌دادن صفت‌ها هستند، در الگوی ون لیوون با نام ارزش‌گذاری مثبت و ارزش‌گذاری منفی آمده‌است. انتساب صفت‌های منفی به نیروهای دشمن، سوگیری راوی نسبت

¹ appraisal

به این دسته از شخصیت‌های روایت را آشکار می‌کند. بر این اساس، نمی‌توان راوی را از نوع بیرونی و بی‌طرف دانست بلکه راوی-نویسنده (مداخله‌گر) احساسات و عواطف خود را در متن روایت دخالت داده‌است. توصیف‌های عاطفه‌محور در این بخش از روایت افزون بر آشکارسازی سوگیری راوی، شخصیت را نیز وضعیت‌مند کرده‌است. راوی شعر آرش کمانگیر در فراخواندن شخصیت، جنبه‌های متفاوت زبانی و گفتمانی را به کار گرفته‌است تا از یک سو، آرش را در مقام پهلوانی اساطیری، وضعیت‌مند کند و از سوی دیگر، دشمنان را به‌عنوان نیروهای منفی، ناپسند و بیرون از فرهنگ «خود» معرفی کند. راوی در این بخش از شعر، همه عناصر بیگانه را آلوده می‌انگارد و تلاش می‌کند خود را از این عناصر آلوده جدا کند. «آلوده‌نگاری، حالتی است از طرد و واپس‌زنی آن‌چه که برای «خود»، «دیگری» به شمار می‌آید» (McAfee, 2006, p. 75). راوی با آوردن جمله معترضه دارای فعل دعایی - که مباداشان دگر روز بهی در چشم - نفرت و بیگانگی خود با شخصیت دشمنان ایران را بیان نموده‌است. در این بخش از روایت، فرستنده پیام با گزینش واژگان عاطفی به ارزش‌گذاری و قضاوت دست زده‌است. به همین سبب، بازنمایی شخصیت، با فراخواندن آلتوسری و موقعیت سوژه ارتباط پیدا می‌کند. در این بخش از روایت، توصیف اغلب از گونه ایستا و مبتنی بر «سنجش و ارزیابی اخلاقی» (Van Leeuwen, 2016, p. 309) با دخالت گفتمانی از گونه عاطفی است. برخلاف گفتمان کنشی، در گفتمان عاطفی گونه حضور و وضعیت‌مندی اهمیت می‌یابد. احساس راوی در روایت بالا، مبتنی بر تضاد و تقابلی بنیادین صورت‌بندی شده‌است که «گرمرو آزادگان» را سمت گفتمان «خودی» و روسپی مردمان را سمت گفتمان «دیگری و بیگانه» بازنمایی کرده‌است.

۶. نتیجه‌گیری

الگویی که ون لیوون (Van Leeuwen, 1996) در پیوند با بازنمایی کنشگران اجتماعی ارائه کرده‌است، از الگوهای کارآمد برای بررسی متن روایی - حماسی آرش کمانگیر سروده سیاوش کسرای است. در این سروده، دو رهیافت انسان‌نمایی و غیرانسان‌نمایی در بازنمایی شخصیت به کار رفته‌است. شاعر در رهیافت غیرانسان‌نمایی توجه ویژه‌ای به عینی‌سازی با چهار رویکرد مکان‌نمایی، سخن‌نمایی، بدن‌نمایی و ابزارنمایی داشته‌است. در رویکرد انسان‌نمایی نیز شاعر از طریق مقوله‌بندی و نام‌دهی، تقابل و تضاد میان ایرانیان - به‌عنوان فرهنگ خودی - و تورانیان - به‌عنوان فرهنگ دیگری، بیگانه و نافرنگ - را برجسته ساخته‌است. به‌گونه‌ای که برخی لقب‌ها و عنوان‌های ناشایست را به لشکر توران و یاریگران آن لشکر به‌عنوان دشمن و دیگری ناهنجار، نسبت داده و در مقابل، با گفتمانی عاطفی، برخی از صفت‌ها، عنوان‌ها و تصویرهای خوشایند

مربوط به اسطوره‌ها و قهرمانان را به شخصیت آرش ارجاع داده‌است. بر این اساس، در شعر آرش کمانگیر، قهرمان (آرش) به‌مثابه نماینده فرهنگ خودی با نافرنگ و «دیگری بیگانه» در ستیز و تقابلی برجسته قرار می‌گیرد تا از نظم و سامان درون فرهنگ خودی جانب‌داری کرده، فرهنگ بیگانه و غیر را طرد کند. صورت‌بندی طرد و قبول مورد اشاره در رویکرد نام‌دهی و مقوله‌سازی - که برگرفته از آرای ون لیوون در پیوند با کنشگران است - به‌شکلی برجسته بازنمایی شده‌است. همچنین کسرایی با توجه به میدان گفتمانی^۱ و اعتقادی ویژه‌ای که بدان تعلق دارد، شخصیت پادشاه را در روایت حذف کرده‌است.

فهرست منابع

اسدی، هما و فرهاد ساسانی (۱۳۹۲). «بازنمایی کنشگران اجتماعی در گفتمان سیاست خارجی محمد رضا پهلوی بر اساس مدل اجتماعی - معنایی فان لیوون». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۹. شماره ۱۸. صص ۶۳-۳۹.

Retrieved from <https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_1586.html>

اکبری، حمیدرضا، شجاع تفکری رضائی و خسرو غلامعلی زاده (۱۳۹۸). «بازنمایی کنش‌گران اجتماعی داستان آب‌بید با بهره‌گیری از الگوی جامعه‌شناختی - معنایی ون لیوون». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۷. شماره ۲. صص ۱۷-۳۳.

<https://doi.org/10.22126/jlw.1970.1070>

امیدی اسکویی، محمدعلی ترابی ندوشن و هانیه دوانگری (۱۳۹۹). «نظام گفتمانی تمبرهای دهه ۵۰ از دیدگاه نشانه‌شناسی کاربردی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون لیوون». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۳۵. صص ۲۶۷-۲۹۵. <https://doi.org/10.22051/jlr.2019.22754.1608>

بودیو. پی‌یر (۱۳۸۰). *نظریه کنش*. ترجمه مرتضی مردی‌ها. تهران: نقش‌نگار.

Retrieved from <<https://naghshonegar.org/product/>>

بی‌نا (۱۳۷۹). *اوستا: کهن‌ترین سروده‌ها و متن‌های ایرانی*. گزارش و پژوهش جلیل دوستخواه. چ ۵. تهران: مروارید.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1510434/>>

پراب. ولادیمیر (۱۳۸۶). *ریخت‌شناسی قصه‌های پریان*. ترجمه فریدون بدره‌ای. تهران: توس.

Retrieved from <<https://toosbook.ir/p/>>

جعفری کمانگر، فاطمه و محمود مدبری (۱۳۸۲). «کوه و تجلی آن در شاهنامه فردوسی». *پژوهش‌های ادبی*. شماره ۲. صص ۶۳-۷۲.

Retrieved from <<https://sid.ir/paper/419820/fa>>

راشد محصل، محمدرضا، محمد بهنام‌فر و مریم زمانی‌پور (۱۳۹۱). «تجلی کوه در ایران باستان و نگاهی به

¹ field of discursivity

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳ / ۲۲۱

جلوه‌های آن در ادب فارسی». *مطالعات ایرانی*. سال ۱۱، شماره ۲۱، صص ۱۱۹-۱۴۶.

Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20130101083453-9703-22.pdf>>

زارع زردینی، مرضیه، بتول مشکین فام و گلرخ سعیدنیا (۱۳۹۹). «بازنمایی کنشگران اجتماعی در گفتار توافق هسته‌ای ایران (برجام) بر اساس الگوی ون لیوون در دو روزنامه الرياض عربستان و تشرین سوریه». *زبان پژوهی*. سال ۱۲، شماره ۳۶، صص ۶۱-۸۶.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2019.26369.1710>

زمردی، حمیرا (۱۳۸۸). *نقد تطبیقی ادیان و اساطیر در شاهنامه فردوسی و خمسه نظامی و منطق الطیر عطار*. تهران: نشر زوار.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1374712/>>

شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱). *مبانی معناشناسی نوین*. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/667/>>

صادقی، حسین، عبدالله واثق عباسی، محمد امیر مشهدی و عباسعلی آهنگر (۱۳۹۷). «مؤلفه‌های جامعه‌شناختی داستان بهرام گور و شنگل هند در شاهنامه فردوسی». *دوفصلنامه مطالعات شبه قاره*. سال ۱۰، شماره ۳۴، صص ۱۶۷-۱۹۰. <https://doi.org/10.22111/JSR.2018.4069>

ضیاءالدینی دشتخاکی، علی و مه‌دخت پورخالقی چترودی (۱۳۹۲). «آرش کمانگیر و ویشنو». *پژوهش‌های ادبیات تطبیقی*. دوره ۲، شماره ۲ (پیاپی ۴)، صص ۱۰۵-۱۳۷.

عسگری، مهرناز، مه‌بود فاضلی و سهیلا صلاحی مقدم (۱۳۹۸). «تحلیل انتقادی گفتار دو اثر طنزآمیز «دیوان خروس لاری» از ابوالقاسم حالت و «مجموعه آثار محمد علی افراشته» بر اساس الگوی ون لیوون». *پژوهش‌های ادبی*. دوره ۱۶، شماره ۶۴، صص ۵۷-۸۸.

Retrieved from <<http://lire.modares.ac.ir/article-41-38366-fa.html>>

علامی ذوالفقار و مائده اسدالهی (۱۳۹۶). «تحلیل روایی داستان سیاوش براساس الگوی کنشگران اجتماعی ون لیوون». *زبان و ادبیات فارسی*. دوره ۲۵، شماره ۸۳، صص ۱۸۷-۲۰۸.

Retrieved from <<http://jpl.khu.ac.ir/article-1-3090-fa.html>>

غلامعلی زاده، خسرو، شجاع تفکری رضایی و حمیدرضا اکبری (۱۳۹۶). «نام‌دهی و طبقه‌بندی کنشگران اجتماعی در داستان «آل» بر اساس الگوی ون لیوون». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۷، صص ۷۱-۸۹.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4784-fa.html>>

غلامعلی زاده، خسرو، شجاع تفکری رضایی و حمیدرضا اکبری (۱۳۹۶). «نام‌دهی و طبقه‌بندی کنشگران اجتماعی در داستان «آل» بر اساس الگوی ون لیوون». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۷ (پیاپی ۷)، صص ۷۱-۸۹.

Retrieved from <<http://clrj.modares.ac.ir/article-12-3155-fa.html>>

فوکو، میشل (۱۳۸۴). *نظم گفتار*. ترجمه باقر پرهام. تهران: آگه.

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

کسرایی، سیاوش (۱۳۹۹). *مجموعه اشعار*. تهران: نگاه.

Retrieved from <<https://negahpub.com/product/>>

کمبل، جوزف (۱۳۸۹). *قهرمان هزار چهره*. ترجمه شادی خسروپناه. مشهد: گل آفتاب.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1685919/>>

کمبل، جوزف (۱۳۹۱). *قدرت اسطوره*. ترجمه عباس مخبر. تهران: مرکز.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11152999/>>

گرمس. آثریرداس. (۱۳۸۹). *نقصان معنا*. ترجمه و شرح حمیدرضا شعیری. تهران: نشر علم.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1720279/>>

لینت ولت، ژپ. (۱۳۹۰). *رساله‌ای در باب گونه‌شناسی روایت، نقطه دید*. ترجمه علی عباسی و نصرت حجازی. تهران: نشر علم.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1840762/>>

مک آفی، نونل (۱۳۸۵). *ژولیا کریستوا*. ترجمه مهرداد پارسا. تهران: مرکز.

Retrieved from <<https://nashremarkaz.com/book/Julia-kristeva>>

میلز، سارا (۱۳۸۸). *گفتمان*. ترجمه فتاح محمدی. زنجان: هزاره سوم.

Retrieved from <<https://hezarehsevompub.com/product/>>

وبر، ماکس (۱۳۸۴). *اقتصاد و جامعه*. ترجمه عباس منوچهری، مهرداد ترابی‌نژاد و مصطفی عمادزاده. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/1146/>>

ون دایک، تنو (۱۳۸۹). *اصول گفتمان کاوی انتقادی*. ترجمه پیروز ایزدی و همکاران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه.

ون لیوون، تنو (۱۳۹۵). «*ساخت گفتمانی مشروعیت‌سازی*». تحلیل گفتمان سیاسی. گردآوری و ترجمه امیر رضایی‌پناه و سمیه شوکتی. تهران: تیسرا.

مایکل و رقیه حسن (۱۳۹۳). *زبان، بافت و متن*. جنبه‌هایی از زبان در چشم‌اندازی اجتماعی-زبان‌شناختی. ترجمه مجتبی منشی‌زاده و طاهره ایشانی. تهران: انتشارات علمی.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11212915/>>

هینلز، جان (۱۳۸۷). *شناخت اساطیر ایران*. ترجمه ژاله آموزگار و احمد تفضلی. چ ۱۳. تهران: نشر چشمه. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1601666/>>

یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۸۹). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. تهران: هرمس.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1281488/>>

References

Asadi, H., & Sassani, F. (2013). Representation of social actors in the foreign policy discourse of Mohammad Reza Pahlavi based on van Leeuwen's socio-semantic model. *Language and Linguistics*, 9(18), 63-39.

https://lsi-linguistics.ihes.ac.ir/article_1586.html

Bourdieu, P. (2001). *Theory of action* (M. Mardaha, Trans.). Naqsh Negar.

<https://naghshonegar.org/product/>

- Campbell, J. (2012). *The power of myth* (A. Mokhbar, Trans.). Markaz.
<https://www.gisoom.com/book/11152999/>
- Campbell, J. (2010). *The hero with a thousand faces* (S. Khosrupanah, Trans.). Gole Aftab. <https://www.gisoom.com/book/1685919/>
- Foucault, M. (2005). *Speech order* (B. Parham, Trans.). Agah.
<https://www.agahbookshop.com/>
- GholamAlizadeh, K., Tfakori Rezai, S., & Akbari, H. R. (2017). Naming and classification of social actors in the story of "Al" based on Van Leeuwen's model. *Linguistic Essays*, 8(7), 71-89.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language* (L. Christ, D. Patte, J. Lee, E. McMahon II, G. Phillips, & M. Rengstorf, Trans.). Indiana University Press.
- Greimas, A. (2010). *Lack of meaning* (H. Shairi, Trans.). Elmi Publication.
<https://www.gisoom.com/book/1720279/>
- Hinnells, J. (2014). *Knowledge of Iranian mythology* (J. Amouzgar & A. Tafzoli, Trans., 13th ed.). Cheshmeh Publication.
<https://www.gisoom.com/book/1601666/>
- Halliday, M., & Hasan, R. (2014). *Language, texture and text: Aspects of language in a sociolinguistic perspective* (M. Manshizadeh & T. Ishani, Trans.). Scientific Publications. <https://www.gisoom.com/book/11212915/>
- Jafari Kamangar, F., & Mosaberi, M. (2003). The mountain and its manifestation in Ferdowsi's Shahnameh. *Literary Research*, (2), 63-72.
<https://sid.ir/paper/419820/fa>
- Kasrayi, S. (2020). *Collected Poems*. Negah Publications.
<https://negahpub.com/product/>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo3637992.html>
- Volt, L. J. (2012). *A treatise on the typology of narration, point of view* (A. Abbasi & N. Hejazi, Trans.). Elmi Publication.
<https://www.gisoom.com/book/1840762/>
- McAfee, N. (2006). *Julia Kristeva* (M. Parsa, Trans.). Markaz.
<https://nashremarkaz.com/book/Julia-kristeva>
- Mills, S. (2009). *Discourse* (F. Mohammadi, Trans.). Hezare Sevom.
<https://hezarehsevompub.com/product/>
- Doustkhah, J. (Ed. & Trans.). (2001). *Avesta* (5th ed.). Morvarid.
<https://www.gisoom.com/book/1510434/>
- Propp, V. (2007). *Morphology of fairy tales* (F. Badrei, Trans.). Tous.
<https://toosbook.ir/p/>
- Rashid Mohsal, M. R., Behnampar, M., & Zamanipour, M. (2012). Manifestation of the mountain in ancient Iran and a look at its manifestations in Persian literature. *Iranian Studies*, 11(21), 119-146.
<https://ensani.ir/file/download/article/20130101083453-9703-22.pdf>
- Sadeghi, H., Wathiq Abbasi, A., Mashhadi, M. A., & Ahangar, A. A. (2018). Sociological components of the story of Bahram Gur and Shingal Hind in Ferdowsi's Shahnameh. *Bimonthly Journal of Subcontinental Studies*, 10(34), 167-190. <https://doi.org/10.22111/JSR.2018.4069>
- Shairi, H. R. (2012). *Basics of modern semantics*. Samt.
<https://samt.ac.ir/fa/book/667/>

- Skui, O., Torabi Nadoushan, & Davatgari, H. (2020). Discourse system of 50s stamps from the point of view of applied semiotics based on van Leeuwen's critical discourse analysis approach. *Linguistics*, 12(35), 267-295.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2019.22754.1608>
- Sonesson, G. (2011). Ego meets alter: The meaning of otherness in cultural semiotics. In *Cultural semiotics* (Farzan Sojodi, Trans.). Elm.
<https://doi.org/10.1515/semi.2000.128.3-4.537>
- Van Dyck, T. (2010). *Principles of critical discourse analysis* (P. Izadi et al., Trans.). Media Studies and Research Center.
- Van Leeuwen, T. (2016). *Legitimation discourse construction*. In *Analysis of political discourse* (A. Rezaipaneh & S. Shawkati, Trans.). Tisa.
- Van Leeuwen, T. (1995). Representing social action. *Discourse & Society*, 6(1), 81-106. <https://doi.org/10.1177/0957926595006001005>
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 64-83). Routledge.
<https://doi.org/10.1075/z.184.55lee>
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.26512/les.v11i2.10463>
- Weber, M. (2005). *Economy and society* (A. Manouchehri, M. Torabinejad, & others, Trans.). Samt. <https://samt.ac.ir/fa/book/1146/>
- YarMohamadi, L. (2011). *Popular and critical discourse analysis*. Hermes.
<https://www.gisoom.com/book/1281488/>
- Zare Zardini, M., Meshkinfam, B., & Saeednia, G. (2020). Representation of social actors in the discourse of the Iran nuclear deal (JCPOA) based on Van Leeuwen's model in the two newspapers Al-Riyadh of Arabia and Tasheirin of Syria. *Zabanpazhuhi*, 12(36), 61-86.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2019.26369.1710>
- Zomorodi, H. (2009). *Comparative criticism of religions and mythology in Ferdowsi's Shahnameh and Nizami's Khamsa and Attar's Manteq Ol Teyr*. Zoar's Publication. <https://www.gisoom.com/book/1374712/>
- Zyauadini Dashtakhaki, A., & Pourakhlaqi Chaturodi, M. (2013). Arash Kamangir and Vishnu. *Comparative Literature Researches*, 2(2), 105-137.



The quality of representation of discourse actors in Arash Kamangir's poetry based on Van Leeuwen's model (1996)

Mansour Rahimi¹, Sayyed Ahmad Parsa²

Received: 2022/12/19
Accepted: 2023/08/28

1. Introduction

The process of actor representation in narrative involves various aspects of discourse-based formulations. The narrator refers to the actors as subjects to either accept or reject them, encompassing different stances, including acceptance and rejection with their sub-categories. Siavash Kasraei's stance as a subject-narrator towards a character as a subject-situator requires the selection of a specific approach and the rejection of other procedures. The mention or omission of actors in Arash Kamangir's poetry is directly related to the poet's thinking and his evaluation and interpretation of that character. The poet describes and depicts the situation of the character through his own interpretations.

2. Materials and methods

The rewritten poem of Arash Kamangir, as a unique type of contemporary Persian literature, briefly narrates the story of Arash, a renowned Iranian warrior. To analyze the actors of the discourse and the actors involved in the discourse, Van Leeuwen's (1996) opinions regarding Reference Allocation and Exclusion of character names, de-anthropomorphization with the approaches of abstraction and objectification, anthropomorphization with the approaches of specification and anonymization, differentiation, naming, and categorization are discussed with their subsets. The primary question of this research is how the social relations and discourse positions of Arash's poet or the subject-narrator have influenced the representation of the narrative and character description. To answer this question, we have considered that the subject-narrator utilized two main approaches of reference allocation and exclusion in character representation, relying on Van Leeuwen's theories.

3. Results and discussion

The findings of the research demonstrate the effectiveness of Van Leeuwen's (1996) model in categorizing character representation approaches in Arash Kamangir's text,

¹ PHD student, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran; mansourrahimi13@gmail.com

² Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (corresponding author); a.parsa@uok.ac.ir.

and in providing a discourse and sociological-semantic reading of the text. Many studies based on Van Leeuwen's social actors' model have referred to it as his 2008 theory, despite its origination in 1996 and its repetition in his book *Discourse and Action* in 2008. Based on this model, agents, and actors of discourse in Arash Kamangir's poetry fall into two main categories: the agent and the patient. Arash, in the role of the heroic victim, serves as the active agent of the narrative, while the people of the city, who are passive and waiting, are represented in the role of accepting the action (patient).

Furthermore, Personalization and Impersonalization approaches, along with their branches, play a crucial role in representing social actors in Arash Kamangir's poetry. In the Impersonalization approach, the poet employs Abstraction approach to introduce attributes, characteristics, images, and descriptions that are the product of the mind. Here, the narrator does not refer to the character itself when describing the human character. In the Personalization approach, the poet highlights the opposition and conflict between Iranians - representing an insider culture - and Turanians - depicted as an alien and uncultured culture - through Nomination and Categorization. Consequently, unfavorable titles and honorifics are attributed to the Turanian army and its supporters, portraying them as the enemy and the abnormal other. In contrast, favorable attributes, titles, and images related to legends and heroes are attributed to the character of Arash through emotional discourse.

4. Conclusion

In Arash Kamangir's poem, the hero (Arash) as a representative of indigenous culture, creates a prominent conflict with the uncultured and "foreign other" to defend the order and stability within the indigenous culture and reject foreign and other cultures. The formulation of rejection and acceptance mentioned in the Nomination and Categorization approach - which is derived from Van Leeuwen's ideas about activists - is prominently represented. Additionally, Kasrai has omitted the character of the king in the narrative, considering the specific discourse and belief field to which he belongs.

Keywords: Van Leeuwen, social actors, Arash Kamangir, rejection and acceptance



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۲۷-۲۵۵

میزان وام‌گیری حروف اضافه و ضمایر در کردی کله‌ری در افراد دوزبانه کرد-فارس زبان^۱ زینب حسینی^۲، حبیب گوهری^{۳*}

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۷

چکیده

تماس زبانی می‌تواند دارای پیامدهای بسیاری برای زبان‌های درگیر باشد. وام‌گیری واژگانی یا ساختاری یکی از پیامدهای تماس زبانی است که در آن عناصری از زبان غالب ممکن است وارد زبان پذیرا شوند. هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان بهره‌گیری از حروف اضافه و ضمیرهای بومی یا وام‌واژه معادل فارسی آن‌ها در کردی کله‌ری است. برای گردآوری داده‌ها، از یک پرسشنامه (فهرست) محقق ساخته بهره گرفته شد تا روشن شود که گروه‌های مختلف تا چه اندازه از واژه‌های بومی یا وام‌واژه‌های فارسی بهره می‌گیرند. براساس متغیرهای سن، جنسیت و تحصیلات، افراد انتخاب شده به هشت گروه دسته‌بندی شدند: مردان/ زنان باسواد جوان، مردان/ زنان با سواد مسن، مردان/ زنان بی‌سواد جوان و مردان/ زنان بی‌سواد مسن. یافته‌های پژوهش نشان داد که در گروه‌های مختلف اجتماعی به‌طور متوسط بین ۸۲.۷ تا ۱۰۰ درصد از حروف اضافه بومی و بین ۷۶.۰۸ تا ۱۰۰ درصد از ضمیرهای کردی استفاده نموده‌اند. زنان جوان باسواد بیشترین میزان بهره‌گیری از حروف اضافه (۱۷.۳ درصد) و ضمیرهای غیربومی (۱۲.۹۲ درصد) را در بر داشتند. آزمون آماری مورد استفاده (آنالیز واریانس سه عاملی) نشان داد که دو عامل تحصیلات و سن (برخلاف جنسیت) هم به‌تنهایی و هم در تعامل با هم نقش معناداری در تنوعات مشاهده شده آن‌ها بر عهده دارند.

واژه‌های کلیدی: تماس زبانی، وام‌گیری، کردی کله‌ری، دوزبانه، حروف اضافه، ضمایر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.43911.2296

^۲ دانشجوی دکترا، گروه زبان‌شناسی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران؛

hosseini.zeinab@iaui.ac.ir

^۳ استادیار گروه زبان‌شناسی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران (نویسنده مسئول)؛

Habib.Gowhari@iaui.ac.ir

۱. مقدمه

تماس زبانی^۱ می‌تواند دارای پیامدهای بسیاری برای زبان‌های درگیر باشد. وام‌گیری واژگانی یا ساختاری یکی از پیامدهای تماس زبانی است که در آن عناصر زبانی از زبان غالب^۲ ممکن است وارد زبان پذیرا^۳ یا زیرین^۴ شوند. در موقعیت تماس زبانی، عوامل زبانی و غیرزبانی گوناگونی می‌تواند منجر به تسریع یا انسداد وام‌گیری شود که در بخش پسین به آن‌ها پرداخته می‌شود. همه مقوله‌ها و عناصر زبانی به یک اندازه قابلیت وام‌گیری ندارند. پژوهشگرانی مانند میوسکن (Muysken, 1981) با تکیه بر میزان قابلیت وام‌گیری عناصر زبانی کوشیده‌اند تا سلسله‌مراتب وام‌گیری^۵ ارائه نمایند که در آن میزان سهولت یا دشواری وام‌گیری عناصر زبانی مختلف مشخص باشد. یکی از عوامل زبانی دخیل در وام‌گیری، میزان پیوستگی و وابستگی آن عنصر زبانی در دستور زبان پذیرا است. به بیان دیگر، عبارت‌های نقشی و دستوری مانند حروف اضافه و ضمیرها در برابر وام‌گیری از خود مقاومت بیشتری بروز می‌دهند. با این حال، میزان تعامل و درگیری زبان غالب با زبان پذیرا و ماهیت ارتباط بین این دو نیز از جمله عواملی هستند که بر میزان وام‌گیری می‌توانند تأثیرگذار باشد. به طور کلی، وام‌گیری در زبان‌ها غالباً به خاطر پرکردن کمبودی در زبان پذیرا رخ می‌دهد، البته گاهی نگرش‌های اجتماعی نیز نقش دارند. یعنی با وجود نداشتن کمبود، هنوز هم ممکن است افرادی بنا بر برخی ملاحظات اجتماعی و غیرزبانی اقدام به استفاده از وام‌واژه معادل واژه بومی کنند. در جوامع چندزبانه مانند جامعه ایران، تماس زبانی و تغییرات ناشی از آن به‌ویژه به‌صورت وام‌گیری پدیده‌ای بسیار رایج است. پژوهش‌های فراوانی برای بررسی میزان وام‌گیری‌های غیرغالب ایرانی مانند کردی از زبان فارسی به‌عنوان زبان غالب سیاسی-اقتصادی-اجتماعی انجام گرفته‌است.

تماس زبانی یکی از موضوع‌های مهم در زبان‌شناسی نوین است که در ایران چندان مورد توجه قرار نگرفته‌است. تأثیر زبان‌های درگیر بر روی یک‌دیگر و ماهیت رابطه زبان غالب و زبان (زبان‌های) زیرین می‌تواند موضوع پژوهش‌های زبان‌شناسان باشد. یکی از پیامدهای مهم تماس زبانی وام‌گیری و تغییر واژگان و ساختار زبان‌های درگیر باشد که به‌ویژه این تأثیر بر روی زبان‌های زیرین می‌تواند منجر به تغییرات اساسی در ساختار دستوری و واژگانی آن‌ها شود. بنابراین، انجام پژوهش در این حوزه می‌تواند میزان و کیفیت تأثیر زبان‌های درگیر بر روی هم

¹ language contact

² dominant language

³ recipient

⁴ substratum

⁵ borrowing hierarchy

مشخص نماید. همچنین، انجام چنین پژوهشی می‌تواند از منظر آسیب‌شناسی زبان برای حفظ و بقای زبان‌های غیرغالب مانند زبان کردی دارای اهمیت باشد. ایزدی‌فر (Izadifar, 2016)، حیدری (Heidari, 2020) و گوهری و جمالی نصاری (Gowhary, & Jamali Nesari, 2020) از جمله پژوهشگرانی هستند که هر کدام در پژوهش‌هایی، تأثیر تماس زبانی بر روی حوزه‌های گوناگون مانند واژگان، صرف، واج و نحو زبان‌های پذیرا را مورد بررسی قرار داده‌اند. برخی نیز نگرش افراد زبان غیرغالب را نسبت به زبان غالب مورد بررسی قرار داده‌اند. فریدونی و زردی (Fereidoni & Zaedi, 2024) نشان دادند که متغیرهای جنسیت، سن و تحصیلات در شهر مهاباد تأثیری بر نگرش عاطفی کردزبانان دوزبانه نسبت به زبان فارسی معیار (زبان غالب) و زبان کردی نداشت. کردزبانان مهاباد نسبت به زبان فارسی معیار و زبان کردی نگرش مثبتی داشتند و تفاوت معناداری میان دو زبان مورد بررسی دیده نشد.

بررسی پیشینه موضوع نشان می‌دهد تأثیر تماس زبانی بر روی مقوله‌های نقشی و دستوری مانند ضمیرها و حروف اضافه در دیگر زبان‌های ایرانی تاکنون مورد توجه جدی قرار نگرفته‌است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا موضوع وام‌گیری برخی عبارات نقشی و دستوری در کردی کلهری به‌عنوان یکی از شاخه‌های اصلی کردی جنوبی مورد بررسی قرار دهد. به‌این‌منظور، دو مقوله دستوری ضمیرها و حروف اضافه در کردی کلهری مورد بررسی قرار خواهند گرفت تا روشن شود تا چه میزان متأثر از زبان فارسی خواهند بود. اگرچه همان‌گونه که در مبحث‌های نظری بحث خواهد شد، مقوله‌های نقشی مانند ضمیرها و حروف اضافه در برابر وام‌گیری بسیار مقاوم هستند، ولی به سبب تماس زبانی شدید و دوزبانگی احتمال ورود این عناصر به زبان‌های زیرین وجود خواهد داشت. هدف پژوهش حاضر بررسی میزان استفاده از حروف اضافه و ضمیرهای بومی یا وام‌واژه معادل فارسی آن‌ها در کردی کلهری است. به‌این‌منظور، در این پژوهش، از یک پرسشنامه (فهرست) محقق‌ساخته استفاده گردید تا روشن شود که گروه‌های مختلف به چه میزان از واژه‌های بومی یا وارداتی بهره می‌گیرند. این فهرست شامل ۳۵ گویه (واژه) است. ۱۱ حرف اضافه و ۲۴ ضمیر در زبان کردی مورد بررسی قرار گرفتند تا روشن شود آیا گویشوران از واژه بومی استفاده می‌کنند یا معادل آن از زبان فارسی. پس از اطمینان از اعتبار فهرست واژه‌های انتخاب‌شده، پژوهشگران خود داده‌ها را با استفاده از مصاحبه گردآوری نمودند. این فرایند با مصاحبه از افراد انجام پذیرفت. بر مبنای سه متغیر سن، سواد و جنسیت، افراد شرکت‌کننده به هشت گروه دسته‌بندی شدند: مردان/ زنان باسواد جوان، مردان/ زنان باسواد مسن، مردان/ زنان بی‌سواد جوان و مردان/ زنان بی‌سواد مسن. افراد شرکت‌کننده باسواد در این پژوهش

همگی دارای تحصیلات دانشگاهی هستند و افراد گروه بی‌سواد شامل کسانی هستند که سواد خواندن و نوشتن ندارند، ولی می‌توانند فارسی را به‌صورت روان تکلم نمایند. افراد جوان شرکت‌کننده در پژوهش بین محدوده سنی ۲۰ تا ۳۵ سال و افراد مسن شرکت‌کننده بین ۵۰ تا ۷۰ سال بودند. برای شرکت در مصاحبه و پاسخ‌دادن به پرسش‌ها، از هر گروه ۱۰ نفر و روی هم‌رفته ۸۰ نفر به‌گویه‌های طراحی شده پاسخ دادند. افراد پاسخ‌دهنده از شهرستان ایوان در استان ایلام انتخاب شده‌اند و همگی به کردی کلهری (به‌عنوان زبان مادری) سخن می‌گفتند و با این وجود این افراد کاملاً به زبان فارسی تسلط دارند. به‌صورت روزمره، هر کدام از این افراد فارسی و کردی را به‌صورت تکمیلی در موقعیت‌های گوناگون به کار می‌بردند و بنابراین دوزبانه فعال به‌شمار می‌آیند. روش کار به این ترتیب بود که برای هر واژه چندین بافت در نظر گرفته می‌شد و از افراد خواسته می‌شد تا واژه مورد نظر (بومی یا معادل فارسی آن) را در آن‌جا انتخاب نمایند. گاهی دیده می‌شد که یک‌گوشور در برخی موقعیت‌ها از واژه کردی و در برخی موقعیت‌های دیگر از وام‌واژه فارسی معادل آن بهره می‌برد. در چنین مواقعی، فراوانی واژه مورد استفاده از جانب فرد تعیین‌کننده حالت غالب قلمداد می‌شد. از سوی دیگر، تلاش می‌شد که انتخاب (از بین واژه کردی یا فارسی) در حالت بی‌نشان و عادی مبنای پژوهش حاضر قرار بگیرد. پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپاس (نسخه ۲۳)، داده‌ها تجزیه و تحلیل شدند. آنالیز واریانس سه‌عاملی به کار گرفته شد تا رابطه بین متغیر وابسته پژوهش (انتخاب واژه کردی یا معادل فارسی آن) با متغیرهای مستقل پژوهش یعنی سن، جنسیت، و سطح تحصیلات مشخص گردد.

۲. چارچوب نظری

پژوهشگران در پهنه تماس زبانی غالباً معتقد به وجود دو مقوله کلی در تغییر زبانی هستند. برخی تغییرات زبانی ناشی از وام‌گیری عناصر زبان غالب هستند و برخی تغییرات دیگر را می‌توان به تداخل^۱، انتقال^۲ و تاثیر زبان زیرین^۳ نسبت داد (Winford, 2010). این دو فرایند کاملاً از هم متمایز هستند و در موقعیت‌های متفاوتی رخ می‌دهند. وام‌گیری در ارتباط با موضوع حفظ زبانی^۴ اهمیت پیدا می‌کند. توماسن و کافمن (Thomason & Kaufman, 1988) وام‌گیری را انضمام ویژگی‌های زبان دیگر در زبان بومی به‌وسیله گویشوران زبان تعریف می‌کنند. کمیت و کیفیت

¹ interference

² transfer

³ substratum influence

⁴ language maintenance

وام‌گیری می‌تواند دارای پیامدهای مهم برای زبان‌پذیرا باشد. از سوی دیگر، وینفورد (Winford, 2010) تداخل را عمدتاً مرتبط با فراگیری زبان دوم قلمداد می‌کند و آن را تأثیر برخی ویژگی‌های زبان اول در زبان(های) بعدی می‌داند که شخص در حال فراگیری آن‌ها است. کوتسم (Van Coetsem, 2000) نیز چارچوبی روشن از تغییرات زبانی ناشی از تماس زبانی ارائه می‌نماید که ایشان نیز معتقد به تمایز دوگانه بین وام‌گیری و تداخل است. ولی ایشان از اصطلاح تحمیل^۱ برای اشاره به تداخل بهره می‌گیرد که کم‌وبیش همان معنای تأثیر زبان زیرین و تداخل از آن برداشت می‌شود. در چارچوب کوتسم (Van Coetsem, 2000) اصطلاح تحمیل دارای مفهومی خنثی است که برای اشاره به هر نوع تأثیر بین زبانی به کار گرفته می‌شود. هم در وام‌گیری و هم در تحمیل، دو زبان مبدأ^۲ و مقصد^۳ با هم در ارتباط هستند. برای انتقال مواد و ویژگی‌های زبانی همیشه از سوی زبان مبدأ به سمت زبان مقصد یا پذیرا است. ولی عامل انتقال یا گویشور زبان پذیرا است یا گویشور زبان مبداء (زبان غالب). در صورت عاملیت^۴ گویشور زبان پذیرا، ما با فرایند وام‌گیری روبه‌رو هستیم و در صورت عاملیت گویشور زبان مبدأ، ما با موضوع تحمیل روبه‌رو هستیم. برای روشن شدن موضوع باید افزود که اگر گویشور زبان پذیرا عامل باشد، انتقال مواد زبانی (واژگانی و ساختاری) از زبان غالب به زبان پذیرا وام‌گیری قلمداد می‌شود و این به معنای عاملیت زبان پذیرا است. برای نمونه، اگر فردی کردزبان از واژه‌ها یا برخی ساخت‌های فارسی در کردی استفاده می‌نماید، ما با وام‌گیری روبه‌رو هستیم. در مقابل، در تحمیل، گویشور زبان مبدأ عامل است، برای نمونه، وقتی یک گویشور زبان کردی هنگام سخن گفتن به زبان فارسی (در این جا زبان مبدأ)، از برخی از ویژگی‌های زبان زیرین (زبان کردی) بهره می‌گیرد. به باور کوتسم (Van Coetsem, 2000) تمایز بین وام‌گیری و تحمیل اساساً به مفهوم زبان-روانشناختی تسلط زبانی مرتبط است. از جنبه زبانی، فرد دو زبانه در زبانی غالب است که در آن تسلط بیشتری دارد که لزوماً زبان مادری ایشان نیست. در فرایند وام‌گیری، مواد زبانی از زبان مبدأ با زبان غیرغالب^۵ وارد زبان پذیرا می‌شوند، درحالی که گویشوران زبان پذیرا نقش عاملیت دارند.

¹ imposition

² Source language

³ recipient language

⁴ agentivity

^۵ در پیشینه موضوع تماس زبانی، اغلب منظور از زبان غالب زبانی است که عناصر آن وارد دیگر زبان می‌گردد و زبان پذیرا یا غیرغالب نیز زبانی است که عاصر زبانی را وام می‌گیرد. ولی در این جا منظور از زبان غالب، زبان غالب شخص در افراد دوزبانه است که همان زبانی است که او در آن تسلط بیشتری دارد که البته لزوماً زبان بومی نیست. بنابراین مفهوم تسلط (غالب‌بودن) زبانی از تسلط اجتماعی متفاوت است. زبان غالب اجتماعی زبانی است که از

وام‌گیری معمولاً در حوزه واژه‌ها انجام می‌گیرد، هر چند برخی مقوله‌های نقشی و ساختاری نیز ممکن است وارد زبان پذیرا شوند. در تحمیل، گویشور زبان، هنگام سخن گفتن به زبانی که در آن تسلط کمتری دارد ممکن است برخی از ویژگی‌های زبان مبدأ (زبان مادری) را به صورت ناخودآگاه وارد زبان پذیرا نماید.

همچنان که اشاره شد، در فرایند وام‌گیری، گویشور زبان پذیرا عامل انتقال برخی واژه‌ها و ویژگی‌های زبان غالب به شمار می‌آید. کوتسم (Van Coetsem, 1988) کمیت و کیفیت وام‌گیری را به یک عامل مهم دیگر مرتبط می‌داند که او درجه‌بندی ثبات زبانی^۱ می‌نامد. منظور کوتسم از این عبارت این است که برخی حوزه‌های زبانی نسبت به تغییر و وام‌گیری مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند. از دید وی، وام‌گیری در حوزه صداها، عناصر تصریفی و برخی جنبه‌های نحوی و معنایی در برابر وام‌گیری نسبت به برخی جنبه‌های دیگر مانند واژگان، اشتقاق، برخی تکواژهای نقشی از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. بی‌گمان عناصر ساختاری مانند ویژگی‌های صرفی و واجی نیز می‌توانند بر اثر تماس از زبانی وارد زبان دیگر شوند. ولی، در مقایسه با وام‌گیری واژگانی، شرایط وام‌گیری ساختاری دارای محدودیت‌های جدی است. با وجود محدودیت‌ها در انتقال عناصر نقشی و دستوری، وینفورد (Winford, 2010) بر این باور است که نه تنها عناصر نقشی قابل انتقال از زبانی به زبان دیگر هستند، بلکه برخی تکواژهای نقشی آزاد مانند عبارت‌های ربطی، حروف اضافه، ضمیرها و حتی متمم‌نماها به آسانی قابلیت انتقال دارند. او نمونه‌های فراوانی از انتقال این عناصر نقش‌نما از زبان انگلیسی و اسپانیایی به زبان‌های بومی آمریکا به عنوان شاهد ارائه نموده است. اگرچه تکواژهای نقشی آزاد می‌توانند همانند دیگر مقوله‌های واژگانی وام گرفته شوند، ولی به سبب اینکه متعلق به مجموعه‌های بسته هستند، احتمال انتقال آن‌ها در تماس بین زبان‌ها کم می‌شود. تعلق مقوله‌های زبانی به مجموعه‌های باز یا بسته می‌تواند بر روی میزان وام‌گیری آن‌ها تأثیرگذار باشد. میوسکن (Muysken, 1981) سلسله‌مراتب وام‌گیری را بر این اساس پیشنهاد نموده است که هنوز هم در آثار پژوهشی مورد استناد

دیدگاه سیاسی یا اجتماعی یا اقتصادی از بقیه زبان‌های کشور وضعیت بهتری دارد. بنابراین، زبان غالب اجتماعی ممکن است زبان مسلط یا غالب افراد باشد یا نباشد. بر این اساس، برای وام‌گیری می‌تواند از طرف زبان غالب اجتماعی به سمت زبان زیرین (subordinate) غیر غالب باشد و برعکس. موضوع دیگر این است که مفهوم تسلط می‌تواند در طول زمان هم در افراد و هم در جامعه تغییر نماید. برای فهم درست تغییرات زبانی ناشی از تماس زبانی، لازم است مفهوم تسلط زبانی (هم در فرد و هم در جامعه) به درستی تبیین گردد. برای پرهیز از ابهام و سوء برداشت، زبانی که فرد در آن تسلط بیشتری دارد را زبان مسلط و زبانی که برتری اجتماعی داشته و عناصر آن وارد زبان پذیرا می‌شوند را زبان غالب می‌نامیم.

¹ stability gradient of language

قرار می گیرد:

اسم < صفت < فعل < حرف اضافه < حروف ربط همپایه ساز < کمیت نما < مشخصه گر < ضمائر منفصل < ضمائر واژه بستی < حروف ربط وابسته ساز

ترتیب عناصر مورد بررسی در موقعیت ها و پژوهش های گوناگون دقیقاً یکسان نیست، ولی خطوط اصلی این سلسله مراتب کم و بیش تأیید شده است (Winford, 2010). اگرچه وام گیری عناصر پائین در سلسله مراتب مانند تکواژهای تصریفی و دستوری دارای محدودیت های شدیدی است، ولی نمونه های فراوانی در پژوهش های انجام شده مشاهده شده است. ورود فراوان واژه های مشتق فرانسوی به زبان انگلیسی در قرون وسطی سبب ورود تکواژهای اشتقاقی فراوانی شد که کم کم با واژه های با ریشه انگلیسی نیز به کار می رفتند و به این ترتیب آنها وارد فرایندهای واژه سازی در زبان انگلیسی شدند. همانند وام گیری در حوزه تکواژهای اشتقاقی، وینفورد (Winford, 2010) نمونه هایی از وام گیری در حوزه تصریف در زبان های مختلف را به عنوان شاهد ارائه می نماید، اگرچه به باور وی، میزان وام گیری زبان ها در حوزه تصریف به مراتب کمتر از دیگر حوزه هاست. در این جا هم لازمه ورود تکواژهای تصریفی، وام گیری واژگانی است، یعنی واژه ها همراه با پایانه های تصریفی آنها گاهی با هم وارد زبان پذیرا می شوند. نمونه های فراوانی از ورود نشانه های جمع یونانی و لاتین به زبان انگلیسی را می توان به عنوان شاهد مورد استناد قرار داد. همچنین، وام گیری صورت های جمع عربی در زبان فارسی نیز نمونه ای دیگر از وام گیری نشانه های تصریفی است.

وام گیری صورت های زبانی می تواند متأثر از عوامل اجتماعی باشد. وینفورد (Winford, 2010) عامل اجتماعی پرستیژ و نیاز زبانی را در وام گیری دخیل می داند. گاهی نیاز زبانی یا کمبودی در زبان پذیرا عاملی است که وام گیری را آسان می نماید. در این صورت، زبان هایی که با هم تماس دارند بدون توجه به غالب بودن یا نبودن از هم دیگر وام می گیرند. پیشرفت های علمی و فناوری نیز می تواند عامل سهولت کننده دیگری در وام گیری باشد، به ویژه اگر زبان پذیرا از مرکز حمایتی مانند فرهنگستان زبان برخوردار نباشد. زبان های بومی در رویارویی با هزاران واژه علمی جدید هیچ راهی به جز وام گیری از زبان غالب ندارند تا کمبودهای فراوان واژگانی را پر نمایند. در زبان های بومی ایرانی شاهد وام گیری این گونه واژه ها برای پُر نمودن خلاء های واژگانی هستیم (Izadifar, 2016؛ Heidari, 2020؛ Gowhary, & Jamali Nesari, 2020). همچنان که اشاره شد، دلیل های وام گیری بسیار گوناگون هستند و فقط خلاء واژگانی تنها دلیل آن نیست. از دیدگاه اجتماعی، گویشوران زبان های بومی، حتی با وجود واژگان مناسب در زبان خود، تمایل دارند از واژگان زبان غالب برای نشان دادن پرستیژ اجتماعی

بهره ببرند (Winford, 2010). افزون‌بر دو عامل خلاء واژگانی و پرستیژ، عامل‌های دیگری نیز می‌توان برای وام‌گیری برشمرد. وینفورد (Winford, 2010) الگوی تعامل اجتماعی بین گروه‌ها، میزان دوزبانگی در جامعه، روابط قدرت، طبقه اجتماعی، زمینه تحصیلی و نگرش اجتماعی گویشوران به زبان‌های مورد استفاده را برخی از این عوامل انگاشته‌است. افزون‌بر عوامل مورد اشاره، وینفورد وفاداری زبانی^۱ و ایدئولوژی زبانی^۲ را در بین گویشوران یک زبان دو‌عاملی در نظر گرفته‌است که منجر به مقاومت در برابر ورود واژه‌های بیگانه می‌شود. حتی در برخی جوامع شاهد وضع قانون برای نگهداری از پاکی زبان هستیم. برای نمونه، دولت فرانسه برای مقابله با ورود واژگان انگلیسی قوانینی وضع نموده‌است تا پاکی این زبان خدشه‌دار نشود. در نظر گرفتن زبان به‌عنوان یک عامل هویت‌بخش سبب شده‌است که گویشوران در برخی جوامع به‌صورت آشکار و عامدانه زبان بومی خود را برای نشان دادن زمینه قومی خود مورد تأکید قرار می‌دهند (Winford, 2010).

تاکنون، روی عوامل غیرزبانی دخیل در وام‌گیری تأکید شد، ولی برخی عوامل زبانی نیز می‌توانند وام‌گیری را آسان یا مسدود نمایند. هم‌راستا با اصل سلسله‌مراتبی وام‌گیری (Muysken, 1988)، می‌توان به‌سادگی فهمید که وام‌گیری در مقوله‌های واژگانی باز مانند اسم، صفت و فعل نسبت به مقوله‌های واژگانی بسته مانند حروف اضافه، ضمیرها، متمم‌ها و موارد مشابه بسیار رایج‌تر است. پیوستگی ساختاری مقوله‌های بسته سبب می‌شود که وام‌گیری آن‌ها به‌سختی انجام شود (Winford, 2010). وینفورد فاصله رده‌شناختی^۳ زبان‌های در تماس را عامل دیگری در نظر می‌گیرد که ممکن است سبب آسان‌شدن یا انسداد وام‌گیری شود. براین اساس، زبان‌هایی که از جنبه رده‌شناختی به هم نزدیک هستند بیشتر از هم‌دیگر وام می‌گیرند در مقایسه با زبان‌هایی که از جنبه رده‌شناختی هم‌خانواده نیستند. افزون‌بر آن چه گفته شد، وینفورد (Winford, 2010) عامل پیچیدگی صرفی^۴ در برخی اقلام زبانی را عامل زبانی دیگری می‌داند که ممکن است فرایند وام‌گیری را با مقاومت روبه‌رو سازد. براین اساس، او پیچیدگی صرفی فعل و مقوله‌های نقشی را نسبت به اسم بالاتر ارزیابی می‌نماید و به‌همین سبب وام‌گیری مقوله‌های نقشی سخت‌تر انجام می‌پذیرد. در پایان، قابلیت انطباق^۵ یا انضمام^۶ عناصر در زبان پذیرا نیز می‌تواند سبب آسان‌شدن وام‌گیری آن عناصر شود. براین اساس، واژه‌های نقشی قابلیت انطباق کمتری نسبت به مقوله‌های

¹ language loyalty

² language ideology

³ typological distance

⁴ morphological complexity

⁵ congruence

⁶ incorporation

واژگانی مانند اسم برای وام‌گیری از خود نشان می‌دهند.

عامل مهمی که می‌تواند منجر به انتقال عناصر ساختاری و دستوری به زبان دیگر شود میزان تماس و تعامل زیاد بین دو زبان درگیر باشد. توماسن و کافمن (Thomason & Kaufman, 1988) بیان می‌کنند در دو موقعیت ارتباطی احتمال وام‌گیری ساختاری شدید مطرح است. در موقعیت اول جایی است که زبانی همهٔ دستور زبان دیگر را به کار می‌گیرد، درحالی‌که بیشتر واژگان بومی خود را حفظ می‌نماید. نتیجه این وام‌گیری ساختاری شدید تولید زبانی آمیخته^۱ است که از جنبهٔ ساختاری وابسته به زبان غالب و از جنبهٔ واژگانی وابسته به زبان زیرین یا بومی است. حالت دوم هنگامی رخ می‌دهد که به‌سبب تماس بلندمدت بین دو زبان، زبان زیرین کم‌کم در همهٔ ابعاد ساختاری با زبان غالب منطبق شده و ساختاری مشابه آن زبان پیدا می‌کند. برای هر یک از این دو حالت، توماسن و کافمن نمونه‌های بسیاری ارائه نموده‌است. در تکمیل حالت دوم، توماسن و کافمن (Thomason & Kaufman, 1988) می‌افزایند که زبان غالب از جنبهٔ سیاسی-اقتصادی-اجتماعی فشار زیادی را در طول یک مدت زمان طولانی بر روی زبان بومی یا زیرین وارد می‌نماید. در چنین شرایطی دامنه گوناگونی از عناصر ساختاری (واجی، صرفی و نحوی) زبان غالب وارد زبان زیرین می‌گردد. بررسی دقیق چنین زبان‌هایی نشان می‌دهد که این میزان از وام‌گیری در بیشتر موارد در موقعیتی رخ می‌دهد که افراد زبان‌پذیرا همگی دوزبانه صرف هستند و بنابراین، توماسن و کافمن (همان) دوزبانه‌بودن را پیش شرط وام‌گیری ساختاری شدید فرض می‌نمایند.

۳. تحلیل داده‌ها

۳-۱. حروف اضافه

یکی از هدف‌های پژوهش حاضر یافتن تأثیر متغیرهای جنسیت، تحصیلات و سن افراد بر روی میزان و چگونگی بهره‌گیری از حروف اضافه کردی (یا وام‌واژه فارسی معادل آن‌ها) در کردی کلهری است. در این بخش، یازده حرف اضافه پرکاربرد در کردی کلهری مورد بررسی قرار می‌گیرد:

«له [læ] (از)؛ ول [wæl] (همراه)؛ ارا [əra] (برای)؛ وه [wæ] (از/به)؛ په [pe] (به)؛ ناو [naw] (داخل)؛ ورو [wəro] (به‌طرف)؛ بان [ban] (روی)؛ ژیر [ʒer] (زیر)؛ ور [wær] (مقابل)؛ خوار [xwar] (پایین)»

¹ mixed language

جدول (۱) آمار توصیفی گروه‌های مختلف را در ارتباط با میزان بهره‌گیری از حروف اضافه کردی یا معادل فارسی آن‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار عملکرد افراد در میزان کاربرد «حروف اضافه بومی» در کردی کلهری

انحراف معیار	میانگین (درصد) (حروف اضافه بومی)	تعداد	سن	تحصیلات	جنسیت
7.48430	88.1818	۱۰	۳۰-۲۰	باسواد	مردان
7.95995	90.0000	۱۰	۷۰-۵۰		
7.57735	89.0909	۲۰	مجموع		
4.39133	97.2727	۱۰	۳۵-۲۰	بی‌سواد	
.00000	100.0000	۱۰	۷۰-۵۰		
3.33043	98.6364	۲۰	مجموع		
15.71673	82.7273	۱۰	۳۵-۲۰	باسواد	زنان
9.38905	92.7273	۱۰	۷۰-۵۰		
13.60443	87.7273	۲۰	مجموع		
.00000	100.0000	۱۰	۳۵-۲۰	بی‌سواد	
.00000	100.0000	۱۰	۷۰-۵۰		
.00000	100.0000	۲۰	مجموع		

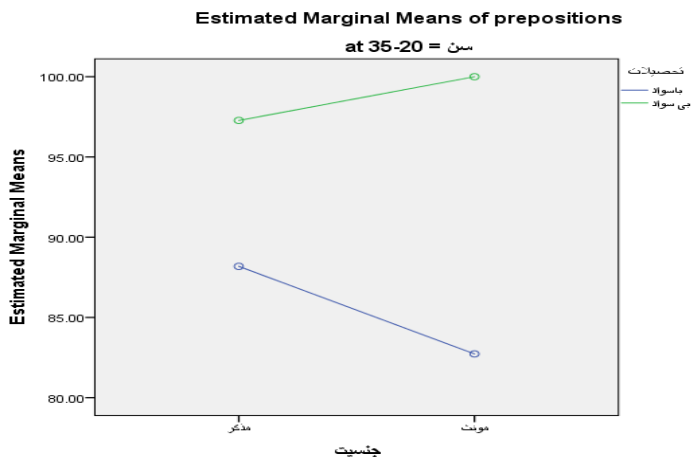
جدول بالا نشان می‌دهد که در همه گروه‌ها شاهد به کارگیری میزان بسیار بالایی از حروف اضافه کردی هستیم. بیشترین میزان بهره‌گیری از حروف اضافه از آن مردان بی‌سواد مسن و زنان بی‌سواد (هم جوان و هم مسن) است. در این سه گروه، در همه موارد (صددرصد) این افراد حرف اضافه کردی را به کار برده‌اند. به‌همین ترتیب، زنان باسواد جوان با میانگین ۸۲/۷۲ درصد نسبت به بقیه گروه‌ها از میزان کمتری از حروف اضافه کردی استفاده نموده‌اند. نکته مهم دیگر این است که به‌طور کلی، مردان و زنان بی‌سواد از مردان و زنان باسواد از حروف اضافه کردی بیشتری بهره گرفته‌اند. جدول (۲) نشان می‌دهد که جنسیت عامل بسیار تأثیرگذاری در بهره‌گیری از حروف اضافه در کردی کلهری به شمار نمی‌آید ($P= 1.000$)، ولی دو عامل تحصیلات ($P= .000$) و سن ($P= .038$) متغیرهای مهمی هستند که منجر به تفاوت‌های معنادار آماری بین افراد شده‌اند.

جدول ۲: آزمون آماری تحلیل واریانس سه‌عاملی برای حروف اضافه^۱

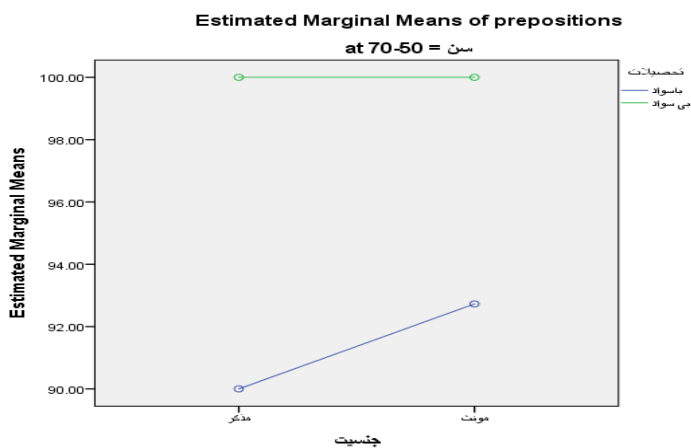
منبع	نوع ۳ (مجموع مربعات)	درجه آزادی	نمره میانگین	فراوانی	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	2971.074 ^a	7	424.439	7.166	.000
عرض از مبدا	704830.579	1	704830.579	11900.163	.000
جنسیت	.000	1	.000	.000	1.000
تحصیلات	2380.165	1	2380.165	40.186	.000
سن	264.463	1	264.463	4.465	.038
جنسیت* تحصیلات	37.190	1	37.190	.628	.431
جنسیت* سن	37.190	1	37.190	.628	.431
تحصیلات* سن	103.306	1	103.306	1.744	.191
جنسیت* تحصیلات* سن	148.760	1	148.760	2.512	.117
خطا	4264.463	72	59.229		
مجموع	712066.116	80			
مجموع تصحیح شده	7235.537	79			

نمودارهای (۱) و (۲) تفاوت‌های بین گروه‌های مختلف را به ترتیب در سنین ۲۰-۳۵ سال و ۵۰-۷۰ سال نشان می‌دهند. این دو نمودار به‌ویژه میزان تأثیرگذاری جنسیت را در تنوعات برآمده از چگونگی و میزان به‌کارگیری حروف اضافه در کردی کلهری به‌وسیله هشت گروه مقصد نشان می‌دهد.

۱ a. ضریب تعیین = ۴۱۱. (ضریب تعیین تطبیق شده = ۳۵۳)



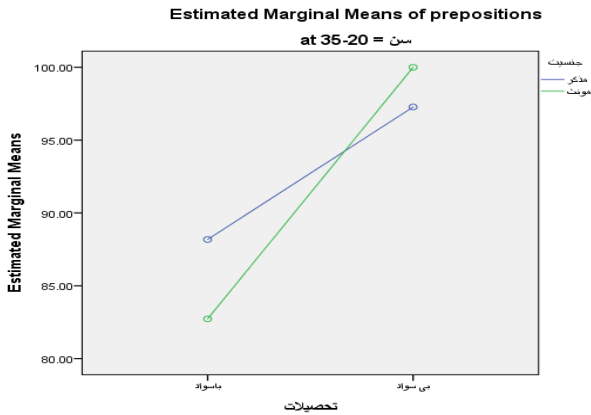
شکل ۱: مقایسه عملکرد مردان و زنان (باسواد و بی‌سواد) جوان در میزان کاربرد حروف اضافه کردی کلهری



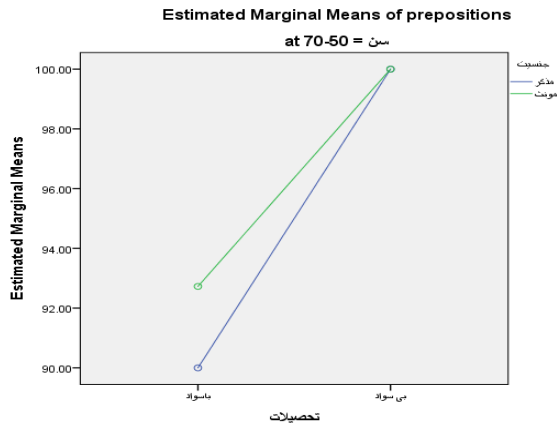
شکل ۲: مقایسه عملکرد مردان و زنان (باسواد و بی‌سواد) مسن در میزان کاربرد حروف اضافه کردی کلهری

در هر دو نمودار دیده می‌شود که افراد بی‌سواد نسبت به افراد باسواد از حروف اضافه کردی بیشتری بهره گرفته‌اند. با مقایسه مردان و زنان باسواد جوان (نمودار ۱) روشن است که مردان جوان باسواد از همتایان زن خود میزان بیشتری از حروف اضافه کردی را به کار گرفته‌اند، ولی همچنان که در نمودار (۲) دیده می‌شود در مورد افراد مسن (بین سنین ۵۰-۷۰) مردان باسواد مسن نسبت به زنان باسواد مسن از میزان کمتری از حروف اضافه کردی بهره گرفته‌اند. البته همان‌گونه که اشاره شد، جدول (۲) نشان می‌دهد که این تفاوت‌ها بین مردان و زنان از جنبه آماری معنادار به

شمار نمی آید ($P= 1.000$). به بیان دیگر، آزمون آماری تحلیل واریانس تأیید می کند که عامل جنسیت در ارتباط با میزان به کارگیری حروف اضافه در کردی و فارسی عامل بسیار مؤثری در مقایسه با دو عامل سن و تحصیلات نیست. همین جدول نشان می دهد که هرگاه عامل جنسیت در تعامل با این دو عامل قرار دارد نیز یافته های به دست آمده از جنبه آماری معنادار نیستند. بنابراین، باید در پی توجیه گوناگونی های موجود در چگونگی به کارگیری حروف اضافه در افراد مشارکت کننده در متغیرهایی مانند تحصیلات و سن باشیم. در دو نمودار (۳) و (۴)، کوشیدیم تا تأثیرگذاری عامل تحصیلات را در این زمینه نشان دهیم.

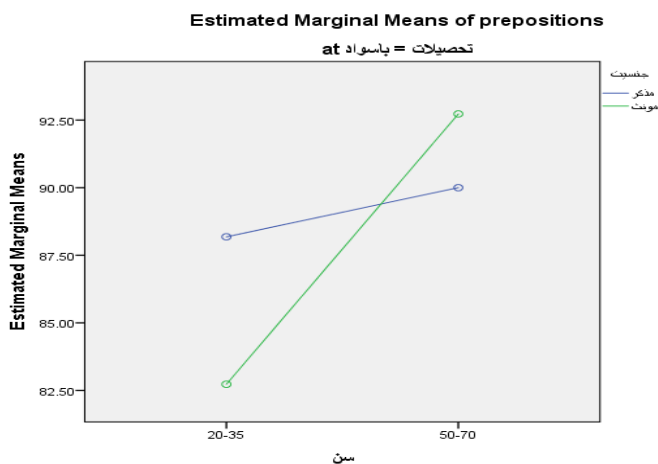


شکل ۳: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) باسواد و بی سواد جوان در میزان کاربرد حروف اضافه کردی کلهری

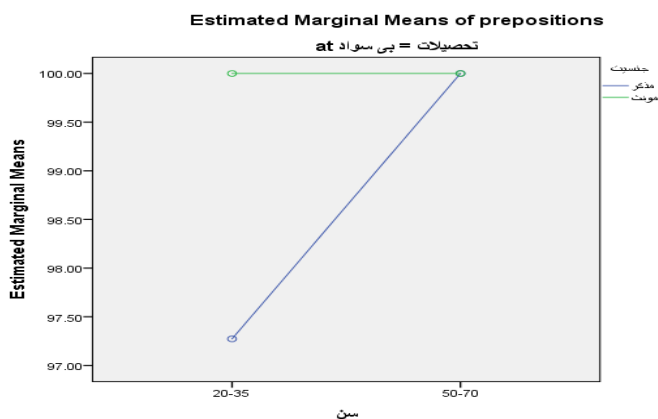


شکل ۴: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) باسواد و بی سواد مسن در میزان کاربرد حروف اضافه کردی کلهری

در مقایسه با نمودارهای پیشین، شیب تاندازه تند خطوط بیانگر تفاوت تاندازه بسیار میان عملکرد افراد باسواد و بی‌سواد است. نمودار (۳) نشان می‌دهد که زنان باسواد کمترین و زنان بی‌سواد بیشترین میزان بهره‌گیری از حروف اضافه بومی را داشته‌اند. نکته دیگر این است که در همین نمودار، مردان باسواد (جوان) از زنان باسواد (جوان) بیشتر از حروف اضافه بومی استفاده نموده‌اند، در حالی که مردان بی‌سواد (جوان) از زنان بی‌سواد (جوان) کمتر حروف اضافه را به کار برده‌اند. توجه زنان جوان باسواد به جنبه‌های اجتماعی زبان و تأثیرپذیری آن‌ها از زبان غالب را شاید دلیل استفاده بیشتر آن‌ها از برخی عناصر زبان غالب (در این جا حروف اضافه) باشد. در مورد مردان جوان بی‌سواد هم شاید حضور اجتماعی بیشتر آن‌ها در تعاملات روزمره سبب شده باشد که نسبت به زنان بی‌سواد اندکی بیشتر متأثر از زبان فارسی باشند. زنان بی‌سواد در متن جامعه حضور کمتری دارند و همین عامل دلیلی است که آن‌ها از عناصر زبان غالب (فارسی) کمتر بهره می‌گیرند. تحلیل واریانس به کاررفته در جدول (۲) نشان می‌دهد که تحصیلات نقش مهمی در تنوع‌های موجود در چگونگی و میزان به کارگیری حروف اضافه به وسیله هشت گروه مقصد بازی می‌کند ($P= .000$). اگرچه، این عامل در تعامل با دو جنسیت و سن نیز منجر به تفاوت معنادار نشده است ($P= .491$, $P= .191$).



شکل ۵: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) جوان و مسن باسواد در میزان کاربرد حروف اضافه کردی کلهری



شکل ۶: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) جوان و مسن بی سواد در میزان استفاده از حروف اضافه کردی کلهری

نمودار (۵) نشان می‌دهد که تفاوت بین زنان (باسواد) جوان و مسن نسبت به مردان (با سواد) جوان و مسن به مراتب بیشتر است. نکته قابل توجه دیگر این است که زنان جوان باسواد (همچنان که قابل پیش‌بینی است) نسبت به مردان باسواد جوان از میزان کمتری از حروف اضافه بهره گرفته‌اند. ولی، این موضوع در مورد هم‌تایان مسن آن‌ها کارایی ندارد. به بیان دیگر، مردان باسواد مسن، نسبت به زنان با سواد مسن از حروف اضافه کردی کمتری بهره برده‌اند.

نمودار (۶) نشان می‌دهد که بین مردان (بی سواد) جوان و مسن از جنبه میزان به کارگیری حروف اضافه کردی تفاوت اساسی دیده می‌شود. مردان جوان (بی سواد) به مراتب از میزان کمتری از مردان بی سواد مسن از حروف اضافه کردی بهره گرفته‌اند. ولی این تفاوت در زنان بی سواد جوان و مسن وجود ندارد. بنابراین با مقایسه دو نمودار بالا، روشن است که اولاً تفاوت بین زنان باسواد جوان و مسن نسبت به هم‌تایان بی سواد خود از جنبه به کارگیری حروف اضافه بسیار بالا است. همین مقایسه در مردان نشان می‌دهد که تفاوت بین مردان باسواد جوان و مسن نسبت به مردان بی سواد جوان و مسن به مراتب کمتر است. تحلیل واریانس (جدول ۲) نشان می‌دهد که تأثیر عامل سن در تنوع‌های موجود در ارتباط با چگونگی و میزان بهره‌گیری از حروف اضافه در کردی کلهری از جنبه آماری معنادار است، زیرا ارزش به دست آمده از (05). کمتر است (P= .038).

۳-۲. یافته‌های مربوط به ضمیرها

مقوله نقشی و بسته دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد ضمیر است. براین اساس، بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت، تحصیلات و سن افراد بر روی میزان و چگونگی بهره‌گیری از گونه‌های مختلف ضمیرهای بومی (یا وام‌واژه فارسی معادل آن‌ها) در کردی کلهری هدف دیگر پژوهش حاضر است. ضمیرها جزء سازه‌های بنیادین هر زبانی به شمار می‌آیند و هر زبانی مجموعه‌ای از انواع ضمیرها برای ارجاع دارد. به همین سبب، در پژوهش حاضر گونه‌های مختلف ضمیرهای شخصی، مبهم، اشاره و پرسشی در پرسشنامه در نظر گرفته شدند تا روشن شود که گروه‌های هشت‌گانه مورد بررسی چگونه و به چه میزانی از ضمیرهای کردی در تعاملات روزمره خود بهره می‌برند. برخی از گونه‌های مختلف ضمیرهای مورد پرسش مشتمل بر موارد زیرند:

شخصی: مه [mæ] (من)؛ ته [tə] (تو)؛ ایو [əw] (او)؛ ایمه [eimæ] (ما)؛ ایوه [əwæ] (شما)؛
اوان [əwan] (آن‌ها)

مبهم: هیچگه [hichgæ] (هیچکس)؛ به ری [bərē] (تعدادی)؛ قیری [qeirē] (تعدادی)؛ هر که [hærkæ] (هر کس)؛ اوه که [owækə] (کسی که)؛ هر دگه [hærdæg] (هر دو)؛ گشته [gəštē] (همه)

اشاره: یه [yə] (این)؛ اوه [əwæ] (آن)؛ یانه [yanæ] (این‌ها)؛ اوانه [əwanæ] (آن‌ها)

پرسشی: چپو [chü] (چطور)؛ ارا [əra] (چرا)؛ کی [kei] (چه زمان)؛ کو [ku] (کجا)؛ کی [ki] (چه کسی)؛ هن کی [hənəki] (مال کی)؛ چوه [chwæ] (چی)

جدول (۳) آمار توصیفی به دست آمده از افراد مصاحبه‌شونده در ارتباط با میزان بهره‌گیری از این ضمیرها را در کردی کلهری نشان می‌دهد.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار عملکرد افراد در میزان کاربرد «ضمائر بومی» در کردی

کلهری

انحراف معیار	میانگین (درصد) (ضمائر بومی)	تعداد	سن	تحصیلات	جنسیت
9.65700	80.8696	۱۰	۳۰-۲۰	باسواد	مردان
9.34755	86.0870	۱۰	۷۰-۵۰		
9.62949	83.4783	۲۰	مجموع		
1.37490	99.5652	۱۰	۳۵-۲۰	بی‌سواد	
.00000	100.0000	۱۰	۷۰-۵۰		
.97220	99.7826	۲۰	مجموع		

انحراف معیار	میانگین (درصد) (ضمانت بومی)	تعداد	سن	تحصیلات	جنسیت
4.69619	76.0870	۱۰	۳۵-۲۰	باسواد	زنان
7.61387	87.8261	۱۰	۷۰-۵۰		
8.61230	81.9565	۲۰	مجموع		
3.04003	98.2609	۱۰	۳۵-۲۰	بی سواد	
.00000	100.0000	۱۰	۷۰-۵۰		
2.27456	99.1304	۲۰	مجموع		

این جدول نشان می‌دهد که مردان باسواد جوان و مسن به ترتیب ۸۷.۸۰ و ۸۶.۰۹ درصد از ضمیرهای کردی در تعاملات زبانی روزمره خود بهره می‌گیرند. همان‌گونه که قابل پیش‌بینی است در مردان بی‌سواد جوان و مسن احتمال استفاده از ضمیرهای فارسی بسیار نامحتمل است. به این ترتیب، این افراد به ترتیب در ۵۶.۹۹ و ۱۰۰ درصد از موارد از ضمیرهای زبان کردی (کلهری) بهره گرفته‌اند تا به فرد یا چیز مورد نظر ارجاع دهند. با اندکی تغییر در زنان نیز شاهد الگوی تقریباً مشابهی با مردان هستیم. زنان باسواد جوان و مسن به ترتیب در ۷۶.۰۹ و ۸۲.۸۷ درصد از موارد از ضمیرهای بومی استفاده نموده‌اند که میزان بسیار بالایی به شمار می‌آید. این میزان در زنان بی‌سواد جوان و مسن به ترتیب ۲۶.۹۸ و ۱۰۰ درصد بوده است. جدول (۴) نشان می‌دهد که برخلاف دو عامل تحصیلات و سن، عامل جنسیت به تنهایی و در تعامل با دیگر عوامل نمی‌تواند منجر به تفاوت معناداری در رفتار زبانی افراد مصاحبه‌شونده در ارتباط با به کارگیری ضمیرهای کردی (یا وام‌واژه معادل فارسی آن‌ها) قلمداد شود.

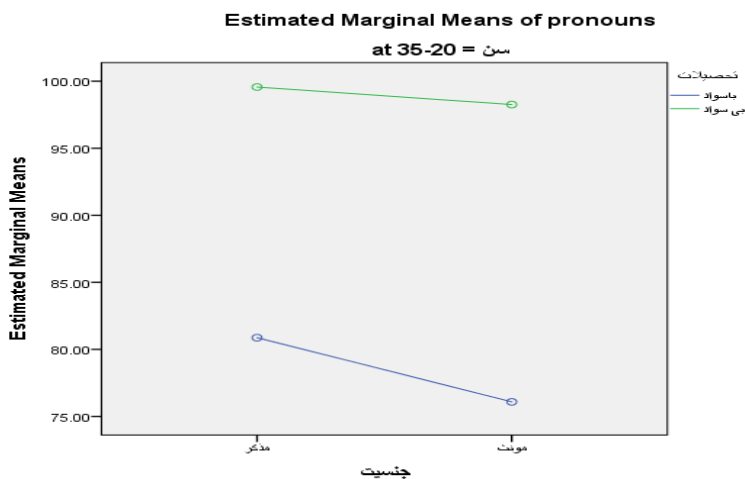
جدول ۴: آزمون آماری تحلیل واریانس سه‌عاملی برای ضمیرها^۱

منبع	نوع ۳ (مجموع مربعات)	درجه آزادی	نمره میانگین	فراوانی	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	6472.590 ^a	7	924.656	27.217	.000
عرض از مبدا	663746.692	1	663746.692	19536.927	.000
جنسیت	23.629	1	23.629	.696	.407
تحصیلات	5603.970	1	5603.970	164.949	.000

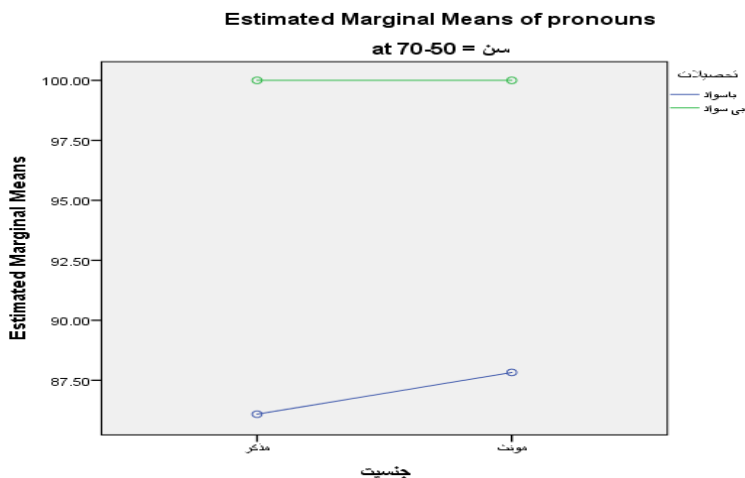
^۱ a. ضریب تعیین = ۷۲۶. (ضریب تعیین تطبیق شده = ۶۹۹)

منبع	نوع ۳ (مجموع مربعات)	درجه آزادی	نمره میانگین	فراوانی	سطح معناداری
سن	457.467	1	457.467	13.465	.000
جنسیت*	3.781	1	3.781	.111	.740
تحصیلات	76.560	1	76.560	2.253	.138
جنسیت* سن	273.157	1	273.157	8.040	.006
تحصیلات* سن	34.026	1	34.026	1.002	.320
جنسیت*					
تحصیلات* سن					
خطا	2446.125	72	33.974		
مجموع	672665.406	80			
مجموع	8918.715	79			
تصحیح شده					

جزئیات جدول (۳) در ادامه مورد اشاره قرار خواهد گرفت. برای روشن شدن ارتباط بین متغیرهای تحصیلات، سن و جنسیت، نمودارهای زیر ارائه شده‌اند تا ما در جریان رفتار زبانی افراد مصاحبه‌شونده قرار بگیریم. دو نمودار (۷) و (۸) بر روی عامل جنسیت متمرکز هستند.



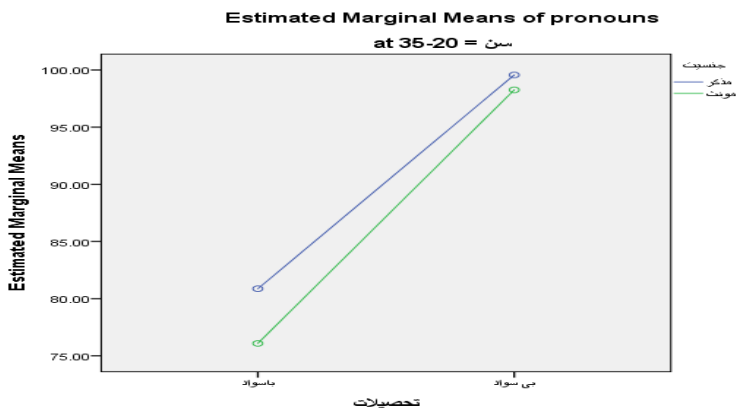
شکل ۷: مقایسه عملکرد مردان و زنان (باسواد و بی‌سواد) مسن در میزان کاربرد ضمیرهای کردی کلهری



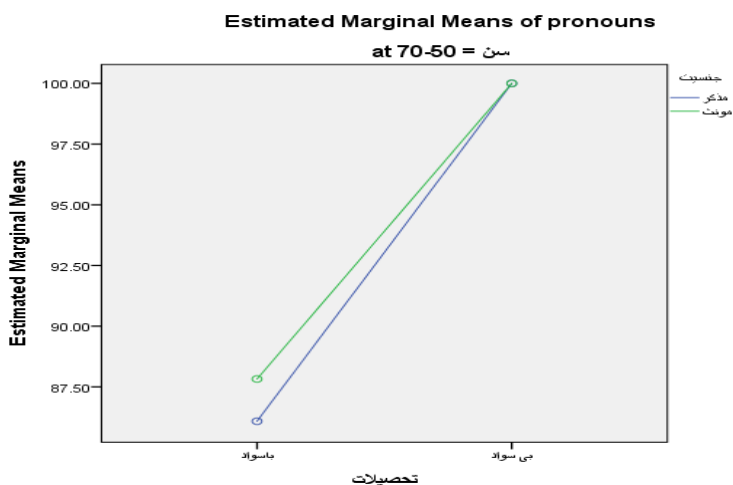
شکل ۸: مقایسه عملکرد مردان و زنان (باسواد و بی سواد) مسن در میزان کاربرد ضمیرهای کردی کلهری

هر دو نمودار بالا نشان می دهند که افراد بی سواد (خط های سبز) با اختلاف تاندازه بسیاری نسبت به افراد با سواد (خط های آبی) میزان بالاتری از ضمیرهای بومی را به کار می برند. ولی در ارتباط با جنسیت، نمودار (۷) نشان می دهد که هم در افراد با سواد (خط آبی) و هم در افراد بی سواد جوان شاهد تفاوت آشکاری بین گروه ها نیستیم. به بیانی، بدون توجه به عامل جنسیت، زنان و مردان بی سواد جوان تقریباً عملکرد یکسانی دارند (افقی بودن خط های سبز تأیید کننده این موضوع است)، هر چند که در افراد با سواد جوان، مردان اندکی بیش از زنان از ضمیرهای بومی بهره گرفته اند. به همین ترتیب، در افراد مسن نیز شاهد الگوی مشابهی هستیم، با این تفاوت که در این جا زنان با سواد مسن نسبت به مردان با سواد مسن اندکی بیشتر از ضمیرهای کردی استفاده نموده اند. شاید بتوان این موضوع را به حضور اجتماعی مردان و تعاملات بیشتر آنها نسبت داد. با این حال، باید بدانیم که به صورت کلی میزان بهره گیری از ضمیرهای کردی به وسیله گروه های هشت گانه بسیار زیاد است و تنوع های اندک را می توان به سه عامل جنسیت، سن و تحصیلات نسبت داد. در ارتباط با تأثیر جنسیت، از آن جایی که $(P = .407)$ است، بنابراین می توان نتیجه گرفت که این عامل نه به تنهایی و نه در تعامل به دیگر عوامل $(P = .138, P = .740)$ منجر به تفاوت آماری معنادار در بین افراد نشده است. به بیانی، از جنبه جنسیت، افراد تفاوت چندانی با هم ندارند و احتمالاً می توان تنوع های به دست آمده از به کارگیری ضمیرهای کردی (یا فارسی) در زبان کردی کلهری را به عواملی مانند تحصیلات و سن نسبت داد. دو نمودار (۹) و (۱۰) بر روی

تأثیر احتمالی عامل تحصیلات در به‌کارگیری ضمیرهای کردی (یا فارسی) در کردی کلهری متمرکز شده‌اند.



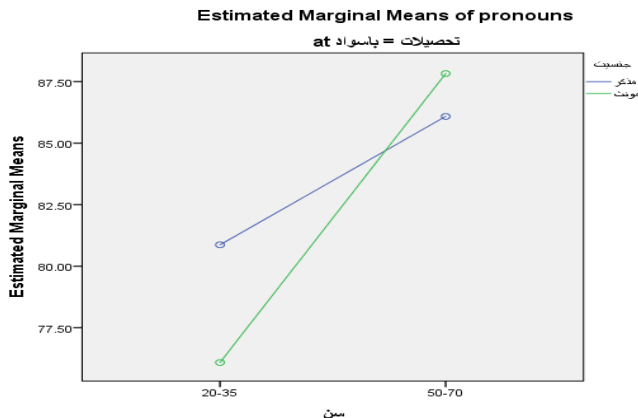
نمودار شکل ۹: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) باسواد و بی‌سواد جوان در میزان کاربرد ضمیرهای کردی کلهری



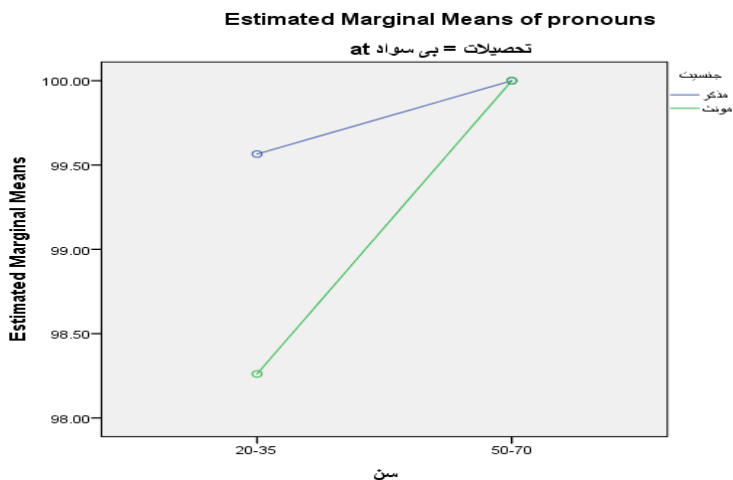
شکل ۱۰: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) باسواد و بی‌سواد مسن در میزان کاربرد ضمیرهای کردی کلهری

همان‌گونه که جدول (۳) نشان داد میزان به‌کارگیری ضمیرهای کردی بسیار زیاد است. زنان جوان تحصیل‌کرده کمترین میزان بهره‌گیری از ضمیرها را نشان می‌دادند (۷۶.۰۹ درصد) که این هم در مقایسه، میزان بسیار زیادی است. در دو نمودار (۷) و (۸) دیده شد که عامل جنسیت نقش مهمی در توجیه تنوع‌های (تاندازه‌ای اندک) موجود ندارد. شیب تاندازه‌ای تند خط‌های سبز و

آبی در نمودارهای (۹) و (۱۰) نشان می‌دهد که هم در زنان و هم در مردان، عامل تحصیلات نقش پررنگی دارد. نکته نخست، در ارتباط با این دو نمودار این است که در افراد جوان، مردان از زنان بیشتر از ضمیرهای بومی استفاده کرده‌اند (بالا تر بودن خط آبی نسبت به خط سبز تأیید کننده این مطلب است)، در حالی که در افراد مسن، زنان از مردان بیشتر از ضمیرهای بومی استفاده کرده‌اند. همان گونه که پیش تر اشاره شد این تفاوت را شاید بتوان به نقش اجتماعی پررنگ تر مردان در جامعه نسبت داد. ولی در ارتباط با تحصیلات، هر دو نمودار نشان می‌دهند که افراد بی سواد نسبت به هم‌تایان باسواد خود از میزان بالاتری از ضمیرهای کردی بهره گرفته‌اند. در مقابل، افراد باسواد به سبب تماس زبانی با فارس‌زبانان نسبت به افراد بی سواد از میزان بیشتری از ضمیرهای فارسی در تعاملات زبانی روزمره خود بهره می‌گیرند. جدول (۴) نشان می‌دهد که عامل تحصیلات هم به تنهایی ($P= .000$) و هم در تعامل با عامل سن ($P= .006$) می‌تواند عامل مهمی در چگونگی و میزان به کارگیری ضمیرها قلمداد گردد. البته از دید نگارندگان، عامل تماس زبانی از عامل تحصیلات مهم تر است و تحصیلات فقط ابزاری است برای تماس زبانی. به بیان دیگر، زبان فارسی به سبب اینکه زبان آموزش در کشور به شمار می‌آید، بنابراین به تماس زبانی افراد باسواد کردزبان با فارس زبان می‌انجامد. به همین سبب، اگر افراد بی سواد به مناطق فارس زبان مهاجرت نمایند، الگوی استفاده از ضمیرهای بومی (هنگام سخن گفتن به کردی) در این افراد با افراد مصاحبه شونده در این پژوهش که همگی ساکن در مناطق بومی خود هستند تفاوت خواهد داشت. در ادامه نمودارهای (۱۱) و (۱۲) تأثیر عامل سن در میزان و چگونگی به کارگیری ضمیرهای بومی کردی یا ضمیرهای وارداتی فارسی را در گویش کردی جنوبی مورد بررسی قرار داده‌اند.



شکل ۱۱: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) جوان و مسن باسواد در میزان کاربرد ضمیرهای کردی کلهری



شکل ۱۲: مقایسه عملکرد (مردان و زنان) جوان و مسن بی‌سواد در میزان کاربرد ضمیرهای کردی کلهری

عامل سن نقش انکارناپذیری در تنوع‌های زبانی دارد. دو نمودار بالا آشکارا نشان می‌دهند که افراد مسن (باسواد/بی‌سواد) نسبت به افراد جوان به نسبت از میزان بالاتری از ضمیرهای بومی کردی بهره گرفته‌اند. در این نمودارها، تندبودن شیب خطوط سبز نشان‌دهنده تفاوت بیشتر بین زنان جوان و مسن در هر دو گروه باسواد و بی‌سواد است. به بیان دیگر، زنان جوان بیشترین تفاوت را (در چگونگی و میزان به کارگیری ضمیرهای بومی) با هم‌تایان مسن خود دارند. همچنین، نمودار (۱۱) نشان می‌دهد که زنان باسواد جوان نسبت به مردان باسواد جوان از میزان کمتری از ضمیرهای بومی بهره گرفته‌اند، در مقابل زنان باسواد مسن نسبت به مردان باسواد مسن میزان بیشتری از ضمیرهای بومی بهره گرفته‌اند. جدول (۴) نشان می‌دهد که عامل سن هم به تنهایی ($P=0.000$) و هم در تعامل با عامل تحصیلات ($P=0.006$) دارای نقش مهمی در چگونگی و میزان بهره‌گیری از ضمیرهای کردی (یا ضمائر وارداتی فارسی) در گروه‌های هشت‌گانه مورد بررسی است. عامل سن با نقش اجتماعی افراد مرتبط است. به بیان دیگر، گروه‌های سنی مختلف ذاتاً دارای نقش‌های اجتماعی متفاوتی هستند که منجر به بروز رفتارهای زبانی متفاوتی می‌گردد. به نظر می‌رسد که مردان باسواد مسن نسبت به زنان باسواد مسن نقش اجتماعی پررنگ‌تری دارند که به تماس زبانی بیشتر با فارس‌زبانان می‌انجامد که خود عاملی است برای بهره‌گیری بیشتر از ضمیرهای وارداتی از زبان فارسی. در مقابل در زنان باسواد جوان به نظر می‌رسد عامل پرستیژ اجتماعی نقش مهم‌تری بر عهده دارد، چراکه هر دو گروه به یک اندازه حضور اجتماعی و تماس زبانی دارند و بنابراین

تماس زبانی نمی‌تواند این تفاوت را توجیه نماید. زنان و به‌ویژه زنان جوان بیشتر به عامل پرستیژ اجتماعی توجه دارند و یکی از جلوه‌های این موضوع در به‌کارگیری زبان غالب یا دست‌کم استفاده از عناصری از این زبان در زبان بومی نمود می‌یابد. بنابراین، دو عامل تماس زبانی که ناشی از میزان تعاملات اجتماعی است و همچنین عامل پرستیژ اجتماعی در زنان جوان و مسن منجر به بروز رفتارهای زبانی متفاوتی گردیده‌است. زنان مسن (نسبت به مردان سن) به‌سبب تماس زبانی کمتر از میزان کمتری از ضمیرهای وارداتی فارسی در کردی کلهری استفاده می‌کنند و زنان جوان به سبب توجه به جنبه‌های اجتماعی زبان (برای نمونه پرستیژ اجتماعی) از میزان بیشتری از ضمیرهای فارسی (به‌عنوان زبان غالب) بهره می‌گیرند.

۴. نتیجه‌گیری

تماس زبانی بین دو زبان غالب و پذیرا دارای پیامدهای فراوانی برای زبان‌های درگیر به‌ویژه برای زبان پذیرا خواهد بود. وام‌گیری و تغییر ساختار دستوری و واژگانی از جمله پیامدهای تماس زبانی هستند. پژوهش حاضر برای بررسی تأثیر این موضوع در میزان به‌کارگیری حروف اضافه و ضمیرها زبان غالب در کردی کلهری انجام گرفته‌است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در کردی کلهری مقاومت تا اندازه‌ی بسیاری در برابر ورود ضمیرها و حروف اضافه فارسی وجود دارد. همچنان‌که دیدیم، گویشوران کردی کلهری در گروه‌های مختلف اجتماعی (گروه‌های هشت‌گانه) به‌طور متوسط بین ۸۲.۷ تا ۱۰۰ درصد از حروف اضافه بومی بهره گرفته‌اند. به‌بیان‌دیگر، زنان جوان باسواد بیشترین میزان کاربرد حروف اضافه فارسی (۳.۱۷ درصد) را هنگام گفت‌وگو به زبان کردی داشته‌اند، هرچند آن‌ها نیز بیشتر از حروف اضافه کردی بهره گرفته‌اند (۸۲.۷ درصد).

در ارتباط با میزان بهره‌گیری از ضمیرهای بومی و وام‌واژه‌های فارسی معادل نیز تا اندازه‌ای شاهد چنین الگویی هستیم. زنان جوان باسواد به میزان ۸۷.۰۸ درصد از ضمیرهای بومی کردی استفاده کرده‌اند و در مقابل فقط در ۱۹.۹۲ درصد از موارد از ضمیرهای فارسی بهره گرفته‌اند که این میزان در بین ۸ گروه مورد بررسی بیشترین درصد نیز در نظر گرفته می‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که با وجود تنوع‌های دیده‌شده در ۸ گروه بررسی‌شده، روی هم‌رفته میزان بهره‌گیری از ضمیرها و حروف اضافه فارسی در کردی کلهری محدود است. این یافته‌ها با آنچه کوتسم (Van Coetsem, 1988) «درجه‌بندی ثبات زبانی» می‌نامد همخوانی دارد. درمقابل، وینفورد (Winford, 2010) با گمان وجود محدودیت‌ها در انتقال عناصر نقشی و دستوری، بر این باور است که برخی تکواژهای نقشی آزاد مانند عبارات‌های ربطی، حروف اضافه، ضمیرها و حتی

متمم‌نماها به آسانی قابلیت انتقال دارند. یافته‌های پژوهش حاضر این ادعا را تأیید نمی‌کند. همان‌گونه که در بخش چارچوب نظری تأکید شد، به سبب اینکه ضمیرها و حروف اضافه متعلق به مجموعه‌های بسته هستند، احتمال انتقال آن‌ها در تماس بین زبان‌ها کم می‌شود. تعلق اقلام زبانی به مجموعه‌های باز یا بسته می‌تواند بر روی میزان وام‌گیری آن‌ها تأثیرگذار باشد. پیوستگی ساختاری مقوله‌های بسته سبب می‌شود که وام‌گیری آن‌ها به سختی انجام شود. براین اساس، میوسکن (Muysken, 1981) سلسله‌مراتب وام‌گیری را پیشنهاد نموده‌است که یافته‌های پژوهش حاضر با پیش‌بینی این سلسله‌مراتب همخوانی دارد. موضوع مهم دیگر رده زبانی دو زبان غالب (فارسی) و زبان پذیرا (کردی) است. تعلق این دو زبان به یک خانواده زبانی (زبان‌های ایرانی) می‌تواند سبب آسان‌شدن وام‌گیری شود. شاید بتوان میزان تاندازه بالای بهره‌گیری برخی گروه‌ها از ضمیرها و حروف اضافه فارسی در کردی (زنان و مردان باسواد) را به این عامل نسبت داد. این مفهوم در مبحث‌های زبانی، فاصله رده‌شناختی نامیده شده‌است. وینفورد (Winford, 2010) فاصله رده‌شناختی^۱ زبان‌های درگیر را عامل دیگری می‌انگارد که ممکن است سبب آسان‌شدن یا انسداد وام‌گیری شود. براین اساس، زبان‌هایی که از جنبه رده‌شناختی به هم نزدیک هستند بیشتر از همدیگر وام می‌گیرند در مقایسه با زبان‌هایی که از جنبه رده‌شناختی هم‌خانواده نیستند.

با وجود میزان تاندازه‌ای اندک بهره‌گیری از ضمیرها و حروف اضافه زبان غالب فارسی در کردی کلهری (بین ۰ تا ۱۷.۳ درصد در گروه‌های مختلف)، نمی‌توان انکار کرد که به هر حال گویشوران کردی کلهری بسته به زمینه اجتماعی خود تحت تأثیر فشارهای اجتماعی (مانند موضوع پرستیژ اجتماعی) ممکن است در شرایطی از برخی ضمیرها و حروف اضافه فارسی بهره‌گیرند. همچنان‌که یافته‌های پژوهش نشان داد زنان باسواد جوان بیشترین میزان بهره‌گیری از ضمیرها و حروف اضافه فارسی را در بر می‌گرفتند. بی‌گمان، وام‌گیری صورت‌های زبانی می‌تواند متأثر از عوامل اجتماعی باشد. وینفورد (Winford, 2010) عامل اجتماعی پرستیژ را در وام‌گیری دخیل می‌داند. از دیدگاه اجتماعی، گویشوران زبان‌های بومی، حتی با وجود واژگان مناسب در زبان خود، تمایل دارند از واژگان زبان غالب برای نشان‌دادن پرستیژ اجتماعی بهره‌برند (Winford, 2010). از سوی دیگر، توجه بیشتر زنان جوان به نقش اجتماعی زبان و آنچه به پرستیژ آشکار موسوم است می‌تواند این میزان تاندازه‌ای بالا از استفاده از ضمیرها و حروف اضافه زبان غالب را توجیه نماید. عامل مؤثر دیگر، میزان تعامل و تماس شدید دو زبان غالب و پذیرا است. افراد دوزبانه گروه‌های مختلف اجتماعی به یک اندازه با زبان غالب در تماس نیستند. افراد

¹ typological distance

جوان تحصیل کرده (بدون توجه به جنسیت) نسبت به افراد مسن بی سواد (یا کم سواد) با توجه به نقش اجتماعی خود ارتباط و تماس بیشتری با گویشوران زبان غالب (زبان فارسی) دارند. به همین سبب، میزان تأثیرپذیری این افراد از زبان فارسی و بهره گیری بیشتر آن‌ها از ضمیرها و حروف اضافه زبان غالب موجه به نظر می‌رسد. در همین زمینه، وینفورد (Winford, 2010) الگوی تعامل اجتماعی بین گروه‌ها، میزان و شدت دوزبانگی در جامعه، روابط قدرت، طبقه اجتماعی، زمینه تحصیلی و نگرش اجتماعی گویشوران به زبان‌های مورد استفاده را در وام‌گیری مؤثر می‌داند.

فهرست منابع

ایزدی‌فر، راحله (۱۳۹۵). «تأثیر تماس زبانی بر ویژگی‌های صرفی و نحوی گویش تاتی رودبار». *مجله زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*. دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۶۱-۱۷۶.

<https://doi.org/20.1001.1.65852476.1395.1.2.8.8>

حیدری، عبدالحسین (۱۳۹۹). «سلسله‌مراتب قرض‌گیری زبان ترکی آذربایجانی از زبان فارسی». *فصلنامه مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۸، شماره ۲، صص ۳۹-۵۹.

<https://doi.org/10.22126/jlw.2019.4424.1334>

فریدونی، جاوید و شیمای زردی (۱۴۰۲). «تأثیر جنسیت، سن و تحصیلات بر نگرش زبانی بین کردزبانان مهاباد با رویکرد آزمون تطابق‌گوینده». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۵، شماره ۴۹، صص ۸۳-۹۶.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2023.45109.2355>

گوهری، حبیب و شهرام جمالی نصاری (۱۳۹۹). «میزان وام‌گیری در مقولات واژگانی اصلی براساس رویکرد سلسله‌مراتب وام‌گیری در کُردی کلهری (با تمرکز بر متغیرهای جنسیت، تحصیلات و سن)». *مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی*. دوره ۱۲، شماره ۱، صص ۸۷-۱۱۰.

<https://doi.org/10.22108/JRL.2020.120997.1445>

References

- Fereidoni, J., & Zardi, S. (2024). The Impact of Gender, Age, and Education on Language Attitudes Among Kurdish Speakers in Mahabad: A Matched-Guise Approach. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 15(49), 83-96. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.45109.2355> [in Persian]
- Gowhary, H., & Jamali Nesari, S. (2020). ILexical Borrowing Hierarchies in Kolhari Kurdish: Gender, Age and Educational Background. *Journal of Researches in Linguistics*, 12(1), 87-110. <https://doi.org/10.22108/jrl.2020.120997.1445> [in Persian]
- Heidari, A. (2020). The Borrowing Hierarchy of Azerbaijani from Persian. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 8(2), 29-59. <https://doi.org/10.22126/jlw.2019.4424.1334> [in Persian]
- Izadifar, R. (2016). The influence of language contact on the morphological and syntactic characteristics of the Rudbari dialect of Tati. *Persian Language and Iranian Dialects*, 1(2), 161-176.

- <https://doi.org/20.1001.1.65852476.1395.1.2.8.8> [in Persian]
- Muysken, P. (1981). Halfway between Quechua and Spanish: the case for relexification. In Arnold Highfield and Albert Valdman (Eds.), *Historicity and Variation in Creole Studies* (pp. 52–78). Ann Arbor: Karoma.
<https://hdl.handle.net/2066/14531>
- Thomason, S.G. & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. USA: University of California Press.
<https://doi.org/10.2307/482559>
- Van Coetsem, F. (1988). *Loan Phonology and the Two Transfer Types in Language Contact*. Dordrecht: Foris. <https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:000148857>
- Van Coetsem, F. (2000). *A General and Unified Theory of the Transmission Process in Language Contact*. Heidelberg: Winter. <https://www.amazon.de/General-Transmission-Language-Monographien-Sprachwissenschaft/dp/3825310795>
- Winford, Donald (2010). Theories of Language Contact. In A. P. Grant (Ed.), *The Oxford Handbook of Language Contact* (online ed., Oxford Academic, 5 Feb. 2020). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199945092.013.2>





Investigating the borrowing of prepositions and pronouns in Kalhori Kurdish in Kurdish-Farsi bilinguals

Zeinab Hosseini¹, Habib Gowhari²

Received: 2023/05/26

Accepted: 2023/07/08

1. Introduction

Language contact may have a lot of repercussions for the languages involved. Lexical or structural borrowing can be among the results of language contact. Accordingly, the present study investigates the local and borrowed prepositions and pronouns in Kalhori Kurdish due to language contact.

2. Materials and methods

To fulfill this goal, a researcher-made questionnaire (list) was used to determine the local and borrowed pronouns and prepositions in Kalhori Kurdish. This list included 35 items: 11 frequent Kurdish prepositions and 24 Kurdish pronouns. The data was collected through interview. Regardless of their education, all the subjects were fluent in both Kurdish and Farsi and were regarded as active bilinguals. In terms of age range, the young participants were between 20-35 years old, and the old participants were between 50-70 years old. Based on age, gender and educational background, the selected subjects were assigned to 8 groups. Each group consisted of 10 people. Totally, 80 people responded to the items in the list through a targeted interview. The data was collected in Ilam (Eyvan) province. Kalhori Kurdish is the mother language of the people. Three-way ANOVA was employed to assess the significance of the probable variations.

3. Results and discussion

As indicated, the present study investigates the effect of dominant Farsi on Kalhori Kurdish prepositions and pronouns. In other words, we are examining whether the native speakers use local prepositions and pronouns or their Farsi counterparts. Table 1 presents the relevant data regarding the subjects' use of Kurdish prepositions.

¹ Ph.D. Candidate, Department of Linguistics, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran; hosseini65@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Linguistics, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran (corresponding author); habib.gowhari@iau.ac.ir

Table 1

Mean and std. deviation of subjects using local prepositions

Dependent Variable: prepositions

Gender	Education	age	Mean	Std. Deviation	N
Male	Educated	20-35	88.1818	7.48430	10
		50-70	90.0000	7.95995	10
		Total	89.0909	7.57735	20
	Uneducated	20-35	97.2727	4.39133	10
		50-70	100.0000	.00000	10
		Total	98.6364	3.33043	20
	Total	20-35	92.7273	7.57735	20
		50-70	95.0000	7.50525	20
		Total	93.8636	7.53251	40
female	Educated	20-35	82.7273	15.71673	10
		50-70	92.7273	9.38905	10
		Total	87.7273	13.60443	20
	Uneducated	20-35	100.0000	.00000	10
		50-70	100.0000	.00000	10
		Total	100.0000	.00000	20
	Total	20-35	91.3636	13.98284	20
		50-70	96.3636	7.46166	20
		Total	93.8636	11.34847	40

Table 1 indicates that in all groups, the subjects employed a high degree of Kurdish local pronouns. Old uneducated men and old and young uneducated women used the highest amounts of local prepositions (%100). In almost every situation, they used the local preposition. Young educated women employed %82.72 of local Kurdish prepositions, the lowest among the groups. In other words, they used the highest amount of Farsi prepositions in their speech. Another point is the fact that generally, uneducated men and women have employed a higher number of Kurdish prepositions. The employed three-way ANOVA proves that gender is not statistically significant in the attested variations, while age and education were found to be statistically significant. Table 2 presents the same statistics for pronouns.

Table 2*Mean and std. deviation of subjects using local prepositions**Dependent Variable: pronouns*

Gender	Education	age	Mean	Std. Deviation	N
Male	Educated	20-35	80.8696	9.65700	10
		50-70	86.0870	9.34755	10
		Total	83.4783	9.62949	20
	Uneducated	20-35	99.5652	1.37490	10
		50-70	100.0000	.00000	10
		Total	99.7826	.97220	20
	Total	20-35	90.2174	11.70688	20
		50-70	93.0435	9.60880	20
		Total	91.6304	10.66758	40
Female	Educated	20-35	76.0870	4.69619	10
		50-70	87.8261	7.61387	10
		Total	81.9565	8.61230	20
	Uneducated	20-35	98.2609	3.04003	10
		50-70	100.0000	.00000	10
		Total	99.1304	2.27456	20
	Total	20-35	87.1739	12.00893	20
		50-70	93.9130	8.15236	20
		Total	90.5435	10.69027	40

As for pronouns, almost the same pattern emerged. The young and old educated men used %80.87 and %86.09 of Kurdish local pronouns respectively. On the other hand, almost in all instances, the young and old uneducated men used the local pronouns (%100 and %99.56 respectively). The young and old educated women used %76.09 and %87.82 of Kurdish local pronouns, respectively, which is almost like educated men. This finding indicates that the young educated women are more affected by the dominant Farsi language in their speech. Like uneducated men, young and old uneducated women employed a high degree of local pronouns (%98.26 and %100, respectively). The results of the three-way ANOVA indicated that, unlike gender, age and education had a statistically significant influence on the attested variations.

4. Conclusion

The results indicated that the subjects in different groups employed %82.7 to %100 of local prepositions on average. In the same vein, they employed %76.08 to %100 of local Kurdish pronouns. Young educated women employed the highest amount of borrowed Farsi prepositions (%17.3) and pronouns (%12,92). The employed three-way ANOVA proved that unlike gender, educational background and age, alone and in interaction with each other, played a statistically significant role in attested variations in terms of the use of the local or borrowed pronouns and prepositions.

Keywords: language contact, borrowing, Kalhori Kurdish, bilingual, prepositions, pronouns



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۵۷-۲۸۴

نظام‌های برچسب گذاری نوایی: مقایسه نظام «نواخت‌ها و فاصله‌نماها: توبی» و «ضرباهنگ و زیرو بمی» در زبان فارسی^۱ نیره جودی^۲، گلناز مدرسی قوامی^۳، لورا دیلی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف انتخاب نظام برچسب گذاری مناسب برای استفاده در پژوهش‌های ادراکی نوای گفتار، به بررسی ویژگی‌های نظام نواخت‌ها و فاصله‌نماها (توبی)، مشکلات آن و یکی از نظام‌های جایگزین آن پرداخته است. در این مسیر، کاستی‌های توبی که با توجه به ماهیت و کاربردهای گسترده آن در زبان‌های مختلف مشخص شده‌اند جمع‌بندی و ارائه شده است. با مرور آن دسته از پژوهش‌های انجام شده درباره آهنگ گفتار فارسی که از نظام برچسب گذاری توبی و نظریه خودواحد-وزنی بهره گرفته‌اند به نظر می‌رسد مشکلات جهانی این نظام در تحلیل الگوی آهنگ زبان فارسی نیز مشاهده می‌شود. در ادامه نظریه خودواحد-وزنی تقویت شده و نظام برچسب گذاری بر مبنای آن (ضرباهنگ و زیرو بمی: رپ) معرفی شد. سپس برچسب‌های توبی و نظام ضرباهنگ و زیرو بمی (رپ) برای یک نمونه فارسی مقایسه و کارایی نظام برچسب گذاری ضرباهنگ و زیرو بمی برای استفاده در پژوهش‌های ادراکی تأیید شد.

واژه‌های کلیدی: نظام برچسب گذاری نواخت‌ها و فاصله‌نماها (توبی)، نظام برچسب گذاری ضرباهنگ و زیرو بمی (رپ)، نظریه خودواحد-وزنی، نوای گفتار، زبان فارسی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44161.2304

^۲ کاندید دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران ایران، joodi_n@atu.ac.ir

^۳ دانشیار، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، modarresighavami@atu.ac.ir؛ (نویسنده مسئول)

^۴ دانشیار، گروه علوم و اختلالات ارتباطی، دانشکده علوم و هنرهای ارتباطی، دانشگاه ایالتی میشیگان، دیترویت، آمریکا؛ ldilley@msu.edu

۱. مقدمه

نظام برچسب‌گذاری نواخت‌ها و فاصله‌نماها (تویی)^۱ مشهورترین نظام برچسب‌گذاری واجی است. در این نظام ویژگی‌های واجی آهنگ (نواخت‌ها) و درجه گسست^۲ بین واژه‌ها (فاصله‌نماها) مشخص می‌شود که با هم الگوی برجستگی یا ساخت نوایی پاره‌گفتار را بازنمایی می‌کنند (Ladd, 2022, p.247).

هدف اصلی از معرفی تویی از حدود سال ۱۹۹۰ این بود که برای واج‌نگاری^۳ (برچسب‌گذاری نوایی) دادگان گفتاری انگلیسی روشی استاندارد در دست باشد تا با بهره‌گیری از آن پایگاه دادگان جستجوپذیر شود و کاربران مختلف با زمینه‌های کاری گوناگون بتوانند آن را به کار برده و داده‌های زبانی یک‌دیگر را تفسیر کنند. دو گروه از پژوهشگران در این مسیر پیشگام بودند؛ پیرهامبرت و همکارانش منحنی‌های آهنگ^۴ انگلیسی را در چارچوب خودواحد نواخت‌بنیاد^۵ تحلیل کردند (Pierrehumbert, 1980; Beckman & Pierrehumbert, 1986; Pierrehumbert & Hirschberg, 1990). گروه دیگر برجستگی سلسله‌مراتبی^۶ و ساختار نوایی را با تکیه بر رویکردی عددی و بر مبنای قدرت مرزها^۷ مشخص می‌کردند (Price, et al., 1991; Wightman, et al., 1992; Ladd, 2022, p.247). در نشست‌های اولیه برای طراحی تویی بر ارزشمندبودن استاندارد مشتری برای برچسب‌گذاری تأکید شد، ولی درباره چگونگی دست‌یابی به چنین معیاری توافقی در دست نبود. پس از بحث‌های گسترده (Ladd, 2008, p.104-113) کم‌کم استانداردهایی به دست آمد و منتشر شد (Silverman et al., 1992). پژوهش‌های محدودی این نظام را ارزیابی کرده‌اند (Pitrelli et al., 1994) و مطالب آموزشی بیشتری به دست داده‌اند (Ayers Elam, 1997; Brugos & Shattuck, 2006). بخش‌های گوناگون برچسب‌گذاری تویی با جزئیات بیشتر در خلاصه نوشته‌شده به وسیله بکمن و همکاران (Beckman et al., 2005) به چاپ رسیده است. در میانه دهه ۱۹۹۰ و ابتدای معرفی این نظام، تحلیل‌های نواختی تویی مسیر خود را جدا از تحلیل نمایه عددی فاصله‌نماها پیمود و به سرعت رایج شد. توالی نواختی تویی پذیرفته‌ترین راه برای گزارش داده‌های آهنگین در مقاله‌های چاپ‌شده بود (مانند Birch & Clifton, 1995). معمولاً در مطالعات نوایی، نظام برچسب‌گذاری با توجه به هدف هر پژوهش انتخاب می‌شود،

¹ Tones and Break Indices (ToBI)

² degree of disjuncture

³ transcribing

⁴ intonation contours

⁵ tone-based auto-segmental

⁶ hierarchical prominence

⁷ boundary strength

هدف‌هایی مانند: الف) بازنمایی مشخصه‌های ممیز نظام نوایی یک زبان؛ ب) فهم شیوه درک مقوله‌های نوایی و گوناگونی‌های آن‌ها؛ پ) آموزش ماشین برای ترکیب^۱ و بازشناسی^۲ بهتر گفتار انسان؛ ت) مقایسه نوای گفتار در گویش‌ها و زبان‌های مختلف و ث) تهیه پیکره‌ای مناسب برای بررسی زبان‌شناختی پدیده‌های مرتبط با نوای گفتار.

نظام توبی ابتدا برای برچسب‌گذاری آهنگ و ساخت نوایی پاره‌گفتارهای انگلیسی طراحی شد (Silverman et al. 1992; Beckman & Hirschberg, 1994; Beckman et al., 2005). با جافتادن نظام توبی در تحلیل‌های آهنگ انگلیسی معیار این نظام برچسب‌گذاری برای زبان‌های دیگری (مانند ژاپنی: (Beckman & Pierrehumbert 1986; Venditti, 2005)؛ آلمانی: (Grice et al., 1996)؛ یونانی: (Arvaniti & Baltazani, 2005)) نیز به کار گرفته و کارایی آن آزموده شد. به تازگی در نتیجه شناسایی کاستی‌های این نظام، حرکتی به سوی خلق القبای نوایی بین‌المللی^۳ دیده می‌شود (Hualde & Prieto, 2016).

از نظام برچسب‌زنی توبی برای تحلیل آهنگ زبان فارسی نیز بهره گرفته شده است. کاربست این نظام در زبان‌های گوناگون در دسرهایی را به همراه داشته است که مطالعات آهنگ زبان فارسی نیز از این امر به دور نیست. هدف پژوهش حاضر این است که پس از مرور نظام توبی به مشکلات این نظام در پژوهش‌های غیرایرانی اشاره شود و نظام ضرباهنگ و زیروبمی (رپ)^۴ که یکی از نظام‌های جایگزین آن در نظریه خودواحد وزنی تقویت شده^۵ است با تحلیل نمونه‌هایی از آهنگ زبان فارسی به آواشناسان ایرانی معرفی شود.

۱-۱. نظام نواخت‌ها و فاصله‌نماها (توبی)

برچسب‌گذاری توبی به ضبط پاره‌گفتار، ثبت منحنی بسامد پایه^۶ و برچسب‌های نمادین نوشته شده در چهار لایه^۷ مستقل نیاز دارد: لایه واژه، نواخت، فاصله‌نماها و سایر^۸. ولی همان‌گونه که از نام این نظام مشخص است بر دو لایه نواخت‌ها و فاصله‌نماها تمرکز دارد. در لایه نواخت، رویدادهای نواختی مشخص و بسته به میزان بسامد پایه از برچسب زیر H، میانه M و بم L برای دو سطح از زیروبمی استفاده می‌شود در این لایه از توبی، نواخت‌های گروهی نشان‌دهنده مرز واحد نوایی

¹ synthesis

² recognition

³ International Prosodic Alphabet (IPrA)

⁴ Rhythm and Pitch (RaP)

⁵ Enhanced Autosegmental-metrical Theory (AM+)

⁶ fundamental frequency (F0)

⁷ tier

⁸ miscellaneous (misc.)

میانی با استفاده از H- و L- مشخص می‌گردد. تکیه زیروبمی به صورت H* و L* و نواخت پایان گروه آهنگ به صورت H% و L% نمایش می‌یابد.

لایه فاصله‌نماها برای نشان‌دادن درجه گسست دو واژه و بین واژه پایانی و سکوت انتهای پاره‌گفتار به کار می‌رود و ماهیت سلسله‌مراتبی گروه‌بندی نوایی پاره‌گفتار را به دست می‌دهد. نظام تویی اولیه برای انگلیسی پنج نمایه عددی در نظر گرفت: چهار عدد برای چهار درجه متفاوت از گسست و یک عدد برای مواردی که در آن عدم تطابق بین درجه گسست و سرخ‌های نواختی نشان‌گر گروه‌بندی نوایی مشاهده می‌شود. مرزها در تویی انگلیسی آمریکایی معیار شامل نمایه‌های عددی مربوط به مرز بین واژه‌های قاموسی^۱ و واژه‌های دستوری^۲ که واژه‌بست شده‌اند (صفر)، مرز معمول بین واژه‌ها در گروه (۱)، مرز گروه میانی (۳) و مرز گروه آهنگ (۴) می‌شود. نبود تطابق میان سرخ نواختی و درجه جدایی که نشان‌دهنده مرز نوایی است با نمایه عددی ۲ نمایانده می‌شود. فاصله‌نماها همچنین می‌توانند برای نشان‌دادن مرز ناروان نیز به کار روند. مرز ناروان فاصله واحدهای نوایی است که به صورت غیر طبیعی و به دلایل گوناگونی (مانند مشکل حافظه، تغییر ناگهانی واژه انتخابی، تداخل ایجاد شده توسط دیگر گویشوران و لکنت) تولید شود. پژوهشگر می‌تواند از لایه سایر برای قرارداد هر نظر یا نشانه‌ای درباره پاره‌گفتار بهره گیرند. معمولاً مواردی مانند سکوت یا تنفس قابل شنیدن، خنده، آغاز نادرست، ناروانی و دیگر موارد مربوط به گفتار بداهه در لایه دیگر برچسب‌گذاری می‌شوند.

۱-۲. کاستی‌های نظام برچسب‌گذاری تویی

جان (Jun, 2022)، لد (Ladd, 2022) و دیلی و برین (Dilley & Breen, 2022) در فصل‌های جداگانه‌ای از کتاب نظریه و کاربرد ویژگی‌های نوایی گفتار^۳ به کاستی‌های نظام برچسب‌گذاری نوایی تویی پرداخته‌اند که در فهرست زیر خلاصه شده‌است:

۱. چون این رویکرد بر مبنای واج‌شناسی خودواحد-وزنی^۴ است، به گروه آهنگ محدود می‌شود و رویدادهای نوایی که در طول مرز گروه آهنگ یا در توالی گروه‌های نوایی روی می‌دهند را نمی‌توان با نظام تویی کنونی برچسب زد.

۲. نظام تویی کنونی برای رویدادهای نوایی کلی^۵ و تدریجی^۶ بهینه نیست. این مسئله از

¹ content word

² grammatical word

³ prosodic theory and practice

⁴ auto segment-metrical theory (AM)

⁵ global

⁶ gradual

ویژگی‌های بنیادی مدل خودواحد-وزنی سرچشمه می‌گیرد که منحنی آهنگ را به صورت توالی خطی هدف‌های نواختی زیر و بم بازنمایی می‌کند.

۳. توجه نکردن به گوناگونی و ماهیت درجه‌بندی‌شده موج‌های صوت‌شناختی در تویی به دلیل اتکای این نظام به مدل خودواحد-وزنی نیست، بلکه به دلیل ماهیت واج‌شناختی این نظام است.

۴. چون بیشتر نظام‌های تویی بر اساس واحدهایی در اندازه جمله‌های گفتاری تولید شده در آزمایشگاه هستند و ساخت گفتمانی نسبتاً ساده‌ای دارند، نشان‌دادن نقش نوای گفتار در بازنمایی ساخت گفتمانی پیچیده یا روابط هم‌نشینی بین نواخت‌ها در طول گروه‌های آهنگین با تویی دشوار است.

۵. معیارهای به کار گرفته شده برای برچسب‌گذاری در تویی کاملاً عینی^۱ نیستند و می‌توانند از تفاوت‌های فردی در تشخیص سرخ‌های صوت‌شناختی، تفسیر بافت زبانی، شرایط و بافت بیان یک پاره گفتار، سرعت بیان و سطح دانش و تجربه برچسب‌گذار تأثیر پذیرند.

۶. برچسب‌های تویی زبان‌ویژه هستند و منحنی زیرویمی لزوماً در زبان‌های مختلف برچسب یکسانی نمی‌گیرد.

۷. در کنار دشواری در تفسیر نمادها و سطوح انتزاعی در نظام‌های تویی مختلف هنگامی که نواخت روستا با نواخت زیرساختی هماهنگ نیست، عموماً تصمیم‌گیری درباره اینکه چه سطحی از انتزاع مناسب است چالش‌برانگیز می‌شود.

با توجه به موارد بیان شده لازم است طرحی تازه از نظام‌های تویی دو سطح بازنمایی نواختی را در بر گیرد؛ یک سطح متمیز و واجی و یک سطح غیر متمیز و آوایی. همچنین لازم است مجموعه‌ای جداگانه از برچسب‌ها و نشانه‌های نواختی با عنوان الفبای نوایی بین‌المللی ایجاد شود که جزئیات آن به توافق جامعه بین‌المللی کاربران تویی رسیده باشد. هدف این است که نمادهای این الفبا برای برچسب‌گذاری‌های واجی و بازنمایی‌های آوایی مدرج مانند نمادهای الفبای آوایی بین‌المللی استفاده شود (Jun, 2022). لد (Ladd, 2022) با ظرفیت بالقوه رویکرد خودواحد-وزنی برای تحلیل آهنگ موافق است. ولی بر این باور است که به جای نظامی واحد برای آوانویسی همه گونه‌های زبان به چند نظام برای هر زبان یا گونه نیاز است. همچنین، این رویکرد شنیداری است و برای نشان‌دادن تمایزهای واجی راه حلی به دست نمی‌دهند. در پایان، دلیلی و برین (Dilley & Breen, 2022) بر این باورند که بهره‌گیری از تویی در پژوهش‌های رده‌شناختی نوایی دشوار است. از دید آن‌ها توجه صرف به محور جانشینی در بازنمایی واجی

¹ objective

ویژگی‌های نوایی گفتار سبب نابسندگی و نایک‌دستی در نظریه خودواحد-وزنی و در پی آن تویی می‌شود.

در سال‌های گذشته نظام‌های برچسب‌گذاری متفاوتی برای تحلیل ویژگی‌های نوایی زبان‌ها ارائه شده‌است که نظام آوانویسی نوایی سریع^۱، تبدیل موج پیوسته^۲ و نظام ضرباهنگ و زیروبمی (رپ) از جمله آن‌ها هستند. در این مقاله، فقط به معرفی این نظام آخر و مزایای آن نسبت به نظام نواخت‌ها و فاصله‌نماها می‌پردازیم.

۱-۳. نظام ضرباهنگ و زیروبمی (رپ)

نظام رپ را دیلی و همکاران (Dilley et al., 2005; Dilley & Brown, 2005; Dilley et al., 2006; Dilley & Breen, 2022) برای ازبین‌بردن دشواری‌های برچسب‌گذاری تویی در نشان دادن گوناگونی‌ها و مدرج‌بودن مقوله‌ها و تأکید بر اهمیت متمایز کردن برجستگی ضرباهنگی یا وزنی^۳ از برجستگی زیروبمی ارائه کردند. نظام ضرباهنگ و زیروبمی (رپ) در مقابل نظام تویی بر استقلال اطلاعات زیروبمی از ساخت ضرباهنگی/وزنی و گروهی تأکید می‌کند. اطلاعات زیروبمی به صورت سه هدف نواختی (H, L, E) برچسب‌گذاری می‌شود که در مقایسه با الگوی زیروبمی پیشین (زیرتر، بم‌تر یا برابر نسبت به آن) در سیگنال گفتار تعیین می‌شود. بنابراین، نواخت‌ها در رپ در لایه نواخت‌ها برچسب‌زده می‌شوند و بازنمایی آوایی دارند. برجستگی وزنی (در سه سطح قوی، ضعیف، هیچ‌کدام)^۴ و ساخت نوایی (در دو سطح گروه آهنگ و گروه میانی) در لایه ضرباهنگ برچسب‌گذاری می‌شوند. هرچند رپ به عنوان «روشی از برچسب‌گذاری در زبان انگلیسی» ارائه شد، مفاهیم و اصول این نظام را می‌توان برای دیگر زبان‌ها به کار برد. پژوهشگران علاقه‌مند به بررسی ساخت اطلاع، جدا از اطلاعات نواختی نیز می‌توانند از این نظام بهره گیرند.

۱-۴. نظریه خودواحد-وزنی تقویت‌شده و نظام برچسب‌گذاری ضرباهنگ و زیروبمی (رپ)

نظام برچسب‌گذاری نوایی رپ مبتنی بر نظریه خودواحد-وزنی تقویت‌شده است (Dilley & Breen, 2012; Dilley & Brown, 2005). دیلی و برین (Dilley & Breen, 2022) نظریه خودواحد-وزنی تقویت‌شده را معرفی کردند. در طرح این رویکرد تازه شواهد

¹ Rapid Prosody Transcription (RPT)

² Continuous Wavelet Transform (CWT)

³ rhythmic or metrical

⁴ strong, weak, none

مربوط به پژوهش‌های ۴۰ سال اخیر با به‌کارگیری نظریه خودواحد-وزنی در کنار پژوهش‌های تجربی بر روی واج‌شناسی آهنگ و نیز پژوهش‌ها درباره درک گفتار، شناخت موسیقی، علوم اعصاب شناختی بر مبنای پیشنهاد دیلی (Dilley & Brown, 2005) به کار گرفته شده‌اند. اصول این مدل تقویت شده مشتمل اند بر ۱) الگوی نواختی زبانی مشابه چیزی است که برای نمونه در نظام‌های موسیقی دیده می‌شود، بنابراین این رویکرد عمدتاً شناختی است، ۲) الگوهای نواختی هم در محور جانشینی و هم در محور هم‌نشینی باید مورد توجه قرار گیرند، ۳) الگوهای نواختی زبان‌های نواختی و آهنگین تابع محدودیت‌های یکسان هستند و ۴) در پایان، ویژگی‌های جانشینی در قالب ویژگی‌های هم‌نشینی قابل توصیف‌اند.

بازنمایی‌های واجی در نظریه خودواحد-وزنی تقویت شده بر مبنای دو مشخصه نواختی هم‌نشینی است؛ [±یکسان]^۱ که یکسان و متفاوت بودن را از هم متمایز می‌کند و [±زیرتر]^۲ که زیرتر و بم‌تر بودن را از هم متمایز می‌کند. از مشخصه [±زیرتر] فقط هنگامی استفاده می‌شود که مشخصه [-یکسان] وجود داشته باشد، یعنی دو نواخت کنار هم با یک‌دیگر یکسان یا [+یکسان] نباشند. ضرباهنگ و زیروبمی (رپ) شامل نمادهای H و L و E می‌شود که بر اساس هم‌نشینی نواخت‌ها معین می‌شوند، یعنی برچسب هر نواخت (T_n) با توجه به نواخت قبلی آن (T_{n-1}) معلوم می‌شود. نمادهای رپ حروف توپر^۳ هستند تا از برچسب‌های تویی متمایز شوند (در این جا منظور از تویی، تویی مربوط به انگلیسی آمریکایی معیار است). در رپ نماد H نواختی را نشان می‌دهد که مشخصه معینی دارد: [-یکسان، +زیرتر] و از نظر آوایی زیرتر از نواخت قبلی است. L نشانه نواختی است که مشخصه [-یکسان، -زیرتر] را دارد و از نظر آوایی بم‌تر از نواخت پیشین است. E برای نواختی به کار می‌رود که مشخصه [+یکسان] دارد و از نظر آوایی زیروبمی یکسانی با نواخت پیشین خود دارد. نظام‌های برچسب‌گذاری معمولاً عناصر زبانی را در چهار لایه^۴، با استفاده از برچسب‌های نمادین و از جنبه صوت‌شناختی منطبق بر زمان بررسی می‌کنند: ۱) لایه واژه‌ها، ۲) لایه ضرباهنگ، ۳) لایه زیروبمی برای اطلاعات نواختی و ۴) لایه سایر برای اطلاعات بیشتر. در نظام رپ بر دو لایه ضرباهنگ و زیروبمی بیشتر تمرکز می‌شود (Dilley & Breen, 2005: 2). برای برچسب‌گذاری در نظام ضرباهنگ و زیروبمی با استفاده از نرم‌افزار پرت^۵ فایل متنی^۶ آماده می‌کنیم که بر مبنای آن‌چه گفته شد چهار لایه به شرح زیر دارد:

¹ [±same]

² [±higher]

³ bold

⁴ tier

⁵ Praat version 6.1.48

⁶ Text Grid file

۱. در لایه نخست، با نام واژه‌ها فاصله‌های مربوط به مرز هجا را مشخص می‌کنیم و می‌کوشیم املاء/آوانویسی درست هر هجا در این فاصله‌ها قرار گیرد. لایه ضرباهنگ و زیروبمی و سایر نیز ایجاد می‌شود تا اطلاعات مربوط در آن‌ها جای گیرند.

۲. با گوش دادن به فایل صوتی، هجاهایی که از نظر وزنی برجسته هستند و مرزهای نوایی در لایه ضرباهنگ برچسب‌گذاری می‌شوند. هجاهای برجسته با توجه به میزان و قدرت برجستگی، برچسب‌های X , x می‌گیرند. X نشانه هجای برجسته قوی و x نشانه هجای برجسته متوسط یا ضعیف از جنبه وزنی است. در هر دو نظام تویی و رپ هجاها فقط زمانی برچسب می‌گیرند که برجستگی آن‌ها در بافت گروه درک شود. همچنین مرزهای گروه‌ها نیز در لایه ضرباهنگ و بر مبنای ادراک برچسب‌گذار از درجه گسست مشخص می‌شوند. از نشانه «)» برای مرز گروه خرد^۱ و از «(» برای نشان دادن مرز گروه کلان^۲ بهره گرفته می‌شود که تقریباً معادل نمایه‌های ۳ و ۴ در نظام تویی است. با این تفاوت که مشخص کردن مرزها مانند تویی اجباری نیست و فقط در مواردی که شواهد مبتنی بر $F0$ وجود مرز را تضمین کند از این برچسب‌ها بهره گرفته می‌شود.

۳. در پایان، اطلاعات نواختی و دیگر موارد در لایه نواخت مشخص می‌شوند. برچسب‌های نواخت شامل برچسب‌های مربوط به برجستگی در تغییرات زیروبمی (تکیه زیروبمی) و نیز اطلاعات نواختی در مرزهای گروهی می‌شود. در این نظام، همه رویدادهای نواختی با توجه به نواخت قبلی خود و همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد با نمادهای H و L و E برچسب‌گذاری می‌شوند. نواخت‌هایی که در آغاز پاره گفتار قرار دارند با نشانه «؛» در کنار سه نماد اشاره شده مشخص می‌شوند. این نوع برچسب‌گذاری نواخت‌ها شباهت‌هایی با نظام برچسب‌گذاری آهنگ^۳ دارد که به وسیله هِرست و همکارش ارائه شد (Hirst & Di Cristo, 1999).

سه نماد H و L و E را می‌توان با دیگر نشانه‌ها به کار برد و به این صورت اطلاعاتی درباره رابطه بین ویژگی‌های نواختی و ضرباهنگی گفتار به دست داد. در رپ تکیه زیروبمی هدف‌های نواختی مربوط به برجستگی وزنی هجاها (قوی (X) یا ضعیف (x)) ستاره‌دار هستند و با * مشخص می‌شوند، مانند H^* . در نظام تویی برجستگی دو مقوله دارد: دارای تکیه زیروبمی و بدون تکیه^۴، ولی در نظام رپ هجاهایی که تکیه زیروبمی دارند بر زیرمجموعه‌ای از هجاهای برجسته منطبق هستند که بر این اساس برجستگی به سه صورت تعریف پذیر می‌شود. به بیان دیگر، در این نظام

¹ minor phrase boundary

² major phrase boundary

³ International Transcription System for Intonation (INTSINT)

⁴ pitch-accented vs. unaccented

برجستگی هجا سه مقوله دارد: غیربرجسته^۱، برجسته بدون تکیه زیروبمی^۲، برجسته همراه با تکیه زیروبمی^۳. نکته دیگر اینکه هدف‌های نواختی فاقد برجستگی وزنی بی‌ستاره هستند که پیش یا پس از نواخت ستاره‌دار می‌آیند و با نشانه «+» بسته به اینکه در کدام سمت نواخت ستاره‌دار قرار دارند، نشان داده می‌شوند، مانند L+ در L+H*^۴. همچنین نظام ضرباهنگ و زیروبمی تغییرات زیروبمی کوچک یا بزرگ را نیز مشخص می‌کند و تمایزهای معنادار احتمالی در اندازه تغییرات^۴ زیروبمی (مثلاً برای کانون) را نیز به دست می‌دهد (Bartels & Kingston, 1994; Weber et al., 2006). تغییرات زیروبمی کوچک^۵ آن‌جا که نسبت به سه تک‌نواخت^۶ (H و L و E) کمتر باشند با نشانه «!» در کنار هر یک از این سه نماد مشخص می‌شوند، مانند !L, !H. در پایان، برچسب‌های نواختی (< و >) می‌تواند هجاهای پایان-گروهی را نشان دهد که تغییری در زیروبمی را در زیرترین یا بم‌ترین سطح از میزان زیروبمی معمول گوینده نشان می‌دهند.

یکی از تفاوت‌های مهم بین نظام تویی و رپ این است که نگاشت آوایی با توجه به همبسته‌های صوت شناختی در برچسب‌های ضرباهنگ و زیروبمی بسیار ساده‌تر و یکدست‌تر است.

دلایل این شفافیت آوایی در نظام ضرباهنگ و زیروبمی را می‌توان به صورت زیر بیان کرد:

۱. در نظام ضرباهنگ و زیروبمی برچسب‌های H و L و E به صورت یک‌دست بر اساس رابطه هر نواخت با نواخت برچسب‌خورده قبلی انتخاب می‌شوند، درحالی‌که در تویی نمادهای H* و L* بر مبنای عوامل گوناگونی مانند رابطه نواخت با برچسب نواخت قبلی، اندازه تغییرات زیروبمی به نسبت دیگر هجاها و سطح نواخت مورد نظر در مقایسه با میزان زیروبمی معمول گوینده تعیین می‌شوند (Beckman & Ayers Elam, 1997; Pierrehumbert, 1980)

۲. در نظام ضرباهنگ و زیروبمی می‌توان گوناگونی و مدرج‌بودن زیروبمی را بهتر از تویی نشان داد، برای نمونه، بزرگی تغییرات زیروبمی و سطح نواخت در مقایسه با میزان کلی زیروبمی معمول هر گوینده مشخص می‌شود.

۳. نظام رپ نقاطی که در آن‌ها تغییر زیروبمی (قله‌ها یا دره‌ها) وجود دارد را برخلاف تویی به صورت یک‌دست تحلیل می‌کند. برای نمونه در حالی که تویی معمولاً فرورفتگی بین دو قله را «گذر آویزان»^۷ غیرواجبی در نظر می‌گیرد و برچسبی به آن نمی‌دهد، این چنین رویدادی در

¹ non-prominent

² prominent but not pitch-accented

³ prominent plus pitch-accented

⁴ excursion size

⁵ small pitch changes

⁶ semitones

⁷ sagging transition

ضرباهنگ و زیرویمی همیشه برچسب L می‌گیرد که نشان‌دهنده حضور هدف نواختی بم است. در جدول (۱) و با مقایسه برچسب‌ها در دو نظام تویی و ضرباهنگ و زیرویمی مشخص می‌شود ضرباهنگ و زیرویمی از نظر آوایی شفافیت بیشتری دارد و تمایزهای معنادار مربوط به آهنگ را راحت‌تر بازنمایی می‌کند. باید به این نکته توجه شود که برجستگی‌ها در لایه ضرباهنگ مشخص شده‌اند و تکیه زیرویمی (یعنی نواخت‌های ستاره‌دار) در لایه نواخت و بنابراین تکیه زیرویمی فقط در مواردی در نظر گرفته می‌شود که تغییرات موضعی زیرویمی دیده شود. به این صورت ضرباهنگ و زیرویمی هجاهایی را که با توجه به تغییرات زیرویمی، تکیه زیرویمی «واقعی» دارند نسبت به دیگر هجاهایی برجسته می‌کند که به دلایل وزنی برجسته‌اند. این رویکرد رپ برخلاف تویی است که در آن هجایی که به هر دلیلی (شامل دلایل غیر نواختی) برجسته شنیده می‌شوند برچسب تکیه زیرویمی می‌گیرند.

جدول ۱: مقایسه برچسب‌های تویی و ضرباهنگ و زیرویمی (Breen et al., 2012, p. 3)

نوع برچسب	با هدف مشخص کردن	تویی	رپ
وزنی	ضرب قوی	ندارد	X, X?
رپ: لایه ضرباهنگ	ضرب ضعیف	ندارد	x, x?
تویی: ندارد	هیچ کدام		بی برچسب
نواختی	هجاهای برجسته و	H*, L+H*, H+!H*, !H*, L+!H*	H*, L*, E*, H, L, E
تویی: لایه نواخت‌ها	غیر برجسته	L*, L+H*, L*+H	
رپ: لایه زیرویمی	مرزهای بزرگ	L-L%, H-H%, L- H%	
	مرزهای کوچک	H-L%, !H-L%	H, L, E
		L-, H-, !H-	
گروهی	مرز بزرگ	4),))?
تویی: لایه فاصله‌نماها	مرز کوچک	3),)?)?
رپ: لایه ضرباهنگ	بدون مرز	2,1,0	بی برچسب

برتری آوایی نظام ضرباهنگ و زیرویمی (رَب) نسبت به تویی را می‌توان به‌روشنی در جدول (۲) دید. برای نمونه، دو منحنی زیرویمی‌ای که در نظام تویی برچسب H* دارند، می‌توانند از نظر آوایی اشکال متفاوتی داشته‌باشند و این تفاوت در نظام ضرباهنگ و زیرویمی نمایش یافته‌است.

جدول ۲: مقایسهٔ برچسب‌های توالی‌های نواختی در تویی و ضرباهنگ و زیرویمی (Breen et al., 2012, p. 8)

ToBI	RaP	Contour	ToBI	RaP	Contour
H*	:E+ E*		L*+H	:E+ E* +H	
H*	!:L+ !H*		L*+H	:H+ L* +H	
L+H*	:E E+ H*		H+!H*	:E E+ L*	
L+H*	:H L+ H*		H+!H*	:L H+ L*	
L*	:H+ L*		H* !H*	:E* E+ L*	
L*	:E+ E* +H		H* !H*	:H* L*	
L*	:E E		H* !H*	:H* L+ H*	

۲. پیشینهٔ بررسی داده‌های زبان فارسی با استفاده از تویی

پژوهشگرانی که به بررسی الگوهای نوایی زبان فارسی در چارچوب نظریهٔ واج‌شناسی خودواحد-وزنی در نظام تویی (و تویی فارسی: P-ToBI)^۱ پرداخته‌اند برای ساخت نوایی فارسی سه سطح گروه تکیه‌ای^۲ گروه میانی^۳ و گروه آهنگ^۴ در نظر گرفته‌اند (Eslami & Bijankhan 2000; Mahjani, 2003; Scarborough, 2007; Arbisi-Kelm, 2006) و برخی دیگر

^۱ محرم اسلامی (Eslami, 2006) با استفاده از پیکره‌های آزمایشگاهی و شبه‌طبیعی گفتار و در چهارچوب خودواحد-وزنی معرفی اولین نسخهٔ P-ToBI و عناصر واجی و بازنمایی‌هایی آوایی صوت‌شناختی نظام آهنگ زبان فارسی را با جزئیات معرفی کرده‌است.

^۲ accentual phrase (AP)

^۳ intermediate phrase (iP)

^۴ intonational/intonation Phrase (IP)

(Sadat-Tehrani, 2011; Sadeghi, 2018) فقط به دو سطح AP و IP معتقد بوده‌اند. هر یک از این سطوح الگوی نوایی خاص خود را دارند که برجسب آن‌ها در نظام توبی موضوع این پژوهش‌ها است. در دنباله این بخش، دیدگاه‌های متفاوت پژوهشگران در این زمینه به‌طور خلاصه مرور شده‌است.

۲-۱. تکیه زیروبمی در گروه تکیه‌ای

به‌طور کلی گروه تکیه‌ای AP یک واژه مفهومی است که می‌تواند با واژه‌بست نیز همراه باشد. نواخت‌های L و H تنها واج‌های موجود در فهرست واجی نظام آهنگ زبان فارسی هستند و انتظار می‌رود که این نواخت‌ها نواخت‌گونه‌هایی نیز داشته باشند (Eslami, 2006). در بیشتر این پژوهش‌ها L+H* را الگوی معمول تکیه زیروبمی در AP در نظر گرفته‌اند (Eslami & Bijankhan 2000; Mahjani, 2003; Sadat-Tehrani, 2007, 2008, 20011; Sadeghi & Sheykhi, 2018; Abolhasani Zadeh et al., 2012; Sadeghi, 2018). این برجسب ترکیب متوالی یک نواخت بم (L) و یک نواخت زیر (H) است که هر دو با هم بر هجای تکیه‌بر واژه انطباق دارند. برجسب L+H* اغلب برای اسم‌ها، صفت‌های غیر تک‌هجایی یا گروه‌هایی با تکیه پایانی و برای ساخت‌های ندایی^۱ به کار می‌رود. همچنین در بافتی که در آن واژه تکیه‌دار در تقابل با مقوله مشابهی قرار می‌گیرد (Eslami, 2011) این الگوی نوایی مشاهده می‌شود. واژه‌های تکیه آغازی مانند بیشتر صورت‌های فعلی، واژه‌های مفهومی تک‌هجایی (Mahjani, 2003; Sadat-Tehrani, 2007) در بافتی که واژه تکیه‌دار شامل اطلاع نو می‌شود نواخت‌گونه^۲ H* دارند و در خبری‌ها L* و H* در تقابل با هم هستند (Eslami, 2011; Alinezhad & Veysi, 2010). در اسلامی (Eslami, 2006) برجسب L*+H شک و تردید و عدم قطعیت را نشان می‌دهد و در موارد تکرار شنیده‌هایی که کاملاً برخلاف باور قبلی شنونده است هر چند حقیقت دارد نیز از این برجسب استفاده می‌شود.

اسلامی (Eslami, 2006) تأکید می‌کند دو برجسب L* و L*+H کاملاً بافت‌محور هستند و فرض رابطه‌ای بین عناصر آهنگین از یک سو و ویژگی‌های صوت‌شناختی و معنایی پساواژگانی آن‌ها از سوی دیگر و باور به نواخت‌ها و نواخت‌گونه‌ها ضروری است. صادقی (Sadeghi, 2018) این تمایزهای بیان‌شده در پژوهش‌های پیشین را رد می‌کند و اشاره می‌کند که الگوی تکیه زیروبمی در فارسی به‌دلیل دیرکرد قله زیروبمی همواره L*+H است و میزان

¹ vocatives

² allotone

مفروض‌بودگی^۱ در الگوی نواختی گروه‌های تکیه‌ای تأثیری ندارد. صادقی و شیخی (Sadeghi & Sheykhi, 2018) در پژوهش پیکره‌بنیاد خود نشان دادند الگوی نواختی همهٔ واژه‌های فارسی با تکیهٔ زیروبمی L^*+H تولید می‌شوند و تکیهٔ زیروبمی H^* فقط در منحنی زیروبمی واژه‌های تکیه‌آغازی و در صورت فراهم نبودن شرایط برای بروز آوایی نواخت L نمایان می‌شود. همچنین این پژوهش نشان داد بروز قلهٔ H در تکیهٔ زیروبمی به شدت به بود یا نبود واژه‌بست‌ها بستگی دارد. یعنی در واژه‌هایی که واژه‌بست دارند قلهٔ H دیرتر و بعد از هجای تکیه‌بر بروز می‌یابد، ولی در واژه‌هایی که واژه‌بست ندارند H دیرکرد آوایی ندارد و در قلمرو آوایی هجای تکیه‌بر قرار دارد.

اسلامی (Eslami, 2006) H^* را تکیهٔ زیروبمی پیش‌فرض در فارسی دانسته‌است که برای اطلاع‌نویس به کار می‌رود. ولی باید توجه داشت که برخلاف دیگر تکیه‌های زیروبمی، H^* الگوی بی‌نشان‌گفتار است یعنی برای تفسیر به بافت نیاز ندارد. جایگاه H^* با ساختار صرفی و نحوی فارسی رابطه دارد. بر مبنای اصل هسته‌گیزی^۲ که اصلی زبان‌ویژه است، جایگاه H^* در پاره‌گفتار بی‌نشان قابل پیش‌بینی است. از L^* برای درک برجستگی هجای تکیه‌دار در پاره‌گفتاری استفاده می‌شود که پایین‌ترین بخش دامنهٔ زیروبمی گوینده است. از دیدگاه کاربردشناختی، این برجسب اطلاعات کهنهٔ پاره‌گفتار را بازنمایی می‌کند. این برجسب برای تکرار پاره‌گفتار مشابه با هدف بیان موافقت به‌ویژه در پاسخ به پرسش بله یا خیر نیز مشاهده می‌شود.

۲-۲. نواخت گروهی

همان‌گونه که اشاره شد، برخی از پژوهشگران دومین سازهٔ سلسله‌مراتب نوایی زبان فارسی را گروه میانی یا iP می‌دانند که از AP ‌هایی تشکیل شده‌است (Eslami & Bijankhan 2000; Scarborough, 2007; Mahjani, 2003). برای نمونه، جملهٔ «من پول بردم، تا مقداری غذا بگیرم» (Mahjani, 2003, p. 3-5) یک iP است که خود از دو iP تشکیل شده‌است. گروه‌های میانی غیرپایانی در این دیدگاه الگوی $H-$ را نشان می‌دهد. در دیگر پژوهش‌هایی که به دو سطح در سلسله‌مراتب نوایی معتقدند و در تحلیل آن‌ها گروه میانی وجود ندارد، $H-$ الگوی زیروبمی میان‌انتهای گروه تکیه‌ای و گروه آهنگ را نشان می‌دهد که خود نشان‌دهندهٔ پایانی نبودن در گفتار آست و به‌صورت طبیعی با کشش واکه همراه می‌شود. در پژوهش اسلامی

¹ givenness

² Head Fleeting Principle (HFP)/ Head Avoidance

³ non-finality in the speech

(Eslami, 2006) H- هم‌رویداد با نمایه ۳ در لایه مرزما است. H- در کاربردشناسی نشانه نوبت‌گیری در گفت‌وگو است (Eslami, 2005; Scarborough, 2007). با استفاده از H- گوینده توجه شنونده را به این نکته جلب می‌کند که هنوز پیامش کامل نیست و از شنونده می‌خواهد به ادامه صحبتش گوش کند. از جنبه کاربردشناختی، H- برای نشان‌دادن تغییر نوبت در گفتگو و هر نوع بی‌توجهی به این نشانه توسط شنونده تخطی از اصول گفتگو و گفتمان در نظر گرفته می‌شود.

برجستگی گروهی L- زیرویمی بین آخرین برجستگی زیرویمی گروه تکیه‌ای و نواخت مرزی گروه آهنگ و از نظر ساخت اطلاعی نشان‌دهنده پایان پذیرفتن پیام یکی از افراد دخیل در مکالمه است. هر چند ماهجانی (Mahjani, 2003) بر این باور است که L- بین آخرین برجستگی زیرویمی و لبه گروه میانی نمایان می‌شود، اسلامی با بررسی پیکره‌ای از داده‌های فارسی نشان می‌دهد که این نواخت در مرز گروه میانی دیده نمی‌شود. از جنبه صوت‌شناختی L- نشان‌دهنده بالاترین میزان از کمینه زیرویمی گوینده است به‌ویژه هنگامی که پس از آن نواخت مرزی H% بروز یابد (Eslami, 2006).

در پژوهش صادقی (Sadeghi, 2018) دو واحد گروه تکیه‌ای و گروه آهنگ برای ساخت آهنگ فارسی در نظر گرفته می‌شود. هر گروه تکیه‌ای در تعریف او از یک تکیه زیرویمی و یک نواخت کناری ساخته می‌شود. او می‌نویسد برجستگی گروه بین برجستگی زیرویمی و انتهای AP بروز می‌یابد. شاهد این ادعا هم این است که تفاوت بین نواخت مرزی AP پیش‌هسته‌ای^۱ زیر یا H- (در برچسب‌گذاری صادقی) و نواخت مرزی AP پایانی یا کانونی بم L- است (Sadeghi, 2018, p. 275). همانند صادقی، سادات تهرانی (Sadat-Tehrani, 2009) نیز برخلاف پژوهش‌های پیشین (Eslami & Bijankhan 2000; Mahjani, 2003; Scarborough, 2007) که سه سطح آهنگ در نظر می‌گرفتند، گروه میانی در فارسی را تضمین نشده می‌داد و فکر می‌کند برای تبیین نظام آهنگین فارسی گروه تکیه‌ای (AP) و گروه آهنگ (IP) کافی است. او بیان می‌دارد به‌جای گروه تکیه‌ای، نواخت مرزی AP هسته‌ای تا گروه آهنگ کشیده می‌شود. سادات تهرانی (Sadat-Tehrani, 2009) انگیزه اصلی وجود نواخت کناری در ساخت آهنگ گفتار فارسی را تفاوت نواخت کناری گروه تکیه‌ای هسته و پیش‌هسته می‌داند. نواخت کناری گروه تکیه‌ای هسته (پایانی) در جمله‌های ساده بی‌نشان L- است در حالی که نواخت کناری گروه تکیه‌ای پیش‌هسته (یا غیر پایانی) به صورت H- است.

^۱ prenuclear AP

۲-۳. نواخت‌های مرزی

هر پاره‌گفتار حداقل از یک گروه آهنگ تشکیل می‌شود. پاره‌گفتارهایی که بیش از یک گروه آهنگ IP دارند یک مرز گروه آهنگ هم در درون خود دارند. در مرز گروه آهنگ کشیدگی پایانی نسبت به مرز پایانی گروه میانی بیشتر است و مکثی دارد که بیشتر شنیده می‌شود. همچنین میزان برجستگی‌های زیروبمی سرنخ دیگری است: در درون یک گروه آهنگ، برجستگی‌های زیروبمی نواخت زیر اغلب با الگوی کاهشی هر نواخت نسبت به نواخت بعدی همراه است که آن را کاهش پلکانی^۱ می‌خوانند. از نظر آوایی مرز گروه‌های آهنگین معمولاً با مکث یا کشش واکه در انتهای آن‌ها و بازتنظیم زیروبمی در ابتدای آن‌ها همراه است. اگر آخرین واژه در گروه آهنگ برجسته یا گروه آهنگ یک هجایی باشد، نواخت‌های مرزی و گروهی بازنمایی آوایی کاملی ندارند (Eslami, 2006). معمولاً یک برجستگی زیروبمی هسته‌ای در هر گروه آهنگ داریم. همه عناصر پس از برجستگی زیروبمی هسته‌ای تا انتهای گروه آهنگ تکیه‌زوده^۲ می‌شوند (Sadat-Tehrani, 2007, 2008, 2011; Mahjani, 2003; Scarborough, 2007).

مرز سمت راست گروه آهنگ در فارسی با نواخت مرزی بر روی هجای بی‌تکیه با برجسب‌های H% و L% نشان داده می‌شود. H% نواخت پایانی در پرسش‌های بله-خیر (Sadeghi, 2018)، به‌طور کلی پرسشی‌ها (Eslami, 2011, p. 49)، پرسش‌های انعکاسی، پرسش‌های کوتاه، ساخت‌های هم‌پایگی^۳ و گروه‌های آهنگین سازنده بندهای پیرو^۴ و در برخی از فعل‌ها (مانند پرسیدن، گفتن، پاسخ‌دادن) دیده می‌شود (Sadat-Tehrani, 2007, 2008, Scarborough, 2007; Mahjani, 2003; 2011) از نظر آوایی H% در بالاترین بخش از دامنه زیروبمی گوینده تولید می‌شود (Eslami, 2006).

همچنین از برجسب H% در PToBI برای نشان‌دادن نواخت زیر در ابتدای گروه آهنگ بهره گرفته می‌شود که با هجاهای بی‌تکیه هم‌لبه است فقط مشروط به اینکه ناشی از برجستگی یا نوای خرد^۵ واحدهای زنجیری نباشد. برای بحث درباره معنای کاربردشناختی نواخت مرزی آغازی H% به شواهد بیشتری نیاز است. با توجه به داده‌های محدود پژوهش اسلامی می‌توان نتیجه گرفت که این نواخت در ابتدای گروه‌های آهنگین ندایی^۶ مشاهده می‌شوند.

¹ downstep

² deaccented or destressed

³ coordinate structures

⁴ subordinate clauses

⁵ microprosodic features of the segments

⁶ vocative

L% در خبری‌ها با توالی واژگانی SOV یا قلب‌شده^۱، جمله‌های خبری و جمله‌های امری (Sadeghi, 2018, p.165)، پرسش پرسش‌واژه‌ای، پرسش‌های گزینه‌ای^۲، امری‌ها و ندایی‌ها (Sadat-Tehrani, 2007, 2008, 2011; Mahjani, 2003; Scarborough, 2007) و پس از آخرین عنصر در ساخت اضافه (Hekmati & Bijankhan, 2019) مشاهده می‌شود. این نواخت در پایین‌ترین بخش میزان زیرویمی گوینده قرار می‌گیرد.

۳. روش پژوهش

در این بخش، به بررسی کارایی نظام ضرباهنگ و زیرویمی در برچسب‌گذاری نمونه‌های فارسی و مقایسه آن با تویی می‌پردازیم. برای دست‌یابی به این هدف، یک جمله خبری زبان فارسی را یک بار با نظام تویی فارسی (Eslami, 2011: 49) و بار دیگر بر اساس نظام ضرباهنگ و زیرویمی (Dilley & Brown, 2005; Dilley et.al, 2006) و مراحل که در بخش (۱،۴) بیان شد برچسب‌گذاری کردیم تا بتوان این دو نظام را با یکدیگر مقایسه کرد. این جمله به وسیله یک گویشور زن در چهار حالت بی‌نشان و تأکید روی اجزای جمله تولید و در نرم افزار پرت (نسخه ۶،۱،۴۸) و در محیطی آرام گفته و ضبط شد.

برچسب‌گذاری ضرباهنگ و زیرویمی بر اساس اصول توافق‌شده برای برچسب‌گذاری لایه وزن و زیرویمی به شرح زیر انجام پذیرفت:

الف) خطا و عدم توافق: بین هجاهای برجسته وزنی یک یا دو هجای غیربرجسته وجود دارد.
ب) تکیه واژگانی: در واژه‌های چندهجایی هجاهای با تکیه اولیه، دومین و سومین برچسب برجستگی وزنی (X و x) می‌گیرند و هجاهای بی‌تکیه برجستگی وزنی نمی‌گیرند.
پ) واژه قاموسی/دستوری: در واژه‌های تک‌هجایی واژه‌های قاموسی برچسب برجستگی وزنی می‌گیرند و واژه‌های دستوری برجستگی وزنی نمی‌گیرند.
ت) گروه چند-واژه‌ای: در گروه‌های چندواژه‌ای برجسته‌ترین هجا(ها) در گروه به عنوان ضرب و عنصرهایی با کمترین برجستگی غیر ضرب در نظر گرفته می‌شوند.

۴. یافته‌ها

در این بخش، مقایسه دو نظام تویی و رپ به کمک منحنی‌های زیرویمی برچسب‌گذاری شده انجام شده است. در شکل (۲) منحنی زیرویمی خوانش بی‌نشان جمله «من کتاب خریدم» به همراه

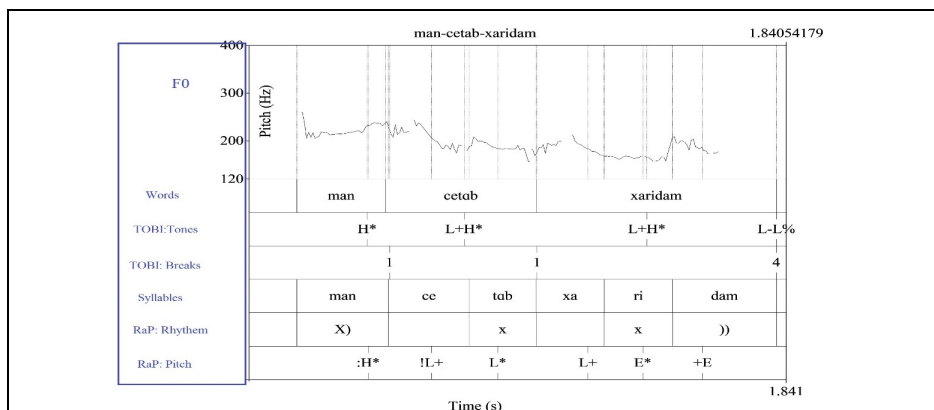
¹ scrambled

² alternative questions

برچسب‌های آن در این دو نظام نشان داده شده‌است. در این خوانش، هر یک از واژه‌ها در نظام تویی برچسب تکیه زیرویمی می‌گیرد که با * در کنار الگوی نواختی هر هجا مشخص می‌شود. در تویی فارسی نشان داده شده‌است که الگوی نوایی تکیه زیرویمی از جنبه واجی *L+H است (Eslami, 2006) که می‌تواند در بافت‌های گوناگون واج‌گونه‌های متفاوتی داشته باشد. از آن‌جا که این نظام عمدتاً واجی است، تغییرات آوایی الگوهای نوایی در جمله‌های مختلف بازنمایی پیدا نمی‌کند. بر همین اساس، می‌بینیم که همه عناصر تشکیل‌دهنده جمله در خوانش بی‌نشان برچسب تکیه زیرویمی *L+H گرفته‌اند. در رپ نیز همه هجاهای تکیه‌بر با نشانه * مشخص می‌شوند، ولی همه رویدادهای آوایی نیز برچسب می‌گیرند که از این طریق به‌طور دقیق‌تر تغییرات زیرویمی در طول پاره‌گفتار نشان داده می‌شود. در خوانش بی‌نشان، بیشترین میزان زیرویمی روی نخستین واژه پاره‌گفتار قرار گرفته‌است که با برچسب *H مشخص شده‌است، ولی از آن‌جا که از جنبه آوایی در ادامه جمله با کاهش زیرویمی به‌طور کلی روبه‌رو هستیم دیگر عناصر پس از نخستین واژه نواخت بم (L) دارند که تا انتها ثابت می‌ماند و در رپ با برچسب E نمایش می‌یابد. کاهش زیرویمی با نشانه ! مشخص شده‌است. در منحنی زیرویمی شکل (۱) افزایش زیرویمی روی هجای پایانی واژه «خریدم» دیده می‌شود که متأثر از رهش بست همخوان انسدادی [d] است و در فایل صوتی به گوش نمی‌رسد. از آن‌جا که این رویداد آوایی بدون معناست، در برچسب‌گذاری نیز برای آن برچسب جداگانه‌ای در نظر گرفته نشده‌است.

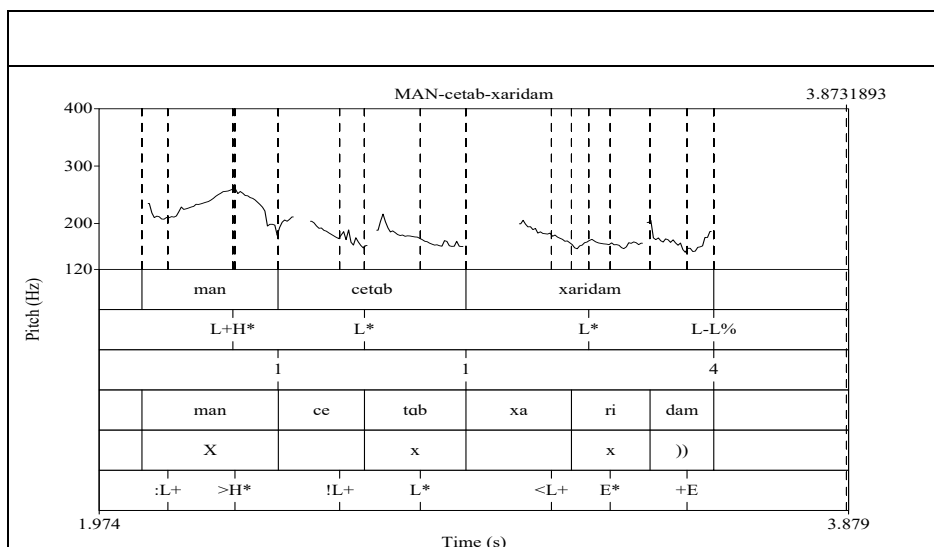
تویی ابزاری برای نشان‌دادن ضرباهنگ ندارد. پژوهش‌های اخیر اهمیت ضرباهنگ در درک جمله‌ها و رفع ابهام از ساخت‌های مسیر باغی^۱ (Dilley & McAuley, 2012; Breen et al. 2014; Morrill et al. 2008) و همچنین، اهمیت ضرباهنگ را در رده‌شناسی آهنگ نشان داده‌اند (Dilley & Breen, 2022; Jun, 2005; Tilsen & Arvaniti, 2013). همان‌گونه که پیش از این گفته شد، رپ با ایجاد لایه ضرباهنگ و استفاده از دو نشانه X و x روی هجاهای تکیه‌بر برجسته و غیربرجسته امکان نمایش ضرباهنگ را فراهم کرده‌است. در خوانش بی‌نشان برجسته‌ترین هجای تکیه‌بر واژه «من» است که برچسب X گرفته‌است.

¹ Garden path



شکل ۲: منحنی زیروبمی خوانش بی‌نشان جمله «من کتاب خریدم»

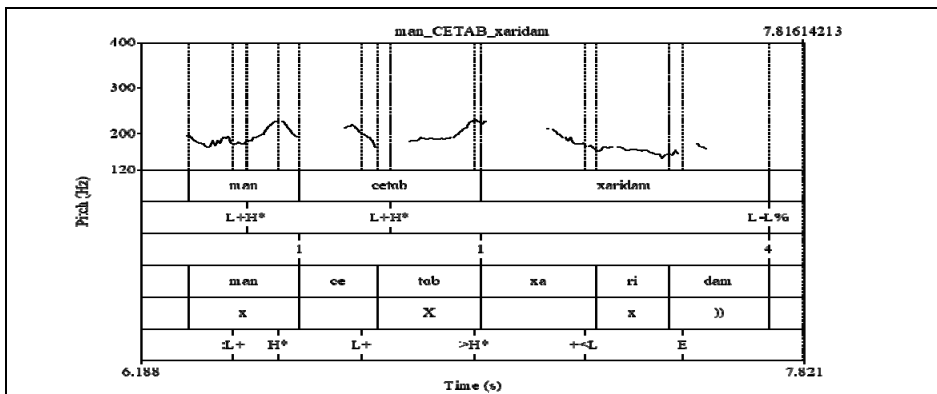
در شکل‌های (۳)، (۴)، (۵) منحنی زیروبمی و برچسب‌گذاری آن در دو نظام مورد بحث در همان جمله «من کتاب خریدم» و با تکیه کانونی روی «من»، «کتاب» و «خریدم» دیده می‌شود. نکته مهم درباره آهنگ جمله‌های خبری با کانون این است که در این نوع جمله‌ها آنچه پس از کانون می‌آید تکیه زوده می‌شود (Taheri-Ardali et al., 2014).



شکل ۳: منحنی زیروبمی جمله «من کتاب خریدم»

در شکل (۳) که در آن «من» کانون است، این واژه در دو نظام برچسب‌گذاری برچسب مشابهی دارد (در توبی $L+H^*$ و $L+H^*$: در رپ). در نظام توبی، $L-$ یا $H-$ به الگوی نواختی اشاره دارند که بین واحد دارای تکیه زیروبمی و نواخت مرزی پایان پاره‌گفتار دیده می‌شود.

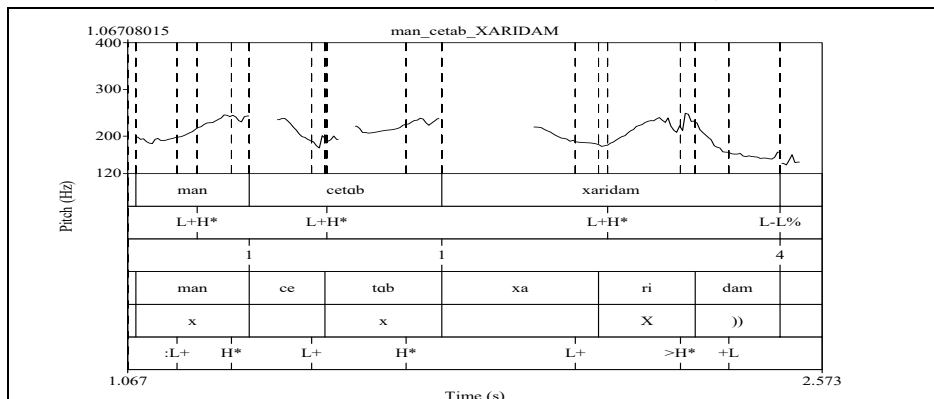
بنابراین، در نمونه شکل (۳) تکیه‌زدوده شدن عناصر پس از کانون با برجسب L- بین تکیه زیروبمی H* واژه «من» و نواخت مرزی L% در پایان پاره گفتار مشخص می‌شود. در رپ که شفایت آوایی بیشتری دارد، نواخت همه هجاهای پس از کانون برجسب می‌گیرد که این خود نمایانگر دقت آوایی بالاتر این نظام است. کاهش زیروبمی پس از هجای کانونی و ثابت ماندن تا انتهای پاره گفتار در رپ به ترتیب با نشانه‌های L و E نمایش داده شده‌است. نشانه < در ابتدای واژه «خریدم» کاهش زیروبمی صدای گوینده را در پایین‌ترین سطح و بعد ثابت ماندن آن را تا انتهای پاره گفتار نشان می‌دهد. در این نمونه، روشن است که هجاهای تکیه‌بر واژه‌های «کتاب» و «خریدم» با وجود تکیه‌بر بودن از جنبه واژگانی (که با * نمایانده شده‌است) نواخت بم دارند. در شکل (۳) برجستگی بیشتر هجای کانونی «من» با X و برجستگی دیگر هجاهای تکیه‌بر در پاره گفتار با X مشخص شده‌است. در شکل (۲) نیز برجسته‌ترین هجای تکیه‌بر به واژه «من» تعلق داشت که هر دو با X مشخص شده‌اند. تفاوت این دو خوانش در الگوی نواختی کانون است که برخلاف خوانش بی‌نشان L+H* است.



شکل ۴: منحنی زیروبمی جمله «من کتاب خریدم»

همان گونه که در شکل (۴) دیده می‌شود، می‌توان تکیه زیروبمی کانون را روی واژه «کتاب» نیز قرار داد. در این خوانش، در نظام توبی تکیه زیروبمی دو واژه نخست با برجسب واجی L+H* مشخص شده‌است و تکیه‌زدوده شدن «خریدم» با نواخت گروهی L- نشان داده می‌شود. در نظام رپ همه الگوهای نواختی برجسب می‌گیرند و تکیه‌زدوده شدن عناصر پس از کانون باز هم با نشانه‌های L و E مشخص می‌گردد. در این جا برجسته‌ترین هجای تکیه‌بر هجای دوم واژه «کتاب» است و بیشترین سطح زیروبمی صدای گوینده روی هجای دوم واژه «کتاب» با H* > مشخص می‌شود و در لایه ضرباهنگ برجسب X می‌گیرد. افت زیروبمی تا پایین‌ترین سطح زیروبمی

گوینده در واژه «خریدم» با برچسب $L+H+H^*$ نمایش یافته‌است.



شکل ۵: منحنی زیروبمی جمله «من کتاب خریدم»

در شکل (۵) الگوی آهنگین همان جمله پیشین ولی این بار با تکیه زیروبمی روی واژه «خریدم» دیده می‌شود. در تویی باز هم واژه کانونی الگوی $L+H^*$ دارد و نواخت جمله تا پایان بم است. در رپ نیز تغییر جایگاه تکیه زیروبمی با نشانه H^* روی هجای تکیه‌بر واژه «خریدم» مشخص شده‌است و دیگر هجاها نیز با توجه به منحنی آهنگ برچسب گذاری شده‌اند. برجسته‌ترین هجای تکیه بر اکنون هجای دوم «خریدم» است که در لایه نواخت با H^* و در لایه ضرباهنگ با X مشخص شده‌است.

نکته پایانی درباره برچسب گذاری واژه «من» این که این واژه در نظام تویی دو الگوی تکیه زیروبمی H^* و $L+H^*$ را نشان می‌دهد. نخستین الگو به خوانش بی نشان جمله مربوط می‌شود و سه خوانش کانونی بعدی همه الگوی دوم را دارند. بی گمان باید بین زمانی که این واژه خود کانون جمله است و در دو خوانش دیگر که کانون روی واژه‌های «کتاب» و «خریدم» قرار می‌گیرد از نظر الگوی آهنگی تفاوت وجود داشته باشد. در ضرباهنگ و زیروبمی این تفاوت با بهره‌گیری از نشانه $>$ در کنار H^* مربوط به واژه کانونی نشان داده می‌شود. هنگامی که «من» کانون جمله است، $L+ >H^*$ نشان می‌دهد که واژه کانونی در ابتدا بم است، ولی در نهایت به قله زیروبمی H می‌رسد و زیروبمی صدای گوینده روی این واژه در بالاترین سطح قرار دارد. این الگوی زیروبمی در زمانی که «کتاب» و «خریدم» کانونی هستند نیز دیده می‌شود.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی ویژگی‌های تویی و یکی از نظام‌های جایگزین آن، نظام ضرباهنگ و زیروبمی (رپ) پرداخت. در این مسیر مشکلاتی از نظام تویی که با توجه به ماهیت و کاربردهای

گسترده آن در زبان‌های مختلف بر روی آن توافق شده است جمع‌بندی و ارائه شد. با مرور پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آهنگ در زبان فارسی با به کارگیری نظام برجسب گذاری تویی و نظریه خودواحد-وزنی به نظر می‌رسد مشکلات جهانی این نظام در تحلیل الگوی آهنگ زبان فارسی نیز مشاهده می‌شود. در ادامه نظریه خودواحد-وزنی تقویت شده و نظام برجسب گذاری ضرباهنگ و زیرویمی (رپ) بر مبنای آن معرفی و کارایی آن روی یک نمونه فارسی ارزیابی شد. با توجه به این بررسی به نظر می‌رسد در مجموع، ضرباهنگ و زیرویمی (رپ) به عنوان نظام برجسب گذاری نوایی در موارد زیر قدرتمند است:

۱) نظام ضرباهنگ و زیرویمی (رپ) طراحی شد تا یادگیری و کاربرد آسان تری نسبت به تویی داشته باشد. در این نظام رابطه یک‌دستی بین برجسب‌های نوایی و ویژگی‌های آوایی و ادراکی وجود دارد.

۲) رپ هم مانند تویی بر اساس نظریه خوش ساخت خودواحد-وزنی است، ولی برجسب‌های رپ بر مبنای درک شنونده‌ها از رویدادهای نواختی انتخاب می‌شود و بر اساس پیش فرض‌های نظری نیست.

۳) در رپ از برجسب‌های نوایی برای مشخص کردن اطلاعات نواختی هر هجا به صورت مستقل بهره گرفته می‌شود و هر هجا برجسب مربوط به نواخت ستاره‌دار یا بی ستاره را می‌گیرد (Arvaniti et al., 1998, 2000; Dilley et al., 2005). نظام رپ با شفافیت آوایی بیشتری به بررسی منحنی‌های نوایی می‌پردازد. در این نظام اطلاعات ضرباهنگی از اطلاعات زیرویمی جداگانه است و بر این اساس پژوهشگران می‌توانند سطوح مختلفی از برجستگی را شناسایی و برجسب گذاری کنند.

۴) همان گونه که اشاره شد، نبود توافق در برجسب گذاری‌ها در نظام تویی دیگر کمبودی است که نظام رپ آن را با شفافیت و یک‌دستی تحلیل‌های آوایی و به دنبال آن توافق برجسب گذارها جبران کرده است.

فهرست منابع

اسلامی، محرم (۱۳۸۴). *واج شناسی: تحلیل نظام آهنگ زبان فارسی*. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/en/book/4125/phonology-analyzing-the-intonation-system-of-persian>>

حکمتی، رامین و محمود بی جن خان (۱۳۹۸). «تحلیل نوایی ساخت اضافه در چهارچوب واجشناسی

نوایی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۱. شماره ۳۱. صص ۱۰۹-۱۲۸.

<https://doi.org/10.22051/JLR.2019.16223.1369>

صادقی، وحید (۱۳۹۷). ساخت نوایی زبان فارسی: تکیه و آژگانی و آهنگ. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/en/book/2664/the-prosodic-structure-of-the-persian-language>>

References

- Abolhasani Zadeh, V. Bijankhan, M., & Gussenhoven, C. (2012). The Persian pitch accent & its retention after focus. *Lingua*, 122, 1380-1394. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2012.06.002>
- Arbisi-Kelm, T. (2006). An intonational analysis of disfluency patterns in stuttering [Doctoral dissertation, University of California]. <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2005-47>
- Arvaniti, A., & Baltazani, M. (2005). Intonational analysis and prosodic annotation of Greek corpora. In Jun, S.-A. (Ed.), *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 84–117). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199249633.003.0004>
- Arvaniti, A., D. R. Ladd, & I. Mennen. (1998). Stability of Tonal Alignment: The Case of Greek Prenuclear Accents. *Journal of Phonetics*, 26, 3-25. <https://doi.org/10.1006/jpho.1997.0063>
- Arvaniti, A., D. R. Ladd, & I. Mennen. (2000). What Is a Starred Tone? Evidence from Greek. In M. B. Broe & J. B. Pierrehumbert (Eds.) *Papers in Laboratory Phonology* (5th ed., pp. 119–130). Cambridge University Press. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/225546/225546.pdf?sequence=1>
- Bartels, C., & Kingston, J. (1994). Salient pitch cues in the perception of contrastive focus. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 95(5_Supplement), 2973-2973. <https://doi.org/10.1121/1.408967>
- Beckman, M. E., and G. M. Ayers Elam. 1997. *Guidelines for ToBI Labeling*. [Unpublished manuscript]. USA: Ohio State University. https://www.ling.ohio-state.edu/research/phonetics/E_ToBI/
- Beckman, M. E., & Hirschberg, J. (1994). *The ToBI Annotation Conventions*. [Unpublished manuscript]. USA: Ohio State University. http://www.ling.ohio-state.edu/research/phonetics/E_ToBI/ToBI/ToBI.6.html
- Beckman, M. E., & Pierrehumbert, J. (1986). Intonational Structure in Japanese and English. *Phonology Yearbook*, 3, 255–309. <https://doi.org/10.1017/S095267570000066X>
- Beckman, M. E., Hirschberg, J. & Shattuck- Hufnagel, S. (2005). The Original ToBI System and the Evolution of the ToBI Framework. In S. A. June (Ed.), *Prosodic Models and Transcription: Towards Prosodic Typology* (pp. 9-54). Oxford University Press. <https://doi.org/10.7916/D87P97T5>
- Birch S, Clifton, C. Jr. (1995). Focus, accent, and argument structure: Effects on language comprehension. *Language and Speech*, 38(4), 365-392. <https://doi.org/10.1177/002383099503800403>
- Breen, M., Dilley, L. C. Kraemer, J. & E. Gibson. (2012). Inter-Transcriber Reliability for Two Systems of Prosodic Annotation: ToBI (Tones and Break Indices) and RaP (Rhythm and Pitch). *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 8, 277–312. <https://doi.org/10.1515/cllt-2012-0011>

- Brugos, A., & Shattuck-Hufnagel, S. (2012, July 31). *A proposal for labelling prosodic disfluencies in ToBI* [Conference presentation]. Advancing Prosodic Transcription for Spoken Language Science and Technology, Stuttgart, Germany. <https://blogs.bu.edu/prosodylab/2012/08/14/poster-a-proposal-for-labelling-prosodic-disfluencies-in-tobi/>
- Dilley, L. C., & Breen, M. (2022). An enhanced autosegmental-metrical theory (AM+) facilitates phonetically transparent prosodic annotation: A reply to Jun. In J. Barnes & S. Shattuck-Hufnagel (Eds.), *Prosodic Theory and Practice* (pp. 182-203). Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.21437/TAL.2018-14>
- Dilley, L. C., & McAuley, J. D. (2008). Distal prosodic context affects word segmentation and lexical processing. *Journal of Memory and Language*, 59, 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2008.06.006>
- Dilley, L. C., Ladd, D. R., & Schepman, A. (2005). Alignment of L & H in Bitonal Pitch Accents: Testing Two Hypotheses. *Journal of Phonetics*, 33, 115–119. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2004.02.003>
- Dilley, L. C. & Brown, M. (2005). The RaP (rhythm and pitch) labeling system. v. 1.0. *Massachusetts Institute of Technology*. <https://pdfs.semanticscholar.org/5f73/1dbcafb2b64da6eb15daa67718866bc74cc9.pdf>
- Dilley, L. C., Breen, M., Bolivar, M., Kraemer, J., & Gibson, E. (2006). A comparison of inter-transcriber reliability for two systems of prosodic annotation: RaP (Rhythm and Pitch) and ToBI (Tones and Break Indices). In *INTERSPEECH* (pp. 317–320). <http://hdl.handle.net/1721.1/88539>
- Eslami, M. (2006). PToBI: A phonological system in transcribing the intonation of Persian. In R. Hoffmann (Ed.), *Elektronische Sprachsignal- verarbeitung* (pp. 45-53). TU press.
- Eslami, M. (2011). *Phonology: Analysis of the Persian Intonation System* (2nd ed.). SAMT Publication, Tehran, Iran. <https://samt.ac.ir/en/book/4125/phonology-analyzing-the-intonation-system-of-persian> [In Persian]
- Eslami, M., & Bijankhan, M. (2000). Pitch accent placement and its use in speech processing. In *Proceedings of 5th Annual International CSI Computer Conference (CSICC'2000)*. The University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran.
- Grice, M., Baumann, S., & Benz Müller, R. (2005). German intonation in Autosegmental Metrical Phonology. In Jun, S. A. (Ed.), *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 55–83). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199249633.003.0003>
- Hekmati, R. & Bijankhan, M. (2019). Prosodic Analysis of Ezafe Construction in the Framework of Prosodic Phonology. *Scientific Journal of Language Research*, 11(31), 127–128. <https://doi.org/10.22051/JLR.2019.16223.1369> [In Persian]
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (1999). A Survey of Intonation Systems. In D. Hirst & A. Di Cristo (Eds.), *Intonation Systems* (pp. 1-44). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1353/lan.2000.0088>
- Hualde, J., & Prieto, P. (2016). Towards an International Prosodic Alphabet (IPrA). *Laboratory Phonology*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.5334/labphon.11>
- Jun, S. A. (2022). The ToBI Transcription System: Conventions, Strengths, and Challenges. In

- J. Barnes & S. Shattuck-Hufnagel (Eds.), *Prosodic Theory and Practice* (pp. 151-181). USA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10413.003.0007>
- Jun, S. A. (2005). *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation & Phrasing*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199249633.001.0001>
- Ladd, D. R. (2022). The Trouble with ToBI. In Jonathan Barnes & Stefanie Shattuck-Hufnagel (Eds.), *Prosodic Theory and Practice* (pp. 247-257). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10413.003.0007>
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational Phonology* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808814>
- Mahjani, B. (2003). *An instrumental study of prosodic features & intonation in Modern Farsi (Persian)* [Master's thesis, Linguistics and Social Sciences University of Edinburgh]. Edinburgh, Scotland.
https://www.timasearch.com/bm/edinburgh/behzad_mahjani.pdf
- Morrill, T., Dille, L., & McAuley, J. D. (2014). Prosodic patterning in distal speech context: Effects of list intonation and f0 downtrend on perception of proximal prosodic structure. *Journal of Phonetics*, 46, 68-85.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-36055-006>
- Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation* [Doctoral dissertation, MIT]. Massachusetts, USA.
<http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/16065>
- Pierrehumbert, J., & Hirschberg, J. (1990). The Meaning of Intonational Contours in the Interpretation of Discourse. In P. R. Cohen, J. Morgan, & M. E. Pollack (Eds.), *Intensions in Communication* (pp. 271-311). MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/3839.003.0016>
- Pitrelli, J., Beckman, M. & Hirschberg, J. (1994). Evaluation of prosodic transcription labeling reliability in the ToBI framework. In *Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing* (pp. 123-126).
<https://doi.org/10.21437/ICSLP.1994-34>
- Price, M. P. J., Ostendorf, S., Shattuck-Hufnagel, S., & Fong, C., (1991). The Use of Prosody in Syntactic Disambiguation. *Journal of Acoustical Society of America* 60, 2956-2970. <https://doi.org/10.1121/1.401770>
- Sadeghi, V. & Sheykhi, S. (2018). A corpus-based study of Persian intonation. *Persian Language & Iranian Dialects*, 3(2), 35-54.
<https://doi.org/10.22124/PLID.2018.9926.1252>
- Sadeghi, V. (2018). *The Prosodic Structure of the Persian language: Lexical Stress & Intonation*. SAMT. <https://samt.ac.ir/en/book/2664/the-prosodic-structure-of-the-persian-language> [in Persian]
- Sadat-Tehrani, N. (2007). *The Intonational Grammar of Persian* [Doctoral dissertation, University Manitoba]. Manitoba, Canada.
<http://hdl.handle.net/1993/2839>
- Sadat-Tehrani, N. (2009). The alignment of L + H* pitch accents in Persian intonation. *Journal of the International Phonetic Association*, 39, 205-230.
<https://doi.org/10.1017/S0025100309003892>
- Sadat-Tehrani, N. (2011) The intonation patterns of interrogatives in Persian. *Linguistic discovery*, 9(1), 105-36. <https://doi.org/10.1349/PS1.1537-0852.A.389>

- Scarborough, R. (2007). The intonation of focus in Farsi. *UCLA Working Papers in Phonetics*, 105, 19–34. <https://escholarship.org/uc/item/83k7q53v>
- Silverman, K., Beckman, M., Pitrelli, J., Ostendorf, M., Wightman, C., Price, P., Pierrehumbert, J., & Hirschberg, J. (1992). *ToBI: A Standard for Labeling English Prosody*. <https://doi.org/10.21437/ICSLP.1992-260>
- Taheri-Ardali, M., Rahmani, H., & Xu, Y. (2014). The perception of prosodic focus in Persian. In N. Campbell, D. Gibbon, & D. Hirst (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Speech Prosody* (pp. 515-519). Dublin: Trinity College. <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2014-90>
- Tilsen, S., & Arvaniti, A. (2013). Speech rhythm analysis with decomposition of the amplitude envelope: Characterizing rhythmic patterns within and across languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134, 628–, 2013. <https://doi.org/10.1121/1.4807565>
- Venditti, J. (2005). The J₋ ToBI model of Japanese intonation. In Jun, S.-A. (Ed.), *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 172–200). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199249633.003.0007>
- Weber, A., Braun, B., & Crocker, M. W. (2006). Finding referents in time: Eye-tracking evidence for the role of contrastive accents. *Language and Speech*, 49, 367–392. <https://doi.org/10.1177/00238309060490030301>
- Wightman, C., Shattuck- Hufnagel, S., Price, P., & Ostendorf, M. (1992). Segmental Durations in the Vicinity of Prosodic Phrase Boundaries. *Journal of Acoustical Society of America* 91, 1707-1717. <https://psycnet.apa.org/record/1992-38606-001>





An overview of prosodic transcription systems: A comparison of the "Tones and Break Indices: ToBI" and "Rhythm and Pitch: RaP"

Nayereh Joodi¹, Golnaz Modarresi Ghavami²
Laura Dilley³

Received: 2023/06/22
Accepted: 2023/07/26

1. Introduction

The selection of the appropriate labeling system in any prosodic study depends on the research purpose. In the current research, we have reviewed the labeling system known as Tones and Break Indices (ToBI) (Pierrehumbert & Hirschberg, 1990) and its alternative labeling systems including Rhythm and Pitch (RaP) (Dilley, 2005; Dilley & Brown, 2005; Dilley et al., 2006). The problems of the ToBI system were summarized and presented. Furthermore, a review of the studies conducted on intonation in Persian using the ToBI system within the framework of Auto-segmental Metrical theory (AM) showed that the global problems of this system is also observable in its application for the analysis of Persian intonation patterns (e.g. Eslami, 2005; Sadeghi, 2018).

Originally, the main goal of ToBI was to provide a standard transcription tool for labeling intonational features, including prominence patterns and prosodic structure of an utterance so that different users with different working fields could use and interpret each other's linguistic data. In the ToBI transcription system, L and H represent low and high tones, respectively. The diacritic * represents pitch accent, and % represents boundary tones (Beckman & Elam, 1997). This system was initially designed for transcribing the intonation and prosodic structure of English utterances (Silverman et al., 1992; Beckman & Hirschberg, 1994; Beckman & Ayers Elam, 1997; Beckman, Hirschberg, and Shattuck- Hufnagel 2005), as well as a few typologically different languages— for example, GToBI for German (Grice & Benz Müller, 1995), K- ToBI for Korean (Beckman & Jun, 1996; Jun 2000), and J ToBI for Japanese (Venditti, 1997), and Persian (Eslami, 2005). Jun (2022), Ladd (2022), and Dilley and Breen (2022) have identified the shortcomings and problems of the ToBI phonetic labeling system to create an International Prosodic Alphabet (IPrA) (Hualde & Prieto, 2016).

¹ Ph.D. Candidate of Linguistics, Allameh Tabataba'i University; nirvanajoodi1400@gmail.com; joodi_n@atu.ac.ir

² Associate professor of Linguistics, Allameh Tabataba'i University (corresponding author); modarresighavami@atu.ac.ir

³ Associate professor, Dept. of Communicative Sciences and Disorders, College of Communication Arts & Sciences, Michigan State University; ldilley@msu.edu

The Rhythm and Pitch (RaP) system based on enhanced Auto-segmental Metrical theory (AM⁺) was proposed by Dilley and her colleagues (Dilley, 2005; Dilley & Brown, 2005; Dilley et al., 2006; Dilley & Breen, 2012) to overcome the difficulties of ToBI in showing variations and gradation of the categories and to emphasize the importance of distinguishing rhythmic or metrical prominence from pitch prominence. In this system, pitch information is labeled as three tonal targets (H, L, E) and compared to the previous pitch pattern (higher, lower, or equal to it) in the speech signal. Therefore, labels in RaP have a phonetic representation. Metrical prominence (at three levels of strong, weak, and none) and prosodic structure (at two levels, intonational phrase (IP) and intermediate phrase (ip)) are labeled in the rhythm layer. Although RaP was presented as a “method of transcribing rhythm and related pitch in English” (Dilley and Brown, 2005 p, 2), the concepts and principles of this system can be applied to other languages.

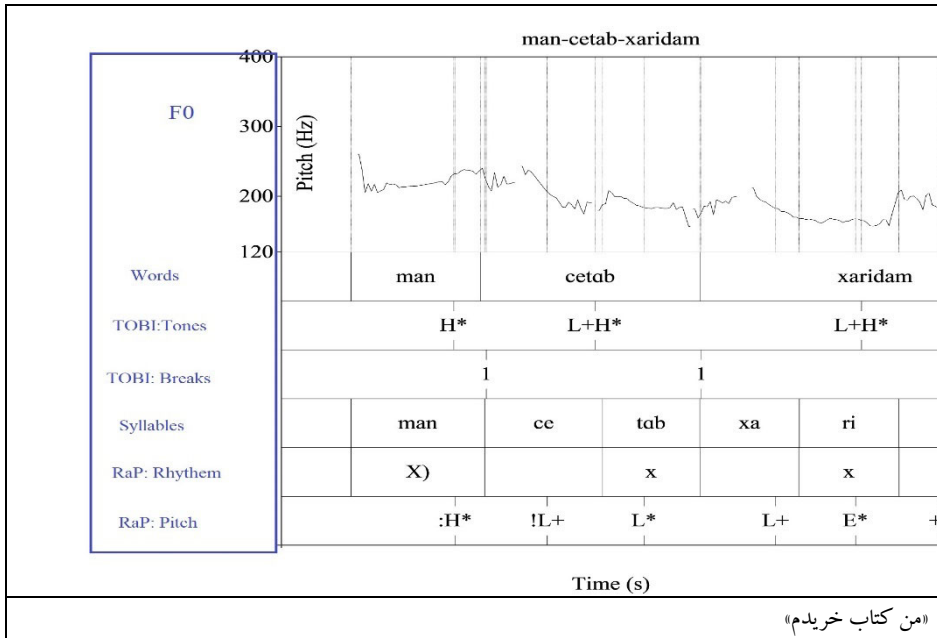
2. Materials and methods

In the current research, we investigated the efficiency of the RaP system in labeling Persian samples and compared this labelling with ToBI labels. A female speaker of Persian reproduced one sample sentence of Eslami (2005) (/man cetab xaridam/ ‘I bought a book’) with an unmarked prosody and with a focus on each component of the sentence. This sample was recorded and subsequently labeled in PRAAT (version 6.1.48) using Persian-ToBI and RaP so that the labels of these two systems could be compared with each other (Figure 1).

Figure

1

Unmarked reading: /man cetab xaridam/ ‘I bought a book’. To compare the labels of both systems, this sentence was recorded and labeled in PRAAT (version 6.1.48) using Persian-ToBI and RaP.



3. Results and discussion

In PersianToBI, it has been shown that the default pitch pattern of words is L+H* (Eslami, 2005), which can have different allophones (H*) in different contexts. Due to its phonological nature, this system does not reflect phonetic differences between sentences. Therefore, in unmarked reading, all constituents of the sentence in ToBI are labeled as L+H*. In focal reading of the intended sentence, ToBI assigns the same labels to the focused words. In general, pitch is reduced after focused words in the focal sentence (Taheri-Ardali, et al., 2014). This intonational pattern is labelled as L-L% in the ToBI System. In ToBI, the rhythm is not shown, while many studies have shown that rhythm plays an important role in prosodic typology, sentence comprehension, and disambiguation of garden paths (Breen et al. 2014; Dilley et al. 2010; Dilley & McAuley 2008; Morrill et al. 2014; Dilley & Breen, 2022; Jun, 2014; Tilsen & Arvaniti, 2013).

In RaP, differences in the tonal pattern between the unmarked reading and readings with focus on different words in the sentence are labelled differently according to the observed pitch contour and the perception of the researcher. RaP shows rhythm in the rhythm tier and uses X, x on accented and unaccented syllables. In RaP, the most prominent stressed syllable and the highest level of the speaker's pitch range are marked with >H* (the focal word in each sentence) and is labeled X in the rhythm tier.

4. Conclusion

A Comparison of the two labelling systems demonstrates the phonetic clarity of RaP. The following are some of RaP's strengths: a) RaP is easier to learn and use compared to ToBI, b) RaP labels correlate uniformly with phonetic and perceptual features based on listeners' perception and phonetic information, c) each syllable receives a label related to starred or unstarred tones in RaP (Arvaniti et al., 1998; Ladd et al., 2000; Dilley et al., 2005), d) using this system, rhythmic information is separated from pitch information, allowing researchers to identify and label different levels of salience.

Keywords: prosodic transcription system; ToBI; RaP; Persian language; speech prosody



نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش مشخصه‌های شخص و شمار در افراد دوزبانه: شواهدی از fMRI^۱

سیمین میکده^۱، ورنر زومر^۲، سیدامیر حسین بتولی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۱

چکیده

پلنیوم گیجگاهی یک ناحیه مغزی است که درون شیار سیلویین و بخش خلفی قشر شنوایی (شکنج هشل) قرار گرفته و به سبب همپوشانی‌اش با ناحیه ورنیکه، به عنوان کانون کارکردی شبکه زبان قلمداد می‌شود. پژوهش‌های بسیاری اهمیت ویژه پلنیوم گیجگاهی چپ را در انواع فرایندهای شنیداری و زبان-ویژه نشان داده‌اند. شواهد دیگری نیز بر دخالت پلنیوم گیجگاهی راست در توجه شنیداری و تکالیف محرک محور دلالت دارد. با وجود حجم گسترده بررسی‌های انجام شده درباره نقش پلنیوم گیجگاهی، هنوز میزان دخالت این ناحیه مغزی در دوزبانگی در حاله‌ای از ابهام قرار دارد. افزون‌براین، نگارندگان علاقمندند تا نقش پلنیوم گیجگاهی را در مطابقت شخص-شمار در دوزبانه‌ها پیگیری کنند. به این منظور، تعداد ۳۶ نفر دوزبانه ترکی-فارسی (۲۱ زن) که زبان دوم‌شان

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44249.2316

* این پژوهش برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول مقاله است که با حمایت مالی ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی به شماره ۷۴۰۱ انجام شده است. همچنین، این طرح از حمایت مالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران برای تکمیل اهداف پروژه در دانشگاه هومبولت برلین (آلمان) از راهنمایی نویسنده دوم این مقاله برخوردار بوده است؛ بدین وسیله از همکاری آن سازمان متبوع قدردانی می‌گردد.

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛
a.meykadeh@modares.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی روان‌شناسی، استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه هومبولت برلین، برلین، آلمان؛
werner.sommer@cms.hu-berlin.de

^۴ دکترای تخصصی تصویربرداری عصبی، استادیار گروه علوم اعصاب، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران؛
batouli@sina.tums.ac.ir

را به صورت رسمی در سن ۷ سالگی آموخته بودند، انتخاب شدند. بر مبنای شاخص تسلط دوزبانه، هیچ تفاوتی بین سطوح بالای بسندگی شرکت کنندگان در زبان اول (ترکی) و دوم (فارسی) وجود نداشت. شرکت کنندگان یک آزمون شنیداری قضاوت دستوری بودگی با الگوی زبان گردانی جایگزین را به هنگام گرفتن تصاویر اف.ام.آر.آی اجرا کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در طول اجرای یک آزمون دوزبانه، دخالت پلنیوم گیجگاهی چپ در مقایسه با پلنیوم گیجگاهی راست در مطابقت شخص-شمار بیشتر بود. همچنین، بدون در نظر گرفتن نوع زبان مورد پردازش، آزمایش فعلی نشان داد که در ناحیه پلنیوم گیجگاهی، جمله‌های دارای مشخصه شمار فعالیت بیشتری را در مقایسه با جمله‌های دارای مشخصه شخص ایجاد کردند که دال بر پردازش متمایز زیرساختی عبارات ارجاعی و ضمیرها در این ناحیه مغزی است.

واژه‌های کلیدی: دوزبانگی، مشخصه‌های شخص-شمار، پلنیوم گیجگاهی، اف.ام.آر.آی

۱. مقدمه

پلنیوم گیجگاهی^۱ یک ناحیه مثلثی شکل از قشر^۲ مغز است که در خلف شکنج هشل^۳ (مرکز شنوایی) و شکنج گیجگاهی فوقانی^۴ قرار گرفته است (Altarelli, et al., 2014). ۵۰ سال قبل، گشویند و لویتسکی (Geschwind & Levitsky, 1968) برای نخستین بار ۱۰۰ عدد مغز را بعد از مرگ بررسی و یکسویه‌شدگی^۵ چپ > راست پلنیوم گیجگاهی را گزارش کردند. شواهد دیگری هم وجود دارد که نشان می‌دهد پلنیوم گیجگاهی چپ تا ۵۰ درصد بزرگتر از سمت راست آن است (Tzourio-Mazoyer & Mazoyer, 2017; Tzourio-Mazoyer, et al., 2018). در پژوهش‌های دیگری نیز بارها نقش بنیادین این ناحیه در یکسویه‌شدگی کارکردی پردازش زبان شناسایی شده است (Galaburda, et al., 1978; Steinmetz, 1996; Moffat, 1998; Price, 2010; et al., 1998; Hickok & Poeppel, 2000; Hickok & Poeppel, 2007; Price, 2010; Tzourio-Mazoyer et al., 2018; Albouy, et al., 2020). به ویژه، نامتقارنی^۶ نیمکره‌ای پلنیوم گیجگاهی در فعالیت‌های کارکردی در حین تکالیف شنیداری^۷ یا زبان-ویژه به خوبی اثبات شده است (Zatorre et al., 2002; Hunter et al., 2003; Pahs, et al., 2013; Albouy, et al., 2020).

¹ planum temporale

² cortex

³ heschl's gyrus

⁴ superior temporal gyrus

⁵ lateralization

⁶ asymmetry

⁷ auditory task

(et al., 2020). افزون بر این، نامتقارنی چپ‌سوی^۱ پلنیوم گیجگاهی در برخی ویژگی‌های ساختاری از جمله طول، غلظت/حجم ماده خاکستری^۲، نواحی سطح^۳، ضخامت قشری^۴ و واحدهای عصبی ستونی شکل دیده شده‌است (Chance, et al., 2008; Greve, et al., 2013; Bloom, et al., 2013; Fukutomi et al., 2018; Ocklenburg et al., 2018; Schmitz, et al., 2019; Tzourio-Mazoyer, et al., 2019). در پژوهش‌های مرتبط با ضایعات مغزی هم مداخله ناحیه پلنیوم گیجگاهی در شماری از فرایندهای زبانی گزارش شده‌است (Dronkers, et al., 2004). پژوهش‌های روهاس و همکارانش (Rojas, et al., 2005) نشان داد که به نظر می‌رسد کاهش حجم ماده خاکستری پلنیوم گیجگاهی چپ در بیماران اُتیسْم^۵ با تأخیرهایی در یادگیری زبان ارتباط دارد (Knaus, et al., 2018). در همین راستا، جکب و همکاران (Jakab et al., 2019) با بررسی میزان رشد ناحیه‌ای مغز در نوزادانی با بیماری‌های مادرزادی قلبی دریافتند که بین نرخ رشد پلنیوم گیجگاهی و امتیازات زبان در سن ۱۲ ماهگی ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. افزون‌براین، در پژوهش‌های دیگری هم (Sommer, et al., 2013; Ratnanather, et al., 2001) کاهش حجم ناحیه پلنیوم گیجگاهی چپ در بیماران اسکیزوفرنی شناسایی شده‌است. به‌طور کلی، به نظر می‌رسد که یکسویه‌شدگی پلنیوم گیجگاهی یک شاخص کالبدشناختی^۶ برای تسلط نیمکره چپ در پردازش زبان باشد. هرچند شواهد مبتنی بر دخالت ناحیه پلنیوم گیجگاهی راست در انتخاب محرک‌ها و توجه شنیداری هم دیده شده‌است (Hirnstain, et al., 2013; Pollmann, 2010). در پژوهش حاضر، با توجه به اهمیت و تثبیت نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش شنیداری زبان (Griffiths & Warren, 2002)، تلاش شد تا الگوی فعالیت این ناحیه مغزی در دوزبانه‌های متوازن^۸ با بهره‌گیری از تکنیک تصویربرداری تشدید مغناطیسی عملکردی^۹ بررسی گردد. روش تصویربرداری اف.ام.آر.آی^{۱۰}، غیرتهاجمی^{۱۱} است و برای اندازه‌گیری و مکان‌یابی^{۱۲} کارکردهای خاص مغز انسان بدون استفاده از اشعه عمل

¹ left-ward

² gray matter concentration/volume

³ surface area

⁴ cortical thickness

⁵ lesion

⁶ autism spectrum disorder (ASD)

⁷ anatomical

⁸ balanced bilingual

دوزبانه متوازن به کسی گفته می‌شود که تسلطش به هر دو زبان یکسان است (Pourmohammad, 2019).

⁹ functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI)

¹⁰ fMRI

¹¹ non-invasive

¹² localization

می‌کند. دقت مکانی ۲-۳ میلی‌متری (Purves, et al., 2018) اف.ام.آر.آی، آن را به ابزاری قدرتمند برای تصویربرداری از مغز مبدل کرده‌است.

شالوده نظریه مشخصه‌های فای^۱ بر مبنای مطالعات زائوشفسکی و همکاران (Zawiszewski et al., 2016) و مانسینی و همکارانش (Mancini et al., 2017) بنا شده‌است. این نظریه بر دو فرض استوار است (Ackema & Neeleman, 2018, 2019). نخست اینکه، برخلاف ضمیرها، عبارت‌های ارجاعی^۲ فاقد شخص هستند. دوماً، همه اشخاص دارای مشخصه شخص هستند؛ ولی، حالت مفرد فاقد مشخصه شمار است. در پژوهش‌های اف.ام.آر.آی، آکیما و نیومن (Ackema & Neeleman, 2019, p. 8) دو تعمیم را در وضعیت ناستوری بودن^۳ فعل پیشنهاد کردند. (الف) در جمله‌هایی که فاعل یک عبارت ارجاعی است، مشخصه شخص از جنبه کیفی متفاوت از مشخصه شمار عمل می‌کند و از جنبه کمی نیز اثر بزرگتری ایجاد می‌کند. (ب) در جمله‌هایی که فاعل یک ضمیر است، هیچ تفاوت کیفی بین مشخصه شخص و مشخصه شمار وجود ندارد، ولی مشخصه شخص از جنبه کمی اثر بزرگتری ایجاد می‌کند. بر مبنای پیش‌بینی‌های آکیما و نیومن (Ackema & Neeleman, 2019) اثر بزرگتر برای خطاهای مشخصه شخص به نسبت مشخصه شمار مستقل از ماهیت فاعل است. ولی، در این نظریه شرایطی که کنترل‌کننده‌های جداگانه به عنوان فاعل برای نقض‌های^۴ شخص و شمار استفاده شوند، نادیده گرفته شده‌است. به بیان دیگر، شرایطی که در آن از عبارات ارجاعی برای نقض مشخصه شمار و از ضمیر برای نقض مشخصه شخص استفاده شده باشد. مهم‌ترین خاصیت این شرایط این است که ماهیت فاعل (عبارت ارجاعی یا ضمیر) را آشکار می‌سازد، چون هر نوع نقض (چه نقض مشخصه شمار و چه نقض مشخصه شخص) دارای یک تضاد^۵ در مشخصات مشخصه^۶ است. به بیان دیگر، از یک سو، بین مشخصه‌های شمار فاعل و مشخصات شمار فعل تضاد برقرار است. و از سوی دیگر، بین مشخصه‌های شخص فاعل و مشخصه‌های شخص فعل تضاد وجود دارد. به تازگی، میکده و همکاران (Meykadeh et al., 2023a) در یک مطالعه اف.ام.آر.آی به این موضوع پرداختند و نشان دادند که هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین در مرحله تشخیص خطا اختلاف کیفی بین مشخصه‌های شخص و شمار وجود دارد ولی برخلاف مطالعات

¹ theory of phi-features

^۲ (referential-expressions = R-expressions)؛ در نظریه مرجع‌گزینی چامسکی، عبارات ارجاعی شامل

اسم‌های تمام عیار و رد پرسش‌واژه است.

³ ungrammatical condition

⁴ violations

⁵ clash

⁶ feature specification

پیشین (Zawiszewski et al., 2016; Mancini et al., 2017)، نقض مشخصه شمار اثرات بیشتری را در مقایسه با مشخصه شخص ایجاد می‌کند. یافته‌های میکده و همکاران (2023a) نشان داد که مغز کنترل‌کننده‌های ضمیری و عبارات ارجاعی را به صورت متفاوت پردازش می‌کند. هم‌راستا با نظریه آکیما و نیومن (Ackema & Neeleman, 2019)، دو سازوکار نوروآناتومی^۱ متمایز مرتبط با مشخصه‌های شخص و شمار معرفی شده است: (الف) سازوکار بازبینی مشخصه^۲ که پیوستگی مشخصه‌های شخص و شمار بین آغازگر^۳ (فاعل) و هدف^۴ (فعل) را کنترل می‌کند (den Dikken, 2019). (ب) سازوکار نگاشت مشخصه^۵ که اطلاعات صرفی- نحوی^۶ را با اطلاعات معنایی-گفتمانی^۷ تطبیق می‌دهد (Mancini et al., 2017). در بافت تک‌زبانگی^۸، در یک مطالعه ای.آر.پی^۹ در زبان باسک^{۱۰} که از ضمیر به‌عنوان فاعل جمله‌های دارای مشخصه‌های شخص/شمار نقض شده^{۱۱} بهره گرفته شده بود (Zawiszewski et al., 2016)، الگوی N400-P600 ایجاد شد، ولی در مشخصه شخص نقض شده (در مقایسه با مشخصه شمار نقض شده) مؤلفه^{۱۲} P600 بزرگتر و خلفی تر^{۱۳} و مؤلفه^{۱۴} N400 بزرگتر و مرکزی-پیشانی تر^{۱۵} بود. در پژوهش دیگری در زبان اسپانیولی که فقط از عبارات ارجاعی به عنوان فاعل استفاده شده بود (Mancini et al., 2017)، بخش پیشین^{۱۵} شکنج گیجگاهی میانی چپ^{۱۶} برای مشخصه شخص نقض شده و بخش پسین آن برای مشخصه شخص و شمار نقض شده فعال شد و مشخصه شخص در مقایسه با مشخصه شمار اثر بزرگتری را ایجاد کرد. براین اساس، مانسینی و همکارانش (Mancini et al., 2017) پیشنهاد کردند که دو سازوکار مختلف در پدیده مطابقت^{۱۷} دخالت دارد. مطابقت شخص و شمار شامل یک سازوکار بازبینی مشترک ولی سازوکار نگاشت متفاوت است. هدف بعدی پژوهش حاضر بررسی پلنیوم گیجگاهی و سازوکارهای

¹ neuroanatomical mechanism
² feature-checking mechanism
³ trigger
⁴ target
⁵ feature-mapping mechanism
⁶ morphosyntactic information
⁷ discourse-semantic information
⁸ monolingualism context
⁹ ERP
¹⁰ basque language
¹¹ violated Number/Person features
¹² component
¹³ posterior
¹⁴ centro-frontal
¹⁵ anterior
¹⁶ left middle temporal gyrus (LMTG)
¹⁷ agreement

احتمالی آن در پردازش مشخصه‌های شخص/شمار است.

تا آن‌جا که نگارندگان می‌دانند - پژوهش رودریگز-فورنلز و همکاران (Rodriguez-Fornells et al., 2002) تنها اثری است که با به‌کارگیری داده‌های اف.ام.آر.آی به نقش پلنیوم گیجگاهی در دوزبانه‌ها پرداخته است. در این پژوهش، فعالیت بیشتر پلنیوم گیجگاهی در دوزبانه‌های اسپانیایی-کاتالان^۱ در مقایسه با تک‌زبان‌های اسپانیایی‌زبان در هنگام پردازش واجی شناسایی شد. پژوهش حاضر در چندین بُعد از پژوهش رودریگز-فورنلز و همکارانش (Rodriguez-Fornells et al., 2002) متفاوت است. برخلاف رودریگز-فورنلز و همکارانش (Rodriguez-Fornells et al., 2002)، نویسندگان حاضر بر آنند تا پردازش شنیداری مشخصه‌های شخص و شمار زبان اول و دوم را در یک مغز بررسی کنند. به‌بیان دقیق‌تر، در پژوهش فعلی فقط یک گروه از افراد دوزبانه به‌کار گرفته شد. همه افراد زبان ترکی را به‌عنوان زبان مادری در آغاز تولد فراگرفته بودند و زبان فارسی را (به‌عنوان زبان دوم) در آغاز ورود به مدرسه (در سن ۷ سالگی) به‌طور رسمی آموخته بودند و تسلط یکسانی به هر دو زبان داشتند. بنابراین هدف دیگر پژوهش حاضر بررسی فعالیت هم‌زمان زبان اول و دوم دوزبانه‌ها در هنگام پردازش مشخصه‌های شخص و شمار است. نکته قابل توجه این است که دو زبان ترکی و فارسی ویژگی‌های دستوری مشترکی دارند که عامل مهمی در کنترل پردازش زبان دوم به‌شمار می‌آید. هر دو زبان به‌ترتیب به زیرشاخه‌های آلتایی^۲ و هندوایرانی از خانواده زبان‌های هندواروپایی تعلق دارند، ولی در حالت بی‌نشان ترتیب واژه^۳ در هر دو زبان فاعل-مفعول-فعل^۴ است و از ویژگی‌های نحوی ویژه‌ای مانند مطابقت فعلی^۵ پیروی می‌کنند. بر مبنای توصیف نحو مشترک^۶ (Hartsuiker et al. 2004)، دوزبانه‌ها بازنمایی‌های نحوی را بین زبان‌ها به اشتراک می‌گذارند اگر این بازنمایی‌ها به اندازه کافی بین زبان‌ها مشترک باشد. در پژوهش حاضر، سخنگویان دوزبانه از تسلط بالایی در هر دو زبان ترکی (زبان اول) و فارسی (زبان دوم) برخوردار بودند و به‌طور منظم از هر دو زبان بهره می‌گرفتند. به‌ویژه، مطالعه این جمعیت به این سبب می‌تواند دارای اهمیت باشد که اگرچه آن‌ها یادگیری زبان دوم را تا اندازه‌ای دیر شروع کردند، ولی در ادامه به سطح بسیار بالایی از بسندگی^۷ رسیدند. در پژوهش حاضر، نویسندگان در تلاش‌اند تا عملکرد ناحیه

¹ español-catalan

² altaic

³ unmarked^w word-order

⁴ subject-object-verb (SOV)

⁵ verbal agreement

⁶ shared syntax account

⁷ proficiency

مغزی پلنیوم گیجگاهی را که در دوزبانه‌های ترکی-فارسی مطالعه می‌کند و همکاران (Meykadeh et al., 2021a) شناسایی شده بود، بررسی نماید. بدین ترتیب، با هدف بررسی نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش مشخصه‌های شخص/شمار با روش اف.ام.آر.آی در دوزبانه‌های ترکی-فارسی که در سن ۷ سالگی زبان دوم را رسماً آموخته بودند، در بازتحلیل^۱ حاضر به این پرسش‌ها پاسخ خواهیم داد: (۱) تا چه میزانی ناحیه پلنیوم گیجگاهی چپ و راست در افراد دوزبانه متوازن دخیل است؟ (۲) ناحیه پلنیوم گیجگاهی تا چه میزان در پردازش مشخصه‌های شخص/شمار زبان اول/دوم سهم است؟ (۳) آیا ناحیه پلنیوم گیجگاهی برای شناسایی مشخصه‌های شخص و شمار مجهز به سازوکار نگاشت مشخصه است؟

۲. روش پژوهش

۲-۱. شرکت کنندگان

براساس فراخوان، در پژوهش کاربردی-بنیادی حاضر، دانشجویان دارای شرایط دوره‌های دکتری دعوت به همکاری شدند. از بین داوطلبان، ۳۶ دانشجوی ترک‌زبان (۲۱ زن و ۱۵ مرد به ترتیب با میانگین سنی و انحراف معیار $27/71 \pm 3/5$ و $26/2 \pm 87/97$ ، در محدوده سنی ۲۲-۳۴ سال) انتخاب شدند.^۲ همه افراد سالم و طبق گزارش فردی شنوایی طبیعی داشتند. ملاک ورود به پژوهش، داشتن والدین ترک‌زبان، متولد و ساکن استان‌های ترک‌زبان ایران (از جمله تبریز، ارومیه، اردبیل و زنجان) تا سن ۷ سالگی، راست‌دستی، نداشتن بیماری‌های زبانی-روانی، حداقل ۵ سال سکونت در شهرهای فارسی‌زبان و شروع آموزش رسمی زبان فارسی در سن ۷ سالگی بود. بنا بر بیانات شخصی، همه شرکت کنندگان در زندگی روزمره خود با زبان ترکی ارتباط برقرار می‌کردند. پس از غربالگری اولیه، افراد ملزم به شرکت در جلسه ارزیابی رفتاری در گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس بودند. براساس آزمون دست‌برتری ادینبورگ^۳ همه افراد راست‌دست بودند. برای سنجش ظرفیت حافظه فعال، تکلیف فراخوانی خواندن^۴ (Khodadadi et al., 2014) برای همه افراد اجرا شد. به دست آوردن امتیاز ۵۰ (از ۱۰۰) الزام‌آور بود و همه افراد توانستند امتیاز لازم را به دست آورند. خودارزیابی بسندگی در زبان فارسی و ترکی با اختلاف اندک بین درک و تولید زبان (۶ در برابر ۵) عالی بود. مصاحبه‌هایی به زبان فارسی و ترکی توسط یک مصاحبه‌گر زبان‌شناس فارسی‌زبان و یک دانشجوی دکتری ترک‌زبان انجام شد. در بخشی از این مصاحبه،

¹ Reanalysis

^۲ در مطالعات fMRI، حداقل حجم نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (Friston, 2012).

³ Edinburgh handedness inventory (EHI)

⁴ reading span test

یک آزمون قضاوت دستوری بودگی شبیه‌سازی شده از شرکت کنندگان گرفته شد. با توجه به ماهیت آزمایش اصلی، این خرده آزمون (شامل ۳۰ مقوله) به صورت شنیداری به زبان ترکی و فارسی ارائه و بر این اساس توانمندی شنیداری و دستوری افراد در هر دو زبان «عالی» تشخیص داده شد. همچنین، موقعیت اجتماعی-اقتصادی افراد بر مبنای شاخص چهار-عاملی جایگاه اجتماعی-اقتصادی^۱ (Hollingshead, 1975) بررسی و اختلافی بین شرکت کنندگان پژوهش حاضر و گروه کنترل (افراد تک‌زبان فارسی‌زبان با میزان بسندگی زبانی بالا) مشاهده نشد (برای جزئیات بیشتر به نگاه کنید به Meykadeh et al., 2021b). افزون‌براین، میزان تسلط دوزبانه‌ها به زبان اول و دوم بر اساس معیار تسلط دوزبانه^۲ (Dunn & Fox Tree, 2009) ارزیابی و اختلاف معناداری^۳ دیده نشد. افراد با رضایت کتبی در این آزمایش شرکت و دستمزد حضور دریافت کردند. پژوهش حاضر مورد تصویب کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی ایران (مطابق با اعلامیه هلسینکی) و دارای شناسه «R.IUMS.REC.1398.465» است.

۲-۲. مواد آزمون

مواد آزمون برگرفته از مطالعه میکده و همکاران (Meykadeh et al., 2023a) است. برای واکاوی پردازش مشخصه‌های فای شخص و شمار در سخنگویان دوزبانه یک تکلیف قضاوت دستوری بودگی^۴ طراحی شد. روی هم‌رفته، ۱۲۸ جمله شنیداری (۵۰ درصد جمله‌ها به زبان ترکی - به عنوان زبان اول- و ۵۰ درصد به زبان فارسی - به عنوان زبان دوم) بهره گرفته شد. محرک‌ها دارای ساختار فاعل + مفعول + فعل بود که نیمی از محرک‌ها در هر زبان از جنبه نحوی درست و دیگر محرک‌ها دارای نقض مطابقت فعل-فاعل بودند. همه محرک‌ها از جنبه معنایی درست بودند و محرک‌های از جنبه نحوی درست و نادرست، از یک‌دیگر گرفته نشدند. از زمان گذشته ساده افعال استفاده شد. بنابراین، ۶۴ جمله هر زبان شامل جمله‌های دستوری با مشخصه شمار (۱۶ جمله)، جمله‌های دستوری با مشخصه شخص (۱۶ جمله)، جمله‌های نادرستی با مشخصه شمار (۱۶ جمله) و جمله‌های نادرستی با مشخصه شخص (۱۶ جمله) هستند. در هر جمله نادرستی فقط از یک نوع نقض دستوری (نقض مشخصه شمار یا نقض مشخصه شخص) و نه ترکیبی از هر دو بهره گرفته شد. در وضعیت دستوری، جمله‌های دارای مشخصه شخص و شمار در دو ویژگی (الف) نوع فاعل (در جمله‌های حاوی مشخصه شمار، از عبارت ارجاعی و در جمله‌های دارای

¹ four factor index of socio-economic status

² bilingual dominance scale (BDS)

³ significant

⁴ auditory grammaticality judgment task

مشخصه شخص از ضمائر ارجاعی به‌عنوان فاعل بهره گرفته شد) و (ب) نوع شخص (در جمله‌های دارای مشخصه شمار، از سوم شخص و در جمله‌های دارای مشخصه شخص، از اول شخص بهره گرفته شد) متفاوت‌اند؛ ولی جمله‌ها هیچ تفاوتی در جمع/مفرد بودن نداشتند (۵۰ درصد فاعل‌ها مفرد و ۵۰ درصد دیگر جمع بودند). در مقابل، در وضعیت نادرستی، در جمله‌های دارای نقض مشخصه شمار، فاعل سوم شخص مفرد با فعل سوم شخص جمع (و برعکس) همراه بود. با توجه به اینکه عبارت‌های ارجاعی بدون شخص هستند (Ackema & Neeleman, 2019)، در جمله‌های دستوری و نادرستی دارای مشخصه شمار، فقط از عبارت ارجاعی به‌عنوان فاعل بهره گرفته شد. در جمله‌های دارای نقض مشخصه شخص نیز فاعل اول شخص مفرد با فعل سوم شخص مفرد (و برعکس) همراه بود. با توجه به اینکه ضمائر ارجاعی دارای شخص هستند (Ackema & Neeleman, 2019)، در جمله‌های دستوری و نادرستی دارای مشخصه شخص، فقط از ضمائر ارجاعی به‌عنوان فاعل بهره گرفته شد (جدول ۱).

۲-۳. چگونگی اجرای آزمون

پس از دریافت آموزش‌های لازم در زمینه چگونگی اجرای تکلیف، شرکت‌کنندگان بر اساس دستوری/نادرستی‌بودگی^۱ جمله‌ها پاسخ خود را ثبت کردند. محرک‌های^۲ شنیداری طراحی شده به‌وسیله نرم‌افزار سایکوپای^۳، با استفاده از هدفون ارائه شد. الگوی تحریک وابسته به‌رویداد^۴، شامل ۴ بلوک^۵ جمله‌های شنیداری، ۴ بازه استراحت^۶ و نیز الگو^۷ زبان‌گردانی جایگزین^۸ به کار گرفته شد. هر بلوک متشکل از ۳۲ بخش^۹ است که برای ثبت پاسخ همودینامیکی^{۱۰} نیز بازه‌های زمانی استراحت ۳۰-ثانیه‌ای در قبل و بعد از آن گنجانده شد که در این دوره زمانی آن هیچ تحریکی ارائه نشد. مدت زمان هر بلوک ۳۱۸ ثانیه بود. هر بخش شامل یک بوق هشدار ۱ ثانیه‌ای، یک جمله ۳ ثانیه‌ای و مرحله پاسخ ۴، ۵ یا ۶ ثانیه‌ای بود. به سبب ماهیت شنیداری تکلیف شناختی، یک علامت به‌علاوه (+) در وسط صفحه نمایش در کل زمان اجرای تکلیف^{۱۱} نمایش داده شد. در هر بلوک، جمله‌های دو زبان به‌طور پیوسته تغییر می‌کردند (برای نمونه، زبان اول، زبان دوم، زبان

¹ ungrammaticality

² stimuli

³ psychoPy

⁴ event-related design

⁵ block

⁶ resting period

⁷ paradigm

⁸ alternating language switching paradigm

⁹ run

¹⁰ hemodynamic baseline

¹¹ task

اول، زبان دوم و مانند آن). محرک‌های دستوری/نادستوری هر زبان، در هر بلوک به‌طور تصادفی توزیع و به‌طور یکسان برای همه شرکت‌کننده‌ها اجرا شد. برتری الگوی زبان‌گردانی جایگزین بر دیگر الگوها از جمله الگوی زبان‌گردانی توالی-محور^۱ این است که شرایط برنامه‌ریزی زبانی^۲ را برای زبان بعدی فراهم می‌کند به گونه‌ای که وضعیت پیش‌برنامه‌ریزی^۳ را در طول پردازش زبان طبیعی تداعی می‌کند (Declerck & Philipp, 2015). بنابراین، بر مبنای توالی قابل‌پیش‌بینی، شرکت‌کننده می‌تواند برای زبان بعدی خود را آماده کند. در دنیای واقعی، سخنگویان دوزبانه مستعدند تا هر یک از زبان‌هایشان را به‌طور مناسب استفاده کنند و به‌سرعت از زبانی به زبان دیگر تغییر حالت دهند. اجرای آزمون اف.ام.آر.آی به همراه مرحله آماده‌سازی تقریباً ۳۵ دقیقه به ازای هر فرد زمان برد.

جدول ۱: نمونه‌هایی از مواد آزمون در زبان ترکی و فارسی با حرف‌نویسی و ترجمه انگلیسی. برگرفته از (Meykadeh, et al., 2023a)

زبان اول	زبان دوم
مطابقت دستوری شمار قارداشلاریم 1.pl پالتارلارین یودولار 1.pl. My brothers their cloth.PL.OBJ-CLT.Def wash.PAST-3PL (My brothers washed their clothes.)	ورزشکاران 1.pl مسابقه را باختند 1.pl. The athletes race.OBJ-CLT.Def lose.PAST-3PL (The athletes lost the race.)
مطابقت دستوری شخص من 1.sg پالتارمی یودوم 1.sg. I cloth.HI.OBJ-CLT.Def wash.PAST-1SG (I washed my cloth.)	من 1.sg نظرش را پذیرفتم 1.sg. I offer.OBJ-CLT.Def accept.PAST-1SG (I accepted her/his offer.)
نقض مطابقت دستوری شمار *اوشاخلار 3.pl آغاچلاری سیندیردی 3.sg. Children tree.PL.OBJ-CLT.Def break.PAST-3SG (Children broke trees)	*دانشجویان 3.pl مقاله‌ها را نوشت 3.sg. Students article.PL.OBJ-CLT.Def write.PAST-3SG (Students wrote articles)
نقض مطابقت دستوری شخص *بیز 1.pl اولریمیزی سیلدولر 3.pl. We house.PL.HI.OBJ-CLT.Def clean-PAST-3PL (We cleaned our houses)	*ما 1.pl نامه‌هایتان را فرستادند 3.pl. We letter.PL.HI.OBJ-CLT.Def send.PAST-3PL (We sent your letters.)

* جمله‌های نادستوری.

¹ sequence-based language switching paradigm

² language planning

³ pre-planning

۲.۴. پروتکل تصویربرداری

تصویرهای اف.ام.آر.آی توسط اسکنر ام.آر.آی^۱ سه تسلا^۲ی زیمنس مدل پریزما^۳ با کویل سر ۲۰ کاناله^۴ در آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ثبت شد. تصویربرداری ساختاری رزولوشن بالا و عملکردی حالت استراحت از مغز هر فرد در یک جلسه انجام شد. پروتکل‌ها^۵ و پارامترهای مورد استفاده در جدول (۲) ارائه شد. تصاویر ساختاری با استفاده از توالی سه‌بعدی اکو گرادینت سریع مغناطش آماده شده^۶ و تصاویر عملکردی به صورت تصویربرداری اکو صفحه‌ای^۷ گرفته شد. زمان تصویربرداری عملکردی ۱۲۹۰ ثانیه به طول انجامید. تعداد کل والیوم‌ها^۸ ۴۳۰ عدد و هر والیوم نیز دارای ۴۵ اسلایس^۹ بود.

جدول ۲: پروتکل‌های تصویربرداری ساختاری و عملکردی

T2-weighted EPI-BOLD (عملکردی)	T1-weighted MP-RAGE (ساختاری)	نام پروتکل
۳ × ۳ × ۳	۱ × ۱ × ۱	اندازه و کسل ^۹ (mm ^۳)
۶۴	۲۵۶	اندازه ماتریس ^{۱۰} (mm ^۲)
۳۰	۳/۵۳	زمان اکو ^{۱۱} (TE) (ms)
۳۰۰۰	۱۸۰۰	زمان تکرار ^{۱۲} (TR) (ms)
۳	۱	ضخامت اسلایس (mm)
۱۹۲	۲۵۶	میدان دید ^{۱۳} (FOV) (mm ^۲)
۹۰°	۹۷°	زاویه چرخش ^{۱۴} α (deg)

۲.۵. پیش پردازش تصاویر

پیش پردازش تصاویر با استفاده از ابزارهای موجود در نرم افزار FSL مدل ۶/۰۰ مجموعه^{۱۵} FMRIB به شرح زیر انجام شد:

^۱ MRI

^۲ 3.0 Tesla Siemens Prisma MRI Scanner

^۳ 20 channel head coil

^۴ protocol

^۵ three-dimension magnetization-prepared rapid gradient-echo (MP-RAGE) sequence

^۶ echo planner imaging (EPI)

^۷ volume

^۸ slice

^۹ voxel size

^{۱۰} matrix size

^{۱۱} echo time

^{۱۲} repetition time

^{۱۳} field of view

^{۱۴} flip angle

^{۱۵} www.fmrib.ox.ac.uk/fsl

- ۱- حذف مجموعه و استخراج قشر مغز
 - ۲- انطباق^۱ داده ساختاری T1-MPRAGE بر روی اطلس MNI و سپس انطباق داده‌های عملکردی بر آن
 - ۳- تصحیح حرکت سر^۲
 - ۴- تصحیح زمان‌بندی برش‌ها^۳ با استفاده از درون‌یابی فوریه^۴
 - ۵- نرم کردن مکانی^۵ به وسیله فیلتر کرنل گوسی^۶ با FWHM برابر با ۶ میلی‌متر
 - ۶- نرمال کردن^۷ دامنه همه حجم‌ها در هر نقطه زمانی بر پایه شدت میانگین
 - ۷- فیلتر کردن زمانی^۸ توسط فیلتر بالاگذر گوسی^۹ با سیگمای^{۱۰} ۵۰ ثانیه
 - ۸- حذف مؤلفه‌های نویز^{۱۱} از تصاویر پیش‌پردازش شده با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های مستقل^{۱۲}
- در پایان، از مدل خطی عمومی^{۱۳}، برای واکاوی سطح اول (اجرای فردی) و دوم (اجرای گروهی) به کار گرفته شد. با بهره‌گیری از مدل تأثیر^{۱۴} مختلط، آنالیزهای بین‌گروهی^{۱۵} انجام و کسل‌هایی با Z-stat بالای ۳/۱ و سطح معناداری کمتر از $p < 0.05$ به صورت و کسل فعال تشخیص داده شد. فقط جمله‌هایی که به آن‌ها پاسخ درست داده شده بود، در چرخه تحلیل قرار گرفتند.

۲-۶. روش تحلیل آماری

بر مبنای پژوهش‌های پیشین (Meykadeh et al., 2023a; Meykadeh et al., 2023b; Meykadeh et al., 2024)، برای تعیین نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش مشخصه‌های شخص/شمار در دو زبان اول/دوم آنالیزی با رویکرد کل-مغز اجرا شد. سپس، درصد تغییر

¹ mapping

² head motion correction

³ slice timing correction

⁴ fourier interpolation

⁵ spatial smoothing

⁶ gaussian kernel

⁷ normalization

⁸ temporal filtering

⁹ gaussian high pass filter

¹⁰ sigma

¹¹ noise

¹² independent component analysis (ICA)

¹³ generalized linear model (GLM)

¹⁴ mixed effects

¹⁵ between-subjects

سیگنال^۱ به‌عنوان معیار «شدت»^۲ برای هر شرکت‌کننده در این ناحیه مغزی مطابق با اطلس هاروارد-آکسفورد^۳ در اف.اس.ال^۴ اندازه‌گیری شد. شدت سیگنال به‌عنوان متغیر وابسته و دستوری بودگی، زبان، نیمکره و جنسیت به‌عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته شدند. تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۵ نسخه ۲۶ انجام شد. تغییرات شدت سیگنال از طریق آزمون استنباطی تحلیل واریانس^۶ با اندازه‌گیری‌های مکرر^۷ $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2$ دستوری بودگی (دستوری، نادرستی) \times زبان (زبان اول = ترکی، زبان دوم = فارسی) نیمکره (چپ، راست) \times (جنسیت (زن، مرد)) بررسی شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱. یافته‌های فعالیت کل-مغز

برای شناسایی نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش مشخصه‌های فای شخص و شمار آنالیز کل-مغز^۸ اجرا شد. در این تحلیل، حساسیت ناحیه پلنیوم گیجگاهی به محرک‌های دستوری و نادرستی دارای مشخصه شخص و شمار در زبان اول و دوم دیده شد (شکل ۱). با یک مقایسه چشمی فعالیت بیشتر نیمکره چپ در مقایسه با نیمکره راست کاملاً آشکار است. براین اساس، در ادامه تحلیلی مبتنی بر ناحیه مطلوب^۹ با محوریت پلنیوم گیجگاهی اجرا شد تا الگوی فعالیت ۸ محرک در این ناحیه مغزی آشکار گردد (Poldrack, 2007).

¹ percent signal change (PSC)

² intensity

³ harvard-oxford atlas

⁴ FSL

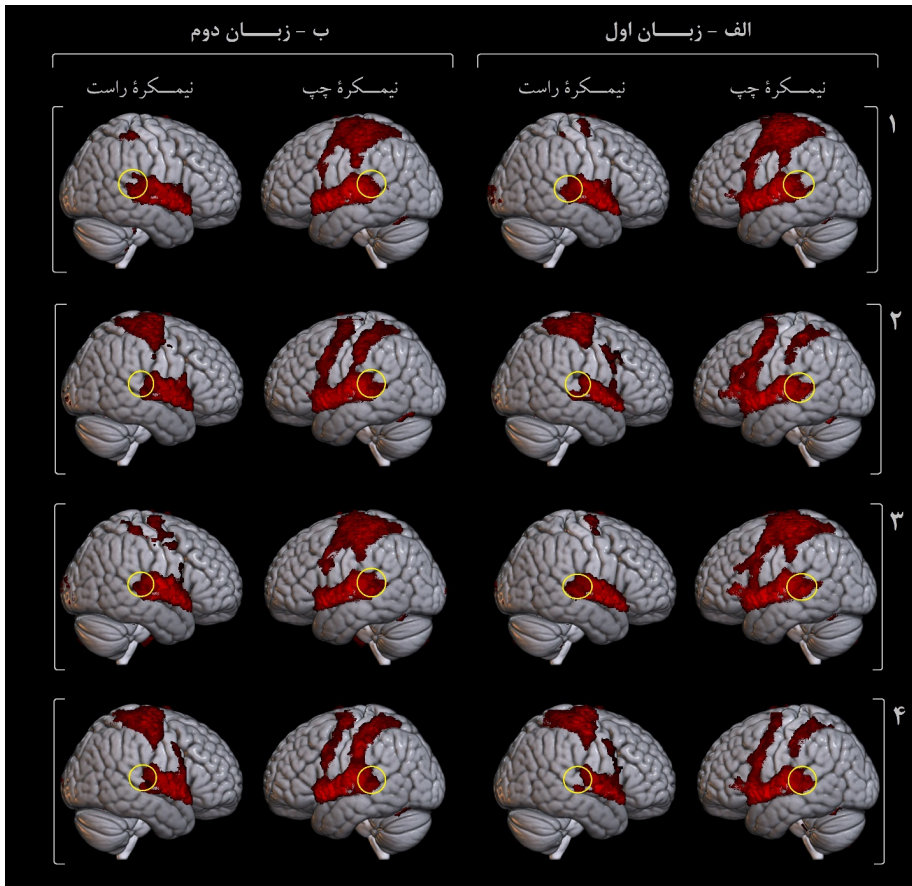
⁵ SPSS

⁶ analysis of variance

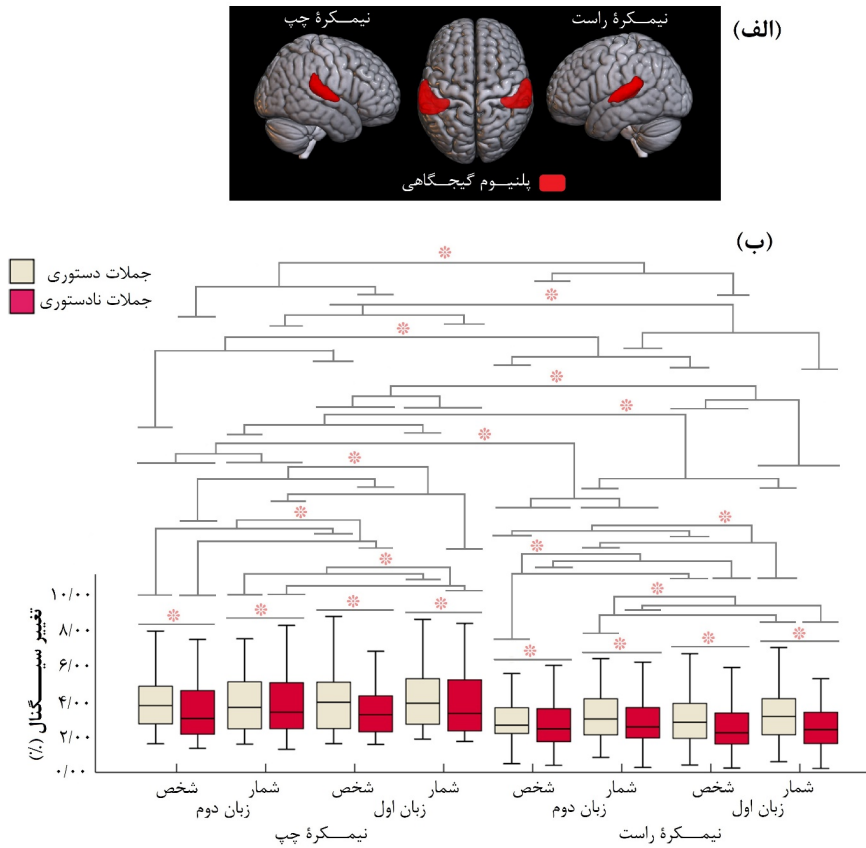
⁷ repeated measurs

⁸ whole-brain

⁹ region of interet (ROI)



شکل ۱: فعالیت مغز-کل (قرمز) در جملات زبان اول (الف) و دوم (ب) برای ۴ وضعیت شامل (۱) دستوری حاوی مشخصه شمار، (۲) نادرستی حاوی مشخصه شمار، (۳) دستوری حاوی مشخصه شخص (۴) نادرستی حاوی مشخصه شخص نسبت به خط مبدأ. دایره زرد رنگ مکان فعالیت هر محرک را نشان می‌دهد.



شکل ۲: (الف) موقعیت پلنیوم گیجگاهی؛ نمای ساجیتال^۱ راست، آکسیال^۲ و ساجیتال چپ. (ب) نمودارهای جعبه‌ای درصد تغییر سیگنال برای اثر دستوری بودگی. * = معناداری عامل‌های اصلی و تعامل‌های معنادار.

۳-۱. یافته‌های نواحیه پلنیوم گیجگاهی

موقعیت پلنیوم گیجگاهی^۳ به همراه نمودارهای جعبه‌ای^۴ شدت سیگنال^۵ نسبت به خط مبدأ^۶ برای اثر دستوری بودگی ناحیه نام برده در شکل (۲) نمایش داده شد.

یافته‌های برآمده از تحلیل واریانس آمیخته^{۲ × ۲ × ۲ × ۲ × ۲} (که در جدول (۳) به تفصیل

^۱ sagittal

^۲ axial

^۳ bilateral

^۴ box plots

^۵ signal

^۶ baseline

آمده‌است) نشان از معناداری عامل اصلی دستوری بودگی دارد. به‌ویژه، شدت درصد تغییر سیگنال در جمله‌های دستوری (۳/۶۹) به نسبت جمله‌های نادرستی (۳/۲۵۶) بیشتر بود. همچنین، عامل اصلی مشخصه با شدت درصد تغییر سیگنال بیشتر در جمله‌های دارای مشخصه شمار (۳/۵۶۲) به نسبت جمله‌های دارای مشخصه شخص (۳/۳۸۸) به سطح معناداری رسید. عامل اصلی نیمکره هم معنادار بود. به‌ویژه، شدت درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۳/۹۶۹) به نسبت نیمکره راست (۲/۹۸) بیشتر بود.

همچنین، اثر تعاملی زبان × نیمکره معنادار بود. با در نظر گرفتن عامل زبان، مشاهده شد که در نیمکره راست درصد تغییر سیگنال جمله‌های زبان دوم (۳/۰۴۵) در مقایسه با زبان اول (۲/۹۱۷) بیشتر بود ($t_{(35)} = 2/597, p = 0/014$)، ولی در نیمکره چپ اختلاف معناداری بین درصد تغییر سیگنال جمله‌های زبان اول (۴/۰۱۵) و دوم (۳/۹۲۲) دیده نشد ($t_{(35)} = -1/706, p = 0/097$). با در نظر گرفتن عامل نیمکره، دیده شد که در زبان اول درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۴/۰۱۵) در مقایسه با نیمکره راست (۲/۹۱۷) بیشتر بود ($t_{(35)} = 5/219, p < 0/001$)، به‌طور مشابه، در زبان دوم هم درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۳/۹۲۳) در مقایسه با نیمکره راست (۳/۰۴۵) بیشتر بود ($t_{(34)} = 4/489, p = 0/001$).

همچنین، تعامل^۱ سه عامل دستوری بودگی × مشخصه × نیمکره معنادار بود. با در نظر گرفتن عامل دستوری بودگی، دیده شد که در نیمکره چپ درصد تغییر سیگنال جمله‌های دستوری دارای مشخصه شمار (۴/۲۴۴) در مقایسه با جمله‌های نادرستی دارای مشخصه شمار (۳/۸۶۶) بیشتر بود ($t_{(35)} = 3/726, p = 0/001$)، به‌طور مشابه، درصد تغییر سیگنال جمله‌های دستوری دارای مشخصه شخص (۴/۱۳۳) در مقایسه با جمله‌های نادرستی دارای مشخصه شخص (۳/۶۳۴) بیشتر بود ($t_{(35)} = 5/842, p < 0/001$). در نیمکره راست نیز درصد تغییر سیگنال جمله‌های دستوری دارای مشخصه شمار (۳/۳۳۲) در مقایسه با جمله‌های نادرستی دارای مشخصه شمار (۲/۸۰۷) بیشتر بود ($t_{(35)} = 6/391, p < 0/001$)، به‌طور مشابه، درصد تغییر سیگنال جمله‌های دستوری دارای مشخصه شخص (۳/۰۷۱) در مقایسه با جمله‌های نادرستی دارای مشخصه شخص (۲/۷۱۶) بیشتر بود ($t_{(34)} = 6/016, p < 0/001$). با در نظر گرفتن عامل مشخصه، مشاهده شد که در جمله‌های دستوری نیمکره چپ هیچ اختلافی در درصد تغییر سیگنال مشخصه شمار (۴/۲۴۴) در مقایسه با مشخصه شخص (۴/۱۳۳) دیده نشد ($t_{(34)} = 1/443, p = 0/158$)، ولی در جمله‌های دستوری نیمکره راست درصد تغییر سیگنال مشخصه شمار (۳/۳۳۲) در مقایسه با مشخصه شخص (۳/۰۷۰)

^۱ interaction

بیشتر بود ($p < ۰/۰۰۱$)، $t(۳۴) = ۴/۶۵۴$ ، از سوی دیگر، در جمله‌های نادرستی نیمکره چپ درصد تغییر سیگنال مشخصه شمار (۳/۸۶۶) در مقایسه با مشخصه شخص (۳/۶۳۴) بیشتر بود ($p = ۰/۰۰۹$)، $p(۳۴) = ۲/۷۵۲$ ، ولی در جمله‌های نادرستی نیمکره راست هیچ اختلافی در درصد تغییر سیگنال مشخصه شمار (۲/۸۰۷) در مقایسه با مشخصه شخص (۲/۷۱۶) دیده نشد ($p = ۰/۱۱۳$)، $t(۳۴) = ۱/۶۲۹$ ، با در نظر گرفتن عامل نیمکره دیده شد که در جمله‌های دستوری دارای مشخصه شمار درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۴/۲۴۴) در مقایسه با نیمکره راست (۳/۳۳۲) بیشتر بود ($p < ۰/۰۰۱$)، به طور مشابه در جمله‌های دستوری دارای مشخصه شخص درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۴/۱۳۳) در مقایسه با نیمکره راست (۳/۰۷۱) بیشتر بود ($p < ۰/۰۰۱$)، $t(۳۴) = ۴/۹۴۸$ ، از سوی دیگر، در جمله‌های نادرستی دارای مشخصه شمار درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۳/۸۶۶) در مقایسه با نیمکره راست (۲/۸۰۷) بیشتر بود ($p < ۰/۰۰۱$)، $p(۳۴) = ۵/۱۷۶$ ، به طور مشابه، در جمله‌های نادرستی دارای مشخصه شخص درصد تغییر سیگنال در نیمکره چپ (۳/۶۳۴) در مقایسه با نیمکره راست (۲/۷۱۶) بیشتر بود ($p < ۰/۰۰۱$)، $t(۳۴) = ۴/۸۷۵$ ، همان گونه که در جدول (۳) دی ده می شود، یافته‌های حاضر متأثر از عامل جنسیت نیست^۱.

جدول ۳: یافته‌های آزمون تحلیل واریانس ۵-راهه در پلنیوم گیجگاهی^۲

منبع تغییرات	آماره F	درجه آزادی	معناداری	مجدور اتا
دستوری بودگی	۵۶/۸۹۴	۱	< ۰/۰۰۱	۰/۶۳۳
دستوری بودگی × جنسیت	۰/۰۵۳	۱	۰/۸۱۹	۰/۰۰۲
زبان	۰/۲۳۱	۱	۰/۶۳۴	۰/۰۰۷
زبان × جنسیت	۰/۳۳۵	۱	۰/۵۶۷	۰/۰۱۰
مشخصه	۱۱/۲۸۷	۱	۰/۰۰۲	۰/۲۵۵
مشخصه × جنسیت	۱/۳۸۱	۱	۰/۲۴۸	۰/۰۴۰
نیمکره	۲۶/۱۰۴	۱	< ۰/۰۰۱	۰/۴۴۲
نیمکره × جنسیت	۱/۷۴۲	۱	۰/۱۹۶	۰/۰۵۰

^۱ مسئله جنسیت از جمله موضوع‌های کلیدی مقاله حاضر نیست. ولی، با توجه به ناترازی تعداد شرکت کنندگان مرد و زن، نگارندگان علاقمند بودند تا با داده‌های آماری به خواننده کنجکاو القا کنند که یافته‌های کنونی متأثر از عامل جنسیت نبوده‌است.

^۲ معناداری به صورت قلم کامپیوتری ضخیم و غیرمعناداری عامل جنسیت با قلم کامپیوتری قرمز مشخص شد.

۳۰۲ / نقش پلنیوم گیجگاهی در پردازش مشخصه‌های شخص و شمار در افراد دوزبانه: ... / میکده و ...

مجدور اتا	معناداری	درجه آزادی	آماره F	منبع تغییرات
۰/۰۰۸	۰/۶۰۵	۱	۰/۲۷۳	دستوری بودگی × زبان
۰/۰۲۰	۰/۴۱۸	۱	۰/۶۷۳	دستوری بودگی × زبان × جنسیت
۰/۰۰۴	۰/۷۱۵	۱	۰/۱۳۶	دستوری بودگی × مشخصه
۰/۰۰۱	۰/۸۲۶	۱	۰/۰۴۹	دستوری بودگی × مشخصه × جنسیت
۰/۰۲۲	۰/۳۹۶	۱	۰/۷۴۰	زبان × مشخصه
۰/۰۳۷	۰/۲۶۹	۱	۱/۲۶۶	زبان × مشخصه × جنسیت
۰/۰۰۰	۰/۹۵۱	۱	۰/۰۰۴	دستوری بودگی × زبان × مشخصه
۰/۰۳۵	۰/۲۸۲	۱	۱/۱۹۵	دستوری بودگی × زبان × مشخصه × جنسیت
۰/۰۰۰	۰/۹۹۹	۱	۰/۰۰۰	دستوری بودگی × نیمکره
۰/۰۰۰	۰/۹۱۱	۱	۰/۰۱۳	دستوری بودگی × نیمکره × جنسیت
۰/۲۸۰	۰/۰۰۱	۱	۱۲/۸۴۸	زبان × نیمکره
۰/۰۰۰	۰/۹۵۴	۱	۰/۰۰۳	زبان × نیمکره × جنسیت
۰/۰۹۱	۰/۰۷۷	۱	۳/۳۲۳	دستوری بودگی × زبان × نیمکره
۰/۰۰۱	۰/۸۳۶	۱	۰/۰۴۴	دستوری بودگی × زبان × نیمکره × جنسیت
۰/۰۰۱	۰/۸۸۰	۱	۰/۰۲۳	مشخصه × نیمکره
۰/۰۰۲	۰/۷۹۱	۱	۰/۰۷۱	مشخصه × نیمکره × جنسیت
۰/۲۱۶	۰/۰۰۵	۱	۹/۱۰۷	دستوری بودگی × مشخصه × نیمکره
۰/۰۲۹	۰/۳۲۷	۱	۰/۹۹۰	دستوری بودگی × مشخصه × نیمکره × جنسیت
۰/۰۰۴	۰/۷۲۲	۱	۰/۱۲۹	زبان × مشخصه × نیمکره
۰/۰۰۴	۰/۷۱۷	۱	۰/۱۳۴	زبان × مشخصه × نیمکره × جنسیت
۰/۰۰۴	۰/۷۲۴	۱	۰/۱۲۷	دستوری بودگی × زبان × مشخصه × نیمکره
۰/۰۰۱	۰/۸۵۲	۱	۰/۰۳۶	دستوری بودگی × زبان × مشخصه × نیمکره × جنسیت

یافته‌های آزمون‌های تی زوجی برای عامل دستوری بودگی به‌ازای هر نیمکره و زبان در جدول

(۴) آمده‌است.

جدول ۴: یافته‌های آزمون نمونه‌تی زوجی برای عامل دستوری بودگی به تفکیک هر زبان، مشخصه و نیمکره

زبان	مشخصه	نیمکره راست		نیمکره چپ	
		میانگین شدت تغییر سیگنال (%)(انحراف معیار)	آماره t	میانگین شدت تغییر سیگنال (%)(انحراف معیار)	آماره t
زبان اول	شمار	۰/۶۰۱- (۰/۶۴)	-۵/۵۴۵***	۰/۳۵۴- (۰/۸۰)	-۲/۶۰۲*
زبان اول	شخص	۰/۳۹۴- (۰/۵۵)	-۴/۲۶۴***	۰/۴۷۶- (۰/۶۷)	-۴/۲۱۶***
زبان دوم	شمار	۰/۴۴۸- (۰/۵۱)	-۵/۲۰۵***	۰/۴۰۲- (۰/۷۳)	-۳/۲۷۰*
زبان دوم	شخص	۰/۳۱۷- (۰/۴۵)	-۴/۱۶۱***	۰/۵۲۲- (۰/۷۰)	-۴/۴۳۳***

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، عملکرد سازوکار نگاشت مشخصه در پردازش مشخصه‌های شخص/شمار در زبان اول/دوم در دوزبانه‌های متوازن ترکی (زبان اول)-فارسی (زبان دوم با سن یادگیری ۷ سالگی در آغاز ورود به مدرسه) در ناحیه پلنیوم گیجگاهی بررسی شد. محرک‌های دستوری/نادستوری به صورت تصادفی و محرک‌های زبان اول/دوم به صورت متوالی توزیع شدند که نیازمند مشارکت/عدم مشارکت^۱ متناوب بین زبان‌هاست. الگوی فعالیت در ناحیه پلنیوم گیجگاهی نمایانگر تفاوت کمی در پردازش مشخصه‌های شخص و شمار بود. یافته‌ها با جزئیات بیشتری در زیر بحث خواهد شد.

در سطح کل-مغز، حساسیت ناحیه پلنیوم گیجگاهی چپ و راست به محرک‌های دستوری و نادستوری حاوی مشخصه شخص و شمار در زبان اول و دوم در دوزبانه‌های ترکی-فارسی دیده شد که در راستای پژوهش‌های پیشین برای فعالیت نیمکره چپ (Tzourio-Mazoyer et al., 2020; Albouy, et al., 2018) و راست (Hirnstain, et al., 2013; Pollmann, 2010) مغز است. پلنیوم گیجگاهی به‌عنوان یک مرکز محاسباتی^۲ عمل می‌کند که وظیفه تفکیک الگوهای شنیداری ورودی و انتقال اطلاعات به دیگر نواحی برای پردازش بیشتر را بر عهده دارد (Griffiths & Warren, 2002). به‌تازگی، می‌کده و همکاران (Meykadeh et al., 2023b) با بررسی اتصالات عملکردی^۳ نواحی زبان-ویژه در افراد دوزبانه دریافتند که اتصالات قوی بین

¹ engagement/nonengagement

² computational

³ functional connectivity

پلنیوم گیجگاهی چپ و ناحیه پارس آپرکولاریس^۱ چپ از یک سو، و بین پلنیوم گیجگاهی چپ و شکنج فوقانی گیجگاهی خلفی^۲ از سوی دیگر وجود دارد. پارس آپرکولاریس و شکنج فوقانی گیجگاهی خلفی در نیمکره چپ هر دو به‌عنوان نواحی نحو-ویژه شناخته شده‌اند (Friederici et al., 2017; Meykadeh, et al., 2021a). بنابراین، پلنیوم گیجگاهی به‌عنوان نیروی محرکه برای سازوکارهای پردازش شنیداری زیرساختی زبان و گفتار (Griffiths & Warren, 2002) و کدگذاری گفتار در قشر شنیداری برای محاسبات زبان-ویژه در شکنج پیشانی تحتانی^۳ چپ عمل می‌کند (Obleser & Kotz, 2010).

در رابطه با پردازش مشخصه‌های فای شخص و شمار در پلنیوم گیجگاهی چپ و راست، یافته‌های حاضر نشان داد که پلنیوم گیجگاهی - صرف نظر از نوع زبان مورد پردازش - در هنگام پردازش مشخصه‌های شخص و شمار فعال شده‌است. بنابراین، بر مبنای پیشنهاد مانسینی و همکاران (2017)، مقایسه مستقیمی بین جمله‌های نادستوری دارای مشخصه شخص و شمار در نیمکره‌های چپ و راست انجام شد و شواهدی در پشتیبانی از اثر بزرگتر مشخصه شمار در مقایسه با مشخصه شخص فقط در پلنیوم گیجگاهی چپ به‌دست آمد که نمایانگر تفاوت‌های کمی بین مشخصه شخص و شمار در نیمکره چپ مغز است. به نظر می‌رسد که تفاوت در پردازش مشخصه‌های شخص و شمار برگرفته از به‌کارگیری فاعل‌های جدا برای هر نقض است؛ یعنی از عبارات ارجاعی برای نقض مشخصه شمار و ضمائر برای نقض مشخصه شخص. با توجه به اینکه فاعل‌ها برای عامل مفرد/جمع بودن کنترل شده بودند، اثرات مشاهده‌شده برای مشخصه شخص و شمار در پلنیوم گیجگاهی می‌تواند ریشه در پردازش متفاوت زیرساختی ضمائر و عبارات ارجاعی داشته باشد. بنابراین در راستای مطالعه میکده و همکاران (Meykadeh et al., 2023a)، یافته‌های پژوهش حاضر نیز تأییدکننده این مطلب است که در پلنیوم گیجگاهی چپ نیز اثرات مشخصه‌های شخص و شمار فاعل-ویژه هستند به‌گونه‌ای که عبارات ارجاعی در مقایسه با ضمیرها اثر قوی‌تری را ایجاد می‌کنند.

همان‌گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد، یافته‌های فعلی اثر دستوری بودگی را برای مشخصه‌های شخص و شمار در هر دو زبان اول و دوم و در هر دو نیمکره چپ و راست نشان داد. اگر چه این اثر برای مشخصه‌های شمار، زبان اول و نیمکره چپ بیشتر بود، ولی اثری معکوس بود. به بیان دقیق‌تر، اثر جمله‌های دستوری در مقایسه با جمله‌های نادستوری قوی‌تر بود که نشان می‌دهد

¹ pars opercularis

² posterior Superior Temporal Gyrus (pSTG)

³ inferior frontal gyrus (IFG)

ناحیه پلنیوم گیجگاهی در کدگذاری پیوستگی دستوری دخالت دارد (Indefrey & Cutler, 2006; Hickok & Poeppel, 2007; Lau et al., 2006) و ممکن است برای بازیابی قالب‌های نحوی^۱ ذخیره‌شده در واژگان پراهمیت باشد (Hagoort, 2013). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که دخالت پلنیوم گیجگاهی مختص نقض‌های به کاررفته در پژوهش حاضر نیست؛ بلکه ممکن است فرایندهای عمومی‌تر درگیر در پردازش جمله‌های نادرستی را بازنمایی کند. کمااینکه، افزایش فعالیت در برخی نواحی (مانند ناحیه پارس آپرکولاریس/ پارس تری‌انگولاریس^۲) برای خطاهای دستوری در مقایسه با خطاهای املائی پیش‌تر گزارش شده است (Embick et al., 2000).

با توجه به کمبود پژوهش‌های مشابه، مقایسه اثرات دستوری بودگی معکوس در پلنیوم گیجگاهی با مطالعات پیشین تقریباً ناممکن است و شفاف‌سازی بیشتر این مسائل به بررسی‌های آینده واگذار می‌شود. به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که پلنیوم گیجگاهی در ساخت و تفسیر روابط درون‌جمله‌ای به کار گرفته می‌شود و به روش مشخصه-ویژه^۳ عمل می‌کند (Mancini et al. 2017; Meykadeh et al., 2023a). با توجه به گزینه‌های نگاهت (یعنی تعداد^۴ و گفتمان^۵) که در ورای اثرات نقض‌های شخص و شمار به‌دست می‌آید (Mancini et al., 2017)، پیشنهاد می‌شود که اثر بزرگتر برای نقض‌های شمار در مقایسه با نقض‌های شخص مؤید ادعای مانسینی و همکارانش (2017) است که بر این باورند یک سازوکار نگاهت مشخصه در هنگام پردازش مشخصه‌های شخص و شمار با نگاهت شمار به «تعداد» و نگاهت شخص به «گفتمان» دخالت دارد. با توجه به اینکه، اطلاعات شمار در لایه صرفی-نحوی ساختار جمله قرار دارد و اطلاعات شخص در بازنمایی کنش‌گفتار، می‌توان نتیجه گرفت که محاسبه روابط مطابقه در طول ساخت نحوی جمله و مستقل از اطلاعات موضوعی و کاربردشناختی موضوع‌های^۶ فعل رخ می‌دهد (Mancini et al., 2013).

آخرین دستاورد کلیدی پژوهش حاضر، نبود اختلاف در پردازش زبان اول و دوم در پلنیوم گیجگاهی بود. در پلنیوم گیجگاهی الگوی فعالیت برای پردازش مشخصه‌های فای شخص و شمار در زبان اول و دوم کاملاً مشابه بود و هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین (Ullman, 2001;

¹ syntactic frames

² pars triangularis

³ feature-specific

⁴ cardinality

⁵ discourse

⁶ arguments

(Perani & Abutalebi, 2005) و فرضیه همگرایی^۱ (Green, 2003)، تأکید کننده این مهم است که شالوده زبان دوم بر پایه نظام زبان اول بنا شده و با افزایش میزان بسندگی زبان دوم، پردازش نحوی بومی مانند می‌شود. تعبیر مهم دیگر این می‌تواند باشد که پلنیوم گیجگاهی ممکن است دارای ویژگی‌های مشخصه-ویژه باشد و نه زبان-ویژه (Meykadeh, et al., 2023a). روی هم رفته، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دوزبانه‌های متوازن ترکی-فارسی از سازوکارهای مشترکی برای پردازش مشخصه‌های فای زبان اول و دوم بهره می‌برد. در پایان، بر مبنای یافته‌های این پژوهش می‌توان ادعا کرد که پلنیوم گیجگاهی دوجانبه در دوزبانه‌های ترکی-فارسی در پردازش مشخصه‌های شخص و شمار مشارکت دارد. ولی، این پلنیوم گیجگاهی چپ است که مجهز به سازوکار نگاشت مشخصه برای انتقال داده به نواحی نحو-ویژه است. با وجود نو و بدیع بودن پژوهش حاضر در زبان فارسی و ترکی، این پژوهش از یک محدودیت در مواد آزمون برخوردار است. همان گونه که در بخش روش پژوهش هم به تفصیل اشاره شد، در هر دو وضعیت دستوری و نادستوری، از افعال سوم شخص مفرد در زبان فارسی و ترکی بهره گرفته شد. برخلاف زبان ترکی، در زبان فارسی شناسه فعلی سوم شخص مفرد تهی است که در زبان‌شناسی «تکواژ تهی^۲» نامیده شده است. عباسی (Abbasi, 2014) بر این باور است که تکواژ تهی یک خلأ بافتی در محور همنشینی به شمار می‌آید که گویشور با توجه به بافت زبانی که در دسترس دارد، آن را پر می‌کند. اگر چه در مطالعه حاضر کل بافت زبانی (جمله) در دسترس بود و هر شرکت کننده می‌بایست در مورد مطابقت/عدم مطابقت فعل و فاعل در هر زبان تصمیم می‌گرفت، ولی این تصور هم وجود دارد که این تفاوت بین‌زبانی ممکن است منجر به پردازش متفاوتی شود. با توجه به اینکه هیچ شواهد رفتاری و آزمایشگاهی در مورد پردازش تکواژ تهی در پژوهش‌های پیشین دیده نشد، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به این موضوع پرداخته شود.

فهرست منابع

پورمحمد، مهدی (۱۳۹۳). روان‌شناسی زبان. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samta.samt.ac.ir/product/18809>>

خدادادی، مجتبی، حسن اسدزاده، منیر کلاتر قریشی و حسین امانی (۱۳۹۳). نرم‌افزار حافظه کاری دانیمن

و کارپنتر. تهران: موسسه تحقیقات علوم رفتاری-شناختی سینا.

Retrieved from <<https://www.sinapsycho.com/Shop/Product/1342>>

¹ convergence hypothesis

² Null morpheme

عباسی، آریتا (۱۳۹۳). «تکواژ صفر». *علم زبان*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۱۳-۳۶.

<https://doi.org/10.22054/ls.2014.1078>

میکده، سیمین (۱۴۰۰). بررسی اثرات بسندگی زبان و سن یادگیری زبان دوم بر دستگاه عصبی برای پردازش صرفی-نحوی با استفاده از ERPs و fMRI. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

Retrieved from <https://parseh.modares.ac.ir/thesis.php?id=10004542&sid=1&slc_lang=en>

میکده، سیمین، ورنر زومر و سید امیر حسین بتولی (۱۴۰۲الف). «تالاموس و دوزبانگی: شواهدی از fMRI». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. دوره ۱۵. شماره ۳. صص ۲۹-۵۱.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2023.83396.1179>

میکده، سیمین، ورنر زومر و سید امیر حسین بتولی (۱۴۰۲ب). «مخچه و مطابقت دستوری در دوزبان‌ها: شواهدی از قضاوت دستوری‌بودگی با استفاده از fMRI». *علم زبان*. دوره ۱۰. شماره ۱۸. صص

<https://doi.org/10.22054/ls.2023.74871.1591>. ۳۴۲-۳۰۹

میکده، سیمین، ورنر زومر و سید امیر حسین بتولی (۱۴۰۳). «پوتامن و درک جملات زبان اول و دوم: شواهدی از تصویربرداری تشدید مغناطیسی عملکردی». *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی*. دوره ۱۶.

<https://doi.org/10.22108/jrl.2024.138007.1777>. شماره ۱. صص ۹۵-۱۱۰.

References

- Abbasi, A. (2014). Zero morpheme. *Language Science*, 2(2), 13-36.
<https://doi.org/10.22054/ls.2014.1078> [In Persian]
- Ackema, P., & Neeleman, A. (2018). *Features of person: From the inventory of persons to their morphological realization*. MIT Press.
<https://mitpress.mit.edu/9780262535618/features-of-person/>
- Ackema, P., & Neeleman, A. (2019). Processing differences between person and number: A theoretical interpretation. *Frontiers in psychology*, 10(211), 1-10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00211>
- Albouy, P., Benjamin, L., Morillon, B., & Zatorre, R. J. (2020). Distinct sensitivity to spectrotemporal modulation supports brain asymmetry for speech and melody. *Science*, 367(6481), 1043-1047.
<https://doi.org/10.1126/science.aaz3468>
- Altarelli, I., Leroy, F., Monzalvo, K., Fluss, J., Billard, C., Dehaene-Lambertz, G., Galaburda, A. M., & Ramus, F. (2014). Planum temporale asymmetry in developmental dyslexia: Revisiting an old question. *Human brain mapping*, 35(12), 5717-5735. <https://doi.org/10.1002/hbm.22579>
- Bloom, J. S., Garcia-Barrera, M. A., Miller, C. J., Miller, S. R., & Hynd, G. W. (2013). Planum temporale morphology in children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 51(9), 1684-1692.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.05.012>
- Chance, S. A., Casanova, M. F., Switala, A. E., & Crow, T. J. (2008). Auditory cortex asymmetry, altered minicolumn spacing and absence of ageing effects in schizophrenia. *Brain*, 131(12), 3178-3192.
<https://doi.org/10.1093/brain/awn211>

- Declerck, M., & Philipp, A. M. (2015). A review of control processes and their locus in language switching. *Psychonomic bulletin & review*, 22(6), 1630-1645. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0836-1>
- Den Dikken M. (2019). The attractions of agreement: Why person is different. *Frontiers in psychology*, 10(978), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00978>
- Dronkers, N. F., Wilkins, D. P., Van Valin, R. D., Jr, Redfern, B. B., & Jaeger, J. J. (2004). Lesion analysis of the brain areas involved in language comprehension. *Cognition*, 92(1-2), 145-177. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.11.002>
- Dunn, A. L., & Fox Tree, J. E. (2009). A quick, gradient Bilingual Dominance Scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273-289. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990113>
- Embick, D., Marantz, A., Miyashita, Y., O'Neil, W., & Sakai, K. L. (2000). A syntactic specialization for Broca's area. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(11), 6150-6154. <https://doi.org/10.1073/pnas.100098897>
- Friederici, A. D., Chomsky, N., Berwick, R. C., Moro, A., & Bolhuis, J. J. (2017). Language, mind, and brain. *Nature human behaviour*, 1(10), 713-722. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0184-4>
- Friston K. (2012). Ten ironic rules for non-statistical reviewers. *NeuroImage*, 61(4), 1300-1310. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.04.018>
- Fukutomi, H., Glasser, M. F., Zhang, H., Autio, J. A., Coalson, T. S., Okada, T., Togashi, K., Van Essen, D. C., & Hayashi, T. (2018). Neurite imaging reveals microstructural variations in human cerebral cortical gray matter. *NeuroImage*, 182, 488-499. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.02.017>
- Galaburda, A. M., LeMay, M., Kemper, T. L., & Geschwind, N. (1978). Right-left asymmetries in the brain. *Science*, 199(4331), 852-856. <https://doi.org/10.1126/science.341314>
- Geschwind, N., & Levitsky, W. (1968). Human brain: Left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161(3837), 186-187. <https://doi.org/10.1126/science.161.3837.186>
- Green, D. W. (2003). The neural basis of the lexicon and the grammar in L2 acquisition: The convergence hypothesis. In R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken & R. Towell (Eds.), *The interface between syntax and the lexicon in second language acquisition* (pp. 197-218). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.30.10gre>
- Greve, D. N., Van der Haegen, L., Cai, Q., Stufflebeam, S., Sabuncu, M. R., Fischl, B., & Brysbaert, M. (2013). A surface-based analysis of language lateralization and cortical asymmetry. *Journal of cognitive neuroscience*, 25(9), 1477-1492. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00405
- Griffiths, T. D., & Warren, J. D. (2002). The planum temporale as a computational hub. *Trends in neurosciences*, 25(7), 348-353. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(02\)02191-4](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(02)02191-4)
- Hagoort, P. (2013). MUC (memory, unification, control) and beyond. *Frontiers in Psychology*, 4(416), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00416>

- Hartsuiker, R. J., Pickering, M. J., & Veltkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. *Psychological science*, 15(6), 409-414.
<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00693.x>
- Hickok, G., & Poeppel, D. (2000). Towards a functional neuroanatomy of speech perception. *Trends in cognitive sciences*, 4(4), 131-138.
[https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01463-7](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01463-7)
- Hickok, G., & Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature reviews neuroscience*, 8(5), 393-402.
<https://doi.org/10.1038/nrn2113>
- Hirnstein, M., Westerhausen, R., & Hugdahl, K. (2013). The right planum temporale is involved in stimulus-driven, auditory attention--evidence from transcranial magnetic stimulation. *PloS one*, 8(2), e57316.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057316>
- Hollingshead, A. (1975). *Four Factor Index of Social Status* [Unpublished Manuscript]. New Haven, CT: Yale University Department of Sociology.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=557417>
- Hunter, M. D., Griffiths, T. D., Farrow, T. F., Zheng, Y., Wilkinson, I. D., Hegde, N., Woods, W., Spence, S. A., & Woodruff, P. W. (2003). A neural basis for the perception of voices in external auditory space. *Brain*, 126(1), 161-169.
<https://doi.org/10.1093/brain/awg015>
- Indefrey, P., and Cutler, A. (2004). *Prelexical and lexical processing in listening*. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences III*, (3rd ed., pp. 756-774). MIT Press.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_58547_3/component/file_58548/content
- Jakab, A., Meuwly, E., Feldmann, M., Rhein, M. V., Kottke, R., O'Gorman Tuura, R., Latal, B., Knirsch, W., & Research Group Heart and Brain (2019). Left temporal plane growth predicts language development in newborns with congenital heart disease. *Brain*, 142(5), 1270-1281.
<https://doi.org/10.1093/brain/awz067>
- Khodadadi, M., Asadzadeh, H., Kalantar Ghoreishi, M., and Amani, H. (2014). Working memory test. Daneman M. & Carpenter P. A., Software. Tehran: Institute for Behavioral & Cognitive Sciences.
<https://www.sinapsycho.com/Shop/Product/1342> [In Persian]
- Knaus, T. A., Kamps, J., Foundas, A. L., & Tager-Flusberg, H. (2018). Atypical PT anatomy in children with autism spectrum disorder with expressive language deficits. *Brain imaging and behavior*, 12(5), 1419-1430.
<https://doi.org/10.1007/s11682-017-9795-7>
- Lau, E., Stroud, C., Plesch, S., & Phillips, C. (2006). The role of structural prediction in rapid syntactic analysis. *Brain Lang.*, 98, 74-88.
<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.02.003>
- Mancini, S. Molinaro, N & Carreiras, M. (2013). Anchoring agreement in comprehension. *Language and Linguistics Compass*, 7(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1111/lnc3.12008>
- Mancini, S., Quiñones, I., Molinaro, N., Hernandez-Cabrera, J. A., & Carreiras, M. (2017). Disentangling meaning in the brain: Left temporal involvement in agreement processing. *Cortex*, 86, 140-155.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.11.008>

- Meykadeh, S. (2021). An investigation of the effects of language proficiency and age of acquisition on neural organization for morphosyntactic processing using ERPs and fMRI [Doctoral dissertation, Tarbiat Modares University], Tehran, Iran.
https://parseh.modares.ac.ir/thesis.php?id=10004542&sid=1&slc_lang=en
[In Persian]
- Meykadeh, A., Golfam, A., Batouli, SAH. & Sommer, W. (2021). Overlapping but language-specific mechanisms in morphosyntactic processing in highly competent L2 acquired at school entry: fMRI evidence from an alternating language switching task. *Frontiers in Human Neuroscience*, 26(15), 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.728549>
- Meykadeh, A., Golfam, A., Nasrabadi, AM., Ameri, H. & Sommer, W. (2021). First Event-Related Potentials evidence of auditory morphosyntactic processing in a subject-object-verb nominative-accusative language (Farsi). *Frontiers in psychology*, 16(12), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698165>
- Meykadeh, S., Golfam, A., Batouli, S. A. H., & Sommer, W. (2023a). The neural basis of Number and Person phi-features processing: An fMRI study in highly proficient bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–16.
<https://doi.org/10.1017/S1366728923000615>
- Meykadeh, S., Khadem, A., Sulpizio, S. & Sommer, W. (2023b). Functional connectivity during morphosyntactic processing: An fMRI study in balanced Turkish-Persian bilinguals. *Journal of Neurolinguistics*, 68 (101162), 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2023.101162>
- Meykadeh, S. & Sommer, W., Batouli, SAH. (2023a). Thalamus and bilingualism: Evidence from fMRI. *Linguistics and Khorasan Dialects*. 15(3), 29-51.
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2023.83396.1179> [In Persian]
- Meykadeh, S. & Sommer, W., Batouli, SAH. (2023b). the cerebellum and grammatical agreement in bilinguals: Evidence from grammaticality judgments using fMRI. *Language Science*, 10(180), 309-342.
<https://doi.org/10.22054/lis.2023.74871.1591> [In Persian]
- Meykadeh, S., Sommer, W., & Batouli, S. (2024). Putamen and L1-L2 sentence comprehension: Evidence from functional magnetic resonance mapping. *Journal of Researches in Linguistics*, 16(1), 95-110.
<https://doi.org/10.22108/jrl.2024.138007.1777> [In Persian]
- Moffat, S. D., Hampson, E., & Lee, D. H. (1998). Morphology of the planum temporale and corpus callosum in left handers with evidence of left and right hemisphere speech representation. *Brain*, 121(12), 2369-2379.
<https://doi.org/10.1093/brain/121.12.2369>
- Obleser, J., & Kotz, S. A. (2010). Expectancy constraints in degraded speech modulate the language comprehension network. *Cerebral cortex*, 20(3), 633-640. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp128>
- Ocklenburg, S., Friedrich, P., Fraenz, C., Schlüter, C., Beste, C., Güntürkün, O., & Genç, E. (2018). Neurite architecture of the planum temporale predicts neurophysiological processing of auditory speech. *Science advances*, 4(7), 1-8. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aar6830>
- Pahs, G., Rankin, P., Helen Cross, J., Croft, L., Northam, G. B., Liegeois, F., Greenway, S., Harrison, S., Vargha-Khadem, F., & Baldeweg, T. (2013). Asymmetry of planum temporale constrains interhemispheric language

- plasticity in children with focal epilepsy. *Brain*, 136(10), 3163–3175. <https://doi.org/10.1093/brain/awt225>
- Perani, D., & Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language processing. *Current opinion in neurobiology*, 15(2), 202–206. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2005.03.007>
- Poldrack, R. A. (2007). Region of interest analysis for fMRI. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(1), 67-70. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm006>
- Pollmann, S. (2010). A Unified Structural-Attentional Framework for Dichotic Listening. In Kenneth Hugdahl, and Rene Westerhausen (Eds.), *The Two Halves of the Brain: Information Processing in the Cerebral Hemispheres* (pp. 441-468). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014137.003.0326>
- Pourmohammad, M. (2019). *Psycholinguistics*. SAMT. <https://samta.samt.ac.ir/product/18809> [In Persian]
- Price, C. J. (2010). The anatomy of language: A review of 100 fMRI studies published in 2009. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1191, 62-88. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2010.05444.x>
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A., Mooney, R. D., Platt, M. L., & White, L. E. (2018). *Neuroscience* (6th ed.). Sinauer Associates.
- Ratnanather, J. T., Poynton, C. B., Pisano, D. V., Crocker, B., Postell, E., Cebron, S., Ceyhan, E., Honeycutt, N. A., Mahon, P. B., & Barta, P. E. (2013). Morphometry of superior temporal gyrus and planum temporale in schizophrenia and psychotic bipolar disorder. *Schizophrenia research*, 150(2-3), 476–483. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2013.08.014>
- Rodriguez-Fornells, A., Rotte, M., Heinze, H. J., Nösselt, T., & Münte, T. F. (2002). Brain potential and functional MRI evidence for how to handle two languages with one brain. *Nature*, 415(6875), 1026-1029. <https://doi.org/10.1038/4151026a>
- Rojas, D. C., Camou, S. L., Reite, M. L., & Rogers, S. J. (2005). Planum temporale volume in children and adolescents with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(4), 479-486. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-5038-7>
- Schmitz, J., Fraenz, C., Schlüter, C., Friedrich, P., Jung, R. E., Güntürkün, O., Genç, E., & Ocklenburg, S. (2019). Hemispheric asymmetries in cortical gray matter microstructure identified by neurite orientation dispersion and density imaging. *NeuroImage*, 189, 667–675. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.01.079>
- Sommer, I., Ramsey, N., Kahn, R., Aleman, A., & Bouma, A. (2001). Handedness, language lateralisation and anatomical asymmetry in schizophrenia: Meta-analysis. *The British journal of psychiatry*, 178, 344-351. <https://doi.org/10.1192/bjp.178.4.344>
- Steinmetz H. (1996). Structure, functional and cerebral asymmetry: In vivo morphometry of the planum temporale. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 20(4), 587-591. [https://doi.org/10.1016/0149-7634\(95\)00071-2](https://doi.org/10.1016/0149-7634(95)00071-2)
- Tzourio-Mazoyer, N., & Mazoyer, B. (2017). Variations of planum temporale asymmetries with Heschl's Gyri duplications and association with cognitive abilities: MRI investigation of 428 healthy volunteers. *Brain structure & function*, 222(6), 2711–2726. <https://doi.org/10.1007/s00429-017-1367-5>

- Tzourio-Mazoyer, N., Crivello, F., & Mazoyer, B. (2018). Is the planum temporale surface area a marker of hemispheric or regional language lateralization? *Brain structure & function*, 223(3), 1217-1228.
<https://doi.org/10.1007/s00429-017-1551-7>
- Tzourio-Mazoyer, N., Maingault, S., Panzieri, J., Pepe, A., Crivello, F., & Mazoyer, B. (2019). Intracortical myelination of heschl's gyrus and the planum temporale varies with heschl's duplication pattern and rhyming performance: An investigation of 440 healthy volunteers. *Cerebral cortex*, 29(5), 2072-2083. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhy088>
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: language and cognition*, 4(2), 105-122. <https://doi.org/10.1017/S1366728901000220>
- Zatorre, R. J., Belin, P., & Penhune, V. B. (2002). Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends in cognitive sciences*, 6(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01816-7](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01816-7)
- Zawiszewski, A., Santesteban, M., & Laka, I. (2016). Phi-features reloaded: an even-related potential study on Person and Number agreement processing. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 601-626.
<https://doi.org/10.1017/S014271641500017X>





The contribution of Planum Temporale in Number-Person features processing in bilinguals: An fMRI study*

Simin Meykadeh¹, Werner Sommer²
Seyed Amir Hossein Batouli³

Received: 2023/07/09

Accepted: 2023/10/03

1. Introduction

The Planum Temporale (PT) is a cortical area posterior to Heschl's gyrus and within the Sylvian fissure. Hemispheric PT asymmetry of functional activation during hearing- or language-related tasks is well-established. Due to the role of the PT in language processing, we examined its contribution to phi-feature agreement processing.

The theory of phi-features (Ackema and Neeleman, 2018, 2019) has proposed two core hypotheses for Number and Person agreements. First, R-expressions do not have Person, while pronouns do. Second, all Persons have a Person feature. By contrast, singular is the absence of a Number feature. This account is based, among others, on the evidence reported by Zawiszewski, Santesteban and Laka (2016) and Mancini et al. (2017), which proposes two generalizations for fMRI activation when the verb carries incorrect agreement. In sentences with R-expressions as subject, Person behaves qualitatively differently from Number and will have a quantitatively larger effect. In sentences with pronouns as subject, there are no qualitative differences between Person and Number, but Person will have a quantitatively larger effect. Recently, Meykadeh et al. (in press) addressed the case where R-expressions and Pronouns were used as subject, respectively, for Number and Person Violations and showed that Number Violations evoked more effects than Person Violations in posterior Superior Temporal Gyrus. The authors suggested that R-expression and pronoun processing are qualitatively different. It is currently unknown whether this pattern is also true for the PT area. Hence, in the present analysis we investigated the contribution of PT to phi-features processing of L1 and L2 sentences.

* This research was supported by the Cognitive Sciences and Technologies Council (Grant no. 7401) awarded to S.M. It was also funded by a Doctoral Dissertation Grant from the Department of Linguistics, Tarbiat Modares University to S.M., and a Scholarship Fund (Ph.D. Visiting Scholar Program) from the Iranian Ministry of Science, Research and Technology to S.M.

¹ PhD in Linguistics, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran (corresponding author); a.meykadeh@modares.ac.ir

² Professor, Department of Psychology, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Germany, werner.sommer@cms.hu-berlin.de

³ Assistant Professor, Department of Neuroscience and Addiction Studies, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran, batouli@sina.tums.ac.ir

The current study addresses the following questions:

1. To what extent is left and right PT involved in phi-features processing by balanced bilinguals?
2. How does the PT area contribute to L1-L2 Number-Person phi-features processing?
3. Is the PT area equipped with feature-mapping mechanism to identify Number and Person features?

To answer these questions, we adapted a bilingual task with an alternating language switching paradigm, in a population of balanced bilinguals and applied fMRI recordings.

2. Materials and methods

The participants were 36 balanced Turkish-Persian bilingual students, recruited primarily through university referrals. All participants were right-handed, highly proficient in both L1 and L2, had equal socioeconomic status and educational level, and reported normal hearing. All participants were native speakers of Turkish and learned Persian at school beginning at the age of seven. The language proficiency levels of the participants were assessed using behavioral measurements. According to the Bilingual Dominance Scale (BDS), participants did not exhibit any significant difference between Turkish and Persian (i.e., between L1 and L2) in language dominance. The study was approved by the Research Ethical Committee of Iran University of Medical Sciences (IR.IUMS.REC.1398.465).

In total, 128 spoken sentences (50% in L1 and 50% in L2, with 50% violation per language) were used to assess processing of the phi-features. The materials per language contained 64 sentences, consisting of sixteen sentences for each of the following conditions: Number Correct, Person Correct, Number Violations and Person Violations. We used only R-expression for subjects in Number Violation and Number Correct conditions and Pronoun for subjects in Person Violation and Person Correct conditions.

All participants completed two behavioral and experimental sessions. Stimuli were presented via headphones using MATLAB's Psychtoolbox. During event-related fMRI recordings, they performed a Number/Person phi-features agreement judgement task, including four alternating rest and auditory sentence blocks. Each auditory sentence block consisted of 32 runs and was preceded and followed by 30-s resting periods during which no stimuli were presented, providing hemodynamic baseline data (318 s per block). Within each block correct and incorrect sentences were randomly intermixed, but language blocks alternated in a fixed sequence.

Data were acquired using a 3T Siemens Prisma MRI Scanner at NBML. Participants first underwent a 5-min, high resolution, T1-weighted gradient-echo anatomical MRI scan. The parameters for this scan were as follows: slice thickness = 1 mm, slice gap = 0 mm, TR = 1800 msec, TE = 3.53 msec, flip angle: 7°, voxel size: 1×1×1 mm, matrix size: 256×256, FOV: 256 mm². Participants underwent a 21.5-min fMRI scan that used a whole brain echo planar imaging (EPI) sequence (TE: 30 ms, TR: 3000 ms, flip angle: 90°, slice thickness: 3 mm, voxel size: 3×3×3 mm, matrix size: 64×64, FOV: 192 mm², slice gap: 0 mm) with a 20-channel head coil, 430 volumes and 45 axial slices per volume.

All fMRI data preprocessing was performed using FEAT in FSL. Preprocessing steps included motion correction, slice-timing correction, non-brain removal using BET, spatial smoothing (6 mm FWHM), normalization, temporal filtering (with

sigma = 50.0 s), and exploratory ICA-based data analysis. Statistical analyses of fMRI data were conducted using general linear modeling (GLM), as implemented in FSL. Z (Gaussianised T/F) statistic images were thresholded using clusters determined by $Z > 3.1$ and a (corrected) cluster significance threshold of $P < 0.05$. To detect the mechanisms underlying Number/Person phi-features agreement in bilateral PT, a whole-brain analysis was performed. Then, percent signal change (PSC) was extracted as an intensity measure for each participant from this brain region, using the Harvard-Oxford Atlas implemented in FSL. All statistical analyses were conducted in IBM SPSS Statistics 26.

3. Results

At the whole-brain level, relative to the baseline, there was strong activation in the left and right PT which is held to be involved in auditory language processing. A direct contrast between Violation and Correct conditions per feature, language type, and hemisphere in PT showed that in both L1 and L2 the Number Correct conditions activated the PT significantly more than the Number Violation conditions in each hemisphere. However, in both L1 and L2, the left hemisphere was reliably more sensitive to Number/Person features than the right hemisphere. A direct contrast was also performed between Number and Person Violations per hemisphere, as proposed by Mancini et al. (2017). Regardless of the language being processed, ROI-based results showed that Number Violation conditions generated more consistent activation than Person Violation conditions only in left PT. No difference was found in Number Violation > Person Violation contrast in the right homologue.

4. Conclusion

Our findings indicate that the left PT is more involved than the right hemisphere in processing the Number and Person agreement in bilinguals during a bilingual phi-features agreement judgment task. Moreover, our experiment showed that, regardless of the language being processed, sentences containing Number feature reliably triggered a greater activation in the PT as compared to sentences containing Person feature. This suggests distinguishable underlying processing mechanisms for R-expressions and pronouns in this brain region. Importantly, balanced bilinguals do not appear to differ in their auditory processing of Number and Person features.

Keywords: Turkish-Persian balanced bilinguals, Number-Person features, Planum Temporale, left hemisphere, fMRI

Contents

- 9 **The representation of some space components in children with high-functioning autism and normal Persian-speaking children's narrative discourse: predicates and spatial ground**
Abbas Ali Ahangar, Mohammad Hosien Salarifar, Setareh Mojahedi Rezaeian, Azadeh Imanverdi
- 41 **Examining the Cultuling of Iranians' Concerns for Others: From Apathy to Metapathy**
Reza Pishghadam, Shima Ebrahimi
- 77 **A gender-and age-based study of “taboo words” in the speech of Persian speakers**
Zahra Khaleqi, Ava Imani
- 105 **The relationship between metacognitive strategies awareness and listening comprehension of non-Iranian advanced level Persian language learners**
Seyed Akbar Jalili, Seyyed Mehdi Abtahi
- 139 **Studying Impersonal Modal Verbs in Middle Persian Zoroastrian**
Narjes Banou Sabouri, Belghis Rovshan
- 167 **A Pragmatic Analysis of the Process of Explicitation in Simultaneous Interpretation**
Ali Mohammad Mohammadi
- 197 **The quality of representation of discourse actors in Arash Kamangir's poetry based on Van Leeuwen's model (1996)**
Mansour Rahimi, Sayyed Ahmad Parsa
- 227 **Investigating the borrowing of prepositions and pronouns in Kalhori Kurdish in Kurdish-Farsi bilinguals**
Zeinab Hosseini, Habib Gowhari
- 257 **An overview of prosodic transcription systems: A comparison of the "Tones and Break Indices: ToBI" and " Rhythm and Pitch: RaP"**
Nayereh Joodi, Golnaz Modarresi Ghavami, Laura Dilley
- 285 **The contribution of Planum Temporale in Number-Person features processing in bilinguals: An fMRI study**
Simin Meykadeh, Werner Sommer, Seyed Amir Hossein Batouli

In the Name of God

**Quarterly Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)**
Vol. 16, No.51, Summer 2024

Chief Executive: **F. Ghatreh**
Editor-in- Chief: **M. Nourbakhsh**
Deputy Editor: **A. Abbasi**
Editor (Persian): **N. Monfared**
Editor (English): **N. Tadayyon Chahartagh**
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*
V. Sadeghi: *Professor of Linguistics, Imam Khomeini International University*
F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*
M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*
Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*
B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

International Board

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*
M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*
E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*
M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*
M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institute, SOAS University, U.K*

The Journal of Language Research (Zabanpazhuhi) is published by **the Iranian Linguistic Association and the French Language and Literature Association.**



Alzahra University Publications

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran
Postal Code: 1993891176
Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833
E-ISSN: 2538-1989